

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS III

Ecole Doctorale 267 – Arts & Médias

U.M.R. 8070 CERLIS - CNRS

THÈSE

pour l'obtention du doctorat

Discipline : Sociologie

Présenté par :

ALIX DIDIER SARROUY

**Acteurs de l'éducation musicale :
ethnographie comparative entre trois núcleos
qui s'inspirent du programme El Sistema
au Venezuela, au Brésil et au Portugal.**

Thèse dirigée par :

M. Antoine HENNION, Mines ParisTech, PSL University

Directeur de recherche associé à Paris Sorbonne nouvelle – Paris III

Codirection par :

Mme. Beatriz PADILLA, Directrice d'études, Universidade do Minho (PT)

Résumé

El Sistema est le nom d'un programme vénézuélien de formation à travers la musique symphonique. Au bout de quarante ans d'existence le nombre d'élèves est impressionnant, de toutes classes sociales. Imité dans plus de 60 pays, El Sistema est une référence mondiale pour l'utilisation de l'art musical comme instrument d'éducation personnelle et sociale auprès des populations de quartiers défavorisés socio-économiquement. Néanmoins, il existe une grande lacune quant à la recherche en sciences sociales sur ce qui est réellement fait au Venezuela et dans les pays qui s'inspirent d'El Sistema.

Nous participons à combler cette lacune en appliquant des méthodologies ethnographiques sous un regard sociologique. Pour cela nous avons focalisé la recherche sur l'unité de base d'El Sistema – le *núcleo*. Il s'agit d'un espace physique, comme une école, où se regroupent des acteurs (élèves, professeurs, parents...) pour des cours de musique au quotidien, en suivant les principes et les méthodes d'El Sistema. Cet enseignement est gratuit et les instruments sont prêtés aux élèves.

La double-question posée est : comment se déroulent les actions dans le núcleo et quel est le rôle de chaque type d'acteur qui le constitue ? Pour tenter de répondre à ces questions générales, qui seront approfondies au long de la thèse, nous proposons une analyse comparative entre trois núcleos de trois pays différents : Venezuela, Brésil, Portugal. Dans ces deux derniers, nous avons choisi des programmes de formation musicale inspirés par l'El Sistema vénézuélien : le Neojiba au Brésil ; l'Orquestra Geração au Portugal.

Dans chaque programme, nous avons choisi un seul núcleo comme unité d'analyse. C'est donc une recherche multi-située, où sont appliquées des méthodologies qualitatives : observation ethnographique ; entretiens semi-directifs, *focus-groups*. L'analyse comparative n'est pas normative, elle sert ici à provoquer la pensée grâce aux différences et aux similarités entre les trois núcleos, ce qui complexifie la recherche. Dans les trois terrains de recherche, l'ethnographie est centrale, quotidienne et très intense, pour que l'on puisse illustrer le rôle de chaque type d'acteur dans les núcleos. Nous cherchons à comprendre quelles actions individuelles et collectives se développent dans chaque contexte. C'est le cœur de cette thèse : révéler le plus d'aspects empiriques possibles des núcleos et sous divers angles complémentaires.

Pour comprendre les actions dans les núcleos nous avons besoin d'élargir l'analyse, en y intégrant les contextes sociaux, économiques et politiques qui les enveloppent. Les facteurs qui semblent externes ont, eux aussi, beaucoup d'impact sur les actions de chaque acteur et, en conséquence, sur les résultats atteints à travers l'éducation musicale dans les núcleos.

Mots clés : El Sistema, núcleos, éducation musicale, quartiers défavorisés socio-économiquement, ethnographie multi-située, comparatif.

Abstract

Title: Actors in music education: comparative ethnography between three núcleos inspired by the El Sistema program in Venezuela, Brazil and Portugal.

El Sistema is the name of a Venezuelan educational program that uses symphonic music as a tool. After forty years of existence, the numbers of students have increased impressively from all social classes. Reproduced in more than 60 countries, today El Sistema is a worldwide reference in the use of musical art as a tool for personal development and social education among populations living in socioeconomically disadvantaged neighbourhoods. Yet, there is a gap in social science research on what is really done in Venezuela and in the countries that have been inspired by it.

We intend to fill in this gap by applying ethnographic methodologies under a sociological eye. For that, we focus the research on the basic unit of El Sistema – the *núcleo*. The *núcleo* is a physical space, like a school, where social actors (students, teachers, parents...) get together for daily music classes, following principles and methods of El Sistema. The lessons are free and the instruments are lent to the students.

The starting double-question we ask is: how do the actions progress in a núcleo and what is the role of each of these actors? To answer these questions, we suggest a comparative analysis between three núcleos in three countries: Venezuela, Brazil and Portugal. In the last two, we chose musical education programs inspired by the Venezuelan El Sistema: Neojiba in Brazil and Orquestra Geração in Portugal.

In each program, we chose one *núcleo* as a unit of analysis. It is, therefore, a multi-situated research, in which we apply qualitative methodologies: ethnographic observation, semi-structured interviews and focus-groups. The comparative analysis is not normative. Instead, it is a way to complexify, to provoke the researcher's thinking using the differences and the similarities between the three núcleos. In our fields of research, ethnography is central, carried out daily in a very intense paste, aiming at capturing and illustrating the role of each actor in the *núcleo*. We want to understand which individual and collective actions are developed in each context. The heart of this thesis is to reveal as many empirical aspects of the núcleos as possible, through diverse complementary angles.

To understand the actions in the núcleos we extend the analysis by incorporating the social, economical and political contexts surrounding them. The factors that seem external also have impacted on the actions of each actor and, in consequence, on the results obtained through musical education in the núcleos.

Key-words: *El Sistema, núcleos, musical education, socio-economical disadvantaged neighbourhoods, multi-situated ethnography, comparative.*

Remerciements

Je commence par remercier mes deux directeurs de thèse, M. Antoine Hennion, Mines ParisTech, PSL University, directeur de recherche associé à Paris Sorbonne nouvelle - Paris III, et Mme. Beatriz Padilla, Universidade do Minho au Portugal. Leur complémentarité et leur exigence scientifique ont été fondamentales tout au long du doctorat.

Cette thèse est basée sur trois terrains de recherche dans trois pays différents : Venezuela, Brésil et Portugal. J'ai un grand nombre de personnes à qui exprimer mes remerciements car elles ont autorisé, motivé et facilité tout le travail ethnographique.

Au Venezuela, je commence par remercier la Direction d'El Sistema et toute l'équipe de Caracas, spécialement Maestro José Antonio Abreu, Eduardo Méndez, Andrés González, Ángel Linares, Victor Salamanqués, Rafael Elster, Maranto Borjas, Gregory Carreño, Franka Verhagen, Ronnie Morales, Lurdes Sanchez, Tupac Rivas et Mayra Leon. Le terrain vénézuélien était à Maracaibo, auprès d'El Sistema Zulia. Sans le soutien de ses principaux responsables je n'aurais pas réalisé une recherche aussi approfondie : Ruben Cova, Pedro Moya, Giovanni Villalobos, Jerzy Lukaszewski. Au núcleo Santa Rosa de Agua, je remercie toutes les personnes qui le font vivre quotidiennement et qui m'ont si bien accueilli : Oriana Silva, Nohélia Ortega, Mileidy Ortega, Jasmira Gonzalez, Gladys Ocando, les professeurs, les *utileros*, les parents et les élèves.

Au Brésil, je remercie la Direction du Neojiba et toute l'équipe de Salvador de Bahia, spécialement Ricardo Castro, Eduardo Torres, Elizabeth Ponte, Juliana Almeida, Adriano Cenci, Joana Angélica, Tansir dos Santos, Renata D'Urso et Rogério Lima. Au núcleo Bairro da Paz je remercie toutes les personnes qui le font vivre quotidiennement et qui m'ont si bien accueilli, spécialement Esdras Efraim, Edney Ipojuncan, Leandro Asdrubinha, Felipe Almeida, les professeurs, les surveillants et les élèves.

Au Portugal, je remercie la Direction de l'Orchestre Geração et l'équipe de Lisbonne, spécialement António Wagner Diniz et Helena Lima. Au núcleo Miguel Torga je remercie toutes les personnes qui le font vivre quotidiennement et qui m'ont si bien accueilli, spécialement Sandra Martins, Juan Maggiorani, la Direction de l'Ecole, Dona Brites et Dona Margarida, les professeurs et les élèves.

La recherche sur le terrain a bénéficié de l'aide précieuse venant de personnes clés : des informateurs proches qui ont, en plus, facilité toute la logistique. Je fais référence à Patricia Abdelnour, Ron Davis Alvarez, Oriana Silva et Nohélia Ortega au Venezuela ; Renata D'Urso et Adriano Cenci au Brésil ; Helena Lima, Sandra Martins et Juan Maggiorani au Portugal. Merci pour votre disponibilité et pour l'amitié que nous avons développée !

Le doctorat vient dans la continuité d'un long parcours académique. Certains professeurs universitaires ont soutenu ce développement de façon continue. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Bruno Péquignot, Nelly Carpentier, Jacques Demorgon, Sophie Maisonneuve, Malika Gouirir, Nathalie Montoya, et Maria João Mota (†).

Enfin, merci à ma famille et aux amis pour leur appui inconditionnel, surtout le « premier cercle ».

Financements

Ce doctorat a bénéficié de quatre types de soutiens financiers. Ils ont été complémentaires et essentiels, tant pour le travail ethnographique dans les trois terrains, que pour la phase d'écriture.

1. Marie Skłodowska-Curie actions (FP7-SP3-PEOPLE), pour le projet *Multilevel Governance of Cultural Diversity in a Comparative Perspective : EU-Latin America* (GOVDIV), encadré dans la Proposal for International Research Staff Exchange Scheme (PIRSES), Grant Agreement 612617, European Commission, 7th Framework Program for Research, Technological Development and Demonstration, et coordonné par le Professeur Beatriz Padilla.
2. Aide à la Mobilité Internationale des Doctorants (AMID) – Conseil Régional D'Ile-de-France
3. Programa de Ações Universitárias Integradas Luso-francesas (PAUILF) CRUP2013-16
4. Programme d'Actions Universitaires Intégrées Luso-françaises (PAUILF) CPU2013-16



Pour *el proposito*.

TABLE DES MATIERES

<i>Résumé</i>	<i>i</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
<i>Remerciements</i>	<i>iii</i>
<i>Financements</i>	<i>iv</i>

INTRODUCTION GENERALE..... 1

A. Parcours menant à El Sistema	4
B. Cinétique de l'encadrement théorique	12
C. Précisions sur les dynamiques de recherche	20

PARTIE I – METHODOLOGIE ET CONTEXTUALIZATION

CHAPITRE I – METHODOLOGIE QUALITATIVE..... 29

I.1. Choix méthodologiques	29
I.2. Induction analytique.....	31
I.3. Comparatif	33
I.4. Trois terrains de recherche	35
I.5. Recueil des matériaux ethnographiques.....	38
I.5.1. Observation ethnographique	38
I.5.2. Entretiens semi-directifs avec les acteurs des núcleos	40
I.5.3. <i>Focus-groups</i>	42
I.5.4. Entretiens avec les directions nationales	43
I.6. Traitement de l'information recueillie	43
I.7. Ecriture sociologique	44

CHAPITRE II – CONTEXTUALISATION DES TROIS TERRAINS 47

II.1. Contexte 1 – Núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela.....	47
II.1.1. El Sistema Zulia.....	47
II.1.2. Zulia, Etat de l'Ouest	48
II.1.3. Maracaibo, capitale de Zulia.....	50
II.1.4. Barrio de Santa Rosa de Agua	52
II.1.5. Núcleo Santa Rosa de Agua, la deuxième famille	54
II.1.6. Description physique du núcleo Santa Rosa de Agua.....	57
II.1.7. Description d'un après-midi au núcleo	60
II.1.8. Description de cours de musique	64

II.1.8.1. Cours 1 : flûte traversière.....	65
II.1.8.2. Cours 2 : chant en chorale.....	68
II.1.8.3. Cours 3 : clarinette.....	70
II.1.8.4. Cours 4 : répétition de l'Orchestre Infantile.....	75
II.1.8.5. Cours 5 : répétition de l'Orchestre Juvénile.....	80
II.2. Contexte 2 – Núcleo Bairro da Paz, Brésil.....	85
II.2.1. Bahia, Etat du Nord-Est.....	85
II.2.2. Salvador de Bahia, des quilombos au Carnaval.....	87
II.2.3. Bairro da Paz, quartier de résistance.....	89
II.2.4. Núcleo Bairro da Paz, avancer en musique.....	92
II.2.5. Après-midi type au núcleo.....	95
II.2.6. Description de cours de musique.....	97
II.2.6.1. Cours 1 : chant et chœur.....	97
II.2.6.2. Cours 2 : trombone.....	100
II.2.6.3. Cours 3 : bombardon et tuba.....	105
II.2.6.4. Cours 4 : musique de chambre.....	109
II.2.6.5. Cours 5 : répétition de l'Orchestre Juvénile.....	112
II.3. Contexte 3 – Núcleo Miguel Torga, Portugal.....	114
II.3.1. Amadora, périphérie de Lisbonne.....	114
II.3.2. Casal de São Brás, quartier de relogement.....	115
II.3.3. Núcleo Miguel Torga, au cœur de l'école.....	117
II.3.4. Après-midi type au núcleo Miguel Torga.....	121
II.3.5. Description de cours de musique.....	123
II.3.5.1. Cours 1 : théorie musicale.....	123
II.3.5.2. Cours 2 : violoncelle.....	126
II.3.5.3. Cours 3 : hautbois.....	130
II.3.5.4. Cours 4 : répétition d'orchestre, niveau initiation.....	133
II.3.5.5. Cours 5 : répétition des cordes, Orchestre Juvénile.....	136

PARTIE II – ACTEURS DES NUCLEOS

CHAPITRE III – ELEVES.....	140
III.1. Ce qui mène à s'inscrire au núcleo.....	140
III.1.1. Gravé dans la mémoire.....	143
III.1.2. Devoir changer d'instrument.....	145
III.1.3. Débuts difficiles.....	145
III.1.4. C'est le son.....	147
III.1.5. Le musicien et son instrument.....	148
III.1.6. L'instrument à la maison.....	149
III.2. Apprendre.....	151
III.2.1. L'espace : salles de cours, couloirs et cours de récréation.....	151
III.2.2. Trouver sa posture.....	152
III.2.4. Rapports aux partitions.....	154

III.2.5. Rapports au répertoire	155
III.2.6. Apprentissage individuel vs apprentissage collectif.....	156
III.2.7. Chef de pupitre	159
III.2.8. L'attente en orchestre	160
III.2.9. Théorie musicale vs guataca.....	161
III.3. Le regard des élèves sur les professeurs.....	163
III.3.1. Professeurs des écoles, professeurs des núcleos.....	163
III.3.2. Ce qu'est un bon professeur pour l'élève	165
III.3.3. Les manies du professeur	167
III.3.4. Chérir son professeur.....	167
III.3.5. Devoir changer de professeur	168
III.3.6. Professeurs vénézuéliens au Portugal.....	169
III.3.7. Etre élève et enseigner.....	171
III.4. Le rôle des familles	171
III.4.1. Le soutien	171
III.4.2. Dilemmes familiaux	174
III.5. Contrastes entre relations sociales.....	176
III.5.1. Relations entre élèves à l'école et au núcleo : le cas du bullying.....	176
III.5.2. La rue et le núcleo	178
III.6. Beaucoup de travail.....	180
III.7. Démotivations	184
III.8. Références pour un cambio	187
III.8.1. Références	187
III.8.2. Cambio	189
III.9. Tensions et récompenses	191
III.9.1. Evaluations	191
III.9.2. Stages.....	192
III.9.3. Concerts.....	194
III.9.4. Le meilleur moment : un concert.....	197
CONCLUSION PARTIELLE.....	199
CHAPITRE IV – PROFESSEURS	209
IV.1. Parcours musical des professeurs.....	209
IV.2. Professeur de musique dans un núcleo	214
IV.3. Harmoniser l'enseignement de la musique au contexte social	218
IV.4. Le rapport enseignant-apprentis pour décrire l'élève	222
IV.5. Le rôle des parents d'élèves dans l'enseignement	227

IV.6. Références pour un cambio : être et avoir.....	230
IV.7. Points d’ancrage : entre motivations et démotivations	233
IV.8. Esprit d’équipe entre professeurs	238
CONCLUSION PARTIELLE.....	241
CHAPITRE V – PARENTS D’ELEVES.....	249
V.1. Madres au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ)	249
V.2. Etre madre au Venezuela : témoignage.....	254
V.3. Pères de famille	256
CONCLUSION PARTIELLE.....	258
CHAPITRE VI – UTILEROS ET SURVEILLANTES	261
VI.1. Utileros au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).....	261
VI.2. Surveillante au núcleo Miguel Torga (PT)	264
CONCLUSION PARTIELLE.....	267
CHAPITRE VII – DIRECTEURS ET COORDINATEURS DE NUCLEOS	269
VII.1. Avant d’être directeur de núcleo.....	270
VII.2. Invitation et débuts au núcleo	273
VII.3. Fonctions et complémentarité.....	276
VII.4. Gérer une équipe.....	279
VII.4.1. Professeurs	279
VII.4.2. Elèves.....	281
VII.4.3. Parents d’élèves	282
VII.4.4. Surveillantes et utileros.....	284
VII.5. Entre le musical et le social	284
VII.6. Médiations avec les Directeurs	288
CONCLUSION PARTIELLE.....	293
CHAPITRE VIII – DIRECTIONS NATIONALES DES PROGRAMMES.301	
VIII.1. El Sistema, Venezuela.....	301
VIII.1.1. Pedro Moya – Sous-Directeur Régional d’El Sistema.....	301
VIII.1.2. Ruben Cova – Directeur Régional d’El Sistema	302
VIII.1.3. Andrès González – Directeur National de Formation et Développement des Núcleos	304
VIII.1.4. Eduardo Méndez – Directeur Exécutif d’El Sistema.....	307
VIII.1.5. Du Maestro José Antonio Abreu à l’élève de Santa Rosa de Agua.....	308
VIII.2. Neojiba, Brésil.....	311
VIII.2.1. Joana Angélica – Coordinatrice du Département Social du Neojiba.....	311

VIII.2.2. Tansir dos Santos – Assistante au Département Social du Neojiba.....	314
VIII.2.3. Eduardo Torres – Directeur Musical du Neojiba.....	316
VIII.2.4. Ricardo Castro – Directeur Général du Neojiba.....	317
VIII.3. Orquestra Geração, Portugal	321
VIII.3.1. Juan Maggiorani – Directeur Pédagogique de l’Orquestra Geração	321
VIII.3.2. Helena Lima – Sous-Directrice Générale de l’Orquestra Geração.....	325
VIII.3.3. Antonio Wagner Diniz – Directeur Général de l’Orquestra Geração.....	328
CONCLUSION PARTIELLE.....	330

PARTE III – MUSIQUE : INSTRUMENT POUR EDUQUER

CHAPITRE IX – MUSIQUE : IN VIA OU IN FINE ?..... 337

IX.1. Rendre visible le travail sur le corps	337
IX.2. Apprentissages : sur soi avec l’instrument, sur soi par l’altérité, sur les autres..	345
IX.3. La soma-expérience musicale	355

CHAPITRE X – PRENDRE DU RECUL C’EST PRENDRE DE L’ELAN364

X.1. L’écosystème institutionnel des trois nucléos	365
X.2. Partir du núcleo pour l’étude du cas élargie	376
X.3. De la continuité : ontologie des processus enveloppant les nucléos	387

CHAPITRE XI – RESILIENCE FACE AUX CONTEXTES SOCIAUX . 394

XI.1. Discontinuités.....	394
XI.2. Contrastes.....	398
XI.3. Paradoxes	405

CHAPITRE XII – RECHERCHE D’EQUILIBRE..... 411

XII.1. Débrouillardise : de la nécessité à la ressource	411
XII.2. La « convention cinétique ».....	418
XII.3. Attachement à la défamiliarisation	427

CONCLUSION GENERALE 432

A. Réflexivité sur la méthodologie de recherche	432
A.a. Le núcleo comme unité d’analyse.....	432
A.b. Entre núcleo, habitat et écosystèmes	434
A.c. Triangulation comparative	436
A.d. Empirisme sociologique	436
B. Le núcleo réagit au contexte.....	438
B.a. L’action collective dans l’éducation musicale	438
B.b. Rechercher la continuité	440

B.c. Du musical au social	441
C. Se servir de l’outil musical pour éduquer dans des contextes adverses	442
C.a. La musique comme outil de travail.....	442
C.b. Etre attentif à l’autre pour éduquer	444
C.c. Resolver : une attitude qui devient convention	446
C.d. L’humain face aux contextes sociaux.....	447
BIBLIOGRAPHIE.....	449
ANNEXES.....	457
Annexe A – Ethnographie : liste des entretiens semi-directifs.....	458
Annexe B – Chronogramme, figures et cartes pour contextualisation.....	462
Chronogramme résumé du Doctorat	463
Modèle de base de la formation en orchestre symphonique, avec le nom des instruments..	464
Planisphère du monde pour situer les terrains de recherche.....	465
Carte du Venezuela.....	466
Carte du Brésil.....	467
Carte du Portugal.....	468
Annexe C – Contenus du DVD.....	469
1 – Photographies et vidéos du núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela	469
2 – Photographies et vidéos du núcleo Bairro da Paz – Brésil	469
2 – Photographies et vidéos du núcleo Miguel Torga – Portugal.....	469
4 – Animation Google Earth pour visualiser les quartiers où se situent les trois núcleos au Venezuela, au Brésil et au Portugal. Cela permet de mieux contextualiser chaque terrain de recherche et d’observer l’urbanisme autours de chaque núcleo.	469

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Vue aérienne du Barrio Santa Rosa de Agua, Maracaibo – Venezuela	53
Figure 2: Plan du Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	58
Figure 3: Plan du núcleo Santa Rosa de Agua avec positionnements dans la cour – Venezuela ...	61
Figure 4: Cours de flûte traversière. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	65
Figure 5: Deuxième partie du cours de flûte traversière. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela	67
Figure 6: Cours de clarinette. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	70
Figure 7: Répétition de l’Orchestre Infantile. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela	76
Figure 8: Répétition de l’Orchestre Juvénile. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela	81
Figure 9: Vue aérienne du Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brésil.....	90

Figure 10: Plan de l'Espaço Avançar au Bairro da Paz – Brésil	92
Figure 11: Cours de chant et chœur. Núcleo Bairro da Paz – Brésil	97
Figure 12: Cours de trombone. Núcleo Bairro da Paz – Brésil	101
Figure 13: Cours de bombardon et tuba. Núcleo Bairro da Paz – Brésil.....	105
Figure 14: Cours de musique de chambre. Núcleo Bairro da Paz – Brésil	109
Figure 15: Répétition de l'Orchestre Juvénile. Núcleo Bairro da Paz – Brésil	112
Figure 16: Vue aérienne du quartier Casal de São Brás (en jaune). Amadora – Portugal.....	116
Figure 17: Plan général de l'Ecole Miguel Torga, Casal de São Brás. Amadora – Portugal	118
Figure 18: Cours de violoncelle. Núcleo Miguel Torga – Portugal	126
Figure 19: Cours de hautbois. Núcleo Miguel Torga – Portugal.....	130
Figure 20: Seconde partie du cours de hautbois. Núcleo Miguel Torga – Portugal	131
Figure 21: Répétition d'orchestre, niveau initiation. Núcleo Miguel Torga – Portugal.....	134
Figure 22: Répétition des cordes, Orchestre Juvénile. Núcleo Miguel Torga – Portugal	136
Figure 23: Schéma des liens institutionnels du núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	366
Figure 24: Schéma des liens institutionnels du núcleo Bairro da Paz – Brésil.....	369
Figure 25: Schéma des liens institutionnels du núcleo Miguel Torga – Portugal	371
Figure 26: Schéma des acteurs entre le Directeur national d'El Sistema, Maestro Abreu (en haut), et les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua à Maracaibo (en bas) – Venezuela	424
Figure 28: Schéma de la relation entre núcleo et écosystème	434

INTRODUCTION GENERALE

Janvier 2015, Maracaibo, Venezuela : conversation dans la cour d'une école de musique d'El Sistema avec une jeune fille de 14 ans, élève de violon.

« Vous êtes français ?

– Oui.

– Est-ce que c'est vrai que là-bas vous pensez au futur ?

– Euh, oui, hum, par exemple en ce moment je suis ici pour faire une recherche universitaire qui va me permettre d'obtenir un diplôme, grâce auquel, je l'espère, dans le futur, je trouverai un bon travail.

– Ah ?... Pour moi ce qui compte c'est *el ahora, el hoy* ! (le maintenant, l'aujourd'hui !) »

Au bout de deux semaines sur le terrain de recherche au Venezuela, une jeune violoniste de quatorze ans prend son courage à deux mains et vient nous rejoindre dans la cour de récréation pour poser une question qui la taraude – *pensez-vous au futur* ? Il a fallu que l'on fasse 8000 km jusqu'au Venezuela, pour qu'une jeune fille nous pose une question d'ordre métaphysique, déséquilibrant nos convictions prétendument réconfortantes. Et elle a sa propre réponse – *c'est el ahora qui compte* ! Notre réponse a cherché, en balbutiant, à trouver des points d'appui. Nous sommes tous les deux dans l'étonnement. Nos regards cherchent des solutions dans celui de l'autre. Pendant quelques secondes nos choix de vie et la recherche sociologique sont remis en question, ce n'est que dans notre propre structure culturelle qu'ils font sens. L'adulte occidental essaie de rétablir sa marche intellectuelle après que la jeune fille l'a fait dévier de son chemin, celui qu'il croyait tracé d'avance et dont il pensait atteindre l'horizon un jour. Mais quel horizon ? Il semble plus proche pour elle, possible de le toucher du bout des doigts. Son horizon est aussi à construire au quotidien, mais avec la conscience de l'avoir atteint tout au long de la journée grâce à l'action pragmatique. Celui du chercheur reste une promesse qui, quoiqu'il arrive, ne sera qu'une réduction de tout ce qu'il a vu, vécu et construit au long de son chemin personnel et scientifique dans les terrains de recherche ethnographique.

La conversation a eu lieu dans un *núcleo* de Maracaibo, la deuxième plus grande ville du Venezuela. Un *núcleo* est un espace physique, comme une école, où des élèves ont gratuitement des cours de musique symphonique, six jours par semaine, environ quatre

heures par jours. Le *núcleo* est l'unité d'analyse d'un très large programme d'éducation socio-musicale au Venezuela, mondialement connu – El Sistema. En quarante ans d'existence, El Sistema a créé un réseau de núcleos dans tout le pays. Actuellement, il y en a plus de quatre-cents, pour environ six-cent mille élèves et neuf mille professeurs.

La jeune fille qui nous a approché est élève de violon au núcleo Santa Rosa de Agua. Il a été créé en 1995, au cœur de Santa Rosa de Agua, un quartier très défavorisé, malfamé, de délinquance et pauvreté. L'objectif premier du núcleo est d'occuper les après-midis des enfants avec un enseignement sérieux et rigoureux de la musique joué en orchestres symphoniques et populaires. De façon très pragmatique, la musique sert à sortir les enfants des rues, à les occuper en groupe, à leur donner des responsabilités et des objectifs éducatifs.

Mais alors la question que nous a posé la jeune violoniste est d'autant plus étonnante car éduquer c'est penser au futur, c'est le préparer et améliorer ses chances de « réussir ». Il nous faut contextualiser ses origines culturelles pour mieux comprendre son attachement au présent. Elle est de culture *Añú* – indiens autochtones du nord-ouest du Venezuela. Un peuple de pêcheurs qui vit sur des maisons en pilotis sur l'eau. 70% de la population du quartier Santa Rosa de Agua est d'origine *Añú*. Les maisons sur l'eau existent toujours car le quartier est au bord du plus grand lac d'Amérique Latine – le lac Maracaibo. Le peuple *Añú* vit en fonction de ce qui lui est nécessaire au présent. Par exemple, le plus important est de pêcher pour avoir de quoi déjeuner aujourd'hui, puis recommencer ensuite. Les arts de l'observation et du repos leur sont très importants, ce qui leur donne la réputation d'être *flojos* (paresseux).

Cette retranscription de conversation est donc un cas particulier, extrême même. Mais elle nous permet ici de rendre compte des principaux questionnements qui structurent notre recherche. La violoniste *Añú* met en avant sa propre culture dans la question qu'elle nous pose : *pourquoi penser au futur* ? Pourtant, elle est inscrite au núcleo et elle y suit des cours de violon au quotidien. Est-ce que les professeurs font un effort pour comprendre qui sont leurs élèves, leurs cultures, les histoires de vie, leurs parcours ? Trouvent-ils des techniques d'enseignement qui permettent aux élèves d'atteindre des résultats au quotidien ? Comment préparer un futur sans l'énoncer, en se concentrant sur l'action pratique *ahora* ? Quel est l'importance de l'objet qu'est l'instrument musical pour l'attachement au núcleo ?

Surgissent ensuite les questions liées à la musique comme outil de « transformation personnelle et sociale » tel que l'énonce El Sistema. La musique semble jouer un rôle, mais

lequel ? Comment est-ce que les professeurs enseignent-ils ? Pour quels résultats ? La musique comme outil (au présent) plus que comme objectif (à atteindre dans le futur) ?

Le núcleo est un espace où circule un grand nombre d'adultes : équipe de direction ; les professeurs de musique ; les auxiliaires d'éducation ; les techniciennes de surface (femmes de ménage) ; et certains parents d'élèves qui y passent leurs après-midis en attendant leurs enfants. Quel est le rôle de tous ces acteurs dans l'équilibre fragile des rapports humains au sein d'un núcleo ? Quel type d'environnement de vie et de travail se crée dans un núcleo ? Quel rôle joue le contexte du quartier, marqué par la violence et la délinquance, sur les actions individuelles et collectives de tous les acteurs ?

Paradoxalement, à travers sa question, que nous avons d'abord interprétée au niveau métaphysique, l'élève d'origine *Añú* nous oblige à « redescendre sur terre ». Le núcleo devient l'unité d'analyse, l'espace concret où se pose le chercheur. La thèse qui suit prend au sérieux les acteurs des núcleos, ce qu'ils disent et ce qu'ils font. Nous focaliserons la recherche sur l'action collective des acteurs qui les constituent, en rapport avec les objets qui les entourent. Partant de cette base, nous ouvrirons le regard sociologique à l'environnement institutionnel qui enveloppe le núcleo. Ensuite nous prendrons en compte l'écosystème des facteurs culturels, au sens anthropologique, le plus vaste, afin de mieux contextualiser les actions de l'ensemble des acteurs des núcleos. L'objectif est de poser le regard sociologique sur les actions collectives au sein des núcleos partant d'un travail ethnographique approfondi sur le terrain.

A. Parcours menant à El Sistema

Le doctorat en sociologie aura duré trois ans mais cette thèse est le résultat de neuf ans de recherches, avec comme sujets transversaux la musique, les populations socio-économiquement défavorisées, la rencontre entre cultures et leurs médiations.

El Sistema était déjà au cœur de nos premiers travaux universitaires¹ lorsque nous nous posions la question du rôle de la musique dans l'interculturalité contemporaine (Bouchard and Taylor 2008; Demorgon 2004). A l'El Sistema vénézuélien, qui se sert de la musique comme outil d'éducation citoyenne et de développement social, nous avons ajouté un regard sur le West-Eastern Divan Orchestra, fondé par l'intellectuel palestinien Edward Saïd et le Maestro israélien Daniel Barenboïm en 1999. Autour de la musique jouée en orchestre symphonique, leur projet socio-culturel vise à joindre Arabes et Israéliens, ainsi que les différentes cultures du Moyen-Orient.

El Sistema et West-Eastern Divan Orchestra sont deux projets concrets qui ont des résultats pratiques et dont la démarche est hautement symbolique également : le premier vise l'éducation musicale gratuite pour tous les enfants, quelle que soit leur classe sociale ; le second vise à montrer qu'il est possible, pour des peuples en défiance mutuelle, de jouer de la musique ensemble dans un esprit d'entente et de respect. Dans les deux cas, la musique est un outil pour atteindre des fins qui la dépassent : parvenir à une entente entre cultures du Moyen-Orient ; éduquer socio-artistiquement les jeunes citoyens du Venezuela.

Partant du rôle, concret et en même temps symbolique, que peut avoir la musique (Attali 1977; Small 1977) dans des projets éducatifs visant le civisme, l'interculturalité et le renforcement du lien social, nous avons ensuite suivi un parcours académique davantage centré sur la notion de « médiation culturelle ». Ce syntagme protéiforme, donne le nom du département de l'Université Sorbonne Nouvelle, où nous avons effectué deux années d'étude. Un mémoire conclut ce parcours en Master I². Le sujet était une étude comparative entre cinq projets inspirés d'El Sistema dans le monde (France, Portugal, Brésil, Ecosse, EUA). En nous appuyant sur la littérature et des entretiens semi-structurés, nous avons tenté comprendre comment est-ce que la médiation socioculturelle est le fil conducteur entre les cinq projets. Nous insistions sur « socio-culturel » car l'art, plus précisément la musique,

¹ SARROUY, A. D. *Le passage d'un monde multiculturel à un monde interculturel : rôle de la musique*. Dirigé par la sociologue Malika Gouirir. IUT de l'Université Paris Descartes – Paris V. 2009

² SARROUY, A. D. *Médiation socioculturelle – comprendre et définir ses fonctions en partant d'un cas concret : l'adaptation du model d'éducation musicale El Sistema à de nouveaux contextes*. Dirigé par le sociologue Bruno Péquignot. Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. 2011

avait un objectif « social » clair à travers l'éducation des plus démunis. Les projets étudiés existaient dans des quartiers défavorisés et se servaient de la musique comme outil pour travailler sur l'attention, l'esprit de groupe, la discipline et la joie des jeunes élèves.

Notre parcours évolue ensuite vers un Master II à l'Université Paris Diderot, dans le domaine de la sociologie et de l'anthropologie de l'Art. Nous y avons présenté un deuxième mémoire de recherche³, basé cette fois sur un stage fait au Neojiba, orchestre brésilien inspiré de l'El Sistema vénézuélien. Le travail portait d'une analyse ethnographique du terrain pour y tester une lecture pragmatiste (Dewey 2010; James 2007). Nous souhaitions comprendre si une analyse pragmatiste de ce qui se faisait dans cet orchestre brésilien permettait de mieux rendre compte du lien entre l'artistique et le social, tous deux comme faisant partie d'un même processus, d'un même mouvement d'actions.

La poursuite vers un doctorat en sociologie permet de prolonger les recherches et réflexions autour des thèmes de l'art, de la musique, de l'éducation, des populations défavorisées socio-économiquement et du lien social. Au cours de ces trois dernières années, plusieurs communications ont été réalisées dans des conférences et colloques en France, au Portugal, au Canada, au Brésil et au Venezuela⁴. Cela aura permis de lancer des conversations de fond qui enrichissent notre pensée et provoquent la réflexivité. Au cours du doctorat plusieurs articles basés sur l'avancée de nos recherches ont été publiés, ce qui a aussi permis de nous positionner dans l'échiquier des recherches sur El Sistema⁵.

Nos premiers travaux universitaires ont été réalisés à partir de 2008, en plein *boum* mondial d'El Sistema. Mais ce programme musical de renom international a commencé bien avant, en 1975, et son histoire devenue fameuse à force d'être racontée, a pris un

³ SARROUY, A. D. *Médiation culturelle : la philosophie pragmatiste comme moyen de définir son paradigme d'analyse et d'action. Terrain d'étude – Neojiba à Salvador de Bahia, Brésil*. Sous la direction de l'anthropologue et sociologue Alain Levy. Université Paris Diderot – Paris VII. 2012

⁴ Sélection de trois communications réalisées au cours du doctorat : 1) « *Complexités de l'utilisation de l'art comme instrument de médiation auprès de populations immigrées : étude comparatiste entre l'Orquestra Geração de Lisbonne et l'Orchestre DEMOS à Paris*. » Dans le cadre du VIII^e colloque de l'Association Portugaise de Sociologie. Avril 2014, à l'Université d'Evora, Portugal. 2) « *Micro et macro médiations culturelles : l'adaptation d'orchestres symphoniques inspirés d'El Sistema vers de nouveaux milieux socio-économiques défavorisés au Venezuela, au Brésil et au Portugal*. » Dans le cadre du 82^e Congrès de l'Acfas – Les Territoires de la Médiation Culturelle – Échelles, frontières et limites. Mai 2014, Montréal, Canada. 3) « *Madres de Maracaibo : la présence des mères dans la supervision de l'éducation des enfants aux núcleos d'El Sistema* ». Colloque organisé par le GOVDIV. Mars 2015, à l'Université de Santa Catarina, Brésil.

⁵ Sélection de trois articles écrits au cours du doctorat : 1) « *Complexités de l'utilisation de l'art comme instrument de médiation auprès de populations immigrées : étude comparative entre l'Orquestra Geração de Lisbonne et l'Orchestre DEMOS à Paris*. » Pour le ebook du VIII^e colloque de l'Association Portugaise de Sociologie. 2014. 2) « *Animations et médiations socioculturelles : complémentarités entre théorie et pratique* ». Article pour l'ebook de l'Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal. 2015. 3) « *Adaptation de l'El Sistema vénézuélien au Portugal : médiations entre configurations* » A paraître dans la revue scientifique Synergies – Monde Méditerranéen, premier semestre de 2017.

caractère proche d'un mythe christique : le fondateur d'El Sistema, Maestro José Antonio Abreu, a, cette année-là, réuni onze musiciens dans un garage pour fonder El Sistema. C'était *La Scène* finale mais à l'envers : un premier mouvement pour faire naître l'« idée folle » d'un programme qui allait (trans)former des vénézuéliens à la musique symphonique.

Jusque-là les pétrodollars payaient grassement de grands musiciens du monde entier pour constituer les orchestres du pays, dont celui de Maracaibo, réputé, à l'époque, comme étant le meilleur d'Amérique Latine. Cela fait donc plus de quarante ans qu'El Sistema existe. De 1975 à 1999 le programme évolue de façon continue, solidifiant son travail au Venezuela, ayant de nombreux succès à l'étranger, mais sans une vraie reconnaissance internationale⁶.

1999 est une année cruciale pour El Sistema car le long travail développé au cours des vingt-cinq premières années donne des fruits importants, dont un jeune chef d'orchestre, Gustavo Dudamel, qui, à dix-huit ans, devient Directeur Musical de l'Orchestre Simón Bolívar B à Caracas⁷. Cette même année 1999, Hugo Chávez est élu président du Venezuela. Tout son discours de campagne était basé sur l'idée de « *inclusión* » (Chacín 2009), mots répétés inlassablement pour une population dans le besoin, et qui va dans le sens de ce que faisait El Sistema à son échelle et au quotidien. C'est alors que le nouveau Président décide d'augmenter le financement d'El Sistema pour élargir sa capacité de *cambio social* (changement social) dans les quartiers les plus pauvres du pays, c'est-à-dire la majorité (Bolivar 1995).

En 2002, alors qu'El Sistema est en pleine ascension exponentielle, Hugo Chávez subit un coup d'Etat. El Sistema résiste aux troubles politiques. C'est d'ailleurs l'une de ses caractéristiques puisque en quarante ans d'existence, El Sistema a vu passer dix Présidents de la République et plusieurs coups d'état (Kornblith 1996)⁸. Les dotations financières n'ont cessé d'augmenter tout au long des quatre décennies, passant sous plusieurs tutelles, dont le Ministère des Affaires Sociales et actuellement le Ministère de la

⁶ José Antonio Abreu, fondateur et directeur d'El Sistema, a été Ministre de la Culture de 1989 à 1995, ainsi que directeur du Conseil National de Culture (CONAC).

⁷ L'Orchestre Simon Bolívar est le plus important du Venezuela. Il est divisé en deux : le Simón Bolívar A, constitué par les plus anciens musiciens d'El Sistema ; et le Simon Bolívar B, est l'orchestre qui fait les fameuses tournées internationales. Il est constitué par les meilleurs musiciens du Venezuela avec un âge maximum autour de trente-cinq ans.

⁸ Le directeur d'El Sistema, José Antonio Abreu, était Ministre de la Culture quand Hugo Chávez a fait son coup d'Etat manqué face au Président Carlos Andrés Pérez Rodrigues en 1994.

Présidence⁹. Le financement est presque entièrement public mais le statut juridique de *Fundación* lui permet une gestion privée, autonome dans les choix du personnel, des options artistiques et pédagogiques.¹⁰

Maestro José Antonio Abreu, 77 ans, fondateur et Directeur d'El Sistema, en est la figure de proue. Autre image de marque, le charismatique Gustavo Dudamel, 35 ans, jeune *superstar* de la direction d'orchestre ayant déjà une solide carrière internationale. Troisième carte de visite d'El Sistema, son principal orchestre pour les tournées mondiales : l'Orquesta Simón Bolívar B.

Afin de se rendre compte de la dimension d'El Sistema au Venezuela aujourd'hui, voici quelques chiffres: financé à plus de 80% par l'Etat avec de l'argent issu du pétrole national ; 634 000 élèves ; 8829 professeurs ; 416 *núcleos* ; 1340 modules dans des collèges ; 372 chœurs Infantiles et Juvéniles¹¹; 1210 orchestres Pré-infantiles/Infantiles/Juvéniles ; 15 programmes pour les Indiens autochtones ; 15 programmes d'Education Spéciale (élèves avec des handicaps psychomoteurs); 1 programme pour les Nouveaux Membres (bébés et leurs parents) ; 1 programme pénitentiaire.¹² Le succès d'El Sistema, mondialement reconnu depuis une quinzaine d'années, a motivé plusieurs organisations en dehors du Venezuela à fonder des projets qui s'en inspirent. Il y a actuellement une soixantaine de pays¹³ qui développent leur propre programme d'éducation musicale en milieux socio-économiques défavorisés, à divers degrés de partenariat avec El Sistema, mais étant totalement indépendants de la source vénézuélienne.

Le développement d'El Sistema passe donc du niveau national au niveau international, le tout en très peu de temps puisque la moitié des programmes à travers le monde a moins de cinq ans d'existence. Cela a naturellement suscité la curiosité des mondes médiatiques et académiques. Nous avons vu apparaître des travaux de recherche sur El Sistema dans des domaines très variés : l'éducation, la pédagogie, la musicologie, le droit, la politique, la gestion.

⁹ *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela*. Consulté en ligne le 23 mars 2016. URL : www.fundamusical.org.ve

¹⁰ Fondation Musicale Simón Bolívar (Fundamusical Bolívar), sous tutelle du *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela*.

¹¹ Infantiles et Juvéniles sont des traductions directes de l'espagnol et du portugais. *Infantiles* correspond à des élèves de 7 à 13 ans. *Juvéniles* correspond à des élèves qui ont plus de 13 ans. Mais plus que l'âge, cela correspond au niveau de connaissances musicales pour intégrer un des deux orchestres.

¹² Chiffres de Fundamusical en février 2015, à l'occasion de l'anniversaire des 40 ans d'El Sistema.

¹³ Selon le site officiel d'El Sistema. Consulté en ligne le 23 mars 2016. URL : www.fundamusical.org.ve/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo-el-sistema-around-the-world

Le site américain *sistemaglobal.org* est un des principaux communicateurs d'El Sistema à travers le monde. Glenn Thomas, son fondateur, a eu l'initiative de commander une revue de la littérature internationale sur El Sistema. La première fut publiée en 2013 et la seconde en 2016. Elles sont disponibles en ligne et gratuitement.¹⁴ Toutes deux sont réalisées par une équipe internationale de haut niveau, sous la direction de la Professeure Andrea Creech, Institute of Education, Université de Londres. C'est une revue de littérature exhaustive, plus d'une centaine de documents y sont récoltés, allant de livres à des articles scientifiques, en passant par des rapports d'évaluation de programmes, des mémoires de master et des articles de presse. La revue de littérature dirigée par la Professeure Andrea Creech rend compte des principales voies de recherche et des débats récurrents. C'est un travail en profondeur, que nous ne prétendons pas substituer ici en quelques pages. Retenons deux des principaux constats mis en évidence par les responsables de cette revue de littérature :

1. Le faible niveau scientifique général des travaux récoltés, en qualité et quantité. Pour la plupart se sont des travaux individuels, des rapports ou des mémoires d'étude, sans vrais moyens financiers de recherche. Le manque de financement fait qu'il n'y ait pas assez de recherches approfondies sur les terrains des orchestres, surtout au Venezuela. Il y a un vrai manque de travail ethnographique, qui ait une méthodologie précise et rigoureuse, sur lequel les chercheurs puissent s'appuyer. Cette thèse contribue à combler ce manque.
2. Le manque de recul face aux programmes étudiés, puisque la plupart ont été créés après 2010, seul El Sistema a quarante ans d'existence. Il est difficile d'en évaluer les méthodes, la consistance du travail et les résultats. Ce sont donc des recherches qui restent au niveau des phases d'initiation, du *pilot* comme disent les auteurs. Selon eux, il y a clairement un manque de recherches longitudinales, qui accompagnent les évolutions pédagogiques, éducatives, de gestion et de direction des programmes.

La plupart des travaux ont été élaborés selon des méthodes qualitatives mais à partir de petits échantillons, avec peu de temps et de faibles moyens. Tout en tenant compte des conditions de travail, certains nous ont semblés approfondis et efficaces dans leur

¹⁴ Site officiel de Sistema Global. Consulté en ligne le 23 mars 2016. URL : www.sistemaglobal.org/research

méthodologie. Voici quelques exemples : le travail d'Evelyn Rojas, de l'Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, qui, en opérant le concept d'« apprentissage organisationnel » de Peter Senge et la théorie des « intelligences multiples » d'Howard Gardner, présente une étude approfondie du style de management d'El Sistema dans l'Etat de Lara au Venezuela (Rojas 2010) ; Michel Uy, de l'Université d'Oxford, a écrit en 2012 un article scientifique de référence à propos de l'interaction d'El Sistema avec les populations, il y opère le concept de *praxis* (Freire et Ramos, 2004) comme ressource base de lien social (Uy 2012) ; le travail de Lauren Silberman de l'Université d'Oregon, sur le développement d'El Sistema à travers le monde permet de mieux comprendre comment il est fait, sur quel modèle et avec quelles difficultés (Silberman 2013).

Mis à part quelques travaux scientifiques de fond, la littérature sur El Sistema présente clairement un déficit de recherches qualitatives et en profondeur. Notre recherche vise aussi à combler ce vide. Pour cela nous « prenons au sérieux »¹⁵ le terrain et ses acteurs grâce à des méthodologies qualitatives qui nous en approchent.

A partir de 2004, El Sistema bénéficie d'une reconnaissance internationale grâce à une conjonction de facteurs. C'est l'année où Gustavo Dudamel gagne le prix Gustave Mahler en tant que jeune chef d'orchestre. Il devient le protégé de grands maîtres comme Claudio Abbado et Daniel Barenboïm. C'est un prix qui renforce également l'Orchestre Simón Bolívar B qu'il dirige. L'orchestre a du succès partout où il joue. Le style non-orthodoxe, mais de qualité, qu'ont l'orchestre et son chef, fascine. En parallèle, la

¹⁵ Cette idée de « prendre au sérieux » les sujets d'étude, dans un sens ethnographique et pragmatiste, est notamment mise en avant par le sociologue Antoine Hennion, à propos de son positionnement méthodologique et théorique. Hennion mentionne l'importance de prendre au sérieux lorsqu'il fait référence aux amateurs et aux objets en sociologie du goût et de l'art. Deux exemples : 1) « Mais c'est clairement mon propre programme de recherche que j'évoque à présent : faire (refaire ?) une sociologie du goût. Comment parler de l'amour de l'art, ou du vin, de tel objet ou de telle pratique, en prenant au sérieux cette question, sans se contenter de montrer qu'il s'agit d'autre chose que ce qu'il se croit être... Avant cela, encore une dernière remarque sur cette période, pour illustrer ces moments de l'évidence commune qu'on perçoit mieux quand on en est sorti, ces consensus datés, traçant l'arène des thématiques pertinentes. En l'occurrence, elle débordait largement Pierre Bourdieu lui-même : d'accord ou non avec ses théories, personne en lisant le titre *L'Amour de l'art* en 1966 n'aurait songé une seconde que l'ouvrage allait en effet parler d'amour de l'art : non, il allait de soi qu'il allait montrer que l'amour de l'art n'était pas de l'amour de l'art, mais autre chose – un jeu dénié de différenciation sociale, etc., je ne reviens pas sur sa thèse, je voulais juste souligner la prégnance de l'agenda des interrogations propres à un temps : allons donc, vous n'allez pas prendre l'œuvre « elle-même » au sérieux, ce serait retomber dans l'esthétique, vous faire avoir par le discours des acteurs, participer à la croyance au lieu d'en montrer le mécanisme, etc. Et bien si, prendre au sérieux l'amour de l'art, c'est exactement mon projet. » (Hennion 2013, *Refaire une sociologie du goût à partir des amateurs*) 2) « Il faut peut-être faire un pas des deux côtés, que la sociologie prenne plus au sérieux les objets des acteurs et au-delà renonce à croire à l'autonomie possible d'une explication par le social ; et que la philosophie se fasse véritablement empirique, se fasse enquêtrice elle aussi, au lieu de faire de l'empirisme un problème théorique de plus. » (Hennion 2013, Chapitre: *Des objets qui oblige*)

communication a toujours fait partie des atouts d'El Sistema. En 2006 c'est la sortie du documentaire *Tocar & Luchar*, qui veut dire jouer et lutter, le slogan d'El Sistema (Arvelo 2006). Trois ans plus tard sort un deuxième documentaire au succès international, *El Sistema : Music to change life* (Smaczny and Stodmeier 2009). Tout cela se propage sur les réseaux sociaux et sur YouTube. Parallèlement, Maestro José Antonio Abreu gagne de nombreux prix internationaux qui renforcent la légitimité d'El Sistema. En 2009, Gustavo Dudamel est nommé à la direction musicale du Philharmonique de Los Angeles. Avec ces trois « mascottes », José Antonio Abreu, Gustavo Dudamel, et l'Orchestre Simón Bolívar B, El Sistema devient une énorme machine qui, comme toute grande entreprise, a ses aficionados et ses détracteurs.

Face à ce *momentum* que traversait El Sistema, la grande majorité des opinions, plus ou moins scientifiques, était en faveur du programme et de ses actions au Venezuela. Mais en 2014, une voix critique se lève contre, à travers un livre qui a marqué les « esprits sensibles » de par les choix des mots qu'emploie l'auteur pour caractériser les acteurs et les actions d'El Sistema (Baker 2014). Ces esprits sensibles sont les mêmes qui se laissent porter par les belles paroles écrites et prononcées par les médias au nom d'El Sistema. Les défenseurs internationaux sont venus à son secours, bien plus qu'El Sistema lui-même. En effet, El Sistema bénéficie de représentants internationaux très fidèles, avec comme principaux communicants les américains Tricia Tunstall et Eric Booth (Tunstall and Booth 2016)¹⁶, ainsi que l'anglais Marshall Marcus¹⁷, ancien Directeur Musical du Southbank Center à Londres. Ce sont des acteurs importants pour le « mouvement El Sistema » à travers le monde, notamment au niveau de la médiation par des livres, des articles et des conférences sur les idées et les acteurs du projet.

Les critiques faites par Baker contre El Sistema ont un ton très violent, avec des mots au capital symbolique fort. Cela étonne car l'auteur en question est professeur et musicologue, il vient du monde académique où habituellement tout est plus nuancé, plus subtil et complexifié. Ses critiques et les mots qu'il a choisis ont retenti dans les médias avides de superlatifs et de grands titres. Baker est notamment rejoint par un professeur du New England Conservatory, Lawrence Scripp, qui a réalisé une interview d'un ancien élève

¹⁶ Tous deux sont éditeur des newsletters *The Ensemble* et *The World Ensemble*, à propos d'El Sistema et des programmes qui s'en inspirent dans le monde.

¹⁷ Marshall Marcus communique via son blog. Consulté en ligne le 25 avril 2016. URL : www.marshallmarcus.wordpress.com

d'El Sistema, actuellement violoniste à l'Orchestre du Ballet de Pennsylvanie, soutenant ses accusations (Scripp 2015).

Très peu d'autres auteurs le rejoignent dans son avancée contre le géant El Sistema, mais ils font des vagues. Les financeurs des programmes en dehors du Venezuela « tanguent », ils perdent confiance dans la qualité des projets. C'est comme pour les marchés financiers : les mondes de la culture et de l'éducation ont besoin de garantir la confiance de leurs « actionnistes » privés et publics.

Il y a donc deux courants face à El Sistema. Les opinions sont contrastantes, passant de la critique superlative à l'hagiographie dévote. Ni l'un ni l'autre ne nous intéresse réellement comme point de départ pour notre étude. Nous avons tendance à nous méfier des extrêmes. Tout se complique car traiter le sujet El Sistema fait monter les passions et les tensions. Nous cherchons alors notre propre positionnement en ayant à l'esprit ce qui semble essentiel à notre niveau : cette thèse en sociologie est un travail de rigueur scientifique ; elle ne sert ni à justifier ni à dénoncer ; le positionnement pour ou contre serait limitatif dans la recherche que nous proposons. Les choix méthodologiques seront à prendre en compte pour dépasser les positionnements idéologiques et faire la part des choses¹⁸. Il nous semble essentiel de revenir à la base que sont les nucléos et leurs acteurs, restant ouvert aux complexités de l'action collective.

El Sistema est un sujet très médiatique. Les opinions font couler beaucoup d'encre et alimentent de nombreux forums de discussion. Mais la parole de ceux qui sont les acteurs des nucléos au Venezuela est en clair déficit. Dans cette thèse nous laissons de côté les querelles qui divisent pour aller au cœur du sujet, vers l'unité d'analyse d'El Sistema – le nucléo. Nous souhaitons donc commencer par rendre compte de la parole et des actions de ceux qui constituent les nucléos au quotidien – professeurs, élèves, directeurs, auxiliaires d'éducation et parents. Nous partons du principe qu'ils ont une pensée et une parole à partir desquelles nous pourrions ensuite développer une thèse.

Plusieurs premières questions surgissent au cours de cette approche qui vise l'enquête d'activités concrètes et au quotidien dans les nucléos : Pourquoi les acteurs sont dans les nucléos ? Comment y sont-ils ? Qu'est-ce qui a de l'influence sur leurs actions ? Comment est-ce que l'éducation musicale est mise en œuvre ? Quels sont les résultats des actions de l'ensemble des acteurs ?

¹⁸ Nous aurons l'opportunité de spécifier ces choix au Chapitre I – Méthodologie qualitative.

Ce n'est donc pas une thèse qui prend parti sur le fond ou la forme d'El Sistema. Nous souhaitons plutôt entrer dans l'espace défini d'un núcleo, pour tenter de comprendre ce qui s'y fait individuellement et en collectif. Par contre cette thèse prend parti sur un cadre théorique ouvert, qui puisse envelopper notre pensée et la méthodologie de recherche à appliquer sur le terrain. Le regard pragmatiste nous permettra d'insister sur les expériences des acteurs, notamment pour révéler les « attachements » (Hennion 2004) qu'ils développent et qui participent aux motivations. Nous prendrons en compte les interactions qui provoquent les « actions collectives » (Becker 1974; Blumer 1966) au sein des núcleos. La recherche ethnographique exhaustive sera déterminante pour nous sortir des dualismes réducteurs et intégrer la complexité des núcleos.

B. Cinétique de l'encadrement théorique

La question de penser au futur, posée par la jeune élève violoniste d'origine *Añú* au Venezuela, a d'abord été interprétée de façon métaphysique. A tel point que pendant un court instant, c'était comme si le tapis de nos *habitus* était tiré de sous nos pieds. Nous hésitions un peu à répondre, *euh, hum*, mais nous sommes revenus sur nos acquis culturels, ce pourquoi on agit comme on le fait au quotidien en essayant de construire un futur. Mais la question telle qu'elle est posée par une jeune fille au visage exotique, dans un núcleo en plein milieu d'un quartier malfamé au Venezuela, reste ancrée dans notre esprit. Tout y passe : la relativisation, les remises en cause, le *carpe diem*.

Les différences culturelles entre nous sont évidentes, chacune a son fondement, à situer dans le temps et l'espace. Mais ce qui a tout d'abord été perçu comme une question métaphysique, déstabilisante, devient extrêmement concret, présent même. La solution de la jeune fille est basée sur l'action *ahora* (maintenant). On en dénote un besoin de pratique explicite qui permet d'atteindre des résultats proches dans le temps et l'espace – *chez les Añú il faut pêcher pour qu'il y ait de quoi manger aujourd'hui !* Le processus y est aussi important que le résultat à partager autour d'une même table.

La conversation, vécue après deux semaines sur le terrain de recherche dans un núcleo à l'ouest du Venezuela, a fini par confirmer le besoin de nous appuyer sur un cadre théorique large, qui ait de multiples points d'accroche. Il nous fallait rester flexible aux imprévus théoriques et méthodologiques, sans imposer par avance d'obtenir un résultat défini, lointain et idéaliste. Il semblait essentiel de garder les pieds sur terre, les yeux sur

l'interlocuteur, les oreilles ouvertes aux paroles et aux sons qui orientent la vie dans un núcleo.

Le courant pragmatiste dans le domaine de la philosophie et, par la suite, dans le domaine de la sociologie, a lui aussi commencé par la métaphysique. Ou plutôt avec le « Club métaphysique », constitué par des philosophes américains, dont Charles S. Peirce et William James sont devenus les plus célèbres. Tous deux ont contribué à la création progressive d'une pensée pragmatiste qui s'est développée dès les années 1870¹⁹ jusqu'aux années 1940'. La mort de ses principaux fondateurs, la Seconde Guerre et la montée de l'omniprésence analytique en philosophie, mettent le courant pragmatiste de côté. Mais depuis les années 1980' le pragmatisme américain revit et reprend une nouvelle influence mondiale (Bernstein 2010; Putnam 1995; Rorty 1982, 1989).

C. S. Peirce, sous l'influence de son parcours de chimiste et de mathématicien en plein XIX^e siècle positiviste, perçoit la création d'une philosophie pragmatiste comme une méthode pour clarifier les idées et les grands concepts. Mais les propositions de Peirce n'ont pas eu d'écho dans les couloirs de la pensée américaine, jusqu'à ce qu'en 1898, son éminent collègue William James, fait une conférence sur le « principe du pragmatisme », ayant pour titre – *Conceptions philosophiques et résultats pratiques*. On perçoit, au titre de la conférence de James, l'union entre la pensée philosophique et le besoin de se baser sur du concret, sur des résultats : « la méthode pragmatique (...), c'est l'attitude qui consiste à se détourner des choses premières, des principes, des catégories, des nécessités supposées, pour se tourner vers les choses dernières, les fruits, les conséquences, les faits » (James, 2007, p.120), tout en y incluant le processus car il fait partie du concret.

Les courants d'idées restent une affaire qui évolue en fonctions des vicissitudes de l'être humain. L'épistémologie révèle que les intellectuels n'échappent pas aux divergences de caractères, aux mauvaises interprétations et aux respécifications à leur profit personnel. Chaque philosophe du nouveau courant pragmatiste a suivi sa propre voie : Peirce a souhaité se démarquer de James et forger ce qu'il nomme « pragmaticisme », comme méthode pour clarifier les idées philosophiques (ce que James, en référence au travail de Peirce, avait nommé « practicalisme » dans sa conférence de 1898) ; James a poursuivi avec le « pragmatisme » comme méthodologie philosophique pour la recherche de la vérité, son principal sujet. Au contraire de Peirce, James ne se fie pas à l'universalisme des

¹⁹ Premier article de C. S. Peirce à ce sujet : *How to make our ideas clear*. (Peirce 1960).

résultats des expérimentations, il pense qu'il faut constamment contextualiser les expériences et éviter les généralisations. Pour cette raison, James est considéré comme un *empiriste radical* : « Si on le regarde d'une certaine façon, le monde est indubitablement un, si on le considère autrement, il est indubitablement multiple. Il est à la fois un et multiple – adoptons une sorte de monisme pluraliste (...), la véritable philosophie est un déterminisme qui reconnaît le libre arbitre » (James, 2007, p.91).

Aux recherches de positionnement philosophique de Peirce et James, se joignent plusieurs contemporains, dont John Dewey, l'un des principaux penseurs et diffuseurs du courant pragmatiste au XX^e siècle. Partant de l'importance de l'expérience sensible, il se lance dans un champ encore non exploré par ses collègues : l'esthétique dans le domaine des arts. Il se sert alors de la pensée pragmatiste pour se démarquer d'un kantisme omniprésent, celui qui isole l'œuvre d'art des processus de création et de réception. Les sujets de Dewey sont vastes au cours de sa vie centenaire, mais deux livres, aux titres révélateurs, sont particulièrement importants pour la structuration de notre pensée et pour notre attitude face à la recherche sociologique au cours de la thèse : « L'Art comme expérience » ; « Expérience et éducation » (Dewey 2010, 2011).

L'approche que nous avons des propositions faites par le courant pragmatiste est en soi pragmatique, dans le sens où nous retenons en priorité certains principes que nous avons nous-mêmes expérimentés au long de notre propre vie. Le sociologue est, lui aussi, un « animal social ». Cela ne vise pas à diminuer la valeur de la philosophie pragmatiste, au contraire, c'est une façon de la mettre en œuvre et de « incorporer » (Hennion 2003) ses principes.²⁰

Commençons par le lien entre vie et art, défendu et promu par Dewey²¹. Cela donne une profondeur à la création artistique, en la contextualisant au sein d'un processus d'action situé dans le temps et l'espace. Dewey recourt au concept d'« expérience », qu'il développe

²⁰ « *Corporer* », verbe tiré du concept « *corporées* » employé par le sociologue Antoine Hennion : « Comment rendre justice dans ce cadre au fait que le goût, l'amateurisme, la passion pour un objet ou l'intérêt pour une pratique sont des activités « *corporées* » ? Le mot est meilleur que celui d'incorporé (constamment utilisé par Bourdieu en couple avec *objectivé*, dans un usage parfaitement symétrique), ou que l'anglais « *embodied* » (très fréquenté par les *cultural studies* et les usages postmodernistes de Foucault aux Etats-Unis) ». (Hennion 2003)

²¹ Dans son livre *L'art comme expérience* (2010), John Dewey développe sur le lien continu entre l'art et la vie, notamment en opérant le concept d'« expérience esthétique ». Deux philosophes pragmatistes contemporains ont prolongé cette pensée : Richard Rorty, en définissant ce qu'il nomme « vie esthétique » ; Richard Shusterman, en définissant le concept de « soma-esthétique », davantage centré sur le rôle du corps. (Cometti 2000; Rorty 1989, 2008; Shusterman 1992)

et opère afin de mieux prendre en compte²² l'épaisseur des actions. Le concept fait partie intrinsèque du courant pragmatiste basé sur l'empirisme. Le mot « empirique » dérive du mot grec *empeiria*, correspondant à « expérience ».

Partant de cette base, nous nous intéressons à l'importance que Dewey accorde à la contextualisation de chaque action : aux motivations, à leur profondeur, à tout ce qui permet de mieux comprendre. C'est ce qui mène l'auteur à développer un profond respect pour l'art dit « populaire ». La prise en compte du contexte, notamment celui des œuvres artistiques, est essentielle : « Quand, parce qu'ils demeurent isolés, les objets reconnus comme des œuvres d'art par les gens cultivés apparaissent exsangues au commun des mortels, l'appétit esthétique de ce dernier risque de rechercher ce qui est vulgaire et de mauvaise qualité » (Dewey, 2010, p.34).

L'art provient de la vie en société : « (...) il s'agit de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances, et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience » (Dewey, 2010, p.30). La notion de « continuité » est particulièrement importante dans l'analyse qualitative que nous proposons des nucléos. Plusieurs questions en ressortent : Existe-t-il une continuité entre les actions des différents acteurs des nucléos ? Et avec celles des acteurs qui sont en dehors des nucléos ? Quel impact sur la continuité d'apprentissage peuvent avoir les autres groupes d'appartenance des élèves de musique ?

Un autre point qui nous intéresse et qui découle de la notion d'« expérience » tel que l'opère Dewey, concerne la possibilité d'éviter les dualismes fracturant. Rendre sa juste valeur au processus permet de révéler les mouvements des faits et gestes. La prise en compte des liens entre les multiples expériences au sein d'un nucléo par exemple, rend visible l'unité des actions, dans le temps et l'espace. Non pour en justifier le sens des expériences, mais pour les comprendre²³.

²² Selon Hennion « prendre en compte » est une façon de respecter et donc de « prendre au sérieux ». C'est un des fondements du courant pragmatiste : « Le pragmatisme, ce n'est pas une théorie de la pratique, mais une prise en compte des choses, c'est très différent. » (Hennion 2013, Chapitre - *Critiquer Bourdieu ou le généraliser?*)

²³ « Expliquer, c'est déjà vouloir un peu excuser », avait dit le Premier Ministre français Manuel Valls face aux explications proposées para les sciences sociales sur les origines des attentats de Janvier et Novembre 2015 à Paris. C'est une confusion entre « expliquer », « comprendre », « justifier » et « excuser ». Au cours de notre travail nous entrerons dans le détail des actions qui se déroulent dans les nucléos, non pour les promouvoir ou les critiquer, mais pour essayer de mieux les comprendre. En réponse au Premier Ministre français la communauté scientifique s'est unie : « *La sociologie, ce n'est pas la culture de l'excuse!* » Auteurs : Frédéric Lebaron, Fanny Jedlicki et Laurent Willemez. Le Monde.fr 03.03.2016. Voir également

Ce n'est donc pas une pensée qui permet un jugement simpliste, froid et décontextualisé. Tout devient complexe. L'étude sociologique des nucléos, où l'élève apprend à jouer de la musique symphonique, s'avère exigeante – « En définissant l'art comme expérience on se donne les moyens d'accorder à ces contextes l'attention qu'ils méritent, au lieu d'enfermer l'esthétique dans un formalisme étroit » (Dewey, 2010, p.19).

Tout est expérience mais, au sens de Dewey, une « expérience » est celle qui va jusqu'au bout et dont on a conscience. Elle devient « expérience esthétique » (2010, p.113). L'originalité de son travail est de démontrer que l'esthétique n'est pas quelque chose qui se rajoute à la fin d'une expérience, au contraire, elle en fait intégralement partie tout au long du processus. Elle approfondit l'expérience en même temps qu'elle s'en nourrit au cours du déroulement de l'action *in vivo*. Dewey parle de « composer une expérience » (2010, p.80), et c'est exactement aux éléments de composition que nous nous intéressons à propos du travail musical dans les nucléos.

En prenant au sérieux l'expérience, Dewey coupe avec l'opposition classique entre « chair et esprit ». Il remet le corps au cœur de l'expérience, dans sa capacité d'action et de sensation : « Pourquoi ressentons-nous du dégoût lorsque les grands accomplissements des beaux-arts sont associés à l'existence quotidienne ordinaire, cette existence que nous partageons avec toutes les créatures vivantes ? » (2010, p.56). Pour El Sistema, l'éducation musicale qui cherche à atteindre l'excellence nécessite de prendre en compte l'ensemble des facteurs quotidiens, des rituels simples, de tout ce qui motive l'action. L'élève est aussi légitimé par ses parents, amis et professeurs. Son corps fait face à un instrument : il doit le tenir, en sortir des notes, devant des collègues et des publics. Le corps est mis en action de façon très pragmatique, répétitive, et esthétique également. Il fait vivre des expériences marquantes chez l'élève et ceux qui l'entourent. Savoir veut dire faire, mettre le corps en action, et non pas rester éloigné, tout en réfléchissant à distance, dans le confort d'une certaine passivité philosophique.

A la prise en compte du rôle du corps vivant, Dewey associe celui du corps inerte – l'objet. Inerte certes, mais résultant de la cinétique des corps et des esprits humains : « Une conclusion n'est pas quelque chose d'isolé et d'indépendant ; c'est le couronnement d'un mouvement » (2010, p.85). L'objet expressif est « celui qui nous dit quelque chose » (2010, p.152), dans un rapport d'échange en continu. Dans les mondes des arts plastiques, l'œuvre

en ligne la réponse de Maître Henri Leclerc, avocat et président d'honneur de la Ligue des droits de l'Homme, dans "Bourdin Direct" sur BFMTV. 01.12.2015

est fixe mais son créateur en perd le contrôle une fois qu'elle est terminée et exposée, c'est plutôt une naissance après une gestation créative. Au spectateur de continuer à faire vivre l'œuvre, à se laisser porter par elle, tout en y projetant son être. La « vie de l'œuvre » dépend de ceux qui l'entourent, des acteurs des mondes de l'art (Becker 2010). Mais en musique il n'y a pas d'objet fixe. La musique dépend de nouvelles expériences, il faut rejouer encore et encore. C'est un art dont les ondes s'échappent constamment. Dewey situerait davantage la musique en temps qu'« œuvre d'art », par opposition à « produit de l'art » (2010, p. 273), celle qui exige des musiciens la recréation constante d'expériences collectives, à mettre « en œuvre ».

Partant de cette vision ouverte de l'art, Dewey fait un parallèle avec certains mondes de l'éducation, pour critiquer leur aspect statique et passéiste : « L'éducation doit être dynamique et au présent mais tournée vers la préparation d'un futur qui sera différent de ce que l'on imagine » (2011, p.461). L'éducation est une expérience, il faut prendre conscience de ce qui la compose et notamment de qui sont les élèves. Cette conscience va différencier la qualité de l'expérience éducative. Elle doit être celle qui permet d'en amener d'autres, de créer un enchaînement démocratique d'expériences (2011, p.173), de plus en plus complexes et complémentaires.

Dewey propose deux principes structurants de ce que peut être une philosophie de l'expérience encadrant l'éducation : *interaction* et *continuité* (2011, p.485). Ces deux principes sont fondamentaux dans le regard sociologique que nous allons porter sur les nucléos. Des premières interrogations surgissent : Quels types d'interactions existent dans les nucléos ? Est-ce qu'il y a une continuité entre elles ? Ensuite, nous élargirons le regard pour tenir compte de ce qui enveloppe le nucléo : Comment est-ce que les acteurs du nucléo interagissent avec ce qui l'entoure ? Quel type de continuité existe-t-il entre le nucléo et son extension sociale ?

Les principes d'interaction et de continuité sont également visibles dans l'histoire des sciences sociales. Il y a au XIX^e siècle un lien d'inspiration clair entre le positivisme des sciences naturelles, notamment la biologie de Darwin, avec la philosophie, la psychologie puis la sociologie. Le philosophe pragmatiste William James a longtemps travaillé dans le domaine de la psychologie, unifiant les sciences, comme l'a fait plus tard Marcel Mauss avec sa physio-psycho-sociologie dans les *Techniques du corps* (Mauss 1950).

Les sociologues Robert Park et Ernest Burgess se sont inspirés de leur interaction avec les philosophes pragmatistes pour fonder ce que James a été le premier à nommer d'École de Chicago. Ils se connaissaient entre eux. James et Dewey ont écrit des articles qui figurent dans un livre imposant, *Introduction to the science of Sociology*, plus de mille pages, édité par Park et Burgess en 1921 pour l'University of Chicago Press (1921).

Deux pragmatistes vont avoir un impact particulièrement fort, et dans la continuité, pour le département de sociologie de l'École de Chicago : John Dewey (1859-1952) et George Herbert Mead (1863-1931). Dewey rejoint l'Université de Chicago pour enseigner en 1894, et diriger la Faculté d'Éducation. Il y crée une école élémentaire et teste ainsi sa vision de l'éducation. Mead, quant à lui, est considéré comme le fondateur de *l'interactionnisme symbolique*, devenu une des marques de l'École grâce à la continuation garantie par Herbert Blumer (1936) et Erving Goffman (1974). L'interactionnisme symbolique vient clarifier et insister sur l'importance de « prendre au sérieux »²⁴ les acteurs des terrains de recherche. C'est un prolongement avec finesse et détail de l'attitude pragmatiste, centrée sur les acteurs et leurs expériences.

Progressivement, s'installe un courant de pensée d'inspiration pragmatiste, basée sur des méthodologies qualitatives d'ordre empirique et compréhensif. Les chercheurs s'intéressent à de nouveaux terrains, aux acteurs qui les composent et à leurs expériences sociales, grâce, notamment, à l'observation participante (Whyte 1993). Ce courant est aussi inspiré des méthodes développées en anthropologie, particulièrement par les ethnographes. Il permet de proposer autre chose que les recherches quantitatives et les philosophies spéculatives, toutes deux éloignées des terrains.

Au début du XX^e siècle, au moment de ces interactions entre chercheurs et courants de pensée, Chicago est l'une des principales villes américaines d'immigrants venant d'Europe, et d'exode des populations afro-américaines du Sud des EUA (Rolland-Diamond 2016). L'École de Chicago perçoit la ville comme un grand laboratoire de recherche, où il est possible de mettre en œuvre des méthodologies qualitatives afin de mieux comprendre ce qui s'y passait et, si possible, contribuer à son amélioration. Profitant de son statut d'*outsider* (Lannoy 2004), Robert Park écrit un article en 1915, dans lequel il fait des

²⁴ « Prendre au sérieux » est une expression employée par Daniel Céfai et Edouard Gardella, dans l'introduction de leur livre *L'Urgence sociale en action. Ethnographie du Samusocial de Paris* : « Ce livre décrit l'urgence sociale en action en analysant les dilemmes et les paradoxes dans lesquels elle s'empêtre mais en prenant au sérieux son projet moral et politique, sans nécessairement y voir de la charité à connotation religieuse, de la domination sur des déclassés ou du gouvernement des corps. Une invitation à regarder de plus près, pour mieux la comprendre, à l'heure où elle est mise en question, cette espèce de politique de l'extrême pauvreté qu'est l'urgence sociale. » (Céfai and Gardella 2011, p.42)

suggestions sur l'étude du comportement humain en ville (1915). C'est le début d'une période de recherches centrées sur la ville.

En 1925, Park et Burgess, dirigent l'édition du livre *The City* (1925), couronnant l'union des forces et des sujets de recherche. Parmi les auteurs, Roderick D. McKenzie, a un impact particulier sur notre travail, notamment à travers son article *The ecological approach to the study of the human community* (Chapitre III du livre), dans lequel l'auteur introduit deux notions fondamentales : *écologie humaine* et *positionnement*. La première est devenue un cadre de pensée pour ce nouveau champ de recherche qu'est la ville. L'auteur y définit l'écologie humaine : « c'est l'étude des relations spatio-temporelles des humains, telles qu'elles sont affectées par la distribution sélective et accommodative de forces de l'environnement » (1925, p.63).

Quant au « positionnement », c'est un point essentiel dans l'Ecologie Humaine, puisque la position des acteurs dans l'espace et le temps joue un rôle déterminant dans le rapport des personnes à la communauté et aux institutions. Au sein d'une même ville, les humains sont distribués selon un ensemble de facteurs qui auront un impact sur leur développement personnel et collectif. Les sociologues font le parallèle avec les plantes et leurs écosystèmes : les conditions de développement ne sont pas pareilles partout ; pour les plantes il y a des territoires plus fertiles, avec plus de soleil et d'eau : pour les humains il y a des quartiers mieux desservis en moyens de transport, avec plus de sécurité et d'offres d'emploi. L'Ecologie Humaine approfondit l'importance de prendre en compte les contextes de vie pour mieux comprendre les acteurs.

Plusieurs notions découlent du champ de l'Ecologie Humaine, notamment celles de *niche écologique* et d'*écosystème*. Nous en tiendrons compte au cours de notre recherche puisqu'un núcleo peut être perçu comme une niche écologique, c'est-à-dire un espace fixe qui a des conditions spécifiques de vie, en dialogue avec son écosystème social et institutionnel. Cela fait surgir de nombreux questionnements : Quel est le rapport entre le núcleo et le quartier qui l'entoure ? Est-ce que le quartier défavorisé socio-économiquement peut, paradoxalement, être un terroir de richesses humaines dont bénéficie le núcleo ? Quels sont les spécificités de l'enseignement vers des jeunes populations issues de ces quartiers ?

Nous constatons à nouveau le surgissement de groupes de questions. Elles sont rendues possibles grâce à l'ouverture du courant pragmatiste, basé sur les processus d'action et d'expérience au sein des nucléos. Le survol épistémologique que nous avons

effectué, des origines de la philosophie pragmatiste à l'influence qu'elle a eue sur le développement de l'Ecole de Chicago, permet de révéler la continuité dans l'évolution d'une pensée sociologique qui nous guide. Nous souhaitons prolonger cette ligne au niveau théorique et méthodologique, notamment en explorant la complémentarité des pratiques de recherche.

L'objectif ici est de clarifier une posture, voire une attitude face à la thèse et à la recherche sociologique que nous proposons. Le courant pragmatiste et les méthodologies découlant de la dite Ecole de Chicago vont structurer la base de notre travail. C'est un premier cadrage, qui se veut large et flexible, afin de mieux contextualiser les choix théoriques et pratiques qui vont être mis en œuvre au long de la recherche. Avant de nous immerger dans les núcleos, il reste à définir le cadre méthodologique général qui découle de notre contexte théorique, dernière clé pour la lecture de cette thèse.

C. Précisions sur les dynamiques de recherche

Jusqu'à présent, l'analyse réflexive et le cadre théorique ont permis de soulever de nombreuses questions à propos d'El Sistema et des núcleos, mais sans qu'il y ait une problématique scientifique centralisatrice. La question centrale de la thèse est basée sur le núcleo comme unité d'analyse.

Le núcleo est simultanément le sujet et la problématique. Tout en découle, il est l'espace physique à situer dans le temps où l'action socio-éducative d'El Sistema se fait. La diversité des points de vue des acteurs permet de complexifier et d'approfondir les thèmes qui surgissent. Ce n'est donc pas une thèse qui vise à répondre à une question spécifique du type : Est-ce que la pédagogie active est efficace face aux élèves d'un núcleo X au Venezuela ? Nous prenons le núcleo dans son ensemble et souhaitons intégrer le maximum de données afin de mieux rendre compte de ce qui s'y fait, avec quelle dynamique interactionniste et vers quels résultats. Le núcleo comme sujet central de cette thèse veut dire que nous prenons au sérieux les acteurs, leurs actions et leur façon de les expliquer.

Ayant fixé le núcleo comme point de départ de la recherche, et non pas l'ensemble d'El Sistema, un des premiers choix méthodologiques a été de faire une étude comparative.

La comparaison est possible grâce à la délimitation des nucléos dans l'espace et le temps. Des questions essentielles surgissent des différences entre les trois.

En plus d'El Sistema au Venezuela, nous avons choisi deux autres programmes qui s'en inspirent : *Neojiba*, à Salvador de Bahia, Brésil ; *Orquestra Geração*, à Lisbonne, Portugal. Ces deux programmes ont neuf ans d'existence, ils bénéficient de partenariats avec El Sistema mais en sont indépendants à tous les niveaux.

Le Neojiba est l'un des programmes phares à Salvador de Bahia dans le domaine socio-culturel. Neojiba est l'acronyme pour *Noyaux d'Etat d'Orchestres de Jeunes et d'Enfants de Bahia*. En 2007, le Gouverneur de l'Etat de Bahia propose au célèbre pianiste Ricardo Castro, lui-même Bahianais, d'être le Directeur Général de ce nouveau projet. Depuis, le programme a évolué de façon exponentielle : 10 nucléos de pratique orchestrale (NPO) ; 2 nucléos de gestion et formation (NGD), qui forment les futurs professeurs tout en étant les deux principaux orchestres du Neojiba ; un soutien de formation musicale dans un réseau de projets orchestraux dans tout l'Etat de Bahia ; 1406 élèves ; 31 professeurs ; 75 moniteurs. Le programme est financé à plus de 60% par de l'argent public. Après avoir été sous la tutelle du Secrétariat de la Culture, il est actuellement sous celle du Secrétariat de la Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social du Gouvernement de Bahia. Ce tournant augmente la dotation financière et oblige à bien maintenir le cap social du projet. Son statut publico-privé permet au Neojiba de garantir un contrôle sur la gestion financière ainsi que sur les choix artistiques et pédagogiques. Les publics visés sont les jeunes populations des quartiers les plus défavorisés, avec, comme médiateurs, des institutions locales. Ce sont souvent des quartiers très pauvres, résultant d'un processus d'invasion des terres dû à l'exode rural massif à partir des années 1980' (de Carvalho, Souza, and Pereira 2004).

Quant à l'Orquestra Geração, c'est un programme fondé en 2007 dans la région de Lisbonne, sous la direction d'António Wagner Diniz et de Helena Lima. Ce programme d'éducation musicale compte aujourd'hui 980 jeunes élèves, de 6 à 21 ans, répartis dans 17 nucléos dans l'ensemble du pays, avec une base de 7 heures de cours collectifs par semaine. Il bénéficie d'un financement mixte, 85% du Ministère de l'Éducation Nationale et 15% de Mairies et du secteur privé. En neuf ans d'existence, l'Orquestra Geração a réussi à grandir de façon exponentielle et à assurer la formation d'un premier orchestre juvénile, l'Orquestra A, qui joue chaque année dans les principales salles de concert au Portugal. Il y a une particularité importante lorsqu'on le compare aux deux autres nucléos du Venezuela et du Brésil : au Portugal les élèves en situation défavorisée socio-économiquement sont

essentiellement issus de l'immigration des cinquante dernières années venant des anciennes colonies (Angola, Cap-Vert, Mozambique, São Tomé e Príncipe, Guinée Bissau), des pays d'Europe de l'Est, du Brésil et des gitans portugais historiquement exclus (Padilla and Ortiz 2012). C'est un contexte qui exige la prise en compte de sa « super-diversité » afin de trouver les bonnes méthodes de recherche (Padilla, Azevedo, and Olmos-Alcaraz 2014; Vertovec 2007).

Nous avons donc trois programmes de trois pays différents : El Sistema au Venezuela ; Neojiba au Brésil ; Orquestra Geração au Portugal. Dans chaque programme un seul núcleo a été choisi pour y faire une recherche qualitative :

1. Núcleo Santa Rosa de Agua, Maracaibo, Venezuela : Inauguré en 1995, il dispose de nouveaux locaux depuis 2013. Le núcleo compte 21 professeurs d'instruments symphoniques et traditionnels (musique *Llanera* et *Gaita Zuliana*) ; 263 élèves, de 3 à 24 ans ; un horaire fixe de 14h à 18h30 du lundi au vendredi, et de 9h à 13h le samedi. Les élèves ont des cours au collège ou au lycée le matin, ils passent leurs après-midis dans le *núcleo*.
2. Núcleo Bairro da Paz, Salvador de Bahia, Brésil : Inauguré en 2012, le núcleo compte 14 professeurs de musique et 113 élèves (de 7 à 25 ans) qui y passent 2 heures et demie par jour, le matin ou l'après-midi, selon les horaires des cours.
3. Núcleo Miguel Torga, Amadora, Portugal : Inauguré en 2007, ce núcleo compte 11 professeurs et 92 élèves (de 10 à 15 ans). Les élèves ont un minimum de 7 heures de cours par semaine.

Au cours du deuxième chapitre nous entrerons dans chacun des trois núcleos. Retenons pour l'instant que le choix des núcleos est basé sur le rôle scientifique que peut avoir la comparaison dans l'approfondissement de la recherche : les différences entre núcleos permettront d'aller plus loin dans la complexité des interactions sociales, leurs motivations et leurs résultats ; la comparaison vient provoquer le regard du chercheur pour qu'il ne reste pas basé sur les premiers acquis théoriques et méthodologiques. Pour comprendre ce qui se fait dans un núcleo il faut affuter son regard, son écoute et son positionnement théorico-méthodologique. C'est ce que permet le travail comparatif.

Suivant la ligne de réflexion que nous avons présentée plus haut, basée sur une pragmatique du terrain et des expériences sociales, nous restons ouverts aux nucléos grâce à une méthodologie basée sur la *grounded-theory* (Glaser and Strauss, 1967). Cela permet de faire un travail d'ordre inductif, laissant le terrain s'exprimer. L'option déductive nous servirait si nous avions pris un parti, hagiographique ou critique par exemple, ou alors si nous avions une problématique très spécifique. La méthode de la *grounded-theory*, appliquée de façon inductive, permet de rendre compte des spécificités de chacun des trois nucléos où nous effectuons les recherches. Le mélange entre le comparatif et la *grounded-theory* permet de remettre constamment en cause les éventuelles assomptions. En parallèle, les triangulations possibles entre les terrains de recherches, les acteurs étudiés, et les méthodologies, permettent de vérifier les résultats. L'objectif n'étant pas de chercher LA vérité, mais de rendre compte des facteurs qui l'influencent.

Nous l'avions mentionné lors de la revue de littérature sur El Sistema, il y a clairement un manque de recherches sur le terrain des nucléos. L'insuffisance de temps, de connaissance et de financements sont les principales raisons. Beaucoup est écrit et commenté à propos d'El Sistema et des programmes qui s'en inspirent à travers le monde. Mais il y a très peu de recherches qui se basent sur le terrain, le *ground*. Cette thèse participe à combler ce déficit. C'est une recherche qualitative approfondie sur le fond et la forme. Nous avons souhaité prêter attention à notre rapport avec une certaine littérature tendancieuse sur El Sistema, puisqu'elle peut « contaminer » l'analyse de ce qui se fait sur le terrain. Dans ce sens, nous avons éliminé les extrêmes, trop partisans à notre avis.

A travers un regard réflexif sur notre approche personnelle, nous insistons sur une vision constructiviste de la *grounded-theory* (Charmaz 2006), restant aussi attentif aux changements adaptatifs qu'il faudra mettre en œuvre face aux particularités de chaque terrain. Le chercheur a de l'influence sur la théorie qui semble émerger du terrain. Il fait partie de sa construction alors même qu'il n'est qu'observateur et intervieweur. En même temps, cela complexifie le travail, obligeant le chercheur à avoir un regard réflexif sur sa pratique (Charmaz 2006; Stanley and Wise 1983).

Commencer par les nucléos et leurs acteurs veut dire partir de la base pour ensuite la mettre en lien avec ce qui l'entoure et l'influence. De l'intérieur nous rendrons compte des points de communication avec l'extérieur : les contextes sociaux, économiques et politiques qui entourent les nucléos dans les quartiers et les villes ; mais aussi les contextes institutionnels des programmes musicaux dans lesquels se positionnent les nucléos. Après

quelques mois dans chaque núcleo nous prendrons en compte ce qui les entoure, faisant ainsi un va et vient entre réactions et raisons d'être.

Le núcleo, comme première source, nous permettra de mieux comprendre ce qui l'entoure. Dans un deuxième temps, c'est en prenant en compte ce qui l'entoure que nous pourrons mieux comprendre le núcleo. La prise en compte des processus, des changements, et des interactions symboliques va permettre de révéler l'ontologie.

L'avantage qu'a la *grounded-theory* pour la recherche des processus sociaux peut, en même temps, être un obstacle, lorsque l'on souhaite entrer plus en détails dans ce qu'expriment de façon personnelle les acteurs des nucléos. Nous souhaitons prendre en compte les parcours révélés par chaque interviewé, ce qui nous mène à des moments de recherche phénoménologique. Le courant phénoménologique, fut lancé par Edmond Husserl, qui, comme Peirce, avait un passé dans les sciences naturelles. Comme pour le pragmatisme et la *grounded-theory*, en phénoménologie il y a aussi un appui clair sur les « choses », sur ce qui est – le *monde de la vie* –, évitant, une fois de plus, les spéculations (Husserl 1976, 1985).

Ce sont trois courants, trois méthodes de pensée reliées entre elles, qui ont cherché à se placer sur l'échiquier épistémologique des sciences sociales au XX^e siècle. Ce qui nous intéresse dans la phénoménologie, et qui nous semble complémentaire à la *grounded-theory*, ce sont deux points : a) L'ouverture à la réflexivité puisque le chercheur fait aussi partie du monde qu'il observe ; b) La prise en compte de la subjectivité personnelle, c'est-à-dire que chaque acteur a un rapport très personnel avec le núcleo, pouvant être opposé ou complémentaire à ceux des autres. L'analyse phénoménologique permet de prendre au sérieux les histoires individuelles de chacun, et leur révélation de l'intentionnalité (Schutz, 1962). Ici encore l'objectif est de rester ouvert au terrain, ne pas le théoriser de façon déductive mais plutôt décrire ses phénomènes pour en extraire des explications.

C'est alors que, dans la lignée de la *grounded-theory* et d'une prise en compte phénoménologique, découle un dernier choix méthodologique – la *thick description*. Partant de ce qu'avait écrit le philosophe anglais Gilbert Ryle (1949), le sociologue américain Clifford Geertz va approfondir l'application pratique de cette notion méthodologique (1973). *Thick* veut dire épaisse, en plus de la quantité il faut créer de la profondeur dans ce type de description. Cette profondeur est atteinte en prenant en compte le temps et l'espace de façon large. Nous explorons ce genre d'écriture, riche, dense, détaillée, qui donne toute la place aux « détails, aux émotions et aux réseaux de rapports sociaux qui joignent les personnes les unes aux autres » (Denzin, 2001, p.83).

Ce n'est donc pas qu'une restitution simple des observations ou entretiens faits sur le terrain. La *thick description* est fine et détaillée afin que le lecteur se rapproche du terrain, qu'il le sente comme s'il y était. L'écriture dans la *thick description* est déjà une restitution travaillée, où le chercheur doit révéler les interconnexions subtiles entre tout ce qui est dévoilé (Ponterotto 2006). C'est un début d'interprétation, de sens, de la part des acteurs et du chercheur, rendu possible grâce à la profondeur des faits et à la mise en évidence de leurs liens.

Nombreux sont les travaux sociologiques de références faits en employant les méthodologies mentionnées : *grounded-theory* ; phénoménologie ; *thick description*. Ce sont trois courants, trois méthodes de pensée connectées entre elles, qui cherchent à définir leur positionnement dans l'échiquier épistémologique des sciences sociales au XX^e siècle. Nous en sélectionnons quatre, avec lesquels nous sentons être en dialogue quant aux objectifs, puis en continuation et prolongement quant aux méthodologies.

Le premier est le livre *Street corner society* de William Foote Whyte (1993)²⁵, devenu une référence pour la recherche ethnographique en plein *slum* (bidonville) italien des années 1940' aux Etats Unis. L'auteur s'invente un mode de recherche participative, accompagnant de très près la vie des principaux acteurs du quartier.

Le second est le livre de David Sudnow, *Ways of the hand : the organisation of improvised conduct* (1978). L'auteur, représentant de l'ethnométhodologie, fait une description minutieuse et réflexive de son apprentissage de l'art de l'improvisation au piano jazz. C'est un livre qui accorde une grande attention au corps car, grâce à la pratique quotidienne, les mains du pianiste finissent par développer leur propre « intelligence ».

Le troisième est un livre de François Dubet (sociologue des banlieues, des mouvements sociaux et de l'éducation) qui a pour titre *La galère : jeunes en survie* (1987). Elève d'Alain Touraine, Dubet applique l'intervention sociologique auprès des populations qu'il étudie dans les banlieues françaises. En créant des groupes d'acteurs du terrain d'étude pour les faire réfléchir et exprimer leur propre condition, il en retire d'épaisses (*thick*) informations ethnographiques.

Le quatrième livre qui sert de référence pour notre travail est *Urgence Sociale en action : ethnographie du Samusocial de Paris* (Céfaï and Gardella 2011). C'est

²⁵ Voir chapitre *Training for participant observation* (page 299), où l'auteur explique les différentes phases d'apprentissage méthodologiques sur le terrain et avec les acteurs qu'il étudiait.

probablement celui dont nous sommes le plus proche au niveau des fondements théoriques et des choix méthodologiques. Le sujet est très différent du nôtre mais les débats autour d'El Sistema sont similaires à ceux sur le Samusocial, notamment quant à la validité de leur existence et des méthodes qu'ils appliquent sur le terrain. Le Samusocial, institution publique qui propose de l'aide aux sans-abris, provoque aussi des réactions très critiques ou hagiographiques au sein des politiques et de l'opinion publique. Un autre point qui rapproche notre travail à ce livre est le choix de faire une recherche ethnographique très approfondie, au plus près de l'ensemble des acteurs. C'est une recherche faite essentiellement au niveau micro, mais au cours de laquelle les auteurs contextualisent tout dans le temps et l'espace.

Au cœur de cette thèse se trouve l'étude approfondie de ce qu'est un núcleo, unité d'analyse des programmes d'éducation musicale inspirés d'El Sistema. C'est un espace physique circonscrit où se regroupent quotidiennement des acteurs pour enseigner et apprendre la musique en collectif. Nous avons choisi trois núcleos, dans trois pays différents pour que la comparaison puisse surprendre notre regard sociologique. Afin de révéler et de discuter l'épaisseur de ce qui se fait dans les trois núcleos, nous proposons un plan en trois parties et une conclusion générale :

Partie I : Méthodologie et contextualisation

Commençons par spécifier dans le détail la méthodologie mise en œuvre au cours du travail de recherche dans les trois terrains. Nous y décortiquons l'ethnographie au quotidien, ses différentes phases et les difficultés rencontrées. Cela va de la préparation des voyages de recherche jusqu'à l'écriture de la thèse, en passant par la vie dans les trois quartiers, les entretiens et la codification. Ensuite, nous contextualisons les trois núcleos dans leur pays respectif : núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela (VZ) ; núcleo Bairro da Paz au Brésil (BR) ; núcleo Miguel Torga au Portugal (PT). C'est la seule partie où les trois núcleos seront analysés séparément car cela permet au lecteur de bien les situer dans le temps, l'espace, et de comprendre leur organisation interne. La contextualisation est volontairement large, c'est-à-dire que nous nous intéressons à la culture du pays et nous suivons un découpage administratif qui va de la région à l'arrondissement. C'est une première phase importante pour commencer à avoir des données sur les raisons culturelles à propos des actions-réactions des acteurs dans les núcleos.

Partie II – Acteurs des nucléos

Entrons dans le cœur de la thèse, la partie qui résulte des observations ethnographiques, des entretiens semi-directifs et des *focus-groups* réalisés auprès des acteurs de chaque terrain. Nous rendons compte de leurs actions en suivant un ordre chronologique. Cela permet de mieux comprendre ce qui se passe au quotidien dans les trois terrains. Nous proposons de partir des nucléos pour remonter l'organigramme institutionnel de chaque programme. L'écriture est faite en reliant les trois terrains par la comparaison entre eux, afin de mieux rendre compte de leurs différences et similitudes. Au cours de cette partie centrale, nous approfondissons, grâce au regard des acteurs, les questionnements, et nous démontrons à quel point les raisons qui expliquent les actions de ceux qui interviennent dans les nucléos peuvent être complexes.

Partie III : Musique : instrument pour résoudre

La troisième partie résulte des deux premières. C'est un prolongement qui propose une relecture de ce qui a été révélé, particulièrement par les acteurs des nucléos. Nous y proposons un regard sociologique à travers lequel on peut analyser le nucléo en revenant sur les principaux auteurs qui nous ont permis de penser et écrire sur les terrains de recherche. Cette partie, plus théorique, met davantage l'accent sur la définition des problèmes que sur leur résolution. L'objectif premier est d'ouvrir à l'expérience du nucléo en mettant en évidence les auteurs qui l'ont permise.

PARTIE I

METHODOLOGIE ET CONTEXTUALIZATION

Tout au long du doctorat, la méthodologie a été au cœur de mes préoccupations comme un sujet à part entière, auquel je dois être attentif et ouvert. Ouvert, parce que les méthodes de recherches en sociologie sont très variées, selon la problématique, le type de terrain ou l'école de pensée (Heinich, 2006). Avant que je sculpe les matériaux sociaux à la recherche des faits, il a fallu apprivoiser les outils, les étaler pour mieux les observer, les tester, puis les ranger selon un ordre de priorités.

A l'écoute de collègues parlant de leurs méthodologies et à la lecture de livres de référence je percevais différentes procédures intéressantes et pertinentes. Dans mon cas précis, pour mieux rendre compte de ce qui se fait dans un núcleo, il est nécessaire d'employer des méthodes complémentaires à des échelles différentes : sociologie qualitative, ethnographie, induction, macro et microsociologie, terrains multi-situés. Ces choix ne se veulent pas une provocation pour les puristes, je vise en priorité la qualité des résultats obtenus, en essayant, en même temps, de démontrer que l'association de ces méthodes peut être très efficace dans la recherche.

Le deuxième chapitre de cette Partie I est consacré à la contextualisation des trois núcleos, unité d'analyse au cours de la thèse. Il est nécessaire de contextualiser les trois núcleos, objets de la recherche, pour plusieurs raisons : chaque núcleo est dans un pays différent, c'est-à-dire dans une culture particulière qu'il nous est nécessaire de commencer à analyser ; afin de comprendre ce qui se fait dans les núcleos, il faut intégrer des facteurs larges dans le temps et l'espace ; les núcleos sont ici perçus comme des « niches écologiques », mais nous prenons aussi en compte les écosystèmes culturels qui les entourent.

CHAPITRE I – METHODOLOGIE QUALITATIVE

I.1. Choix méthodologiques

Cette thèse est élaborée dans le domaine de la sociologie qualitative (Weiss 1994). Le terrain est étudié essentiellement grâce à des méthodes ethnographiques (Cefaï 2010; Marcus 1995). Pour comprendre ce qui se passe dans un núcleo il faut y être présent, mettant en œuvre les arts de l'écoute, de l'observation et du dialogue. Je²⁶ me suis mis à la recherche des paroles, des actions et des gestes des acteurs dans les núcleos. Je me suis posé pour observer ce qu'induit la présence d'objets tels que les instruments de musique.

La recherche ethnographique est musicale dans la mesure où l'on essaye d'y capter la « résonance » des mots (Katz 2001b), des gestes et des actions chez les acteurs des núcleos. En musique, la résonance dépend de l'instrument mais également de l'espace qui l'entoure. C'est donc pour cela qu'il me semble essentiel d'élargir mon regard sociologique et de prendre en compte les différents contextes où s'inscrivent les núcleos. Ainsi, comme le son d'un instrument de musique peut être perçu différemment selon la salle de concert, une même méthode pédagogique de la part d'un professeur aura des répercussions différentes selon le type d'élèves. La sociologie prend en compte la « caisse de résonance » qu'est la culture, au sens anthropologique²⁷, chacune a son propre traitement acoustique. Dans ce sens, j'ai essayé d'écouter l'enquêté tout en observant ce qui l'entoure.

Les échelles de recherche sont variées. La microsociologie me permet d'analyser les relations entre actions et réactions, selon une perspective typiquement interactionniste. La macrosociologie me permet de mieux comprendre les relations au sein de chaque institution musicale, ainsi qu'avec les institutions qui les entourent. Je tiens également compte des relations à l'échelle micro, interactionniste, entre acteurs qui sont au sommet d'une institution et qui, pour cette raison, ont un pouvoir à une échelle macro (Callon and Latour 1981). Mon objectif est de naviguer entre plusieurs échelles pour essayer de

²⁶ Au niveau stylistique, l'emploi de la première personne du singulier sera préféré lorsque je prends part dans des situations précises ou je fais des choix, et lorsque j'argumente ou avance une idée.

²⁷ "Culture" est un concept polysémique. Nous faisons ici référence à sa conception anthropologique, la plus large, telle qu'elle est définie à l'UNESCO : « (...) la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » Sa définition de « culture » figure dans la Déclaration de Mexico sur les Politiques Culturelles. (UNESCO 1982) Voir aussi (Cuhe 2010; Warnier 1999).

démontrer les articulations entre elles, ayant à l'esprit que « (...) d'après une règle perverse qui exclut les points médians, nous avons détourné notre regard des forces intermédiaires reliant le macro au micro (...) » (Hopper 2003)²⁸.

A travers des deux échelles de mesure et des méthodologies qui leurs correspondent, l'objectif est de mieux comprendre la nature des rapports sociaux dans les nucléos, ainsi que leur dépendance et résonance face aux contextes qui les enveloppent. Dans ce sens, la réponse à la question du « Pourquoi ? » est proposée à travers l'analyse approfondie du « Comment ? » :

« Poser les questions sur le mode du « comment » est en général une meilleure stratégie pour obtenir des réponses utiles à l'explication. Elles invitent à des réponses ordonnées temporellement et historicisées personnellement, alors que les questions sur le mode du « pourquoi » appellent des réponses formatées dans les catégories impersonnelles et atemporelles du raisonnement moral » (Katz 2001b).

Cela permet de prendre en compte le processus des actions sociales entre les acteurs qui se trouvent dans un même nucléo ou dans une même institution musicale. Par la suite, ce suivi longitudinal dévoile la continuité entre les actions où, paradoxalement, les contrastes et les oppositions font aussi partie d'un même mouvement plus large. C'est une méthode qui permet d'éviter les dualismes apparemment antinomiques. Le terrain montre à quel point tout est imbriqué. Les contrastes forts ne font que mettre en évidence les différences interdépendantes.

Le regard sociologique qui est posé sur le terrain des nucléos rejoint plusieurs « écoles de pensée », auxquelles sont associées des méthodologies de recherche. Le courant de la philosophie et de la sociologie pragmatistes (Dewey 2010; James 2007) m'entraîne à valoriser l'analyse des actions et des expériences vécues par les acteurs des nucléos. Le travail de certains chercheurs de l'Ecole de Chicago, m'a éclairé pour délimiter mes terrains en « niches écologiques » (Park and Burgess 1921), permettant de partir de cas mouvants mais délimités. Afin de mieux comprendre la « résonance » de ces niches, il m'a ensuite semblé essentiel d'élargir leurs cas (Gluckman 1961), selon les méthodes de l'Ecole d'anthropologie de Manchester, afin d'y intégrer les « échos » de « l'acoustique sociale ».

Une autre caractéristique de cette thèse au niveau méthodologique est l'aspect comparatif (Bray, Adamson, and Mason 2007; Lamont and Thévenot 2000). C'est une

²⁸ Article original. La traduction en français est disponible au chapitre 8 de (Cefai 2010).

recherche qui confronte les trois études monographiques de nucléos entre elles, afin que les contrastes puissent mieux nous révéler ce qui leur est commun ou spécifique. La comparaison n'est pas normative, je ne juge pas la qualité de chaque nucléo, mais davantage empirique pour que les différences dans les résultats ethnographiques puissent amener de nouvelles questions (Desage 2006).

La dernière spécificité de cette thèse est la possibilité de triangulation d'informations, une de ses forces. C'est ce que permettent le choix comparatif et les différentes méthodologies de recherche ethnographique. J'ai ainsi mis en œuvre une triple triangulation. Deux d'entre elles sont au niveau de la perspective, et la troisième méthodologique :

1. Entre acteurs – c'est-à-dire que je peux ici confronter les discours des élèves avec ceux des professeurs, des parents, des directeurs et des auxiliaires d'éducation.
2. Entre les trois nucléos – chacun dans son pays mais tous avec la même mission, ce qui permet de confronter les analyses et de relever des questionnements nouveaux.
3. Entre méthodes – observations, entretiens, *focus-groups*.

Exploiter ces triangulations me permet de mettre en perspective les cultures de chaque pays, les discours des acteurs et les méthodologies appliqués. La triangulation peut aider à valider le codage et les résultats de l'analyse inductive – Pourquoi ces « îlots » et pas d'autres ? La codification n'échappe pas à qui est le chercheur, à sa sensibilité, mais les différentes triangulations permettent une conscience réflexive constante. La triangulation complexifie aussi, car elle apporte de nouveaux angles d'approche. La recherche en est d'autant plus enrichie, tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif.

I.2. Induction analytique

La recherche qualitative faite sur le terrain est à caractère inductif. Cette méthode, inspirée de la *grounded-theory* (Glaser and Strauss 1967) est un choix fait très tôt dans les processus de la thèse afin de laisser les terrains se révéler – ce qui se dessine entre les trois nucléos était encore imprévisible.

Je n'ai pas souhaité arriver sur le terrain avec pour objectif confirmer mes théories ou hypothèses, ce qui est propre à la recherche déductive. En effet, le départ vers les terrains

de recherche a été fait avec une connaissance générale des programmes d'éducation musicale en contextes défavorisés socio-économiquement. Mais j'ai veillé à rester ouvert aux spécificités de chacun des trois núcleos, où je n'avais jamais été auparavant.

Je n'ai pas non plus essayé de vérifier la véracité des critiques faites à El Sistema par certains chercheurs (Baker 2014; Scripp 2015). Au contraire, j'ai essayé de laisser parler le terrain, pour qu'il se révèle dans sa complexité et ses contradictions. Reprenant l'image du sculpteur qui « délivre » la sculpture du bloc de marbre selon Michel-Ange²⁹, j'ai perçu le terrain comme un grand bloc de matériaux mouvants, à partir duquel les outils scientifiques permettront de révéler ce qui existe déjà à l'intérieur. Le chercheur ne sculpte pas l'œuvre sociale. Il la délivre des matériaux qui l'entourent, eux aussi à prendre en compte, afin que l'on se rende mieux compte de ses contours.

Cela a été d'autant plus important et difficile à mettre en œuvre que, j'avais une impression enthousiaste des programmes inspirés d'El Sistema. Me débarrasser des idées reçues, des idéalizations, a été une opération prise sérieusement. J'ai essayé d'arriver ouvert au terrain car c'est en « lui » que sont les processus ontologiques concrets et réels, non pas dans ce que l'on voudrait qu'il soit. Le terrain en sait toujours plus que le chercheur, même si ce qu'il est n'est pas formalisé, écrit ou défini de façon claire par ses principaux acteurs. A moi de savoir recueillir les matériaux pour ensuite démontrer mon interprétation des processus. D'autre part, tel que le défend la sociologue féministe Lilia Abu-Lughod, le maintien d'une distance peut aussi laisser place à l'ethnocentrisme. L'attachement peut alors permettre d'éviter de parler de la culture de l'autre avec un regard trop extérieur et stéréotypé (Abu-Lughod 1991). Nous cherchons à atteindre l'équilibre.

La recherche inductive vise aussi à éviter les « excès théoriciens » propres à des théories de surplombs proposés par une certaine « ethnographie aristocratique » (Katz 2001a). L'induction analytique vise ici à permettre de chercher des réponses en même temps que l'on cherche les questions. Cette perspective, déroutante pour certains, est bien sûr à mettre en perspective car aucun chercheur n'arrive « vierge » de pensées théoriques et d'idées reçues sur le terrain. Comme nous le rappelle Burawoy (2003), le savoir théorique est propre à tout chercheur, on n'y échappe pas, il faut savoir s'en servir pour se positionner face à l'avalanche d'informations reçues sur le terrain. Je suis conscient que ma pensée théorique et mes expériences personnelles passées influent sur mon regard du

²⁹ Michel-Ange disait : « La figure existe déjà dans le bloc de marbre : il suffit de savoir l'en détacher ».

terrain. La moindre description est déjà un parti pris. L'induction analytique est un choix en soi, la non-règle en établit une.

Une première analyse réflexive me fait percevoir plusieurs caractéristiques qui me sont propres et qui influent sur mon regard sociologique : je suis français ; de culture occidentale ; tout en ayant grandi dans des contextes multiculturels grâce aux pays de résidence et aux rencontres de la vie ; passionné par l'Amérique Latine ; musicien et amateur de musique, au meilleur sens du terme, celui qui « aime » ; ayant une vision de l'éducation davantage progressiste ; parlant couramment quatre langues, dont celles de mes terrains de recherche ; curieux de la culture de l'autre ; motivateur de rencontres.

Ces quelques traits de personnalité, parmi tant d'autres moins « positifs », jouent définitivement un rôle dans mon travail de recherche, ils facilitent ou compliquent, selon la situation. Pour la plupart, ils sont ancrés dans mon être, au plus profond de moi. Il m'est donc difficile de les éviter donc je cherche à rester « vigilant à la possible pertinence des catégories locales, l'ethnographie devrait plutôt observer attentivement comment les membres classent effectivement des actions et des événements, des objets ou des personnes lors d'occasions spécifiques et en vue d'objectifs spécifiques » (Emerson, Fretz, and Shaw 1995).

Ce que je peux mieux contrôler est mon regard sociologique, acquis plus tard dans mon évolution personnelle et toujours de façon réflexive. L'induction analytique renforce cette réflexivité critique pour que j'influe le moins possible sur le terrain, que je les laisse être. C'est également pour ces raisons que j'ai choisi de faire une recherche ethnographique où je suis présent physiquement mais sans y participer activement, me limitant à observer ce que font les acteurs des nucléos. Je suis musicien professionnel mais, pour l'ethnographie, je n'ai pas souhaité être professeur dans les nucléos.

I.3. Comparatif

Une des clefs méthodologiques de ma recherche est le choix de terrains qui obligent à une ethnographie multi-située (Marcus 1995). Cette thèse est à caractère comparatif entre trois nucléos dans trois pays différents – Venezuela, Brésil, Portugal. Ce choix se fait avant tout pour des raisons scientifiques : la méthode comparative en sociologie me sert à affiner mon analyse et mon raisonnement grâce aux différences entre les nucléos ; me limiter à un seul terrain enferme ma recherche et les questionnements car ils sont davantage stimulés et

pertinents lorsqu'il y a comparaison ; la différence apporte de nouvelles perspectives et donc des nouveaux angles pour le regard sociologique. J'évite ainsi le confort qu'il est plus facile d'atteindre sur un seul terrain. Grâce à la comparaison je suis constamment en déséquilibre, sous tension, ce qui me semble être un état intéressant pour le chercheur.

J'ai choisi trois pays, dont la langue officielle est le portugais (PT et BR) et l'espagnol (VZ). Je parle couramment ces deux idiomes, ce qui me permet de recueillir un maximum d'informations en appliquant les méthodes ethnographiques. C'est un point très important car ma recherche se fait par immersion totale, passant mes journées dans les núcleos avec tous les acteurs pendant quatre mois dans chaque terrain. Ma connaissance des idiomes est profonde, je comprends les subtilités du langage, des non-dits, des plaisanteries et des dictons. Il y a les mots, puis il y a leurs résonnances. Par exemple, il est très fréquent qu'au Brésil et au Venezuela les mots et les phrases aient un double sens. Il y a plusieurs degrés dans les langages, ils sont à prendre en compte, notamment lorsque les terrains sont dans des territoires multiculturels, le cas de Lisbonne (Padilla and Cuberos, 2015), ou dans des zones enclavées, avec des identités territoriales fortes, tel que dans les quartiers défavorisés en Amérique Latine (Borsdorf 2003a, 2003b).

La complexité et la subtilité du travail ethnographique dans des terrains multi-situés, sont très bien décrites dans cet extrait :

« L'ethnologue apprend à se laisser affecter par des situations, avec prudence et circonspection, sans se précipiter sur les données qui confortent des points de vue préétablis. (...) Son effort de compréhension pratique des systèmes de coordonnées des enquêtés n'est du reste pas seulement intellectuel. Il s'accomplit dans un jeu d'activités et d'interactions. Il requiert d'avoir le coup d'œil, du flair et du tact, d'apprendre à s'orienter dans des contextes de sens pratique, de prendre appui sur les bonnes prises, de partager les mêmes perspectives que ses partenaires en passant avec succès des épreuves d'appartenance et de coordination. Il impose de ne pas se tromper de registre de politesse, maîtriser les usages de la langue vernaculaire, activer la bonne capacité dans des séquences d'activité, bien placer son corps, le ton de sa voix ou l'expression de son visage, mobiliser le bon procédé de catégorisation de genre, d'âge, de statut, au bon endroit et au bon moment. » (Cefaï 2010, p.564)

J'ai quotidiennement vécu cela au cours de mon travail ethnographique : j'ai fait mon terrain de recherche dans trois pays, interagissant avec des personnes très différentes quant au niveau socio-économique, au capital éducatif et culturel, à la vision du monde et aux croyances religieuses.

I.4. Trois terrains de recherche

Pour cette recherche comparative je me focalise sur trois terrains de recherche : El Sistema, au Venezuela ; Neojiba, au Brésil ; Orquestra Geração, au Portugal. J'ai choisi un núcleo dans chacun des trois pays pour y effectuer les recherches ethnographiques.

La réputation internationale d'El Sistema au cours des dix dernières années a provoqué la création de núcleos dans une soixantaine de pays. Ils sont indépendants d'El Sistema mais s'en inspirent quant à la façon de percevoir l'enseignement musical en orchestre – outils de formation pour des jeunes en situation défavorisée socio-économiquement. Avec autant de pays j'avais donc l'embarras du choix mais deux aspects ont été privilégiés :

1. L'idiome, car pour une recherche ethnographique approfondie il me semble essentiel de parler la langue locale.
2. La date de création du programme inspiré d'El Sistema.

J'ai donc fait un compromis entre des núcleos où l'idiome est le portugais, ma deuxième langue, et des programmes qui avaient la même durée d'existence. El Sistema, créé il y a quarante ans, est le plus ancien. Il est le seul dans ce cas. Les deux autres programmes, de langue portugaise, ont la même année de création : en 2007 sont fondés le Neojiba au Brésil et l'Orquestra Geração au Portugal. Le fait que tous deux existent maintenant depuis neuf ans, permet de mieux comparer leurs processus d'adaptation à leurs propres territoires et publics.

Au cours de travaux de recherches précédents, j'avais eu l'occasion d'approcher le Neojiba au Brésil et l'Orquestra Geração au Portugal. Je connaissais donc les directions des deux programmes, ce qui a facilité la reprise de contact et l'acceptation d'une nouvelle recherche, plus approfondie cette fois-ci.

Pour El Sistema au Venezuela cela a été davantage protocolaire, puisque la direction ne me connaissait pas. Il me fallait leur autorisation pour y faire des recherches sociologiques. J'ai procédé par étapes et en employant les méthodes protocolaires dans ce type de cas. J'ai écrit une lettre à l'attention de Maestro José Antonio Abreu, fondateur d'El Sistema, et d'Eduardo Méndez, Directeur Exécutif. Dans cette lettre je me présente ainsi que mon parcours et mon projet de recherche. J'y inclus le nom de plusieurs connaissances

communes qui pourront servir de recommandation. La réponse ne s'est pas fait attendre, le service des relations internationales m'a contacté par écrit et par téléphone afin que je précise les propos de mon travail. Finalement El Sistema a accepté ma recherche sur le terrain, garantissant leur disponibilité pour m'aider au niveau de la logistique et de la mise en liens avec les principaux acteurs du programme.

Vient ensuite le choix du núcleo où je ferais mes recherches dans chacun des trois programmes. Le premier est le núcleo Santa Rosa de Agua à Maracaibo, grande ville à l'ouest du Venezuela. Le second est le núcleo Bairro da Paz, en périphérie de Salvador, capitale de l'Etat de Bahia au Brésil. Le troisième est le núcleo Miguel Torga à Amadora, banlieue de Lisbonne, au Portugal.

Le choix de travailler sur un seul núcleo par pays vient du fait qu'il me semble impossible de faire une recherche approfondie sur l'ensemble de chaque programme de formation musicale. Par exemple, El Sistema au Venezuela existe depuis quarante ans, avec aujourd'hui plus de quatre cents núcleos, environ 9000 professeurs et 600 000 élèves. Je fais le choix de me concentrer sur un seul núcleo, il me sert de « singulier général » (Glaeser 2010, p.235). L'objectif est avant tout de comprendre ce qui s'y passe dans chacun des trois núcleos, ayant pour cela l'avantage de la comparaison entre les trois pays. Les contrastes permettent de mettre en évidence les caractéristiques propres à chaque núcleo. En même temps, je ne prétends pas définir ce qu'est El Sistema à partir de ce qu'est le núcleo Santa Rosa de Agua, pour deux raisons : tous les núcleos d'El Sistema sont différents les uns des autres ; le núcleo n'est pas qu'un modèle réduit de l'institution ; beaucoup de ce que j'ai observé des núcleos existe aujourd'hui d'une façon différente, ils ont évolué depuis, ils le font quotidiennement.

Le choix de chacun des trois terrains a été une étape fondamentale. Dans le cas d'El Sistema tout s'est fait en dialoguant avec la direction nationale du programme. J'ai fait savoir que je ne souhaitais pas étudier un núcleo à Caracas, la capitale, puisque c'est la ville où vont la plupart des personnes qui rendent visite au programme : on y trouve de très grands núcleos, allant jusqu'à 5000 élèves ; la mécanique d'enseignement y est très développée ; tout semble fonctionner parfaitement grâce à quarante ans de pratique. El Sistema m'a alors proposé l'étude de núcleos dans le sud du pays, dans la région de Los Llanos. C'est un territoire très intéressant mais davantage rural. J'ai renoncé à cette proposition car je voulais me focaliser sur des núcleos en zones urbaines où la pauvreté est spécifique, notamment pour pouvoir la comparer avec des villes du Brésil et du Portugal.

C'est alors, que d'un commun accord, je me suis décidé à aller à Maracaibo, ville pétrolière à l'ouest du Venezuela, pour y passer quatre mois dans le núcleo Santa Rosa de Agua. C'est un núcleo que l'on pourrait qualifier de « commun », avec une taille raisonnable (260 élèves) et vingt-et-un ans d'existence.

Au Brésil, la direction du programme Neojiba a rapidement compris le genre de núcleo qui m'intéressait pour ma recherche comparative. Celui du Bairro da Paz m'a été proposé. C'est une communauté issue d'une « invasion » des terres en périphérie de Salvador de Bahia, fait commun dans l'élargissement des villes (Padilla 2001). Il me semblait être représentatif de ce que Neojiba offre sur le terrain des communautés les plus défavorisées.

Au Portugal, lors de mes conversations avec la direction du programme Orquestra Geração, nous nous sommes mis d'accord sur le núcleo Miguel Torga, situé à Amadora, en périphérie de Lisbonne. Là encore, il me semblait être un cas typique, où ce qui m'intéressait particulièrement est le fait qu'il ait été le premier créé. Il a été le projet pilote, avec des jeunes élèves qui, pour la plupart, n'avaient jamais joué de musique auparavant. C'est là que tout a commencé au Portugal.

Ces choix de terrains impliquent des coûts financiers élevés pour un doctorant. J'ai dû garantir des financements à travers des candidatures à des bourses pour les frais de voyage, logement et alimentation dans les trois pays. Cet effort a pris une partie de mon temps en première année de thèse car j'avais pour projet de faire les terrains en deuxième année. Trois bourses sur concours m'ont permis d'effectuer mes recherches : Programme d'Accord Bilatéral entre la France et le Portugal (PAUILF), qui finance les échanges académiques entre les deux pays de la cotutelle³⁰, soutenant ainsi mon travail au Portugal ; Aide à la Mobilité Internationale des doctorants (AMID), accordée par la région Ile de France afin de développer les rapports scientifiques entre les doctorants parisiens et l'Amérique Latine ; GOVDIV, groupe dirigé par le Professeur Beatriz Padilla, co-directrice de ma thèse, et financé par le programme IRSIS Marie Curie pour des échanges entre l'Europe et l'Amérique Latine entre 2012 et 2017.

³⁰ Cette thèse est le résultat d'un doctorat de sociologie en cotutelle entre l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, et l'Universidade do Minho. En France, le sociologue Antoine Hennion fut le codirecteur de thèse à l'Ecole Doctorale « Arts et Médias ». Au Portugal, la sociologue Beatriz Padilla fut la codirectrice de thèse à l'Instituto de Ciências Sociais. Le doctorant a bénéficié de la collaboration entre deux laboratoires de recherche en sciences sociales : le CERLIS à Paris et le CICS.NOVA à Braga.

I.5. Recueil des matériaux ethnographiques

L'approche du terrain a été faite selon les méthodes traditionnelles de la recherche qualitative et inductive. La même méthodologie a été appliquée dans les trois terrains afin de pouvoir comparer des informations du même ordre.

J'ai passé quatre mois dans chacun des trois núcleos, aux heures de fonctionnement, cinq jours par semaine. Parce qu'il m'intéressait d'observer l'arrivée et le départ de tous les acteurs des núcleos, je suis souvent arrivé avant l'heure d'ouverture et reparti après l'heure de fermeture.

Le plus souvent j'ai déjeuné dans les quartiers des núcleos, ce qui permet de passer du temps avec ses habitants, d'observer leurs habitudes et d'écouter leurs histoires de vie. Cela permet de comprendre chacun des contextes dans leur quotidien, leur insertion dans la réalité locale et nationale. Manger dans les cantines improvisées des quartiers est une bonne méthode pour être accepté et donc pour mieux connaître les réalités de ceux qui y vivent. En plus, les repas locaux sont le résultat de l'histoire locale : au Brésil – saveurs africaines de l'huile de palme, du riz et des haricots, un peu de viande et des jus de fruits tropicaux ; au Venezuela – tout est simple puisqu'il y a pénurie d'aliments mais c'est souvent à base de fritures, poisson, banane plantain, puis les traditionnels *tequeños* et *patacones* ; ils servent du jus à base de malte mais l'influence américaine est très forte, il y a du Coca-cola ou du Sprite, l'eau se fait rare. Au Portugal, les énormes sandwiches de chez Madame Edite à Amadora ont marqué notre quotidien.

Le travail concret de recherche s'est fait pendant quatre mois dans chaque terrain³¹, il commence dès mon premier jour d'arrivée. Quatre grandes étapes : observation ethnographique ; entretiens semi-directifs avec les acteurs des núcleos ; *focus-groups* ; entretiens avec les directions nationales.

I.5.1. Observation ethnographique

Dans chaque terrain le premier mois a été consacré à l'observation de tout ce qui s'y passait, de l'ouverture des portes à la fermeture des lieux. Ce fut une étape fondamentale

³¹ Entre chacun des trois terrains j'ai eu plusieurs mois d'intervalle pour travailler au sein des deux laboratoires de recherche de la cotutelle : le CERLIS en France et le CICS.NOVA au Portugal.

pour me faire accepter par les acteurs des núcleos et par les habitants du quartier. Cette phase d'adaptation et d'insertion est vitale car si cela ne se passe pas comme prévu il y a le risque d'être rejeté par le núcleo et, au pire, de ne plus pouvoir entrer dans le quartier si les chefs du trafic en décident ainsi.

Pour bien être identifié à chaque núcleo, j'avais un t-shirt avec son nom et son logo. Cela permet d'être habillé comme les professeurs et surtout d'être identifié dans le quartier comme faisant partie du projet. J'ai fait attention à être habillé comme les enseignants de chaque núcleo, simple, discret, toujours en pantalon et en chaussures, quelle que soit la température. Sans accessoires, montre ou autres signes ostentatoires.

J'ai aussi vécu l'expérience de me faire couper les cheveux chez des coiffeurs improvisés en plein quartier des núcleos. Au Brésil par exemple, dans le quartier Bairro da Paz, le jeune coiffeur de dix-sept-ans a pris la liberté de me faire la « coupe ghetto » : court, avec les lignes très définies sur le contour du cuir chevelu. Par mon regard reflété dans le miroir, le jeune coiffeur s'est rendu compte de mon étonnement et tente de me calmer en disant, « c'est bon, tu peux aller partout dans le quartier maintenant ! ». Tout cela en écoutant de la *música Axé*³², diffusée dans la rue grâce à ses deux gros baffles mal câblés.

Pendant ce premier mois passé dans chacun des trois terrains je n'ai fait qu'observer et tout écrire sur mon cahier de notes. Les enfants vénézuéliens m'ont surnommé le « Professeur au cahier ». Ils étaient curieux de savoir ce que j'écrivais mais ma calligraphie était trop mauvaise pour eux, ce qui m'a ensuite valu la réputation d'écrire comme un médecin. Au fil du temps mon cahier de notes est devenu un objet que les élèves respectaient. Ils se disputaient pour le porter ou alors ils venaient, très concentrés, pour me l'apporter lorsque je l'avais laissé quelque part.

Le premier mois est une phase importante pour expliquer aux curieux ce que je fais, moi le *gringo*, dans leur núcleo à tout observer avec un crayon à la main. Je réponds volontiers aux questions puis j'ouvre au hasard le cahier d'où surgissent des gribouillages, que je suis le seul à pouvoir décoder, et des figures géométriques représentant les salles de cours. Tout est sujet à conversation, certains voulaient y laisser leur marque en écrivant leur nom ou en me faisant un dessin. Le cahier de notes est devenu un objet médiateur pour discuter avec les professeurs et les parents d'élèves. Ils ont compris que c'était mon instrument de travail, très important et à respecter.

³² La musique *Axé* a été créée à Bahia, Brésil, pour les processions de Carnaval dans les années 1980'. C'est une musique très rythmée, festive, mélangeant plusieurs styles afro-brésiliens.

L'observation et la prise de notes peuvent être intimidantes pour ceux qui en sont l'objet. Conscient de cela, j'ai approché chaque lieu et chaque scène avec le plus de tact possible : les directeurs de núcleo m'ont présenté à leurs équipes de professeurs et aux parents d'élèves lors de réunions ; j'ai demandé aux enseignants de me présenter à chaque début de cours de musique ; je me suis moi-même présenté au reste des acteurs des núcleos ; j'ai entretenu des conversations quotidiennes avec les surveillants, les responsables du nettoyage, et de la sécurité.

Lorsque j'ai observé des cours de musique, j'ai préféré m'asseoir au fond de la salle pour que les élèves aient le dos tourné, pour qu'ils puissent oublier ma présence. La distance est à trouver pour que ma présence ne perce pas le cercle créé. Lorsque les personnes étaient très timides ou inquiètes, j'ai fait attention à ne pas me servir de mon bloc-notes, me limitant à observer pour essayer de créer un rapport de confiance par le croisement des regards. Mon regard ethnographique s'est souvent fait discret, comptant davantage sur l'écoute, afin de ne pas brouiller les rapports sensibles. Les principaux lieux d'observation dans les núcleos ont été les salles de cours de musique, les couloirs, les cours de récréation, et les bureaux de la direction.

1.5.2. Entretien semi-directifs avec les acteurs des núcleos

Après un mois d'observations ethnographiques je débute une deuxième phase qui découle de la première. Le premier mois m'a permis de comprendre où je suis et qui sont les acteurs qui constituent un núcleo. Au cours des observations surgissent tout un tas de questions. Je les écris au bas de mon cahier et les regroupe ensuite sur mon ordinateur. Ce sont des questions de tous types, allant de la logistique, à la philosophie du programme, passant par des doutes sur la nature des relations sociales ou sur les méthodes pédagogiques par exemple. C'est notamment grâce à ces questions, assemblées au cours du premier mois d'observation, que je vais ensuite développer une structure d'entretiens pour chaque type d'acteurs : élèves, professeurs, directeurs, parents, auxiliaires d'éducation.

L'autre avantage de ce premier mois d'observation tient au choix des élèves que je souhaite avoir en entretien. J'ai ainsi eu l'occasion de comprendre la variété des élèves du núcleo : leurs âges, leurs niveaux sociaux, leurs provenances, leurs instruments et leurs niveaux musicaux. Cela va me permettre de faire une première liste de vingt élèves à interviewer. Cette liste vise la diversité, je la présente aux directeurs des núcleos pour en

discuter. Je souhaite avoir un éventail du type d'élèves du núcleo et éviter de ne me concentrer que sur les garçons adolescents qui seraient les meilleurs musiciens de l'orchestre, par exemple. Ce qui compte pour mon travail c'est la variété d'expériences et de discours. Les entretiens avec les mineurs se sont fait après autorisation écrite des parents (à qui j'ai présenté mon projet avec un langage simple et pragmatique) et toujours dans des salles choisies par les directeurs des núcleos en laissant la porte entre-ouverte.

Afin de les mettre en confiance je préparais la table, sur laquelle je mettais un tissu sénégalais coloré. J'apportais de l'eau pour désaltérer les gorges asséchées par la chaleur et la conversation. Au Brésil et au Portugal j'ai eu accès à de vraies salles de cours, grandes et aérées. Au Venezuela je n'avais qu'une toute petite salle de 4m² qui servait de dépôt d'instruments, sans climatiseur ni ventilateur. Il n'y avait pas de table pour séparer l'intervieweur de l'interviewé, les verres d'eau étaient posés sur les étuis à instruments. La porte entrouverte permettait un léger courant d'air.

Le type d'entretien varie selon l'âge de l'interlocuteur. Il est semi-directif lorsque je dialogue avec des adultes, mais dans le cas de certains mineurs il est plus efficace de structurer avec précision la conversation afin de les faire parler. Avec les plus jeunes, de huit à douze ans, leur timidité ou le manque de vocabulaire m'obligent à stimuler la conversation par un ensemble de questions qui suivent un ordre logique. Les silences y sont aussi pris en compte.

La conversation est divisée en trois parties : je commence par me présenter, le plus clairement et ludiquement possible avec, si possible, de l'humour et de la mise en confiance ; ensuite je débute par des questions sur l'élève, sur l'école, sa famille et son lieu de vie ; ce n'est que dans un troisième temps que nous entrons dans le sujet du núcleo, de la musique et de l'apprentissage. La difficulté est de créer un rythme fluide dans cette conversation qui ne se veut pas un interrogatoire froid. Les plans qui structurent les entretiens sont à suivre au cas où cela s'avère nécessaire, mais j'ai progressivement appris à en sortir pour laisser courir la pensée de l'interlocuteur, puis à y revenir lorsque cela s'arrêtait.

J'ai fait au maximum trois entretiens par jour, si possible deux car cela demande une très grande concentration. Lorsque ce sont des élèves, la conversation dure en moyenne une cinquantaine de minutes mais avec les adultes les phrases s'enchaînent et cela peut durer jusqu'à 2h.

Avant de commencer je montre mon magnétophone, j'explique pourquoi je l'utilise et souvent je dévoile son fonctionnement aux plus jeunes. Je veux mettre l'interviewé à

l'aise. Ces enregistrements sont ensuite copiés sur mon ordinateur en fin de journée. Ils sont catalogués et, dans le cas du Venezuela et du Brésil, où il y avait plus de risque de perdre l'ordinateur et de se le faire voler, j'ai téléchargé ces matériaux dans une *cloud*, partagé avec mes deux directeurs de thèse.

Cette phase d'entretiens s'est étendue jusqu'à la fin de mon séjour dans chaque núcleo. J'ai visé sur des entretiens avec vingt élèves, dix professeurs, la direction des núcleos, une dizaine de parents d'élèves et trois auxiliaires d'éducation par núcleo. Quant aux musiciens j'ai cherché à avoir tous types d'instruments et de pupitres. Au total, cela fait 108 entretiens enregistrés dans les trois pays (voir liste en Annexe A).

I.5.3. Focus-groups

Cette méthode de recherche ethnographique a été employée au núcleo du Venezuela car la logistique le permettait et les acteurs avaient la disponibilité pour le faire. Les *focus-groups* ont été réalisés à partir du troisième mois de terrain afin d'approfondir en groupe une série de questions qui ont surgi des observations ethnographiques et des entretiens avec les acteurs des núcleos.

Ainsi j'ai organisé un premier *focus-group* avec une dizaine d'élèves du núcleo vénézuélien. Je les ai choisis parce qu'ils sont les chefs de pupitre³³ de l'orchestre juvénile, ce qui veut dire qu'ils sont au núcleo depuis un certain temps et qu'ils représentent toutes les sections d'un orchestre (vents, cordes, cuivres, percussions...). Cette méthode permet d'analyser le discours des élèves entre eux, leurs accords et désaccords, ce qui ne peut qu'enrichir le niveau des matériaux récoltés. Ce fut une discussion semi-structurée, j'y ai apporté une série de questions qu'il me semblait important de voir débattre en cercle. Cela a duré plus d'une heure, où la timidité initiale a fini par se dissoudre, laissant place à l'humour, aux voix fortes et aux grands gestes.

J'ai ensuite organisé un *focus-group* avec les professeurs du núcleo et la directrice. L'objectif était le même : percevoir comment ils discutent des sujets, la dynamique entre eux, la liberté de parole et les confrontations d'opinions. Une fois de plus cela a permis d'approfondir mon analyse et fait surgir de nouvelles questions.

³³ Le chef de pupitre est la personne responsable par un groupe de musiciens (pupitre) qui jouent le même instrument. Par exemple : le chef des violons, ou des flutes, ou des percussions. C'est souvent le meilleur musicien du groupe et il doit faire la médiation avec le chef d'orchestre.

Les trois derniers *focus-groups* dans le núcleo vénézuélien ont été réalisés avec les parents d'élèves, notamment les mères. Elles y passent l'après-midi en attendant leurs enfants, ce qui a permis d'organiser des groupes de discussions informelles dans la cour du núcleo. J'y ai présenté une nouvelle fois mon travail et ses objectifs pour que les parents comprennent la raison de cette conversation collective. J'y ai apporté une base de questions à approfondir ensemble mais j'ai laissé place à tous types de sujets. Le langage, les ressentis, les émotions, les lamentations face à la situation du Venezuela, se sont fait entendre. Ces dialogues avec les parents ont été très importants pour ma recherche car, comme nous le verrons plus loin, ils ont un rôle important dans les núcleos.

I.5.4. Entretiens avec les directions nationales

La dernière étape de la recherche sur les terrains s'est faite auprès des directions nationales qui commandent les núcleos au niveau institutionnel. Chaque programme a son organigramme, j'ai donc suivi la ligne ascendante de responsabilité partant de chaque núcleo, exemple : direction régionale, direction pédagogique, direction exécutive, direction générale. Ces entretiens se sont fait à la fin car il me fallait bien comprendre chaque núcleo pour avoir les bonnes questions à poser aux différents directeurs. J'ai ainsi fait des demandes de rendez-vous aux interlocuteurs clés. Les entretiens ont été semi-directifs. La plupart d'entre eux ont duré près de deux heures. Ils ont été enregistrés. L'objectif était avant tout de comprendre le lien entre chaque núcleo et la direction nationale, prenant en compte les principaux intermédiaires. Cela a permis d'approfondir la compréhension de ce qu'est un núcleo et de ce qui rend possible son existence.

Au cours des quatre étapes, l'observation ethnographique ne s'est jamais arrêtée, toute situation a été l'objet de prise de notes mises en rapport. En complément, j'ai fait des photos et des vidéos.

I.6. Traitement de l'information recueillie

Après quatre mois de travail intense en immersion ethnographique dans chaque núcleo, la quantité d'informations recueillies est élevée. Vient alors la phase de traitement et d'organisation de cette information. L'ensemble des observations ethnographiques a été

retranscrit pendant les séjours dans chacun des trois terrains : les après-midis étaient passés aux nucléos, pendant leurs heures d'ouvertures, alors que les matinées me servaient à retranscrire sur un fichier WORD les observations que j'avais recueillies sur mes cahiers de notes. Ensuite j'ai tout imprimé et créé un dossier pour chaque terrain.

A mon retour, après chaque période sur le terrain, les entretiens ont tous été retranscrits dans leur langue d'origine. Au final j'ai trois piles de dossiers, divisés par nucléos, par acteurs et par types de méthodologie de recherche. Ces informations constituent la matière première de cette thèse.

Arrive alors la phase de codification de l'information. La recherche menée sur le terrain a été inductive, ce qui donne un matériau large, où tout est lié. Dans cet océan d'informations, et après de nombreuses relectures, des « îlots » se profilent dans l'horizon du regard sociologique. C'est le début d'un processus de codification, fait ici de façon manuelle, sur papier et avec des codes couleur. C'est un travail physique, le papier permet de se sentir plus proche du terrain et des mémoires qu'il réveille. Chaque « îlot » d'information est à relier avec d'autres. Je prends en compte les similitudes mais également les contradictions et les paradoxes dans un même discours. Je note les longues conversations mais aussi les silences, la timidité, le manque de vocabulaire, puis les gestes et les regards.

J'ai accompagné cette phase de codification par l'écoute de mes enregistrements d'ambiances dans les nucléos : les couloirs où l'on entend une multitude d'instruments au loin, chacun dans une salle ; les cris et les courses des élèves dans la cours de récréation ; les répétitions des orchestres avant les concerts ; les conversations courantes avec les parents, les élèves et les équipes de direction des nucléos. J'ai aussi accompagné cette phase par l'écoute d'une vaste discographie acquise dans les trois terrains de recherche : musique *llanera, gaita, salsa* du Venezuela ; musique *axé, samba do reconcavo, pagode* du Brésil ; *fado, kuduro, kizomba, hip-hop* du Portugal. Cela permet de me remettre dans le contexte et de préciser certains détails dans mes notes ethnographiques.

I.7. Ecriture sociologique

Le recueil d'informations sur les terrains a été fait dans la langue locale. Par exemple, mes cahiers de notes pour les observations ethnographiques sont écrits en

portugais et en espagnol. Cela permet de mieux rendre compte de ce que j'ai observé, d'être plus proche de la réalité et de la façon qu'ont les acteurs de la verbaliser. Ensuite arrive le processus de traduction et donc de « trahison ». Le chercheur devient lui aussi, un médiateur lorsqu'il communique ses traductions des faits sociaux. Pour que le lecteur puisse s'immerger davantage dans les terrains et sentir sa résonance j'ai, tout le long de la thèse, inséré des mots et des phrases dans leurs langues d'origine.

Face à la méthode ethnographique sur les trois terrains et à l'ensemble de l'information recueillie, j'ai fait le choix de diviser l'écriture de cette thèse en deux temps. Commencer par rendre compte des actions individuelles et collectives relatives à chaque nucléos. Cet écrit est le résultat du codage de l'information recueillie. J'ai ainsi créé un *corpus* (Chapitre II et toute la Partie II), basé sur le « Comment ? », correspondant à ce que les sciences naturelles appellent « résultats ». J'y fais un travail de re-contextualisation, ayant pour objectif de faire savoir, de raconter les histoires, de montrer avant de démontrer – « une bonne description est à l'opposé d'un manifeste théorique » (Cefaï 2010, p.554).

Dans la Partie III, je propose de rendre visible ce qui ressort du *corpus*. Cette étape de l'écriture résulte d'une analyse sociologique de ce qui a été rendu compte grâce à la recherche ethnographique. Progressivement j'essaye de me rapprocher du cœur des réalités sociales en analysant les différentes épaisseurs. Entre autres, je rends visible ce qui n'est pas mesurable : Comment calculer la quantité d'attachement qu'a un enfant envers son instrument ? Pour tenter d'y répondre j'insiste sur les actes et les processus dans les nucléos. Alors que l'analyse devient plus fine je maintiens une approche pragmatiste, basée sur les expériences individuelles et collectives des acteurs dans les nucléos, dans les orchestres et les quartiers.

Il n'y a que dans le Chapitre II, de la contextualisation issue des observations ethnographiques, que je sépare les trois nucléos. Cela permet au lecteur de se familiariser avec chacun d'eux.

Au cours de la Partie II, sur les Acteurs, je propose de travailler l'écriture du comparatif par un processus de triple hélice. Comme pour l'ADN, j'imagine une écriture où chacun des brins de l'ellipse tourne sur les deux autres, évoluant ensemble et révélant leurs points d'attache. Ce type d'écriture permet par exemple, d'unir dans un même paragraphe la comparaison entre les trois nucléos pour que leurs similitudes ou différences soient plus évidentes.

Quant aux difficultés de l'écriture, elles sont nombreuses, notamment au niveau de l'organisation de l'information recueillie : elle est vaste et à structurer dans un texte qui

puisse suivre une analyse logique et chronologique – *contextualisation* (Chapitre II), *rendre visible* (Partie II), *rendre sensible* (Partie III). Ainsi, la structure de la thèse permet d’entrer progressivement dans l’analyse de ce qu’est un núcleo.

Finalement, j’ai choisi d’écrire la thèse en français car c’est ma langue de raisonnement et ensuite de la traduire vers le portugais pour ma directrice et mon université de cotutelle. L’anglais est la langue commune entre mes deux directeurs, idiome choisi pour la soutenance. Je passe du portugais et de l’espagnol sur les terrains, vers le français dans l’écriture, puis vers l’anglais à la soutenance. Conscient de l’aspect « trahison » qui accompagne la traduction je veille en à diminuer les conséquences.

CHAPITRE II – CONTEXTUALISATION DES TROIS TERRAINS

Au cours de ce chapitre nous présentons les trois núcleos séparément pour entrer dans le détail de chacun. Cela permet au lecteur de bien les situer dans l'espace et d'acquérir une base sur les rapports sociaux qui s'y produisent. C'est le début de la *thick description*, permettant ensuite de travailler selon la méthode de l' « étude de cas élargie » (Gluckman 1940a, 1940b; Tholoniati and de l'Estoile 2008).

II.1. Contexte 1 – Núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela

II.1.1. El Sistema Zulia

El Sistema est fondé par Maestro José Antonio Abreu et des collègues à Caracas en 1975. C'est ensuite grâce au Maestro Juan Belmonte Guzmán que le projet est amené en 1977 à Maracaibo, capitale de l'Etat de Zulia. Ce qui a motivé son adaptation à Maracaibo est le fait que l'orchestre professionnel de la ville – l'Orquesta Sinfónica de Maracaibo – était reconnu comme le meilleur d'Amérique Latine dans les années 70'. La plupart de ses musiciens étaient des étrangers, très bien payés par les revenus du pétrole. Juan Belmonte Guzmán souhaitait former des musiciens vénézuéliens pour en finir avec l'hégémonie des étrangers. Les jeunes formés par El Sistema ont toutefois bénéficié du partage de savoir de la part de certains grands musiciens étrangers qui y résidaient, comme en témoignent le violoniste Ruben Cova (actuel Directeur régional d'El Sistema) et Freddy Padron (tromboniste de renom et Directeur de l'Orchestre Tipica). Pendant plus de vingt ans El Sistema n'était présent qu'à Maracaibo, capitale de cet état, dans ce qui est appelé le núcleo Central, partageant les locaux du Conservatoire de la ville.

De nouveaux núcleos ont commencé à être créés à partir des années 90' à Maracaibo. Celui de Santa Rosa de Agua est fondé en 1995, c'est le premier en dehors du Conservatoire. Mais ces núcleos dépendaient directement de Caracas pour tout ce qui était bureaucratique, logistique et financier. Ce n'est que depuis une dizaine d'années qu'il existe une structure régionale d'El Sistema qui permet de décentraliser les directives et qui sert de pont avec Caracas. La création d'El Sistema Zulia s'est faite par la nomination d'un Directeur régional qui a pour fonctions la création et la pérennisation de nouveaux núcleos dans toute la région. En dehors de ceux de Maracaibo, les plus connus sont ceux de Santa

Barbara, au sud, (700 élèves), et celui de Cabimas, face à Maracaibo, de l'autre côté du pont Rafael Urdaneta (730 élèves).

El Sistema Zulia définit sa mission de la façon suivante : « Organisation artistique au service des citoyens à travers l'excellence musicale » ; la musique est un « reflet de l'âme des peuples ». Et sa vision : « devenir une référence musicale et citoyenne au niveau mondial ». Plutôt qu'une recherche de virtuoses, les objectifs d'El Sistema sont : « la transformation sociale à travers l'excellence musicale ; avoir un orchestre ou un chœur comme centre d'activités ; être gratuit ; qu'il y ait de la connectivité entre le núcleo et tout ce qui le constitue/l'entoure, que ce soient les élèves, leurs parents, les communautés, tant à l'échelle régionale que nationale ». Pour intégrer El Sistema, il suffit de se diriger vers un núcleo et s'inscrire. Il n'y a pas de sélection d'entrée et il n'est pas obligatoire de posséder un instrument. Le programme est entièrement gratuit, il faut avoir entre 3 et 18 ans, « con la voluntad y el deseo de tocar música ! (Avec la volonté et le désir de jouer de la musique !)».

II.1.2. Zulia, Etat de l'Ouest

Zulia est l'un des vingt-quatre états du Venezuela. Situé à l'ouest du pays, « *en el occidente* » comme disent les habitants, il a une frontière avec la Colombie, et au Sud avec les états de Táchira et Merida, à l'Est, ceux de Trujillo et Lara, et Falcon au Nord-Est. Au milieu de Zulia se trouve le plus grand lac de l'Amérique Latine – le lac Maracaibo.³⁴ Sous ses eaux il y a l'une des plus vastes réserves de pétrole du monde. Ce territoire fut aperçu pour la première fois par le navigateur espagnol Alonso de Ojeda en 1499, lorsqu'il passa le golfe du Venezuela. Il voit des maisons en *palafitos* (pilotis) construites au bord du lac par les Indiens Añú, ce qui lui rappelle Venise. Selon la légende c'est de là que vient le nom du pays (Martínez 1956; Morón 1964).

Les peuples autochtones sont toujours très présents dans les territoires du nord de Zulia, proches du Golfe du Venezuela, en remontant jusqu'à la péninsule colombienne de Guajira et en passant par les montagnes du Perijá. Les territoires proches de l'eau sont contrôlés par les Indiens pêcheurs, les Añú, alors que les terres sont dominées par les Indiens cultivateurs, les Wayuu. Ils ont chacun leur propre langue, leurs structures familiales sont matriarcales. Il n'y a que le présent qui compte pour eux, ils pleurent lors

³⁴ Les annexes B et C, notamment l'animation Google Earth, aident à mieux situer les territoires.

des naissances et font une fête de huit jours lors des décès. Le peuple Añú est à l'origine du quartier de Santa Rosa de Agua où est situé le núcleo d'El Sistema que nous avons étudié. De nos jours les Añú constituent environ 70% de la population du quartier. Ils sont culturellement assimilés, il n'y a que leur phénotype qui rend compte des origines et des mélanges au cours des générations.

L'état de Zulia est le plus peuplé du Venezuela, il compte quatre millions d'habitants. Sa capitale est Maracaibo, face au lac, située au nord-ouest. Les *zulianos* sont très fiers de leur territoire et ont même des discours indépendantistes. Zulia est un des états qui ont été les plus fidèles à la cour espagnole lorsque le Venezuela souhaitait la souveraineté, en 1821 il se détache de l'Espagne par un Acte d'Indépendance. Zulia fait partie de la République de *Gran Colombia* jusqu'en 1831, date à laquelle il devient l'une des onze provinces du Venezuela. Ce n'est qu'en 1864 qu'il est officiellement nommé Etat Souverain de Zulia.

Cela fait plus de cinq siècles que le territoire est marqué par la violence envers les autochtones, puis entre colons, entre contrées et nations qui veulent se former, entre régimes monarchiques et républicains. Depuis l'exploitation du pétrole au début des années 1900', Zulia est aussi une région de prolétariat massif en lutte pour ses droits. De nombreux groupes du style musical *gaita-zuliana* ont été des références pour la protestation, l'un des principaux, et qui existe encore, s'appelle Barrio Obrero de Cabimas, fondé en 1955 (ce nom veut dire Quartier Ouvrier de Cabimas, ville prolétaire face à Maracaibo de l'autre côté du lac, où est exploité le pétrole).

1999 est une autre date importante pour l'Etat de Zulia. Il y eu un changement dans les institutions politiques avec une nouvelle Constitution Nationale promue par le Président Hugo Chávez au cours de son premier mandat. L'objectif était de contrôler les pulsions indépendantistes de Zulia, tout en lui offrant la possibilité d'être majoritaire à l'Assemblée Nationale, grâce à quinze députés dans la nouvelle représentativité proportionnelle. Au même moment le nombre de représentants nationaux des populations autochtones a augmenté.

Le Gouverneur de l'Etat de Zulia est Francisco Arias Cardenas, 65 ans, ancien militaire, politiquement actif depuis le début des années 90'. Après être passé par plusieurs partis politiques il soutient Hugo Chávez aux élections de 1999, c'est-à-dire la Révolution Bolivarienne et le Parti Socialiste Uni du Venezuela (PSUV). L'économie de Zulia est majoritairement basée sur le pétrole existant sous le lac Maracaibo, extrait intensivement depuis 1912. L'Etat de Zulia a 80% du pétrole national, ce qui veut dire qu'il produit

beaucoup plus qu'une richesse régionale. A cela il faut ajouter le fait qu'ils ont de grandes réserves de gaz et la plus grande mine de charbon du pays. L'état de Zulia semble très riche et investir massivement sur son territoire et ses populations, mais ce n'est pas ce qu'on observe sur le terrain en 2015. Le développement et le partage des ressources sont faibles, comme nous aurons l'occasion de comprendre.

Sur le drapeau de Zulia on peut voir un soleil au centre, parce que c'est « *La tierra del sol amada* (la terre aimée par le soleil) », toujours ensoleillée. On peut y voir également un éclair en référence au *Catatumbo*, un phénomène naturel unique au monde qui produit toute l'année une pluie constante d'éclairs.

II.1.3. Maracaibo, capitale de Zulia

C'est à Maracaibo, Capitale de l'Etat de Zulia, que nous avons effectué quatre mois de recherches en 2015³⁵. Le nom Maracaibo a été donné par le conquistador allemand Ambrose von Alfinger en 1529. C'est, depuis cette période, une ville de rencontres et de mélanges d'influences culturelles : Indiens autochtones ; navigateurs espagnols, allemands, italiens, portugais et libanais ; esclaves d'Afrique (Cabezas 2007).

La musique typique de Maracaibo est la *gaita*, un reflet de ce mélange culturel dans les instruments, les rythmes et les thèmes. La langue l'est aussi, on note encore de nos jours la façon qu'ont les *maracuchos* de dire « *vos* » au lieu de « *tu* » ou de « *usted* » par influence des espagnols d'Andalousie (ex : *Vos queréis tocar musica ?*).

Maracaibo a un million et demi d'habitants, c'est la deuxième ville du pays après Caracas. Lorsque l'on arrive en avion, par le hublot nous pouvons observer beaucoup d'immeubles de taille moyenne, répartis entre les maisons dans toute la ville. Nous observons aussi les grandes industries de pétrole en périphérie et, plus au sud-ouest, le pont Rafael Urdaneta qui relie les deux marges du lac. Inauguré en 1962, il est le plus grand pont en béton d'Amérique Latine. Rafael Urdaneta fut l'un de ceux que les vénézuélien appellent de « héros », il accompagna Simón Bolívar dans le processus d'Indépendance au XIX^e siècle. Il est né à Maracaibo et mort à Paris en 1845. Il continue d'être célébré car il est un modèle *maracucho* de bravoure, de loyauté et du sens de l'éthique, notamment dans la gestion de financements.

³⁵ Les annexes B et C aident à mieux situer les territoires.

Historiquement, un autre édifice est symboliquement très important – la Basilique de la Chinita. C’est un hommage rendu à l’apparition de Notre Dame de Chiquinquirá. Sa construction commencée au XVII^e siècle s’est terminée en 1943. Tous les ans, au mois de novembre, la ville célèbre sa Sainte. La Chinita et Rafael Urdaneta sont deux « mascottes » importantes de la ville, elles donnent leur nom au pont, à un orchestre (Régional Infantile) et à la principale avenue (Avenida del Milagro).

A l’image du soleil au centre du drapeau de la région, il y a toute l’année un ciel bleu avec des températures qui vont de 35°C à 45°C. En même temps c’est une ville très froide à cause de la climatisation toujours branchée au niveau maximum dans tous les espaces fermés. Les contrastes sont constants : entre chaud et froid ; richesse et pauvreté ; des immeubles modernes et des bidons villes aux tôles de zinc ; entre des routes goudronnées et des chemins de terre.

Il y a aussi le contraste entre les grosses Jeeps des entreprises de pétrole et les fameux *carritos* de Maracaibo. Ces *carritos* sont de vieilles voitures américaines des années 60’ (période d’intenses relations américano-vénézuéliennes), surtout des Chrysler et des Chevrolet Caprice qui, tout en étant en très mauvais état et retapées au possible, continuent à rouler comme moyen de transport public dans les principales avenues. N’importe où au bord de la route on peut attendre un *carrito* pour être emmené à notre destination. On peut y entrer à six, trois devant, grâce à la longue banquette à l’américaine, et trois à l’arrière. Les fenêtres sont toujours ouvertes car il fait très chaud sous le toit métallique. L’odeur d’essence est forte à cause des trous du pot d’échappement sous nos pieds. Tout le *carrito* est rapiécé. Le bruit du moteur est caractéristique comme si ses pièces se bagarraient entre elles. C’est par ce moyen de transport, où parfois il y avait de la radio avec la musique latine DJ Sombra bien forte, que tous les jours nous allons vers le núcleo Santa Rosa de Agua. Le terrain de recherche commençait au moment où nous rentrions dans le *carrito*, boîte métallique riche en aventures ethnographiques.

Nous avons commencé par décrire brièvement l’Etat de Zulia, puis sa capitale Maracaibo. Nous allons maintenant nous pencher sur un autre découpage administratif, la paroisse de Coquivacoa. Coquivacoa est le nom que les Indiens autochtones donnaient au Golfe du Venezuela. Les villes sont subdivisées en *parroquias* (paroisses), Maracaibo en a dix-huit. Le núcleo d’El Sistema où nous faisons les recherches se trouve dans la paroisse de Coquivacoa au nord-est de la ville, au bord du lac.

Coquivacoa a 70 000 habitants, avec des zones contrastantes selon le niveau socio-économique et le type d’urbanisation. Par exemple le *barrio* Los Pescadores a des parties

de bidonville et des chemins en terre, alors que *La Isla Dorada* est un ensemble de nouveaux immeubles construits sur une île artificielle. Les communautés indiennes, Añú, sont concentrées à l'est de la paroisse, dans les quartiers de Santa Rosa de Agua et Los Pescadores.

Afin d'avoir plus d'informations statistiques sur la paroisse de Coquivacoa, nous nous sommes rendus à l'*Intendencia de la Alcaldia* de Maracaibo. C'est un service de la Mairie, résultant d'une décentralisation municipale, qui a pour mission d'être les "*ojos del alcalde* (les yeux du Maire)" comme le décrit une des fonctionnaires. C'est aussi le lieu où sont réalisées les statistiques de la municipalité, donc nous avons présenté une liste de données auxquelles nous souhaiterions avoir accès afin d'approfondir nos recherches sociologiques. Santa Rosa de Agua est une des zones de la paroisse où nous avons demandé les données suivantes : taux de monoparentalité ; homicides en 2013/14 ; nombre de bénéficiaires des programmes de l'Etat (les *missiones del Gobierno*) ; nombre de bénéficiaires de la *mission madres del barrio*, spécialement allouée aux mères seules au foyer ; données démographiques relatives à l'âge de la population ; abandon scolaire. Ces informations ne nous ont jamais été communiquées. Depuis, nous avons tenté de les recueillir auprès de l'Institut National de Statistique du Venezuela (INE), mais sans réponse effective avec des données.

II.1.4. Barrio de Santa Rosa de Agua

Nous arrivons à Santa Rosa de Agua, un des vingt-quatre *barrios* (quartiers) de Coquivacoa. Il est certainement l'un des plus connus grâce à ses *palafitos* (maisons en pilotis) et ses restaurants typiques appréciés des touristes amateurs de poisson et d'une belle vue sur le lac.

Cela n'est plus la réalité de nos jours, le quartier a très mauvaise réputation, il est dangereux, à tel point que les taxis refusent d'y entrer. Les habitants expliquent qu'il y a vingt ans ce n'était pas aussi risqué d'y habiter, les portes des maisons étaient toujours ouvertes, tout le monde se connaissait. C'est l'époque où il n'y avait qu'une seule *banda de malandros* (groupe de délinquants) qui contrôlait et protégeait le *barrio*. De nos jours il y a huit ou neuf bandas qui se disputent entre elles et ne garantissent aucune sécurité pour les habitants. Le premier jour où nous avons fait un tour du quartier avec notre informatrice, la coordinatrice du núcleo qui y a grandi, nous sommes passés devant une rue où même les

habitants du quartier ne peuvent pas entrer. C'est l'équivalent de la *boca* dans les favelas du Brésil, c'est-à-dire le lieu où tout le trafic est géré, où l'on peut trouver des chefs de *bandas*. Dans les rues de Santa Rosa de Agua l'ambiance peut être lourde, les regards se croisent, il y a des attitudes d'intimidation mais nous sommes en compagnie de notre hôte qui salue d'un « *holla !* » tous ceux qu'elle croise. Il n'y a plus de touristes dans le quartier, les trois restaurants au bord du lac n'ont que quelques *maracuchos* (habitants de Maracaibo) en week-end.



Figure 1: Vue aérienne du Barrio Santa Rosa de Agua, Maracaibo – Venezuela

Le quartier est situé au bord du lac Maracaibo, dans une zone de mangroves et avec des maisons sur pilotis. Le núcleo se trouve dans la partie sud du quartier, non loin d'une des routes importantes de la ville, l'Avenida del Milagro.

Quand on entre dans le quartier de Santa Rosa de Agua, la rue principale fait deux kilomètres et nous mène à un patio en fin de route. On y trouve une église, une école et deux magasins improvisés dans les cours des maisons. Au patio, les enfants jouent au football pieds-nus. Les personnes âgées passent leurs journées assises à l'ombre, certains observent et discutent, d'autres boivent un alcool local très fort, le *cocuy*. Le quartier a de graves problèmes d'alcoolisme et d'addiction aux jeux de hasard. Les parents qui ont des enfants au núcleo expliquent qu'à Santa Rosa de Agua beaucoup de mères vivent seules et

qu'elles préfèrent voir les *telenovelas* (feuilleton télévisé) plutôt que de s'occuper de leurs enfants qui passent tout le temps dans les *calles* (rues). La population du quartier est essentiellement d'origine indienne Añu, car il y a trois décennies, Santa Rosa de Agua était encore une île avec des *palafitos*, les habitants ne vivant que de la pêche. Les Añu constituaient 90% de la population dans le recensement national de 1996 alors qu'actuellement, notamment à cause des exodes ruraux et de l'immigration venant de Colombie, ils ne sont que 70% par un effet de dilution.

II.1.5. Núcleo Santa Rosa de Agua, la deuxième famille

C'est dans ce núcleo que nous avons effectué quatre mois de recherches ethnographiques. Le núcleo Santa Rosa de Agua est le deuxième à être créé à Maracaibo (après le núcleo Central au Conservatoire de la ville), en 1995, suite à l'invitation faite à Fernanda Simán et Hendrick González, un couple de professeurs, pour qu'ils acceptent le *reto* (le défi) de créer un núcleo. Il n'y avait pas de moyens financiers substantiels ni de méthode préétablie, le núcleo a été inséré dans les bâtiments du Centre d'Education Prioritaire (CEP) du quartier, ce qui l'a obligé à partager les salles avec toutes les autres activités du centre. L'inclusion au CEP est promue par deux autres figures importantes dans les milieux de la culture, de l'éducation et des questions sociales à Maracaibo : Giovanni Villalobos, actuel Secrétaire d'Etat à la Culture, et son épouse Yoraida Morán, actuelle directrice du CEP. Ce nom de famille, Morán, est l'un des plus portés dans le quartier de Santa Rosa, car la communauté Añu est endogamique. L'autre nom usuel est Ortega, celui que porte la coordinatrice, Nohélia Ortega.

Le núcleo fondé par les professeurs Fernanda Simán et Hendrick González a commencé par fonctionner sans instruments pendant deux ans. Pour les cours de musique ils ont tous ensemble inventé des instruments avec du matériel recyclé, ce qui n'a pas empêché que, grâce à la persistance et la volonté des deux directeurs il y ait des concerts. Le núcleo a dès le début été bien accepté par la communauté car tous les enfants y étaient bienvenus. La population aidait et protégeait quand il le fallait, mais cela n'empêchait pas que le travail y soit très difficile à cause du manque d'espaces propres à la pratique de la musique. Les élèves avaient des cours à l'extérieur, devant le CEP, cherchant un coin à l'ombre des 40°C. Ils manquaient d'instruments, il n'y avait pas de salles de répétition, l'acoustique était mauvaise et parfois « il y avait des *malandros* (délinquants) qui passaient

en courant et en tirant pour se réfugier dans les grandes conduites d'égout sous le CEP », explique l'ancien directeur.

Le núcleo a tenu dix-sept ans dans ce lieu, beaucoup de musiciens y ont été formés dans des conditions difficiles. De nos jours plusieurs professeurs ont débuté leur parcours musical au CEP et décrivent à quel point les deux directeurs, Fernanda Simán et Hendrick González, ont été « *especiales* (spéciaux, pour dire très importants) ». Il y a un grand respect et une admiration profonde envers ces deux personnes qui, au cours de deux décennies, ont donné un nouveau sens à la vie de beaucoup de jeunes. Ils ont aussi adopté deux de leurs élèves orphelins, l'un d'entre eux a vingt-quatre ans et poursuit ses études de musique en Suisse.

Mais au bout de dix-sept ans, à cause des faibles moyens dont disposait le CEP pour la musique et de l'âge avancé des deux directeurs, un changement était nécessaire. C'est à ce moment qu'il est proposé à El Sistema Zulia de récupérer un édifice abandonné, appartenant à l'institution éducative Fé y Alegria (institution jésuite, très présente dans tout le Venezuela et avec laquelle El Sistema avait déjà signé plusieurs accords). Le nouveau partenariat fut approuvé en 2012. Les travaux de récupération sont initiés pour créer un lieu exclusivement voué au núcleo. Pendant cette phase, avec un sens de mission accomplie, le couple de directeurs décide de laisser la place à un jeune candidat sérieux et motivé. C'est alors que la direction régionale propose le nom d'Oriana Silva, flûtiste prodige de vingt-six ans originaire de Maracaibo, récemment revenue de Caracas après des années d'étude et de concerts.

C'est en 2013 qu'une nouvelle phase commence pour le núcleo Santa Rosa de Agua. Il y a de nouvelles installations progressivement réhabilitées (il manque encore l'eau), et une nouvelle directrice avec d'autres méthodologies. Oriana Silva a formé un trio de femmes dans son équipe de direction. Comme secrétaire, elle invite Milaydy, habitante du quartier, mère de trois élèves du núcleo et ancienne secrétaire du CEP. À la coordination, Oriana Silva invite différentes personnes jusqu'à ce qu'elle se décide pour Nohélia Ortega, mère de deux élèves, qui a grandi dans le quartier. Le futur du núcleo dépend pour beaucoup de ce trio, nous aurons l'opportunité de l'analyser en profondeur plus loin.

Les nouvelles installations sont à la périphérie du quartier (avant le CEP en était au cœur), proche de l'avenue principale, l'Avenida del Milagro Norte, à côté de l'Ambulatorio (petit centre médical). En 2015 le núcleo a 263 élèves inscrits, ils viennent de Santa Rosa mais pas uniquement. Ils peuvent être amenés par les parents en transports publics

(*carritos*³⁶ et mini bus) venant des quartiers alentour : Altos de Jalisco ; Puntica de Piedra; 18 de Octubre.

Il y a 21 professeurs, cinq d'entre eux viennent en voiture. Ils ont entre dix-huit et cinquante ans et regroupent l'ensemble des instruments symphoniques : violon, alto, violoncelle, contrebasse, flûte traversière, hautbois, clarinette, basson, trompette, trombone, tuba, contre-tuba, cor français et percussions. Les élèves peuvent s'inscrire à tout âge entre 3 et 18 ans. Les cours sont gratuits et les instruments sont prêtés au bout de quelques mois selon la disponibilité et le travail personnel. Les élèves ont plusieurs types de cours : individuels ; en pupitre ; en section (cordes, vents, percussions) ; cours en orchestre (pré-Infantile, Infantile, Juvénile) ; cours de chants dans un chœur ; et pour les plus jeunes de 3 à 6 ans des cours d'initiation appelés *kinder-musical*.

Le núcleo est ouvert de 13h à 18h30, du lundi au vendredi, et les samedi matin jusqu'à 13h. Pendant les journées une personne d'une entreprise privée s'occupe de la sécurité, elle est remplacée en fin d'après-midi par un collègue qui veille toute la nuit. C'est ainsi à cause de l'insécurité et de la crise économique actuelle ; ils évitent qu'il y ait des vols d'instruments. La situation est telle que les climatiseurs qui se trouvent sur les toits doivent être entourés d'une grille en fer pour ne pas être volés. D'ailleurs toute les ouvertures du núcleo, fenêtres et portes, ont des grillages pour éviter les intrusions.

Pendant les heures d'ouverture, le núcleo dispose aussi de deux *utileros* et de deux techniciennes de surface (femmes de ménage). Celles-ci garantissent la propreté du núcleo, elles vivent à Santa Rosa de Agua et sont d'origine Añu. Les *utileros*, Gabo et Abdías, sont responsables de la maintenance et du rangement. Gabo, d'origine Añu, a trente ans et vie à Santa Rosa. Abdías, dans la quarantaine, est un ancien policier qui a travaillé à la frontière avec la Colombie. Il a aussi des origines indiennes et vit au sud-ouest de Maracaibo.

³⁶ Taxi local qui transporte des usagers ayant des destinations différentes.

II.1.6. Description physique du núcleo Santa Rosa de Agua

De l'Avenida del Milagro Norte on arrive au núcleo en ayant contourné l'Ambulatorio, petit centre médical. Après être passé par le parking (en gris sur la Figure 1), la première chose que l'on aperçoit est un grand portail de barres métalliques vertes, au travers desquelles on devine une cour, et un édifice principal à gauche (en jaune). En passant le portail, on croise Alaín, chargé de la sécurité du núcleo. Ce personnage est très grand, mince et souriant, il a un costume bleu qui ne lui va pas bien parce que ce n'est pas sa taille. Alaín est sympathique, il pose beaucoup de questions et ne comprend pas comment peut-on vivre sans croire en Dieu.

En avançant on passe par la cour (en vert dans le plan), peuplée de jeunes de tous âges qui s'amuse pendant que d'autres semblent en pause et en profitent pour grignoter. Certains trouvent un coin à l'ombre pour y jouer de leur instrument. Avant d'entrer dans les locaux du núcleo nous croisons un groupe de femmes assises sur un long banc, elles attendent leurs enfants. Nous faisons connaissance avec *señora* Gladys, responsable de vendre de quoi manger et boire. Tous les jours elle vient accompagnée de ses deux enfants et d'un petit-fils qui l'aident à porter des blocs de glace, des boissons gazeuses, des gâteaux, des *goiabitas* (pâtes de goyave), des biscuits, des *platanos fritos* (bananes plantain frites). Lorsqu'elle arrive au núcleo, Alaín de la sécurité va chercher une structure métallique appartenant à une vieille machine à laver pour servir de table et y poser les vivres de *señora* Gladys. Plusieurs personnes se précipitent autour d'elle et tentent de marchander de quoi boire et manger. C'est un coin d'euphorie et de convivialité assurée.

Pour entrer dans le bâtiment du núcleo, qui n'a qu'un seul niveau en rez-de-chaussée, on traverse une grille métallique ouverte sur le *hall*. Dans ce hall il y a trois pancartes, sur l'une d'elles est écrit *Informacion General*, avec des photos d'élèves entourées de textes qui présentent El Sistema et le núcleo (voir photos 1, 2 et 3 du DVD de l'Annexe C, fichier sur le Núcleo Santa Rosa de Agua). La seconde pancarte contient des informations récentes, en son centre se trouve une affiche disant *Yo soy embajador nacional de buena voluntad de UNICEF*. La troisième pancarte a pour titre *Bienvenidos – Nucleo Santa Rosa de Agua*, on y voit quatre affiches, deux d'entre elles avec des photos de Maestro José Antonio Abreu et de Gustavo Dudamel. Les deux autres ont la taille A3 et expliquent par des mots clés *Nuestra Mission* (la mission d'El Sistema). À droite de ces panneaux d'affichage est disposé un petit poster qui signale les quarante ans d'El Sistema en février 2015.

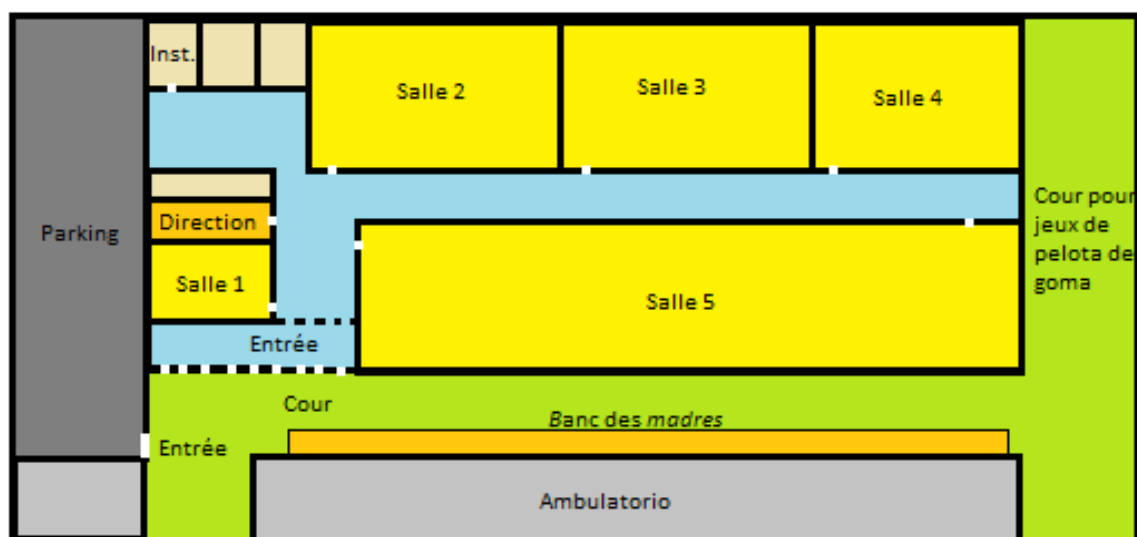


Figure 2: Plan du Nucleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

A gauche du hall, se trouve la salle de musique n° 1, puis à côté la salle de la Direction ; ensuite les toilettes du núcleo. Au fond, il y a une petite salle de rangement sans porte, où les techniciennes de surface laissent les produits et les outils de nettoyage. À gauche de cet endroit se trouve une petite salle de 4m² de rangement d'instruments, avec une porte métallique et un cadenas. C'est dans cet espace que nous effectuerons les entretiens semi-directifs avec les élèves et les professeurs. Nous serons entourés d'instruments et sans climatisation mais la porte sera toujours laissée entrouverte pour laisser un courant d'air.

A droite du hall, il y a la salle numéro 5, la plus grande de toutes, et un long couloir qui donne accès aux autres salles. Chacune d'entre elles a une affiche et une note explicative à sa porte, avec la photo d'une figure importante pour El Sistema dans la région de Zulia dont nous n'écrivons qu'un résumé :

- Salle 1 – Osvaldo Nolé – Né en Uruguay, a vécu à Maracaibo, contrebassiste, de la musique de Bach aux Tangos argentins.
- Salle 2 – Gustavo Dudamel – trente-cinq ans, la grande star mondiale d'El Sistema. Directeur Musical de l'Orchestre Simón Bolívar B et du Los Angeles Philharmonic.
- Salle 3 – José Antonio Abreu Anselmi – Fondateur et Directeur Général d'El Sistema. C'est la personne qui a cru depuis le début en ce projet socioculturel par

la musique, commencé avec onze personnes et qui compte environ 600.000 élèves en 2015.

- Salle 4 – Gregory Carreño – Un des fondateurs d’El Sistema. Issu d’une famille musicale très connue au Venezuela. Chef d’orchestre et directeur de nucléos. Victime d’un accident il y a quinze-ans, il est devenu paraplégique. Après plus de dix ans d’efforts et de persévérance à la rééducation, il est revenu sur scène pour diriger l’Orchestre Simón Bolívar. Il est le principal professeur de Oriana Silva (directrice du núcleo) dans les cours mensuels de direction de nucléos à Caracas.
- Salle 5 – Rafael Rincón González – Musicien de *gaita*, style traditionnel local. Parolier et compositeur célèbre.

Les figures de références qui donnent leur nom aux salles ont été soigneusement choisies par la nouvelle directrice. Notons qu’il y a ceux du monde de la musique classique, ceux du monde de la musique populaire, et ceux qui font le pont entre les deux. Cela montre la valorisation faite ici des deux mondes, alors qu’ils sont souvent opposés dans d’autres contextes. A quel point ces affiches servent d’outils médiateur entre les deux mondes chez les professeurs et élèves ? La réponse est posée mais il est clair qu’il y a dans ce núcleo un ensemble de petites initiatives pouvant créer un impact positif chez les générations à venir.

Chacune de ces cinq salles à un sol en carrelage de terre cuite, les murs sont peints en bleu clair, le plafond est un assemblage de plaques de zinc, et la climatisation est toujours branchée au niveau maximum. Les salles sont propres et au frais mais elles ne disposent d’aucun isolement sonore ni de traitement acoustique. A chaque cours, professeurs et élèves entendent ce qui se passe dans les salles d’à côté. C’est problématique pour la concentration. La saturation sonore cause de la fatigue aussi, mais les professeurs ne semblent pas être affectés, ils poursuivent leurs cours en acceptant les conditions. Toutes les salles ont des fenêtres qui laissent entrer la lumière du soleil, il y a, en plus, de grands allogènes blancs. Trois de ces salles sont aussi des lieux de rangement d’instruments. Il y en a en plus grande quantité dans la salle 1, celle qui a la double porte en fer. Les autres ont des violoncelles et des contrebasses couchés, puis quelques percussions. C’est dans la salle 5, la plus grande, que s’organisent les répétitions et les concerts d’orchestres.

Nous terminons ce premier tour du núcleo par la visite du bureau où travaillent la directrice, la coordinatrice et la secrétaire (salle orange sur le plan). C’est un petit espace de 10 m², il y a deux tables de travail, un ordinateur, un téléphone, un climatiseur, un

distributeur d'eau, une grande armoire, et une fenêtre avec grillage au fond. L'armoire a un cadenas parce qu'y sont gardées les choses précieuses, notamment certains instruments (ex : les piccolos), certaines parties d'instruments (ex : les archets) et des accessoires variés (ex : des anches de hautbois et des cordes d'alto).

Les deux tables sont pleines de dossiers qui entrent et sortent, un par un, dans les mains des professeurs. Il y a peu d'espace mais c'est très mouvementé, tous les intervenants du núcleo y passent. Les *utileros* y reçoivent des ordres, les parents peuvent y inscrire leurs enfants et les professeurs s'y retrouvent pour discuter. Les enfants de tous âges y passent pour demander une embouchure, une paire de baguettes ou mettre de la colophane sur leur archet.

La seule eau qui existe au núcleo est celle du distributeur qui est au bureau de la direction. Il attire beaucoup de monde tout l'après-midi, avec des heures de pointe pendant les pauses entre les cours et en fin de journée. Après plusieurs heures à jouer par les 40°C de Maracaibo, ce distributeur entouré d'enfants rappelle un petit point d'eau rempli de fauves assoiffés dans les plaines du Serengeti. Une fois abreuvés les rugissements de bonheur résonnent.

II.1.7. Description d'un après-midi au núcleo

Núcleo Santa Rosa de Agua – 22 Janvier 2015

Nous passons un peu de temps dans la cour du núcleo pour observer tout ce qui s'y passe. La cour est le lieu où se retrouvent les parents, les *utileros*, des techniciennes de surface, l'agent de sécurité, les professeurs et les élèves. Tous cherchent un coin d'ombre et un courant d'air pour reprendre des forces avant la prochaine mission.

Sur le plan on peut voir la partie intérieure du núcleo, où se trouvent toutes les salles, et la partie de la cour avec son espace libre pour que les enfants jouent à la *pelota de goma* (variante du baseball américain). Dans la zone où il y a de l'ombre se trouvent les autres personnes, dont la vendeuse de vivres, *señora Gladys* (rond noir sur le plan).

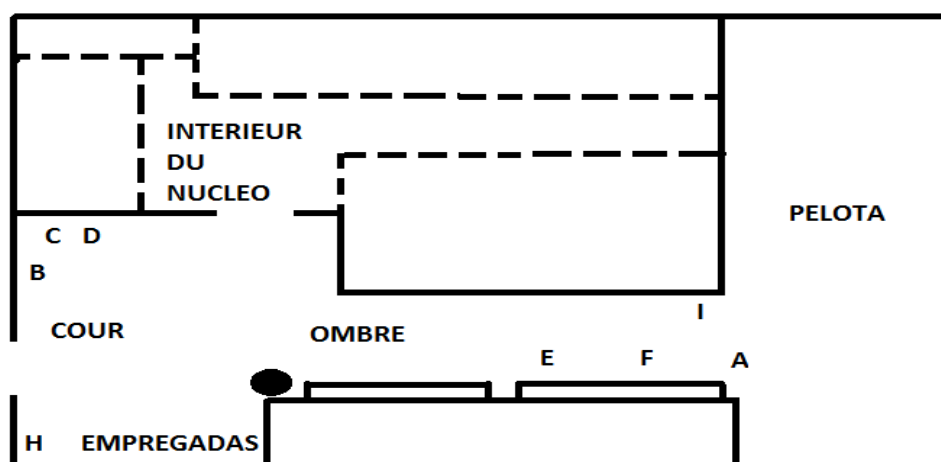


Figure 3: Plan du núcleo Santa Rosa de Agua avec positionnements dans la cour – Venezuela

Les lignes pointillées sont à l'intérieur de l'édifice du núcleo. La cour est représentée par la zone qui dit *sombra* (l'ombre) et celle qui dit *pelota de goma* (type de baseball). À gauche, à côté de la lettre H, se trouve le portail d'entrée.

Il est 13h50 lorsqu'arrive la *señora* Gladys. Elle s'installe à l'ombre, toujours dans le même coin (rond noir sur le plan), à un angle stratégique et bien visible. Une part de son étalage est constituée d'une table métallique et l'autre de cubes de cartons, ouverts et recouverts de papier cadeau, qui servent d'étagères. Ce coin contrôlé par *señora* Gladys est un des points de rencontre du núcleo, il y a de l'ombre, de quoi se ravitailler, et l'on peut compter sur sa forte personnalité. C'est une femme imposante, ronde, à la peau foncée de par ses origines Indiennes, un nez fin et les cheveux blancs teintés de brun quand c'est possible. Elle est très joyeuse, bien que parfois l'on perçoive sa mauvaise humeur à travers son regard foudroyant. Gladys a beaucoup d'humour, elle aime danser, elle est fière et rit beaucoup lorsqu'elle raconte des anecdotes à connotation sexuelle. Elle raconte que quand les femmes se baladent dans les rues, la plupart aiment que les hommes leur disent « *hey, mamacita !* », un *piropo* (compliment sensuel), parce qu'elles veulent se sentir désirées (nous verrons plus loin que les femmes sont elles-mêmes complices du machisme local). Gladys a deux fils au núcleo, un à la contrebasse et l'autre au violon, ainsi qu'un petit fils de quatre ans, Juan. Ils l'aident dans l'arrangement de son point de vente. Le petit Juan est timide, il observe attentivement tous les musiciens qui s'entraînent dans la cour.

Nous sommes assis à la droite de *señora* Gladys, sur l'un des deux longs bancs en bois où s'installent les autres parents d'élèves. En fin de journée les bancs sont à nouveau rangés à l'intérieur du núcleo.

Il est un peu plus de 14h, du coin de Gladys nous observons que progressivement des chaises et des pupitres sont mis à l'extérieur pour qu'il ait cours ou pour que les élèves répètent. Chaque coin d'ombre est pris (points A, B, C, D, E, F, H, I, sur le plan).

Les deux techniciennes de surface ont fini leur premier tour de nettoyage et en profitent pour prendre une pause. Elles apportent deux chaises et s'installent sous un palmier (où est écrit *empregadas*). Elles sont discrètes et timides, leur coin permet d'être tranquille tout en pouvant contrôler les entrées du núcleo et ce qui se passe autour de Gladys.

Le petit-fils de Gladys est emmené par deux élèves qui vont étudier leurs instruments au coin A. Un des élèves assoit le petit Juan sur ses genoux pendant que l'autre joue en lisant la partition. Sa grand-mère précise qu'au núcleo il apprend la flûte de bisel et va bientôt commencer le violon.

14h30, il y a trois femmes assises sur les bancs.

Le défilé d'élèves qui passent d'un coin à un autre continue, il y a des contrebassistes, des bassonistes, des percussionnistes et des tubistes.

Gabo, un des *utileros*, apporte une caisse claire et un pupitre au coin A.

Les deux *utileros* se retrouvent au coin E avec le chargé de la sécurité. A côté d'eux est placée une mère et sa fille qui mangent une glace.

Les percussionnistes changent d'avis et vont vers le coin F rejoindre leurs professeurs sans perturber ceux qui sont au coin A. C'est un cours d'initiation, ils travaillent la position des mains avec les baguettes. Les élèves prennent conscience du rôle qu'ont leurs poignets et leurs doigts en batterie. Les techniques proposées par le professeur ne sont pas nommées, tout est fait par observation et imitation. L'un des élèves joue sur la caisse claire pendant que les autres l'entourent debout en l'observant. Au núcleo les élèves sont toujours entourés d'autres élèves. Est-ce qu'ils s'y habituent et est-ce que cela a de l'influence sur leur contrôle du trac face au regard des autres ? Est-ce que cela va jusqu'à influencer sur leur capacité à se maîtriser lorsqu'il y a une audition ou un concert ?

Deux trombonistes jouent dans toute la cour en se baladant.

Un bassoniste se balade en jouant aussi. Il est très concentré et a un regard calculateur. Il se rapproche des murs et semble s'y frotter tout en marchant pendant qu'il cherche à maîtriser l'embouchure. Il observe ceux qu'il croise. Son parcours se termine au coin C, à l'ombre.

Señora Gladys continue avec ses ventes.

Dans la cour on s'aperçoit que les élèves du núcleo sont toujours entourés d'instruments variés, cela leur permet d'essayer celui de leurs amis de façon décomplexée. Ils écoutent et

testent tous types d'instruments. Ils sont au fait des particularités et des difficultés des autres instruments. Est-ce que cela augmente leur niveau de conscience et de respect de l'autre ?

Dans les coins B et C, entre le basson et le trombone s'installe une joute de mélodies. L'un commence, l'autre essaye de l'imiter.

15h, quatre mères sont assises sur les bancs. Une autre mère arrive, son visage a des traits marqués d'Indienne. Elle a toujours le même t-shirt rose et du rouge à lèvres. Son fils est nouveau au núcleo, il a quatre ans et fréquente les cours en *kinder*. Il est très agité et peu obéissant.

A côté des mères il y a trois jeunes filles qui jouent ensemble avec de petits élastiques de couleurs. Les *utileros* passent par-là, ils saluent les mères.

15h15, sept femmes sont assises sur les bancs.

La cour est remplie d'élèves qui attendent leurs professeurs. Certains ont déjà eu leur cours individuel et se dirigent vers la répétition de l'orchestre. D'autres attendent leur tour pour un cours avec leur professeur d'instrument.

Le professeur Freddy Gomez (responsable du programme de musique populaire – Alma Llanera), prend le trombone d'un élève et se balade en faisant semblant de jouer. Ce n'est pas son instrument (il joue le *cuatro*, petite guitare à quatre cordes typiques du style local, la *gaita*), donc il ne fait pas bonne figure, sans complexes.

A l'ombre, au coin I, s'installe un contre-tubiste.

Le professeur Freddy Gomez va jusqu'au point A.

15h30, huit mères ont été rejointes par deux pères.

Une vingtaine d'enfants sortent d'une salle et se dispersent dans la cour. Ils ont entre trois et six ans donc ils sortent d'un cours de *kinder*, c'est-à-dire d'initiation musicale. Ils y apprennent des chansons, la flûte de bisel, ils dansent et travaillent la coordination motrice. Certains d'entre eux ont des petits œufs de percussion qu'ils montrent à leurs mères. Avant de rentrer chez eux les parents d'élèves achètent une petite sucrerie pour leurs enfants, cela semble fonctionner comme une forme de récompense après les cours.

Au coin B se trouve un contrebassiste qui joue seul. Sur la volute, partie supérieure de sa contrebasse, il pose sa casquette. Cela donne un aspect animé à l'instrument, comme si s'était un grand rappeur (chanteur de *rap*).

Une petite-fille vient acheter de quoi manger chez Gladys et va le partager avec deux copines.

Il y a toujours beaucoup de conversations entre les mères qui attendent tout l'après-midi. Deux sous-groupes se forment : un cercle de chaises en plastiques installés autour de *señora*

Gladys ; et un deuxième groupe de parents d'élèves assis en ligne sur les deux bancs en bois. Chaque fois que nous approchons Gladys nous apprenons un nouveau mot en *maracuco* (langage et accent de Maracaibo). Notre arrivée suscite toujours la curiosité et les rires car tous les mots en espagnol ont un double sens en *maracuco*, très souvent à connotation sexuelle. Les fous rires de l'audience se font entendre, ils permettent aussi de renforcer l'amitié et la confiance. Une des mères explique que lorsqu'elle voyage au Venezuela personne ne la comprend à cause de son accent et du langage *maracuco*.

Dans la cour nous en profitons pour nous présenter à certains professeurs avec lesquels nous n'avons pas encore eu l'opportunité de parler. Nous expliquons qui nous sommes, ce que nous faisons et avec quels objectifs. La surprise est souvent la même, « Vous êtes français ? Mais que faites vous dans un coin si perdu du Venezuela ? ». Nous expliquons que nous aimerions réaliser un entretien avec chaque professeur prochainement, la réaction est positive, ils sont curieux et partants.

II.1.8. Description de cours de musique

Sélection de cinq types de cours de musique observés au Núcleo Santa Rosa de Agua – Maracaibo, Venezuela. Nous avons choisi de présenter des cours entiers ; tous les instruments ne seront pas représentés, ce qu'aurait permis la présentation de parties de cours seulement. Mais l'abordage d'un cours dans son entier permet de comprendre le rythme qu'il y a dans la salle entre le professeur et ses élèves, c'est un tout, il nous semble dommage de le fractionner. Lorsque l'on isole une partie d'un cours il y a perte du contexte créé par l'ensemble des intervenants. Le rythme de la classe n'a pas à être découpé, il est une des données qui permet le succès des cours, tel que nous le montrent les exemples suivants.

Les cinq cours varient quant aux instruments, aux formats (individuels ou en orchestre) et aux âges des élèves. Plus d'une quarantaine de cours de musique ont été observés par nucléos. Tenant compte de ce large ensemble, j'ai cherché à faire une sélection qui rende compte de la variété des cours, de leur méthodologie et de leur complexité.

II.1.8.1. Cours 1 : flûte traversière

Salle 3, 15h, 15 Janvier 2015

Nous sommes au Núcleo Santa Rosa de Agua, salle 4, il est 15h. Il y a cours d'initiation à la flûte traversière avec la professeure 21 ans. Dix élèves dans la salle, trois garçons et sept filles, de sept à dix-sept ans. Ils sont en cercle au milieu de la salle.

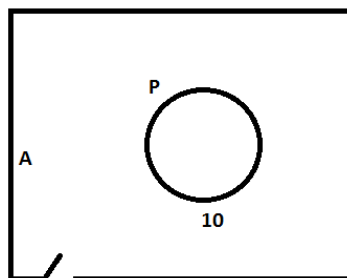


Figure 4: Cours de flûte traversière. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

P = Professeur ; A = Observateur ; 10 = nombre d'élèves ; Salle 3

Ils commencent par un exercice de respiration : diaphragme ; ventre ; position du corps. « Je veux que l'air descende tout en bas ! » ; « On doit comprendre comment fonctionne la circulation de l'air », dit la professeure. Ils prennent conscience de leur corps.

Tous s'assoient en cercle, la professeure leur demande de tendre leurs jambes et de plier leur corps. Ils essaient que le ventre touche les jambes et que les mains touchent les pieds. « Je veux que vous respiriez profondément dans cette position ». La professeure fait le tour de la classe et touche le dos des élèves pour sentir leurs respirations.

La professeure a une sorte de ponctuation verbale du type « Ah Ah », dont elle se sert pour accentuer un message. Cette ponctuation verbale lui permet également de rappeler à l'ordre et de signifier un changement dans la classe : « Ah Ah, tous debout, respirez par le ventre, lorsque vous inspirez je veux que l'air descende vers le bas du ventre » ; « Vous devez ouvrir la bouche pour respirer, vous jouez de la flûte ! Vous devez pouvoir mettre deux doigts dans la bouche ». Les élèves rigolent quand ils mettent les doigts dans la bouche.

Pendant qu'ils pratiquent cet exercice la professeure fait le tour du cercle pour sentir la respiration en touchant les ventres. Elle ne met jamais sa main directement sur le ventre de l'élève : d'abord elle demande à l'élève de mettre sa petite main sur son propre ventre ; c'est sur la main de l'élève qu'elle pose ensuite la sienne. Tout en faisant le tour du cercle elle parle et explique ce qui n'est pas correct en se basant sur les mauvais exemples.

La plus petit de élèves porte un ruban dans les cheveux, de ceux qui sont très typiques chez les jeunes filles à Maracaibo. Quand c'est le tour de cette jeune fille de respirer par le ventre elle se met à pleurer. La professeure tranquillise l'élève en lui expliquant qu'ici tous se connaissent, que l'exercice sera fait par tout le monde, et que la personne qui est au fond (l'observateur ethnographique) fait une recherche.

La professeure continue le cours et insiste sur l'importance de la position de la tête. Elle utilise beaucoup d'exemples pratiques pour que ce soit clair : « Si votre tête et votre cou ne sont pas droits alors il vous sera difficile de parler. Essayez ! »

Ensuite la professeure se sert de ses mains pour expliquer comment fonctionne la gorge. Elle mime des mouvements d'ouverture et de fermeture. Tous les exemples servent à ce que les élèves prennent conscience de leur corps.

La professeure Sandra doit quitter la salle. Elle demande à une des plus grandes élèves de continuer l'exercice de respiration, notamment auprès de la petite fille qui a pleuré tout à l'heure. La petite est contente qu'on s'occupe d'elle. Elle sourit avec les mains sur le ventre.

La professeure revient dans la salle avec des flûtes *piccolo*. Elle en donne une à chaque élève. Les plus expérimentées ont des flûtes traversières. Chacun ouvre sa boîte. A l'expression des visages des élèves on dirait qu'il y a de l'or dans ces boîtes. Attentivement ils assemblent les flûtes et les *piccolos*.

La professeure demande si quelqu'un a une montre avec des aiguilles. Elle veut compter 8 temps d'inspiration et 8 temps d'expiration. L'exercice débute et provoque des rires.

Nouvel exercice : « Qui veut être ma victime ? ». Un garçon va devoir jouer une note à la flûte pendant le maximum de temps : Faaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa... 9 temps ! « A partir de ça tu peux faire mieux, pratique chez toi devant ton miroir et avec une montre ».

À ce moment-là un *piccolo* tombe des mains d'une élève. « Il faut bien tenir son instrument ! ». C'est un moment de tension. L'élève est au bord des larmes pendant que la professeure vérifie si tout va bien. « Tout est ok ! ».

L'exercice continue et c'est à nouveau le tour de la petite fille qui a pleuré tout à l'heure. La professeure dit : « Tu choisis la note que tu veux ». Elle a choisi et joue. « Mais il ne faut pas que tu t'arrêtes de souffler, va jusqu'au maximum ! ». La professeure la fait rire et lui fait oublier sa timidité.

L'exercice continue, chaque élève attend son tour.

Une d'entre elles doit sortir plus tôt. Elle range sa flûte avec beaucoup de minutie. Cela demande de la coordination : ouvrir la boîte, séparer les trois parties de la flûte, les ranger

à leur place, bien fermer la boîte. Tous ces gestes sont faits pendant qu'elle est assise sur une chaise trop haute pour elle, ce qui demande encore plus de coordination, d'attention. C'est une responsabilité.

A la fin la professeure congédie les quatre plus jeunes élèves et leur donne des exercices à faire chez elles avec l'aide des partitions qu'elles ont. Les quatre filles entourent la professeure en l'écoutant attentivement. A la fin de la conversation elles se regardent et sortent avec un air heureux.

Nouvelle installation de la classe pour ceux qui y restent :

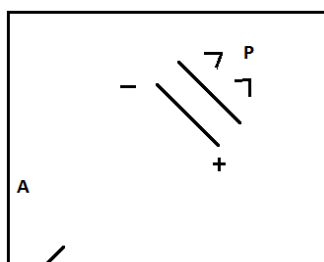


Figure 5: Deuxième partie du cours de flûte traversière. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

P = Prof ; V = pupitres pour partitions ; - = élèves plus jeunes ;
+ = élèves plus vieux ; A = Observateur

Ils ne restent plus que les élèves qui ont quelques mois/années d'expérience. La professeure veut qu'ils produisent un *tremolo* à la flûte : *rrrrrrrrrr*. C'est un son qui dépend de la langue. La professeure demande de la concentration car les plus expérimentés ne savent pas faire cet exercice non plus, ce qui met tout le monde au même niveau. La difficulté est de maintenir le son régulier du *rrrrrrrrrr* au cours du *tremolo*.

La professeure demande à ce que les élèves divisent leur corps en partie. « Ces parties seront comme des gares par où l'air devra passer : 1) le ventre ; 2) le diaphragme et le ventre comme supports ; 3) poitrine et gorge ; 4) bouche ouverte ; 5) lèvres détendues » ; « Il faut maintenant faire passer l'air par chacune de ces gares imaginaires. »

Un nouvel exercice, un *legato* : lier trois notes sans qu'il y ait d'accentuation dans les passages de l'une à l'autre. « Ce n'est pas compliqué, il faut s'entraîner ».

Pendant que ce cours se passe dans la salle 4, nous pouvons entendre ce qu'il se passe dans les salles 3 et 5, entre chants et percussions. Cela rend difficiles la concentration et la capacité de s'écouter correctement.

Fin du cours, les élèves rangent tranquillement les flutes en partageant leurs expériences et difficultés. La professeure reste dans la salle et participe à la conversation.

II.1.8.2. Cours 2 : chant en chorale

Salle 2, 15h, 29 Janvier

Dix élèves qui ont entre sept et onze ans. C'est l'heure de l'appel. « *Presente !* »

Début du cours : « Alors, voyons. *Stand up !* »

Ils sont tous en file devant le professeur. Nous sommes à l'arrière, au fond de la salle, face au professeur. Les élèves sont de dos.

Ils commencent par chanter des gammes ascendantes et descendantes. Cela sert d'échauffement.

Le professeur demande : « Comment doivent être vos pieds ? »

Tous : « Entre-ouverts »

« Et vos bras ? »

« Le long du corps »

« Et comment respire-t-on ? »

« Par la bouche »

Le professeur leur demande d'écouter ce qu'il va chanter.

Les élèves répètent ce qu'il a chanté.

« Très bien, n'oubliez pas que la voix doit sortir de la zone du nez ». Il pointe vers son nez et produit un son nasal.

La triade que l'on écoute est chaque fois plus aigüe. Le professeur joue la triade au piano et les élèves chantent ensuite.

Il y a des élèves agités et déconcentrés. Leur corps est révélateur.

« Et maintenant nous chantons en *staccato* »

« En montant ! »

Le professeur chante aussi pour servir d'exemple.

« Nous allons maintenant faire des exercices rythmiques comme à la dernière classe. Rangez vos chaises ». L'exercice rythmique consiste à être tous en cercle. Le professeur va au centre du cercle en trois pas tout en frappant ses mains et en chantant un rythme. Quand ensuite le professeur fait trois pas en arrière les élèves font trois pas en avant et imitent son rythme. Il y a là plusieurs difficultés rythmiques et de coordination, avec des complexifications au cours de l'exercice. S'ajoute la notion de dynamique du son, plus ou moins fort. Cela dure dix minutes puis ils retournent à leurs chaises.

Ils commencent à jouer des triolets avec les mains.

« Et à quoi sert une liaison sur le triolet ? »

« Même ma grand-mère sait ça ! », dit un élève.

« Et la portée à quoi sert-elle ? » ; « Combien de lignes ? » ; « Quelle est la première ligne ? » ; « Et là, quelle est la clé ? », demande le professeur.

« Et les notes ? » ; « Celles qui sont sur les lignes » ; « Celles qui sont dans les espaces ? » ; « Le C au début de la partition veut dire quoi ? » ; « *Campanilo* = 4/4 ! ».

« Combien peut-on y mettre de rondes ? » ; « Combien de blanches ? » ; « Combien de double-croches ? »

Tout est montré et analysé par le professeur mais il insiste pour que les élèves verbalisent leurs réponses et concluent leur réflexion. Le professeur est toujours très attentif à ses élèves pour qu'eux aussi gardent leur attention et leur concentration. Il a ses techniques, comme par exemple, faire des ponctuations verbales en anglais : « *Ok, let's sing!* » ou « *Very good!* ».

Ils ont maintenant une chanson à chanter. Le professeur est au piano électrique.

« Sans crier ! La voix douce. Chantez comme des enfants que vous êtes, sans imiter les adultes ».

Ils chantent une mélodie difficile. Certains élèves n'accompagnent pas. L'un d'entre eux imite les gestes d'un chef d'orchestre. Ils chantent la même mélodie mais sans le piano cette fois-ci. Le professeur Angel ne chante pas, il dirige le petit chœur.

« Quand faut-il respirer ? » ; « A la fin des phrases, pas au milieu »

« Allons-y, j'ai besoin de vous tous ! »

Ils chantent.

« C'est beaucoup mieux ! »

“Passons à une autre chanson.”

Les chansons sont choisies par le professeur Angel et elles peuvent être en différentes langues : Espagnol ; Anglais ; Français. Ex : “*We are marching to the light of God*” (x 4); “*Nous marchons vers la lumière de Dieu* » (x 4) ; « *Caminando hacia la luz de Dios* » (x 4).

« *A ver, todos con mucho animo!* (Chantez avec joie !) », dit le professeur.

Le professeur pose une question technique et exige de la certitude dans la réponse.
« Vous le savez ! ».

Trois nouveaux élèves entrent dans la salle et le professeur décide de diviser le chœur en trois. Ils chantent.

A la fin du cours le professeur nous explique que Maracaibo est une bonne région pour des *sopranos* et des *altos* parce qu'ils parlent aigu et de façon très nasale. « Ici ce n'est pas bon pour trouver des basses ou des ténors ». (Il serait intéressant d'analyser plus profondément ce rapport entre les géographies, les cultures et leurs voix).

II.1.8.3. Cours 3 : clarinette

Salle 1, 14h15, 2 Février 2015

La moitié de la salle 1 est remplie de boîtes et d'instruments de musique. L'autre moitié est pour les cours mais aussi pour que les *utileros* et les assistantes de surface profitent de la climatisation pendant leurs pauses. Nous assistons aux cours de clarinette.

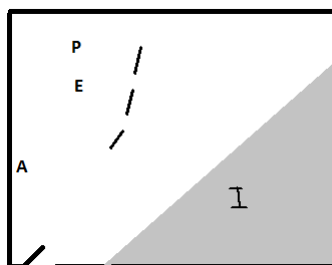


Figure 6: Cours de clarinette. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

P = professeur ; E = Elève en cours ; /// = élèves qui attendent ;

I = Instruments rangés ; A = Observateur

Le professeur Roberto (30 ans) fait les cours un par un même s'il y a plusieurs élèves dans la salle. Le premier élève de l'après-midi est Juan, quatorze ans, d'une famille aisée financièrement (ils ont une nouvelle Jeep et rendent visite à une partie de la famille aux EUA une fois par an). Juan est aimable, il discute dans la cour, il s'intéresse, il joue bien au baseball et semble avoir de la confiance en soi.

Le cours commence. Pendant qu'il assemble sa clarinette, Juan explique ce qu'il a travaillé à la maison et raconte ce qu'il a fait en général pendant la semaine. Il commence par jouer « Hymne au Venezuela ». Nous écoutons Juan. Le professeur dit : « Il faut que tu travailles ton embouchure. Il faut essayer de maintenir le son, et quand tu montes vers des notes plus aiguës il faut que tu réussisses à maintenir la qualité ».

« Joue la gamme de Fa majeur » ; « Mais sans qu'il y ait des hauts et des bas ». Le professeur dessine une courbe imaginaire dans l'air. « Non, il faut monter et descendre en gardant un beau son ».

« Hum, joue la deuxième note de la gamme »

« Contrôle ta respiration, projette l'air, contrôle la qualité. Le diaphragme ! »

« Inspire bien »

« Essaie de vocaliser le son mais sans voix, c'est-à-dire, arrange ta bouche comme si tu allais produire le son ooooooooooh au lieu du son aaaaaaah »

Le cours se fait debout. Le professeur est devant l'élève mais il se déplace autour de lui quand nécessaire. Le pupitre avec les partitions est placé très haut.

« C'est bien, mais pense aussi aux pulsations : 8 pour le *crescendo* et 8 pour le *diminuendo* »

Il continue pendant que d'autres élèves entrent dans la salle. Ils ont 8 et 15 ans.

Lecture de partition. Juan a des difficultés pour atteindre certaines notes de la mélodie qu'il lit. Même lentement il lui est encore difficile d'atteindre ces notes. Le professeur essaye de l'aider en battant une « *pulsacion* » lente et en chantant la mélodie.

« Essayons de subdiviser la difficulté. Première partie : joue la gamme de Si *natural* en *staccato* »

Le professeur donne l'exemple en jouant très lentement. Juan est attentif.

L'élève qui attend son tour est elle aussi très attentive à ce qui se passe.

« Attention, la mélodie n'a pas d'accentuation à chaque début de note. Tout est lié. » Le professeur démontre en exagérant l'erreur. « Il faut que ça soit *legato* ! »

« Du calme, allons, *escuchate!* (Écoute-toi) »

Juan essaye de s'autocorriger parce qu'il est conscient de jouer faux. Mais c'est encore difficile pour lui de jouer la mélodie.

« Ne fait pas d'expressions avec ton visage. Je ne veux que du souffle »

Le professeur annonce à Juan qu'il va l'enregistrer sur son iPhone pour qu'il s'écoute et s'autocorrige. Juan joue pendant que le professeur enregistre. Ils réécoutent. « Que se passe-t-il ? ». Juan s'écoute et s'analyse. On sent qu'il a compris ses erreurs. Il tente de se corriger. Il joue. Pas facile.

Le professeur joue lentement à son tour en faisant le solfège.

Là il s'arrête l'air contrarié d'avoir été interrompu et dit :

« Est-ce que tu sais lire tout seul ? »

« Plus ou moins »

« Bah oui, il va donc falloir que tu me laisses lire pour toi »

Un nouvel élève entre dans la salle (7 ans). Les autres sont assis et observent le cours de Juan. Le professeur fait un commentaire sur le travail de Juan pendant qu'il monte la clarinette du petit qui se balade dans la salle.

Le professeur revient vers Juan et lui tient la clarinette pendant qu'il joue. Il tente de pousser la clarinette vers le bas afin de modifier l'embouchure de Juan.

Le petit élève de sept ans joue un peu mais le professeur lui demande d'attendre son tour. Le petit retire la clarinette de la bouche mais continue à bouger ses doigts sur les touches. Il fait semblant de jouer.

« Ecoute Juan, j'ai besoin que tu travailles tout cela. En ce moment tu es à 20%, j'ai besoin que tu arrives à 100%. Vas-tu travailler ? » ; « Oui » ; « Mais il faut que cela soit un oui avec des objectifs sinon tu n'iras nulle part. Tu laisses passer trop de choses, il est difficile de corriger et récupérer. Il faut toujours que tu te corriges et que tu avances. »

Le cours de Juan se termine ainsi. Le professeur reste sérieux, Juan range sa clarinette et sort.

Commence un autre cours avec une élève qui attendait :

« Allons-y, gamme de Fa »

« Bien. Et si je te demande de jouer plus fort. Tu es là _, j'ai besoin que tu arrives là —
(Le professeur fait des signes de hauteur avec sa main).

« Gamme de Sol Majeur »

« Plus fort »

« Et maintenant *forte forte* »

L'élève regarde professeur dans les yeux pendant qu'elle joue.

« Je veux une gamme où tu répètes deux fois chaque note »

L'élève joue assise pendant qu'elle lit la partition. Un autre élève vient voir les corrections aux doigts qu'a demandé le professeur.

« Tu joues très bien ces mélodies »

« Essaye de jouer toute les phrases de la lettre A sur la partition »

« Bien ! »

« Et la gorge ? Tu es comme un poulet à qui on a serré la gorge. Il faut pousser la langue ver l'avant »

L'élève joue mais professeur dit : « Non, ouvre la gorge ! »

Le professeur prend la clarinette de l'élève qui était assis sur une chaise en balançant les pieds, et joue pour donner l'exemple. L'élève à qui le professeur a pris la clarinette est tout content. Il reçoit son instrument en retour et continue sa pratique en touchant les clefs de la clarinette.

L'élève est très attentive et concentrée.

« Tu rentres chez toi et tu joues ça ok ? »

Arrive encore une autre élève de treize-ans. Elle paraît sûre d'elle-même, elle taquine le professeur et regarde la partition de l'élève qui est en cours.

C'est au tour du petit garçon qui attendait :

« Qu'est-ce qu'on a vu la dernière fois ? » demande le professeur.

« Nous allons faire une gamme »

« Joue la gamme, lentement, tu la montes et la descends ensuite ». Le petit est assis, il a ses jambes qui balancent de la chaise.

« Allez, plus fort, tu joues mais cela doit être plus fort »

« On va faire un jeu. Tu vas jouer comme je joue. Je vais faire une gamme mais dans laquelle je vais répéter trois fois chaque note. » Ils jouent.

« Très bien ! »

« Maintenant nous allons jouer *Estrellita* » ; « Tu la connais ? »

« Oui »

« Alors vas-y, chaque note en *staccato* »

« *Muy bien !* », le professeur applaudit.

« Mais maintenant avec plus de son »

Le professeur lui donne une mission à faire chez lui, l'élève en est content.

C'est au tour de l'élève de treize ans qui semblait très confiante. Le cours commence debout :

« Gamme de Si bémol majeur »

« Je veux les deux octaves »

« Et plus vite »

« Non, non. Tu es déjà à un niveau où tu devrais savoir ce qui ne va pas »

« Auto-analyse, corrige-toi ! »

«Joue»

«Hum, ce que tu joues ce n'est pas ce qui est écrit sur la partition »

« As-tu travaillé ça ? »

« Tu n'as pas travaillé ? »

« Si mais que hier et avant-hier »

Il change d'exercice, d'autres gammes à lire.

Juan, le premier élève de l'après-midi est de retour.

« Non, écoute, quand tu travailles chez toi quelle est ta méthode ? Sans jouer, dis-la-moi »

« Je vois l'armature de clef et ensuite je joue lentement »

« Bien, mais pourquoi tu ne le fais pas en classe ? »

L'élève donne des raisons factuelles liées à de la logistique... « J'ai eu des choses à faire, personnelles mais aussi à cause de la famille »

« Donc tu me dis que tu n'as pas travaillé. Ce n'est pas comme cela que tu dois venir en classe. Tu dois te préparer. Tu as le niveau pour être meilleure. Je ne devrais pas avoir à te dire ces choses ».

Une autre élève rentre dans la salle, elle a sept ans. Elle s'assoie à côté du professeur. Elle observe et attend son tour.

Le cours continue, l'élève joue la mélodie avec l'aide du professeur. Il y a quelques erreurs. Elle s'énerve toute seule. Elle continue...

L'élève termine son cours en exprimant de la frustration.

« Rentre chez toi pour travailler », dit le professeur.

C'est le tour de la nouvelle élève qui attendait à côté du professeur :

C'est son premier cours.

« Comment t'appelles-tu ? »

« Ana Valentina »

Elle est assise avec les pieds qui balancent de la chaise en plastique blanc.

Elle n'a pas encore sa propre clarinette mais elle a déjà son anche en bambou qu'elle sort d'une petite boîte.

Pendant ce temps le professeur observe la façon dont l'autre élève range sa clarinette et son anche : « Attention, tu sais t'occuper de tes affaires ? » ; « Oui » ; « Parce-que c'est très fragile »

Sous la pression du regard du professeur, l'élève exagère son côté méticuleux. Il mord sa langue pendant qu'elle range l'anche.

De retour au premier cours de la jeune fille.

« Tu vas jouer un Sol et pour cela tu n'as qu'à souffler dans l'instrument »
« C'est comme le *sol* là-haut », le professeur pointe vers le ciel. (En espagnol *sol* veut aussi dire soleil)

« Allons-y, un long Sol »

Soooooooooooooooooooool.

« Allez, quatre fois le Sol maintenant »

L'élève du cours précédent est toujours là et elle imite le souffle de la petite. Il bouge beaucoup et profite de tout ce que dit le professeur pour montrer ce qu'elle sait.

Le cours se termine par le professeur qui motive la nouvelle élève à continuer pendant qu'ils rangent les instruments.

II.1.8.4. Cours 4 : répétition de l'Orchestre Infantile

Salle 5, 14h45, 30 Janvier 2015

Nous sommes dans la salle 5, la grande salle, pour assister à la répétition de l'Orchestre *Infantil* dirigée par le professeur Armando, violoncelliste de 18 ans. Il n'y a que six musiciens quand nous arrivons à 14h45. Les élèves commencent par s'installer autour du professeur, sans respecter les positions habituelles de l'orchestre. Ils veulent rester ensemble mais progressivement chaque élève prend sa place officielle.

En fait la répétition n'est qu'à 15h30. Les élèves sont dans la salle pour s'échauffer et passer un moment avec Armando. Ils lisent leurs partitions, les organisent, essayent l'instrument du voisin. Arrivent les percussionnistes, ils préparent leur matériel. De très jeunes élèves entrent dans la salle et font un « câlin » au professeur Armando. Elles coiffent le professeur qui a de longs cheveux frisés. Ils se connaissent bien, il y a de l'amitié, du respect et de l'humour. Certains élèves revoient des parties de partition avec l'aide du professeur.

Une des filles qui joue du cor français essaie de jouer le violoncelle de son amie. L'amie l'aide. Elles rigolent.

Racso, le contrebassiste qui est fils de la coordinatrice Nohélia, demande de l'aide au professeur Armando pour résoudre des problèmes de lecture.

Au fond de la salle un percussionniste s'échauffe en pratiquant des rudiments sur un *pad* en caoutchouc.

Pendant ce temps des élèves se promènent dans la salle avec des anches de hautbois dans la bouche pour les humidifier. C'est toujours insolite de voir un musicien se balader

tranquillement avec un bout de bambou dans la bouche. C'est ce que font les saxophonistes, clarinettes, hautboïstes et bassonistes.

Une hautboïste s'entraîne à la lecture de partition avec une corniste et un percussionniste. Ils s'entraident.

Petit à petit la salle se remplit.

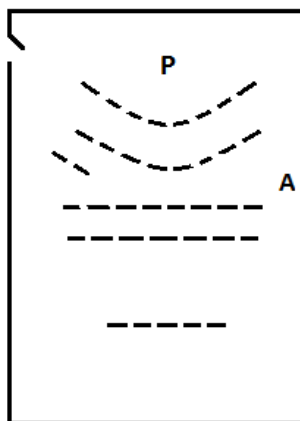


Figure 7: Répétition de l'Orchestre Infantile. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

P = Professeur ; V = Pupitre ; - = élèves ; A = Observateur

Arrive une flûtiste de dix ans. Elle assemble son instrument et arrange son pupitre.

Certains élèves entrent dans la salle avec une tête blasée ou fatiguée.

Il y a maintenant deux jeunes flûtistes, elles sont arrivées tôt, elles sont méticuleuses dans leurs gestes. Leurs vêtements et coiffures sont très soignés, elles ont les cheveux tirés vers l'arrière et un ruban chacune. Beaucoup de couleur rose. Au niveau de l'espace de l'orchestre elles sont isolées physiquement et même musicalement car elles sont dans la file des bois, tout à droite sur le plan, séparées des hautbois et des clarinettes. Elles s'accordent entre elles.

Tous les « grands » de l'Orchestre Juvenile sortent, parce que la répétition de l'Orchestre *Infantil* va commencer. Ils étaient là pour passer un moment avec le professeur Armando et ont profité pour s'échauffer.

Chez les percussionnistes aussi il y a un échange de connaissances. Même s'ils ne sont pas très avancés musicalement, on sent qu'il y a déjà un leader qui s'affirme. Mais en observant un peu mieux, on découvre plusieurs types de leader : celui qui lit le mieux ; celui qui joue le mieux ; celui qui est le plus grand et fort ; celui qui est le plus connu parmi les amis du núcleo.

Les plus petites des violonistes ont autour de huit ans. Les flûtistes ont entre huit et dix ans. Il y a des échanges de savoirs parmi les différents âges.

Il est intéressant d'observer les enfants au moment où ils ouvrent leur boîte à instrument. La façon qu'ils ont de le retirer, de mettre de la résine sur l'archet, de poser l'instrument et l'archet, de tout ranger. Ils font attention et sont très concentrés au moment d'ouvrir la boîte, d'assembler et de poser l'instrument.

La répétition commence.

Le professeur dit : « *Buenas tardes orquesta!* (Bonjour l'orchestre !) »

Les élèves se lèvent et répondent : « *Buenas taaaaardes !* »

Professeur : « *Como estan ustedes ?* (Comment allez-vous ?) »

Elèves : « *Bieeeeeen y usted ?* (Bien et vous ?) »

Les élèves répondent en groupe et fort. C'est un rituel qui vient déjà des écoles et collèges.

Ils s'assoient. L'accordage est fait en se basant sur les flûtes. Armando leur dit qu'elles sont un peu hautes. L'accordage se poursuit dans l'ordre suivant : trompette ; tuba ; timbales (accordées par Armando en se basant sur la note du tuba), et la contrebasse.

« Silence, je ne veux entendre personne d'autre »

Il frappe des mains pour que l'orchestre se taise.

« Violoncelles et violons, je veux que vous vous accordiez un par un. Je ne veux entendre que la flûte qui donne le La ».

« Violons, chacun à sa place ». Les jeunes filles prennent du temps et mettent beaucoup de couches de résine sur l'archet. Elles sont quatre violonistes, au caractère très nerveux, déconcentrées et parlant beaucoup. Elles ont entre 8 et 10 ans, sont très agitées, tout leur tombe des mains, elles répètent des gestes, font leur propre show, changent de place, hésitent beaucoup, puis remettent de la résine...

Armando dit : « J'ai besoin d'un Si bémol pour le trombone et d'un La pour le cor français »

« Allez, tout le monde bien assis. »

Armando dit à une des jeunes violonistes agitées : « Sofia, allons ! » ; « Rapidement ! », « Je vous attends », dit Armando. Il lève les bras, ce qui oblige tous les musiciens à être prêts pour jouer. Du coup tout le monde attend les violonistes agitées.

Ils commencent à jouer. Tout est faux : tempo, accordage, coordination...

« Ne ralentissez pas ! »

« Vous comprenez, oui ? »

“Jouez *Allegreto*”

“Nous allons jouer *Te Deum*”

L'un des jeunes percussionnistes ne joue que deux notes (grosse caisse et cymbale), toutes les quatre mesures. Mais il le fait avec concentration et a un grand sourire après les deux coups.

« Allez les percussions, ne faites pas d'erreur. Et je veux de la joie ! »

Quand il n'y a pas de percussions pendant quelques mesures, le professeur frappe ses mains pour ne pas que les violonistes perdent le *tempo*.

Il y a eu une nouvelle erreur chez les percussions. « Que se passe-t-il ? », demande le professeur.

Deux des violonistes dissipées ne jouent pas, elles font semblant de bouger l'archet. Tout ce qu'elles font est du pur spectacle. Elles pratiquent leurs poses gestuelles.

« Maintenant nous allons jouer le Merengue », dit le professeur.

Sur cette composition latine les jeunes musiciens sont bien meilleurs. Cela semble plus naturel comme musique pour eux. On y voit plus de sourires aussi. Mais les percussions jouent trop fort, on n'entend pas le reste.

A la fin de la musique, cela se termine par un cri collectif : « *Se acabo !* » (C'est fini), auquel s'ajoute une dernière note grave chez les percussions : *pum !*

« Nous allons jouer le Mambo maintenant », dit le professeur.

Ils jouent.

Tout le monde s'arrête. Un des leaders de la percussion (13 ans) essaye de montrer comment jouer pour résoudre le problème. C'est un problème de lecture et de technique. Mais Armando y va aussi pour expliquer et aider. Pendant ce temps-là, les autres musiciens restent calmes, ils observent ce que fait Armando, ou alors ils parlent entre eux.

Mais une des violonistes agitées en profite pour se lever et danser.

Les percussionnistes jouent aussi de la *campana* (cloche) et des timbales. Il y a six percussionnistes en tout. Certains apprennent rapidement ce que leur demande le professeur, d'autres sont plus lents.

On se rend compte que selon l'instrument que joue l'élève, chacun a sa façon de pointer la partition qui est devant lui lorsqu'il en parle avec son collègue : certains pointent avec l'archet ; d'autres avec leur flûte ; avec l'anche du hautbois ou de la clarinette ; d'autres encore pointent avec l'extrémité de la coulisse du trombone ; et les percussionnistes avec leurs baguettes.

« Allons-y, avec une attaque *fortissimo* de tous. De la conviction ! », dit le professeur.
« *Forte espressivo !!* »

Il y a une espèce de compétition qui s'installe pour voir ceux qui peuvent jouer le plus fort parmi les cordes, les bois et les cuivres.

« Exprimer du sentiment ça ne veut pas dire casser son violon ! », rappelle Armando.

Il y a des filles de 10-12 ans qui sont comme leurs mères. Elles ont la même façon de marcher, elles prennent une expression faciale d'adulte, certaines ont un calme maîtrisé comme une femme confiante, sûre de soi.

« Qui veut continuer dans cet orchestre ? », demande Armando.

« Moi ! », disent les élèves.

« Levez le doigt »

« Nous allons faire des auditions. Lecture et travail en orchestre. Vous pourrez ainsi passer au niveau au-dessus, celui de la Juvénile. Vous savez ce qu'on y joue ? Du Beethoven, *Venezuela* et d'autres compositions difficiles ». Cela semble beaucoup les motiver. « Les auditions sont en mars. Commencez à travailler ! »

La répétition reprend.

Ils ont du mal avec l'entrée dès les premières mesures. Tout est raté. Du fond de la salle, le plus petit des percussionnistes viens voir Armando et lui montre sa partition car il a un doute. Ce jeune garçon n'est pas intimidé, il y va seul et représente tout son groupe.

« Je veux du silence. Nous sommes un orchestre qui reste concentré ! », dit Armando.

Pour répondre à leur téléphone portable les élèves doivent demander l'autorisation du professeur.

Les percussionnistes ont l'air tout excités avec leur nouveau défi musical.

Mais le professeur insiste sur les percussionnistes qui font des erreurs. Certains d'entre eux présentent des solutions techniques pour résoudre le problème. Ils sont fiers de leurs propositions.

Pendant que l'orchestre joue, à chaque fois que les percussions se trompent tout s'arrête et les autres élèves crient : « Noooooooooooooooooooooo ! », en rigolant ensuite.

« *Da capo* (du début) », dit Armando.

Les percussions se trompent à nouveau.

« Les percussions, n'ayez pas peur ! »

Le même jeune percussionniste prend la partition et va poser une autre question à Armando.

Ils essaient à nouveau et y arrivent. « Yeh, yeh, yeh ! », tous les enfants crient de joie. Ils disent « *Conseguido!* (Réussi !) ». Un des percussionnistes qui se trompait toujours saute de joie et va prendre son collègue dans les bras. Il y a beaucoup de sourires.

Armando dit : « Allez, on reprend de la lettre E »

Tous : « Ooooooooooh » (ils pensaient que c'était la fin de la répétition)

« Qui veut sortir ? »

« Moi, moi, moi... »

« Une seule personne »

Il est 17h20, il n'y a pas eu de pause depuis 15h30.

« Il y a trop de bruit ! »

« C'est la deuxième fois que je vous le dis : un soldat prévenu en vaut deux »

Pendant ce moment d'attente, certains percussionnistes revoient leur partie en la jouant sur leurs genoux.

C'est la fin du cours. Des parents arrivent et entrent dans la salle. Les élèves commencent déjà à se disperser. Armando propose de jouer une dernière fois pour les parents.

Armando dit, « Allez, *Merengue* ! »

Grand succès !

Armando termine la journée en rappelant : « Préparez-vous psychologiquement pour la répétition de demain, c'est un samedi matin à 9h ! »

Les élèves rangent leurs affaires, discutent entre eux, rigolent. Progressivement la salle se vide. Certains restent et veulent parler avec le professeur.

II.1.8.5. Cours 5 : répétition de l'Orchestre Juvenile

Professeur Oriana Silva (directrice du núcleo) – salle 5, 16h, 14 Janvier 2015

Nous sommes dans la salle 4, il y a une répétition de l'Orchestre Juvenile Santa Rosa. Oriana Silva, 29 ans, dirige l'Orchestre. Il y a des violons, des violoncelles, des trompettes, des flûtes traversières, une flûte piccolo, un trombone et des percussions. C'est encore la rentrée après les fêtes de fin d'année, l'orchestre n'est pas au complet.

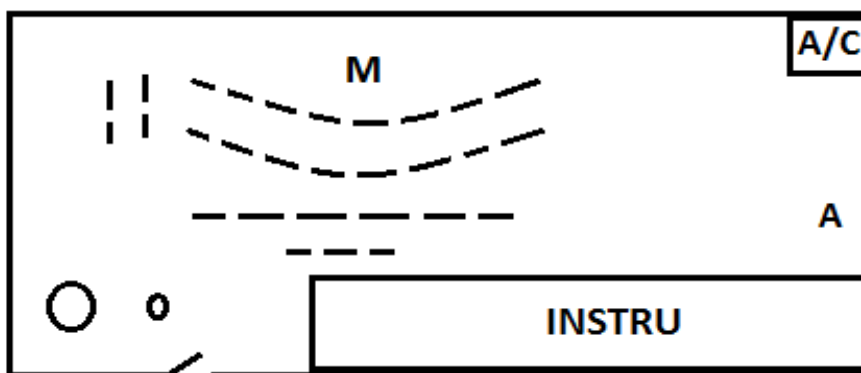


Figure 8: Répétition de l'Orchestre Juvenile. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

M = Maestro ; - = élèves ; O = percussions ; AC = climatisation ;
 Instru = rangement d'instruments ; A = Observateur

“Nous allons nous accorder”, dit Oriana Silva.

« Je ne veux entendre que les instruments, pas de conversations ! »

Oriana Silva a une très bonne oreille, elle comprend tout de suite lequel des instruments n'est pas accordé.

« Ecoutez vos instruments ! »

Pour qu'ils s'accordent entre eux ils suivent un ordre : le hautbois donne le La ; flûte ; trompette ; contrebasses ; violoncelles ; violons.

Oriana Silva a elle aussi une sorte de ponctuation verbale dans ses phrases. La même que son élève Sandra (professeure de flûte), c'est probablement une influence de l'une sur l'autre. Cette ponctuation verbale consiste à dire « Ah ah » au début des phrases. Cela sert à ramener le groupe à l'ordre ou à signaler un changement de sujet.

« Ah ah, on va commencer. Tous en position. Je veux ressentir de la fierté de votre part » ; « Nous allons jouer *Toreadores* ».

« Oh noooooooooo », répondent les élèves. Tout le monde éclate de rire, Oriana Silva inclue.

Armando, le violoncelliste et professeur aide Oriana Silva pour l'accord fin des violons.

« Tutti », dit Oriana Silva.

Ils jouent.

« Souvenez-vous qu'un musicien doit toujours avoir un crayon, dit Oriana Silva ».

Oriana Silva signale au trompettiste qu'il joue de façon trop tendue : « Il faut relaxer ton dos, tes épaules et ton cou. Le fait d'être tendu a un impact négatif sur ton son ». Oriana

Silva lui demande d'exagérer cette tension et d'essayer de jouer. Il comprend rapidement ce qu'elle veut dire. Tous rigolent en regardant le trompettiste qui exagère sa tension.

« Vous devez vous écouter, vous êtes des musiciens ! »

Oriana Silva insiste sur ce qu'elle appelle d'énergie du musicien : « Le musicien ne joue que comme son visage, c'est-à-dire que, sa position corporelle et son visage révèlent le son qui sortira de l'instrument ». Oriana Silva explique qu'il faut être « transformé », qu'il faut tout donner avec son corps mais sans tension, que cela aide à respirer.

Deux percussionnistes entrent en salle. Ils n'ont qu'une grosse caisse et une cymbale mais pour l'Hymne National du Venezuela il leur faut aussi des timbales. C'est pour cette raison qu'ils ne jouent pas et qu'ils se contentent d'observer. Mais Oriana Silva décide immédiatement de résoudre le problème et va les voir. Elle écrit un arrangement sur leur partition pour qu'ils puissent jouer avec ce qu'ils ont comme instruments. Ils sont ainsi inclus dans l'orchestre. Ils se sentent valorisés et sont motivés par ce nouveau challenge. Pendant qu'Oriana Silva leur explique ce qu'ils vont faire, les deux percussionnistes sont concentrés, ils l'écoutent les mains derrière le dos.

Pendant qu'Oriana Silva aide les percussionnistes, les autres jouent leurs parties. Il y a donc beaucoup de bruit.

Même si Oriana Silva n'est que flûtiste et chef d'orchestre, ici elle s'occupe de tout et de tous : elle va résoudre le problème des percussionnistes ; ensuite, elle accorde les congas ; et après, elle réaccorde des violons... Elle a fini de s'occuper de tout ce qui fallait et retourne alors à sa place de Maestro.

« Ah ah, *tutti* ! »

Le jeune musicien qui joue le *piccolo* est aussi petit que sa flûte !

Oriana Silva demande aux violons : « Comment jouez-vous le Si ? » ; « Et est-ce que c'est normal que vous cachiez le reste des doigts derrière le manche du violon ? ». Oriana Silva admet ne pas savoir comment jouer un Si et demande à ses élèves de lui expliquer. C'est en lui expliquant que les élèves se rendent compte de leur erreur. Le violoncelliste Armando, plus expérimenté que ses collègues, confirme qu'Oriana Silva a raison.

Oriana Silva passe beaucoup de temps à corriger chaque personne, elle ne laisse rien passer. Cette fois-ci c'est une des jeunes violonistes qui a des difficultés. Elle est aidée par la collègues de pupitre. Il y a beaucoup d'entre-aide dans ce núcleo. La professeure incite à ce que les trois violonistes travaillent sur cette difficulté et désigne Noémie comme responsable du groupe. Noémie est la chef de pupitre des violons, il est donc de sa

responsabilité de garantir la qualité du son de ses collègues. Elle est la plus jeune du groupe mais est très talentueuse.

Lorsque les musiciens se trompent dans la mélodie, Oriana Silva ne leur dit pas directement qu'ils se sont trompés. Elle préfère créer une situation ou alors trouver un mot à travers lequel les élèves comprennent qu'ils doivent revoir leur son. Quand Oriana Silva entend une fausse note, elle regarde l'élève et lui dit : « *Como ?* » suivi d'un « *What ?* » très aigüe et avec un léger sourire. Il y a toujours un peu d'humour dans ses consignes, tout en étant ferme et en obligeant l'élève à s'autocorriger.

Il y a de l'entraide pour tout. Ex : un élève aide un autre plus jeune à bloquer la porte avec un bout de carton alors qu'il a une contrebasse dans les mains.

« *Tutti, con concentración !* »

« Le *piccolo* est un instrument petit mais il est aussi l'un des plus forts, tous les autres doivent essayer de l'accompagner au niveau de l'intensité du son. « Vous devez essayer de le contenir », dit Oriana Silva. Le petit musicien qui joue le *piccolo* est tout content que l'on parle de son instrument, il est fier et timide en même temps.

« Maintenant nous allons jouer *Ruins of Russia, La Marche Turque*, de Beethoven »

Oriana Silva ne semble pas contente, elle dit qu'ils ont joué comme si c'était la première fois.

Comme pour les autres orchestres, ici aussi il y a beaucoup d'attente, des pauses, des conversations, certains en profitent pour étudier et s'entraider.

Une caisse claire est amenée dans la salle ? Les percussionnistes l'installent.

« Nous allons jouer *Venezuela*, mais une autre version », dit Oriana Silva.

Elle explique que les professeurs ne peuvent pas être toujours derrière les élèves. Il faut prendre ses responsabilités. Il faut réfléchir, se concentrer et savoir ? Résoudre les problèmes.

« Pour cette composition c'est Armando qui vous dirige »

Armando dirige :

« Vous allez jouer plus vite, nous sommes déjà à un autre niveau »

« Ne pas ralentir le *tempo* ! », dit-il tout en dirigeant.

Oriana Silva est de retour :

« *Conga del fuego nuevo* »

La rythmique est animée. Ils ne la travaillent que depuis un mois.

Dans l'orchestre, les filles ont entre 9 et 15 ans, la plupart ont un ruban coloré sur les cheveux. Leur présentation est très soignée.

Les premiers et seconds violons travaillent la partie rythmique.

Oriana Silva insiste beaucoup, elle répète à chaque fois qu'il y a une erreur de la part d'un musicien. Ils sont 35 dans cette salle !

« Ah ah, on la refait encore une fois, je veux vérifier si cela s'est bien passé par chance ou parce que vous le savez »

« Il faut écrire sur la partition ! Mettez des étoiles, des sourires... ce que vous voulez »

Alors qu'ils jouent, Oriana Silva arrête la répétition et demande : « Qui s'est trompé ? ». Une des petites filles lève le doigt. « Tu l'a noté sur ta partition ? ». « Oui professeur ».

Oriana Silva critique le temps perdu entre chaque partie. « Vous perdez beaucoup de temps à changer de partition, à bouger votre chaise, à parler avec votre voisin. Dans un vrai concert vous ne pouvez pas faire ça et donc il faut s'entraîner ici, dès maintenant »

Les congas sont désaccordées et les élèves ne savent pas serrer les peaux. Oriana Silva s'en occupe.

Il va aussi y avoir une partie de trompette maintenant. Tous veulent écouter le trompettiste Ruben. Il rigole car certains collègues le taquinent.

Oriana Silva dit : « Si quelque chose se passe pendant le concert on ne s'arrête jamais, nous sommes comme des acteurs de théâtre ! Le public va penser que cela fait partie de la composition »

Le trompettiste a des difficultés, Oriana Silva va le voir et l'aide avec la lecture, la précision des notes et la rythmique.

Les autres continuent de taquiner le trompettiste qui en rit aussi. Il est un des plus vieux de l'orchestre, 17 ans, il est respecté.

Oriana Silva dit : « Je veux que tout le monde ait son instrument prêt pour jouer, même si vous ne rentrez qu'à la troisième mesure. Je ne veux pas de gestes brusques, je veux que tout soit pensé et préparé d'avance »

Les deux flûtistes ont autour de 14 ans, elles entourent le très jeune flûtiste piccolo assis au milieu.

Oriana Silva dit : « Levez votre main et dites – Je jure solennellement que je vais bien étudier pour mon concert. *Lo juro !* (Je jure !) » Tout le monde rit à la fin de la phrase.

Il est 17h, les 2h30 de répétition se terminent.

Dehors, dans le patio, l'ambiance est toujours tranquille avec des conversations entre les mamans, le responsable de la sécurité et les *utileros*. Plusieurs élèves sont au fond de la cour pour jouer à la *pelota de goma* (variante du baseball).

II.2. Contexte 2 – Núcleo Bairro da Paz, Brésil

II.2.1. Bahia, Etat du Nord-Est

Le bahianais est issu de plus de cinq cents ans de mélanges ethniques, culturels et culturels. La principale rencontre pacifique commence par l'arrivée sur ses côtes d'un navigateur portugais, Diogo Alvares, sous pavillon français, échoué autour de 1510, dix ans après la découverte coloniale du Brésil. Le navigateur atteint les rives de Bahia sur les sables de ce qui est maintenant le Rio Vermelho, à l'Est de Salvador. Les Indiens Tupinambas l'épargnent, l'adoptent et lui donnent le nom de *Caramuru* (lamproie, sorte d'anguille). Il apprend le langage *tupi* et devient un des leurs. *Caramuru* fut un médiateur entre les Indiens et les colons, facilitant le commerce et évitant les guerres. C'est une histoire vraie mais elle reste singulière puisque dès l'arrivée des conquistadors commence aussi une longue période de massacres, d'esclavages et de morts par les maladies chez les Indiens autochtones.

Dans ce contexte d'oppression sont amenés les esclaves des côtes ouest-africaines. Le Brésil et l'Etat de Bahia sont bâtis sous la force et la violence, imposées aux esclaves et aux Indiens. Les ordres religieux sont complices, la foi catholique est obligatoire mais c'est aussi là que commence le syncrétisme caractéristique de cette terre au nord-est du pays. Le Brésil est le fruit du mélange d'ethnies et de cultures, ce que le sociologue brésilien Gilberto Freyre nommait « *miscégénéation* ». Il est l'auteur du fameux livre *Casa Grande e Senzala* (Freyre 2006), qui a révélé et permis de comprendre au grand public les processus de domination des esclaves au Brésil. Ce concept de « *miscégénéation* » était critiqué par son professeur aux Etats Unis, l'anthropologue Franz Boas, selon l'argument que s'il n'y a pas de races alors il n'y pas de mélanges de races non plus. Le concept est ici employé pour signifier le mélange entre toutes réalités, qu'elles soient des phénotypes, des traits culturels, des savoirs faire ou des croyances.

De nos jours cette *miscégénéation* est la force de Bahia, elle est à la source de ce qui culturellement est considéré comme majeur. Toutes les expressions linguistiques, artistiques, religieuses et culinaires, sont le résultat du mélange qui s'exprime par son peuple d'artistes car, comme le dit le dicton populaire, – *baiano não nasce, estreia!* (à sa naissance le bahianais donne sa première, il naît artiste). Le mélange est le résultat d'un compromis développé au long de siècles, permettant de survivre dans un contexte où

l'esclavage est légal jusqu'en 1888 (signature de la loi Aúria). Ainsi les esclaves font l'union entre leurs croyances venant de l'Afrique de l'Ouest, notamment des peuples Yorubas nigériens, et les croyances catholiques des colons. L'union des deux crée, entre autres, le Candomblé, croyance synchrétique basée sur des *Orixás*. La même figure religieuse peut avoir « deux faces », une d'origine africaine (Ex : la déesse Yansã), l'autre d'origine chrétienne (Sainte Barbara). Toutes deux sont célébrées le même jour en portant la même couleur rouge, l'objectif est d'être accepté par les colons. Les croyances spirituelles sont au cœur du peuple bahianais, les noms des lieux en témoignent : Salvador (le sauveur) ; quartier du Bonfim (la bonne fin) ; la baie de Tous les Saints. De nos jours les Eglises Evangéliques dominent, notamment auprès des plus démunis, mais comme la nomment plusieurs de ses personnalités, Salvador est « Rome Noire », carrefours de croyances. Il y existe le culte du secret, pilier du Candomblé, comme si la ville ne voulait pas nous révéler le fond de ce qui attire autant.

Bahia reste africaine dans tous les domaines, notamment la musique (*samba, maracatu, jongo, maxixe*), les danses (la *capoeira* qui vient d'Angola), les croyances religieuses (*Candomblé, Umbanda, Batuque*) et la cuisine (ex : le *dendé*, huile de palme dans la *moqueca*). Plus de 80% de la population a la peau noire mais la culture Indienne est aussi très présente, notamment par les traits des visages des populations à l'intérieur de l'Etat et par les noms des villes en langue *tupi* (ex : Ibotirama, fleur qui promet ; Itacaré, crocodile de pierre ; Itapuã, pierre levée). Lors des recensements de 2006, 60% de la population de Bahia coche la case *Pardo*, ce qui veut dire métisse (IBGE, 2006).

Bahia est l'un des vingt-sept Etats fédéraux du Brésil, son territoire est presque aussi vaste que la France, cela correspond à la moitié du Venezuela et à dix fois le Portugal, avec seulement quinze millions d'habitants. Bahia fut colonisée par les Portugais mais il y eut de nombreuses tentatives de prise de contrôle des ports commerciaux par l'Angleterre et les Pays Bas. Son nom vient du mot *baía* en portugais. Cela veut dire baie en référence à la grande échancrure qui existe à Salvador, la Baie de Tous les Saints, par où s'engouffrent caravelles et cargos commerciaux. C'est un territoire avec une nature riche et variée, toute la côte a une forêt tropicale humide, la *mata atlantica*, alors que les terres sont enveloppées de savanes denses, souvent sèches. La canne à sucre et le bois-brésil étaient deux des principales matières d'exportations. En plus des matières premières, il y a aussi un vaste pôle pétrochimique.

A partir des années 1980' Bahia est convoitée par les touristes grâce à des figures locales au rayonnement international, comme : les musiciens Dorival Caymmi, João

Gilberto, Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Olodum ; l'écrivain Jorge Amado ; l'anthropologue Pierre Fatumbi Verger ; et leur ami dessinateur Carybé. Ce groupe d'amis, parmi tant d'autres, a transmis en même temps qu'il a créé un imaginaire de Bahia, de ses personnages, mythes, fêtes et corps sensuels.

L'Etat de Bahia est dirigé par un Gouverneur, pouvoir déconcentré de l'Etat Fédéral. Le Parti Travailleiste y est au pouvoir depuis 2007, sous la gestion de Jacques Wagner puis de Rui Costa à présent. Jacques Wagner et Márcio Meirelles, son Secrétaire d'Etat à la Culture, invitent Ricardo Castro à créer le Neojiba dès leur première année d'investiture. C'est ce qui pose la première pierre d'un projet socioculturel qui grandit depuis maintenant huit ans.

II.2.2. Salvador de Bahia, des *quilombos* au Carnaval

Salvador est la capitale de Bahia, première ville de l'Etat avec ses trois millions d'habitants.³⁷ En 1970, il n'y avait qu'un million d'habitants, la population a triplé en très peu de temps, à cause de l'exode rural générateur d'un processus appelé « invasion » des terres en périphérie de la ville, qui n'a cessé de s'étendre. Les populations quittaient leurs provinces pour tenter de créer une nouvelle vie dans la capitale mais sans avoir le moindre soutien. Le paysage urbain de Salvador a changé avec l'augmentation massive et incontrôlée de maisons simples, en bois et en tôle, remplacées depuis peu par des briques et du ciment. L'arrivée des populations est si massive que l'aménagement du territoire ne suit pas le rythme, de vastes parts de terrain portent un même nom et se divisent en secteurs pour simplifier. C'est le cas de Cajazeiras, fondée autour de l'ancien *quilombo* Buraco do Tatu (communauté cachée d'esclaves organisés) et qui aujourd'hui compte onze secteurs pour environ 60.000 habitants (Cajazeiras 1, Cajazeiras 2, 3...jusqu'à 11, tels que l'annoncent les bus de la ville).

A Salvador les quartiers issus des invasions ne sont pas appelés favelas comme à Rio de Janeiro, ce sont des *comunidades* (communautés) aux constructions apparemment désorganisées. Contrairement aux villes occidentales, les *comunidades* existent aussi en plein centre de Salvador, et elles sont construites au milieu des immeubles. Tout le centre est rempli de tours, les plus modernes et récentes sont dans la partie haute de la ville, la *cidade alta*, là où depuis toujours est concentré le pouvoir. Pour arriver à la partie basse de

³⁷ Les annexes B et C aident à mieux situer les territoires.

la ville, *cidade baixa*, on peut prendre le fameux ascenseur Lacerda, photo de carte postale, qui amène aux ports de commerce, à de vieux quartiers et au beau marché de São Joaquim.

Le quartier historique s'appelle Pelourinho, tapissé d'une vieille *calçada* (chaussée en pierre) et rempli d'églises portugaises datant du XVII^e et XVIII^e siècles. Ces églises sont noires à l'extérieur, par manque d'entretien, et recouvertes de feuilles d'or à l'intérieur, style baroque qui a disparu de Lisbonne après le tremblement de terre de 1775. Les guides touristiques pointent vers le Pelourinho où l'on peut apercevoir un bout d'histoire de la ville, de ses peuples et de leurs croisements. Face au musée en hommage à l'écrivain Jorge Amado, se trouve la place du Pelourinho où, en 1996, Michael Jackson tourna son fameux clip avec les *stars* de la percussion bahianaise Olodum. Salvador a eu sa grande période dans les années 1980' et 1990', grâce notamment aux artistes qui se réunissaient autour de l'écrivain Jorge Amado. C'était un territoire de contrastes : celui de la liberté des *capitaines des sables* et de la tuerie des jeunes orphelins par les forces de l'ordre ; celui du calme bahianais avec la désorganisation frénétique de la ville ; la beauté esthétique de son peuple choquait avec la pauvreté des conditions de vie ; les *condominios*, résidences hautement sécurisées et repliées sur elles-mêmes sont à l'opposé des *comunidades* qui les entourent.

Salvador est avant tout la ville du Carnaval, fête du peuple qui prend possession des rues pendant une semaine avant le Carême. Les *trios electricos*, camions remplis d'énormes enceintes qui servent de scène aux stars du moment, sont l'attraction principale. Le public les suit le long des grandes avenues de la ville. Mais la majorité de ceux qui voudraient participer se sent exclue des récentes parades, limitées par les règles et les accords avec les grandes marques qui capitalisent. Ce qui était à tous devient un négoce lucratif à travers la création de zones autour des camions, limitées par des cordes et des gardes, et à travers le paiement de véritables fortunes pour avoir les meilleures vues aux terrasses des immeubles qui surplombent le défilé. La différenciation entre les niveaux sociaux est aussi réelle que la *miscégénéation*.

Le bahianais aime faire la fête, nous l'avons souvent observé dans les yeux brillants des enfants. Le Carnaval reste l'occasion privilégiée pour la *fantasia*, le déguisement, qui permet d'être un autre pendant quelques jours, laissant de côté les problèmes, les oppressions et les souffrances. C'est la porte ouverte au grand gala du bonheur et du partage, arrosé de bière, de musique et de sueurs sensuelles. Tout se libère, on y incarne un personnage qui fait tout oublier, comme le chante Batatinha – *É Carnaval é hora de*

sambar, peço licença ao sofrimento, depois eu volto pro meu lugar (C'est le Carnaval, c'est l'heure de la samba, je prie la souffrance de m'excuser, après je reviendrai à ma place)³⁸.

La ville change rapidement depuis qu'il y a un nouveau maire, ACM Neto, élu en 2012 pour le parti DEM du centre-droite. Après s'être laissée endormir par les précédents maires, Salvador est maintenant un énorme chantier de constructions et de rénovations. La sécurité a aussi changé, avec des policiers fortement armés et très présents dans les rues et sur les routes de la ville, notamment à travers des *blitz*, c'est-à-dire des contrôles routiers en traque d'alcoolisme et de ports d'armes. La densité de la population en fait une ville où il est difficile de se déplacer, le trafic routier est dense, les bus sont bondés et le métro aérien n'est pas encore terminé après plus de quinze ans de construction. Pour aller au Bairro da Paz, où nous avons effectué nos recherches ethnographiques, il faut compter au minimum 1h30 en partant du centre-ville.

II.2.3. Bairro da Paz, quartier de résistance

Le Quartier de la Paix, traduction de Bairro da Paz, se trouve en périphérie de Salvador de Bahia, enclavé entre deux routes principales en direction de l'aéroport au nord-est de la ville. Sa création se fait, comme tant d'autres, par un processus d'« invasion » qui a commencé dans les années 1980'. Le terme « invasion » est employé car une cinquantaine de familles y ont construit des maisons en bois, des *barracos*, alors que les terres avaient un propriétaire privé. Pendant plusieurs années il y eut construction puis destruction en cycles continus. Les équipes de *derruba* (démolition) arrivaient tôt le matin mais en fin de journée les populations reconstruisaient avec les matériaux précaires disponibles. Il n'y avait ni route, ni eau, ni électricité, c'était encore une zone de *mata* (forêt atlantique). Cette lutte pour un territoire de vie se passe en même temps que la guerre des Malouines entre l'Argentine et la Grande Bretagne, c'est ce qui inspire le premier nom donné à ce nouveau quartier, *Bairro das Malvinas* (Quartier des Malouines).

Le changement de nom se fait après vingt ans de constructions, le quartier augmente sa population sans contrôle ni infrastructures de base. La pauvreté règne, la misère crée un climat d'insécurité permanente, qui donne une très mauvaise réputation au quartier. Depuis le début la population est unie pour vaincre toutes les difficultés. C'est lors d'un

³⁸ Chanson de Batatinha, "*Depois eu volto pro meu lugar*", (Auteurs : J. Luna, Batatinha). Album : Diplomacia – Antologia De Um Sambista, EMI Music 1998.

rassemblement sur la *Praça das Decisões* (Place des Décisions), que le nouveau nom Bairro da Paz est choisi par la population. L'objectif est de changer l'image du quartier et de continuer le développement avec un « nouveau visage ». Cela coïncide avec l'intérêt des pouvoirs publics sous pression de l'Association des Habitants du Quartier et de l'Association des Femmes³⁹. A partir des années 2000 des financements sont alloués pour, progressivement, construire une route goudronnée, amener l'électricité et l'eau. La principale forme de pression a toujours été le blocage de la route à quatre voies qui délimite le quartier. Afin de revendiquer leurs droits, les populations y ont brûlé des pneus et fait des manifestations assiégeant une des principales voies d'entrée à Salvador. De nos jours la route principale est goudronnée mais les habitants racontent que pendant vingt ans ils avaient toujours une seconde paire de chaussures dans leur sac, à porter une fois sortis du quartier dans la boue.



Figure 9: Vue aérienne du Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brésil

Sur cette prise de vue, en haut à gauche se trouvent deux des principales routes pour Salvador. En dessous du quartier Bairro da Paz se trouve un quartier d'immeubles et à sa droite se trouve le quartier « rival » – Coqueirinho. Le núcleo est au centre du quartier Bairro da Paz.

³⁹ Ces associations de femmes sont très organisées et respectées dans les quartiers populaires de Salvador da Bahia. Leur activisme a permis beaucoup d'avancées sociales, éducatives et d'urbanisme (Padilla 2001, 2004).

Les rues du Bairro da Paz ont des noms en lien avec les combats menés, c'est le cas de la rue principale, la première à être goudronnée, nommée Rue de la Résistance. De nos jours elle est bordée de magasins de toutes sorte, plus besoin de sortir du quartier pour faire ses courses. Au bout de cette rue se trouve la *Praça Popular* (Place Populaire), au cœur du quartier. Il y a un collège et, depuis trois ans, un commissariat de police militaire. Le Bairro da Paz est connu à Salvador pour la délinquance, les taxis n'y entrent que pendant la journée et certaines zones sont expressément interdites sous peine d'être accueilli par des tirs.

Pendant plus de trente ans il n'y a pas eu de police à l'intérieur de ce quartier qui a maintenant environ cinquante mille habitants. Le manque de contrôle, le terrain difficile et la misère ont servi de terreau pour le trafic de drogue. Pendant notre période de recherche, le *dono do morro*, chef du trafic dans le quartier, a été détenu avec quelques complices. La population a manifesté en bloquant la *Paralela*, route à quatre voies qui délimite le Bairro da Paz, car le chef du trafic n'y est pas forcément perçu comme un ennemi. Au contraire du Barrio Santa Rosa de Agua au Venezuela où plusieurs gangs se bagarrent entre eux, au Bairro da Paz il n'y a qu'un seul groupe qui contrôle tout et qui, c'est très important, garantit la sécurité des habitants.

Lorsque l'on y est quotidiennement c'est un quartier très agréable, on s'y sent en sécurité même s'il arrive d'entendre des coups de feu. Au début il faut être accompagné, se faire accepter et reconnaître car il est facile d'être confondu avec la police. Il suffit de porter un t-shirt du Neojiba, de se balader dans le quartier avec des professeurs et des élèves pour y être admis. Les pauses déjeuner sont aussi des moments importants pour s'intégrer, on mange dans des restaurants improvisés, fréquentés par tous types de personnes, où les saveurs africaines de Bahia et les jus de fruits tropicaux apaisent l'âme. Tout est moins cher qu'en centre-ville puisqu'environ 70% de la population vit du travail informel. Il est aussi frappant de voir la quantité de lieux de cultes au Bairro da Paz : Evangélistes ; Jéhovah ; Presbytériens ; Catholiques ; Spiritistes ; et un grand *terreiro* de Candomblé nommé Ladê Padê Mim. C'est un territoire de spiritualités, de croyances profondes, où certains lieux de culte exploitent la misère des populations.

Le quartier a beaucoup évolué depuis le changement de nom et les investissements en infrastructures. Selon Antônio Carlos, président de l'Association d'Habitants du Quartier, au début des années 2000 il n'y avait qu'un seul élève du quartier inscrit à l'Université, alors qu'en 2015 il y en a plus de trente. Les évolutions du territoire se font grâce aux efforts collectifs des habitants qui s'organisent mais, selon certains d'entre eux, le quartier a perdu l'esprit d'union qui existait à ses origines. Tout le monde se protégeait

et s'aideait pour vaincre les difficultés, mais aujourd'hui, avec les nouvelles conditions de vie, les habitants ont tendance à être plus individualistes. Pour beaucoup, la route goudronnée et ses magasins sont perçus comme un effet de vitrine qui cache les réalités de l'intérieur du quartier où la boue colore encore les pieds, où les maisons sont emportées par les pluies, où on lutte au quotidien pour avoir de quoi manger.

II.2.4. Núcleo Bairro da Paz, avancer en musique

Le bus qui entre au Bairro da Paz va jusqu'à la Place Populaire au bout de la route goudronnée. A droite de cette place il y a une petite rue où se trouve l'Espaço Avançar à deux-cents mètres. Cet Espace appartient à la Santa Casa da Misericórdia da Bahia (SCMB), institution qui existe depuis l'arrivée des portugais il y a plus de 500 ans⁴⁰. *Avançar* veut dire avancer, c'est depuis 2008 un lieu associatif où se déroulent un grand nombre d'activités éducatives pour tous les âges. Vu de l'extérieur, le bâtiment contraste avec ce qui l'entoure, la façade est peinte en orange fluo alors que tout le quartier est entre le rouge des briques poussiéreuses et le gris du ciment.

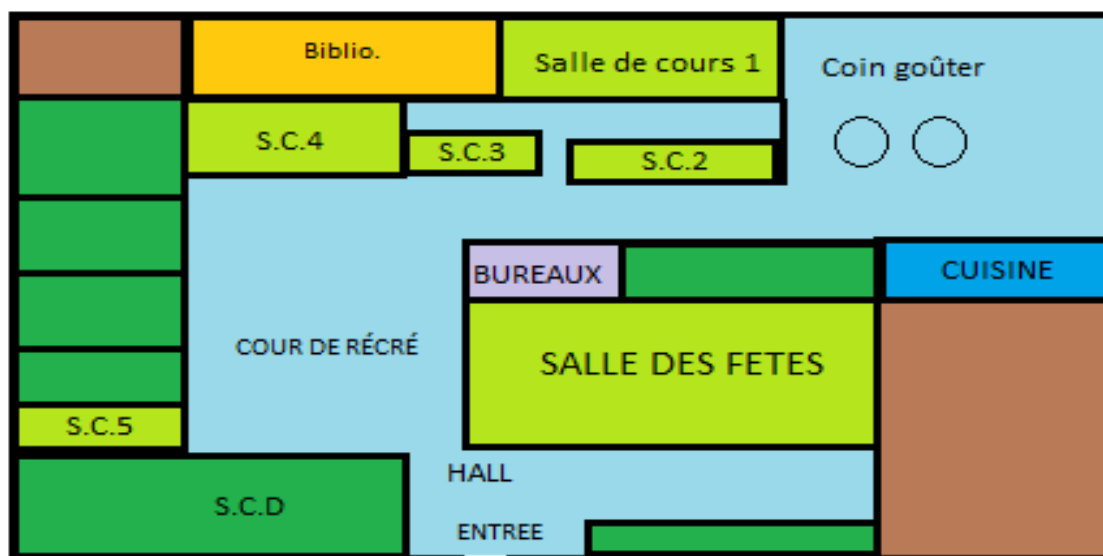


Figure 10: Plan de l'Espaço Avançar au Bairro da Paz – Brésil

⁴⁰ La Santa Casa da Misericórdia da Bahia (SCMB) est une institution privée à caractère philanthropique dans l'action sociale, qui compte sur un vaste patrimoine et sur 5500 employés. Au Bairro da Paz la SCMB a six Centres d'Education Infantile pour des enfants entre 3 et 6 ans. En plus du Neojiba l'Espace Avançar a aussi des cours de formation professionnelle pour les adultes (effectués en partenariat avec le SENAC) et du Conseil Juridique au niveau du droit Civil, du Travail et de la Famille (pas de droit pénal).

S.C = salles où il y a les cours de musique. Il y en a cinq au total (en vert clair) mais l'essentiel du travail se fait dans la salle de cours 1, exclusive au Neojiba. Dans les autres salles (en vert foncé) sont fait d'autres cours de l'Espace Avançar : dessin ; informatique ; coiffure ; cours techniques et discussions. A l'entrée à gauche se trouve la salle de conseil en droit pour les familles qui cherchent un soutien juridique.

Lorsque l'on entre dans l'Espace Avançar la première personne que l'on croise à son poste dans le hall est Monsieur Djalma, le portier qui garantit la sécurité et un sourire accueillant. Il est arrivé au Bairro da Paz au début des années 1990' avec ses neuf frères et sœurs. Il a vécu les différentes étapes de développement du quartier, il connaît les familles, les histoires et les secrets. Parmi d'autres fonctions, Monsieur Djalma doit contrôler l'entrée et la sortie des élèves du núcleo : ils ne peuvent pas entrer avant l'heure et doivent obligatoirement avoir un t-shirt du Neojiba ; s'ils veulent sortir de l'Espace Avançar pendant leur horaire de cours ils ne pourront pas revenir cette journée-là. Le premier jour de recherches ethnographiques au núcleo Bairro da Paz, les élèves étaient surpris de voir un nouveau visage, un adulte avec un cahier à la main. Trois questions nous ont été posées par les plus courageuses, un groupe inséparable de filles de onze ans qui n'ont peur de rien : « Vous êtes professeur de quoi ? », elles ont hâte d'avoir de nouveaux enseignants pour de nouveaux instruments ; « De quelle marque est votre téléphone portable ? », les jeunes bahianais sont très matérialistes ; « Connaissez-vous Ricardo Castro (le Directeur du Neojiba) ? Est-il encore vivant ? », la plupart ne sont jamais sortis du quartier.

Après que le portier ait donné les nouvelles du jour, on entre dans les lieux en traversant la cour centrale, sans toit et entourée de bancs. Au milieu il y a deux arbustes fleuris. Les premiers sons musicaux se font entendre à mesure que l'on avance, mais il faut contourner vers la droite, jusqu'à la salle de cours numéro 1, pour qu'apparaissent les visages de ceux qui jouent ces rythmes mélodiques. Cette salle numéro 1 est l'espace exclusivement alloué au Neojiba pour des cours d'instrument et des répétitions d'orchestre. Elle dispose d'une mini bibliothèque à partitions et d'un grillage pour sécuriser les instruments qui y restent. La salle fait environ 40 m², il y a un tableau blanc au mur, deux climatiseurs au plafond, une trentaine de chaises en plastique et une vingtaine de pupitres boiteux. La porte est toujours entr'ouverte, les élèves courent, heureux d'être ensemble pour quelques heures de défoulement musical.

A part cette salle principale il en existe d'autres où il peut y avoir cours d'instrument. Les salles 2, 3, 4 et 5 ne sont pas exclusives au Neojiba, mais les professeurs de musique ont l'autorisation d'y faire cours. Ce sont des salles où normalement il y a cours

de coiffure ou d'informatique. Elles n'ont pas de climatiseurs mais, aux murs, les vieux ventilateurs bruyants font un va-et-vient de 90° qui déplace l'air chaud à longueur de journées.

Le partenariat avec le Neojiba est établi fin 2012 par la signature d'un contrat entre Ricardo Castro (Directeur du Neojiba) et Lise Weckerle (vice-présidente de la SCMB) lors d'une cérémonie officielle à l'Espace Avançar. Cet accord permet la création d'un Nucleo de Pratiques Orchestrales (NPO). La SCMB garantit les lieux et le paiement des professeurs, le Neojiba garantit leur formation continue. Les cours ont commencé de façon progressive : pendant les deux premiers mois il n'y avait cours qu'un jour par semaine, les professeurs du Neojiba y expliquaient ce qu'ils allaient faire, ils parlaient des instruments et des orchestres ; ensuite, à partir de janvier 2013, les instruments sont arrivés et il y avait cours trois fois par semaine ; ce n'est qu'à partir de mai 2013, face à l'augmentation du nombre d'élèves, qu'ils ont commencé à faire cours tous les jours.

Actuellement les cours sont divisés en deux horaires au choix, matin ou après-midi, selon les classes qu'ont les élèves au collège et au lycée. Le matin ils commencent à 9h et terminent à 11h30 pour que les élèves aient le temps de rentrer chez eux, de déjeuner et d'arriver au collège. L'après-midi, les cours commencent à 13h30 et se terminent à 16h avec une rapide pause goûter à 15h. A la période de notre recherche, fin 2015, le núcleo a un coordinateur, une secrétaire, une assistante sociale qui est aussi psychologue, et douze professeurs d'instruments. Une des différences par rapport aux deux autres núcleos où nous avons fait nos recherches, est qu'au Bairro da Paz il n'y a que des instruments à vents et à percussions. Les principales raisons sont : la fragilité des instruments à cordes ; la mobilité des groupes de vents, comme pour les orchestres philharmoniques qui défilent dans les villes de province ; et la disponibilité des professeurs d'instruments à vent issus du principal orchestre du Neojiba. Sont alors créées ce que les brésiliens appellent des *bandas filarmónicas*, c'est-à-dire des petits orchestres philharmoniques d'une trentaine d'élèves avec les instruments suivants : hautbois ; clarinette ; flûte traversière ; saxophones ; basson ; trombone ; trompette ; bombardon ; tuba ; et percussions variées. En complément il y a aussi des cours de chant en chorale.

Le nombre d'élèves varie rapidement à cause des abandons et des nouvelles inscriptions qui font suite aux grands événements publics. A la fin 2015 le núcleo a 113 élèves. Ils doivent être scolarisés et avoir entre sept et dix-huit ans. Tout est gratuit, il suffit de venir, de porter un t-shirt du Neojiba et de pratiquer pour avoir un instrument prêté. Certains d'entre eux, les plus âgés et les plus travailleurs, environ une dizaine, ont été

choisis pour être des *pesquisadores* (littéralement cela veut dire chercheurs). Ils sont des intermédiaires entre les professeurs et les élèves, ce qui leur donne un certain pouvoir pour appeler au calme ou résoudre des situations du quotidien. Cette responsabilité des *pesquisadores* a été créée sur proposition du coordinateur du núcleo après qu'il ait compris que sans l'aide des élèves il serait difficile de maintenir l'ordre et de motiver au travail musical. Ils ont l'avantage d'être du quartier, de connaître les réalités sociales et familiales de leurs collègues. Ce sont des informations précieuses pour mieux prévenir les problèmes et mieux les résoudre.

II.2.5. Après-midi type au núcleo

A 13h20, le hall du núcleo a déjà une vingtaine d'élèves qui attendent l'autorisation de la part du portier, Monsieur Djalma, pour entrer. C'est un premier espace d'échanges, de rigolades et de danses entre les élèves, ils sont enthousiastes, certains ont leur instrument. Il n'y en a aucun avec un pantalon, ni des chaussures, tous sont en short ou jupe, tongs aux pieds. La plupart des garçons ont les jambes pleines de cicatrices à cause des jeux dans la rue et des parties de football pieds nus. Pour entrer au núcleo ils sont obligés de porter le t-shirt du Neojiba qui leur a été donné. La plupart des t-shirts sont trop grands, les filles leur retournent les manches. Ils servent à bien repérer les élèves du Neojiba et à les mettre tous au même niveau, comme un uniforme d'école. Mais le t-shirt affiche la différence de pouvoir économique et de soutien de la famille, chez bon nombre d'élèves il est très sale et troué.

13h30, heure d'entrer, les élèves courent vers la salle numéro 1 où il y a déjà des professeurs qui parlent entre eux en profitant de la climatisation. Pendant un quart d'heure c'est une salle très bruyante : les élèves entrent et sortent, ils se courent après ; il y a des cris d'amusement et des simulations de bagarres ; certains vont chercher leur instrument au fond de la salle et s'entraînent un peu avant le cours ; d'autres jouent des percussions et dansent la dernière chorégraphie à la mode. Il y a des sourcils froncés et des fou-rires. A 14h, tout le monde se dirige vers sa salle pour un cours de musique. Le núcleo a deux niveaux d'orchestres, Infantile et Juvénile. La plupart des cours sont en groupe mais il peut y avoir des cours individuels d'instruments selon les horaires et le niveau des musiciens. Certaines classes se font dans des salles fixes, par exemple le cours de trombone se fait toujours en salle 3 mais tous souhaitent avoir cours en salle numéro 1 pour l'air frais. Cette

salle est donc rentabilisée au maximum, il est fréquent d'y voir trois cours d'instruments différents en même temps, chacun dans son coin.

Lors des pauses, les élèves se retrouvent dehors, notamment autour du point d'eau dans la cour. S'ils ont des documents à remettre, ils peuvent le faire au bureau où l'assistante du coordinateur a une petite table et un ordinateur pour travailler. Ce sont les bureaux de la direction de l'Espace Avançar, où l'on trouve la directrice et ses deux secrétaires. Ils ont des ordinateurs, une imprimante qui sert à faire des copies de partitions, et un espace pour les réunions. Les élèves évitent d'y aller, ils sont intimidés par la directrice, ils ont développé un meilleur rapport avec le coordinateur du Neojiba. La cour est le lieu sécurisé pour tous les jeux, mais s'il y a abus c'est aux professeurs ou au portier de remettre de l'ordre.

15h, pause goûter, si attendue par ceux qui n'ont encore rien mangé de la journée. La responsable du goûter est Roselene, bahianaise du Bairro da Paz très dynamique et amusante. Elle est respectée par les élèves, chacun attend son assiette de biscuits et son jus de goyave. Certains jours il y a du café au lait et des bananes plantain bouillies. Deux élèves aident au service, ils s'occupent de la distribution des assiettes. Chacun à la sienne mais rapidement commence une forme de marché des biscuits, échangés avec du jus ou pour en avoir en crédit. Les biscuits deviennent une monnaie... Au bout de dix minutes de goûter aucun déchet n'est autorisé et il faut maintenant que chacun se redirige vers sa salle pour trois quarts d'heure de cours avant la fin.

16h, fin des cours, les élèves rangent leurs instruments et les laissent dans la salle numéro 1, derrière la grille, pendant que d'autres aident à empiler les chaises en plastique. Ils disent au revoir à leur professeur et se regroupent dans le hall de l'Espace Avançar pour discuter de quoi faire ensemble avant de rentrer chez eux. Les professeurs se préparent à partir en centre-ville avec le minibus du Neojiba. L'Espace Avançar se vide de ses musiciens mais continue sa journée avec l'entrée d'adultes pour des cours de coiffure, pour recourir aux conseils juridiques, ou apprendre la Capoeira. Le lendemain matin tout recommence, le minibus quittera le centre-ville à 8h pour espérer arriver au núcleo Bairro da Paz à 9h, début prévu pour les cours.

II.2.6. Description de cours de musique

II.2.6.1. Cours 1 : chant et chœur

15 septembre, salle de cours 1, 14h00

De la salle principale de cours, la numéro 1, émane beaucoup de bruit, c'est la pagaille.

On y entre alors qu'un élève ressort en disant, « J'ai quitté le chœur ». Une des *pesquisadoras* (élèves à qui le coordinateur a permis une certaine autorité sur les collègues) dit aux collègues présents qu'il faut rester calme, « Si tu sais lire, c'est ce qui est écrit sur le mur ! ».

La professeure doit avoir à peu près vingt-ans, elle est seule face à une quinzaine d'élèves de tous âges, alors que normalement c'est un cours fait avec un autre enseignant.

« Silence, je veux du silence », dit-elle.

Une dizaine d'élèves continuent à discuter et à crier entre eux.

« On va commencer par faire des étirements », propose la professeure. « Oh bah je sors alors », dit un élève en faisant semblant de partir. Les élèves se bagarrent, c'est comme s'ils incarnaient d'autres personnages, ils ouvrent grands les yeux quand ils se parlent, ils sont félins, c'est très théâtral comme rapports. La professeure ne semble pas maîtriser la situation.

Les élèves finissent par prendre des chaises en plastique pour s'asseoir mais en profitent pour continuer le show.

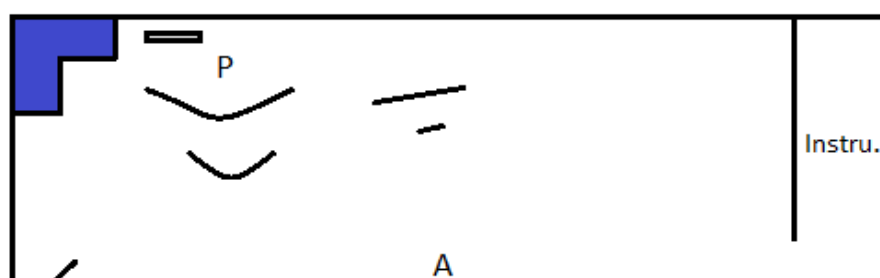


Figure 11: Cours de chant et chœur. Núcleo Bairro da Paz – Brésil

Salle de cours 1 : P = Professeur avec l'orgue derrière ; - - - = Elèves ; A = Observateur

La professeure se focalise sur un élève pour lui enseigner les paroles d'une chanson connue des autres. Elle retire le portable d'un autre élève parce qu'il s'en sert en cours.

C'est une chanson avec un canon en trois parties. Ils chantent tous ensemble une fois et changent l'ordre d'entrée au deuxième essai.

Lorsque les élèves chantent, ils se calment, mais dès que c'est fini ils redémarrent les confrontations. Les échanges de coups de poing continuent.

La professeure se dirige vers l'orgue. Elle joue une note que les élèves doivent deviner. Beaucoup de réponses mais aucune n'est correcte. Elle joue un Do et passe une boule en papier à un élève, « la boule du son », pour qu'il continue de chanter la note. Le jeu s'arrête, cela se passe mal.

« Ouvre ta bouche, miiiiiiiiiiiiii », dit la professeure.

Le cours est instable, la professeure ne réussit pas à tout contrôler.

La boule de papier continue à circuler, « Miiiiiiiiiiiiii ».

« Diana, range ton portable s'il te plaît », demande la professeure. « Miiiiiiiiiiiiii ». Tout le monde éclate de rire. « Idiot », dit un élève.

Un des plus jeunes élèves jette la boule de papier sur le « *gordeiro* (gros) » à l'autre bout de la salle.

« Faaaaaaaaaaaa », chanté individuellement laissant de la marge à ce que les autres soient distraits.

« Laís, toi qui danse bien, je veux t'écouter chanter le Do », dit la professeure.

Un des élèves fait l'équilibre sur ses mains. « Quel est ton prénom », demande la professeure. « Gabriel », dit-il. « Je veux du respect », demande la professeure. Cet élève continue à faire des bêtises et dit des gros-mots à ses collègues. La professeure intervient à nouveau : « Pas de gros-mots...comment s'appelle-t-il ? », « Maria », répond un élève. Tout le monde éclate de rire. « Arrêtez de vous frapper », demande la professeure pendant qu'un élève répète la phrase en imitant sa voix.

Gabriel, l'élève en question n'arrête pas de bouger dans toute la salle.

La professeure propose de chanter une nouvelle chanson mais n'écrit pas les paroles sur le tableau. « C'est *El capitan – tem – tin – tom....atum* », dit-elle.

Il semble impossible de calmer les élèves, la professeure n'insiste pas.

Progressivement la salle se divise en deux groupes. Celui de gauche suit ce que dit la professeure, alors que celui de droite est hors de contrôle. La professeure reste concentrée sur ceux de gauche. Il y a des chaises en plastique éparpillées dans toute la salle, le groupe de droite crée des chaises longues en joignant deux. Ils font du bruit avec les chaises, elles frottent le sol, ils s'en servent pour se cogner.

Le jeune Gabriel continue à tenter de s'équilibrer sur ses deux mains, il simule des mouvements de capoeira.

Un élève demande à la professeure quel est son prénom... ils discutent plus qu'ils ne chantent.

La chanson qu'a proposée la professeure n'est pas très mélodique, plutôt rythmique. C'est un chant espagnol qui fait partie de son propre répertoire.

Deux élèves entrent dans la salle et s'assoient pour assister au cours.

« Gabriel, assieds-toi ici à côté de moi », demande la professeure.

Les élèves ne l'appellent pas Professeure, ils l'appellent par son prénom. Ils remettent toujours tout en question : les paroles de la chanson ; l'espagnol ; ce qui se passe en classe ; les chaises ; la professeure ; le tableau. Les chaises continuent à frotter le sol, ils s'en servent comme de tambours.

« Tu te crois très rigolo, c'est ça ? Mais ta mère a dû te donner une éducation dont tu ne te sers pas !? », dit la professeure au jeune garçon. « Le pire c'est que c'est vrai », répond une autre élève. Le garçon va voir cette élève et lui donne un coup de pied. « Arrête, tu n'es pas en état d'être dans ce cours », lui dit la professeure en le grondant. Il est expulsé et tous se moquent de lui.

Ils se remettent à la chanson du « El Capitan ». La professeure reste concentrée sur le groupe de gauche, il ne reste plus que deux élèves à droite.

« Debout, posture », dit la professeure. « Qu'est-ce que tu joues ? », « De la *fRauta* (*fRute*) », répond l'élève pendant que tous rigolent de sa façon de dire flûte. La conversation continue...

La professeure décide d'écrire les paroles de la chanson « El Capitan » sur le tableau. Mais le feutre a une couleur qui ne se voit pas bien. Le temps pris pour écrire sur le tableau permet aux élèves de se disperser et de perdre le petit niveau de concentration qu'ils avaient atteint momentanément.

La présence d'un « étranger », le chercheur, ne perturbe en rien les actions des élèves, ils prennent le contrôle du cours. De temps en temps ils nous regardent, mais ce n'est que pour s'assurer qu'ils ont un spectateur de plus.

Gabriel, le jeune garçon perturbateur qui a neuf ans, est de retour. Il recommence à déstabiliser le cours. Il y a des cris, des fou-rires, des tongs qui volent.

Les deux nouveaux spectateurs du cours, arrivés il y a cinq minutes, s'y mettent aussi : ils parlent, font des commentaires et du bruit avec leurs chaises.

Les interruptions au cours continuent, un élève menace de getter une chaise sur un collègue.

La professeure est de retour au tableau et y ajoute des figures musicales. Les élèves ne s'y intéressent pas.

Ils chantent mais ne semblent pas comprendre les paroles en espagnol. Ils ne suivent pas une mélodie fixe, ils inventent.

C'est davantage une professeure de chansons qu'une professeure de chant.

La professeure décide de demander de chanter chacun à son tour, ce qui laisse aux autres le temps de faire des bêtises. Il y a une perte totale d'intérêt, cela semble être de trop pour certains.

Une élève vient d'entrer dans la salle, elle est plus âgée que les autres : « Soyez responsables », « Ayez du respect », dit-elle en rangeant les chaises.

Les élèves se calment un peu. Ils vont voir la professeure pour lui parler de sa collègue, une enseignante aussi : « elle n'a pas la capacité de nous faire cours » ; « elle a dit que j'étais *burra* (bête) », commentent-ils.

Tout le monde est dispersé : il y en a quatre autour de la professeure ; deux au tableau ; d'autres qui chantent le nom de la professeure en frappant des mains.

Il reste dix minutes avant la fin du cours. Les élèves continuent de se crier dessus, de se traiter de tous les noms. Il n'y a jamais eu, au long du cours, un seul moment avec un chant collectif à l'unisson.

« Tout le monde debout », demande la professeure.

Ils reviennent à la toute première chanson du cours, celle qu'ils connaissaient : « Arabi, arabi, arabi... ».

Le cours se termine, c'est la fin.

Les élèves jouent en faisant semblant de combattre. Un groupe se forme autour de la professeure pour continuer à discuter.

II.2.6.2. Cours 2 : trombone

16 Septembre, salle de cours 3, 10h00

Nous assistons à un cours de trombone dans une petite salle de 10 m² rectangulaire, étroite et longue. C'est une salle qui sert de dépôt de matériel informatique qui ne marche plus. Les tables étroites le long des murs sont pleines de pièces d'ordinateur. Il y a deux

ventilateurs qui tournent au niveau 3 pour faire un courant d'air. Le professeur est devant son tableau, à côté de la porte d'entrée, quatre élèves sont assis par deux.

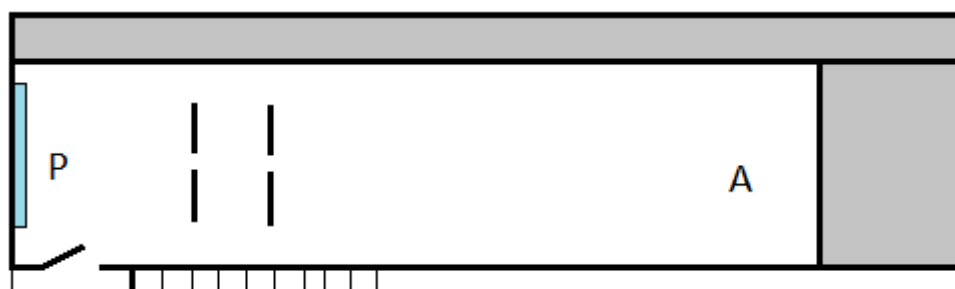


Figure 12: Cours de trombone. Núcleo Bairro da Paz – Brésil

Salle de cours 3 : P = Professeur ; |||| = Elèves ; A = Observateur

Ils ont autour de dix ans, avec un air très malin. Leur regard est méfiant mais sympathique, ils sont en tongs et leurs jambes sont pleines de petites blessures. Lorsque le professeur est là ils se tiennent bien, ils disent merci quand nous les aidons avec les chaises.

Le professeur commence le cours en proposant un nouvel exercice, «qui va vous aider à mieux jouer ». C'est un exercice de respiration, « nous allons faire un *glissando* avec la coulisse : de la position 1 à la position 2 ; de 1 à 3 ; de 1 à 4...et ainsi de suite, vous avez compris ? ».

« Oui, *tou ligado* (je suis connecté) », répond l'un d'entre eux.

« On va essayer de le faire avec le plus d'air possible, en huit temps, au huitième on inspire »

Les élèves ont chacun leur trombone, ils écoutent attentivement le professeur, ils semblent comprendre les instructions.

Certains ne comprennent pas ce que veut le professeur. « *Tá boiando ?* (Tu flottes ?) », demande un élève à son collègue qui est perdu. Le professeur donne un exemple pour clarifier.

« Allez, du début », dit le professeur. Il joue en même temps que ses élèves et donne le tempo avec ses pieds.

« Il faut jouer en équipe, vous ne pouvez pas flancher », dit le professeur en regardant dans les yeux ceux qui se moquaient d'un collègue. « S'il y en a un qui le fait, tout le monde doit pouvoir réussir », dit le professeur avec un langage verbal et physique proche de celui des enfants du quartier. Il est lui-même d'une *comunidade* du centre-ville, maîtrisant ainsi

le langage. Le professeur a la même couleur de peau que ses élèves, il est physiquement imposant, il se fait comprendre et respecter.

Un des élèves qui ne nous connaît pas se retourne pour nous observer, « Reste concentré ! », demande le professeur en comprenant ce qui se passe.

« Allez, maintenant je veux vous écouter un à un ». Cela permet aux élèves de se reposer un peu et d'écouter les collègues. Il y a une compétition qui s'installe entre eux pour choisir celui qui tient le mieux la pression. Il faut bien jouer, face à tout le monde et du premier coup.

Le professeur crée de nouvelles difficultés à l'exercice. Lorsque les élèves ne réussissent pas à imiter le professeur, ils ont tendance à rigoler ou à faire semblant de ne pas avoir compris ce qu'il a fait. Un peu comme lorsque que l'on demandait à l'instituteur de répéter une question sur une table de multiplication lorsqu'il y avait un oral en classe, cela donne plus de temps à l'élève pour réfléchir.

Le professeur fait un glissando et termine en disant : *Baaaaaa-iiiiiii-aaaaaaa* (positions 1-3-1). « Maintenant je veux les trois glissandos à la suite ».

Ils imitent le professeur mais un des élèves se moque de celui qui n'y arrive pas.

« C'est important de res-pec-TER ! », dit le professeur avec les élèves en chœur. « Alors pourquoi rigolez-vous ? », demande-t-il.

Dans ses cours le professeur a instauré un système de points entre les élèves. Ils les reçoivent à mesure qu'ils réussissent à faire les exercices. Pour l'instant les quatre élèves ont 3 points chacun.

« Maintenant un exercice qui vaut 2 points », dit le professeur. « On va voir celui qui sera *retado* (contrarié, fâché s'il perd) ».

« Si-Fa-Si, tous ensemble ! », dit-il.

Le professeur imite un des élèves qui est nerveux.

« Je veux être le dernier », dit l'un d'entre eux avec un air boudeur. « Non, dit le professeur, fais celui-là pour l'équipe, ne soit pas *queixão* (personne qui se plaint tout le temps) ».

Le professeur dit bravo au troisième élève. Cela accentue l'ambiance de compétition entre eux. C'est une ambiance à laquelle ils sont habitués car elle existe au quotidien dans les rues et même dans les familles. Ces jeunes semblent adorer la compétition, le professeur en joue pour les motiver.

L'élève qui boudait s'est levé, il semble perturbé par la situation, il voudrait bien jouer. « Allez, assieds-toi et *toca bonito* (joue beau) », dit le professeur. L'élève fait semblant de

retirer la salive du trombone donc les autres élèves lui disent, « ne cherche pas des excuses » ; « tu n'y arrives pas c'est ça ? », ils lui mettent la pression. L'élève joue jusqu'au bout même s'il se trompe.

« Maintenant j'ai un exercice de 5 points ! Celui qui parle perd 1 point. Cet exercice n'est pas facile », dit le professeur. Il joue l'exercice mais un des élèves le fait rire. Foutre général, ce qui lance une petite conversation entre les cinq.

Les règles sont toujours précisées par le professeur : « Vous avez six gammes, si vous jouez correctement les quatre première de suite, alors vous avez 5 points, mais si vous jouez les six gammes correctement alors vous avez 10 points. Ok ? C'est clair ? » ; « Si vous vous trompez sur une note vous perdez 2 points ».

Avant de commencer, le professeur demande aux élèves de faire un pierre-feuille-ciseau, « celui qui gagne choisit celui qui commence en premier ».

Chacun joue. C'est au tour d'Anderson qui boudait tout à l'heure. Avant de commencer, il fait tout un cinéma comme s'il était annoncé par un commentateur de radio. « 3, 2, 1 et... », il se met à jouer.

Le professeur dit qu'Anderson ne va pas gagner de points et demande aux autres qu'ils expliquent pourquoi. « Moi, moi... », disent-ils voulant répondre. Il y a une première réponse qui est présentée mais le professeur dit qu'elle n'est pas correcte. Un autre élève explique qu'Anderson n'aura pas de points parce que quand le professeur explique quelque chose il n'écoute pas et passe son temps à s'amuser, « et maintenant *perdeu* (il a perdu) ».

« Oui c'est ça », disent les autres. Le professeur récapitule les points de Anderson : $7+2+1=10$ points. « Tu ne vas pas gagner de points parce que tu t'es trompé dès le début, tu n'as pas fait ce que je t'ai demandé », explique le professeur.

C'est au tour du dernier élève, il demande au professeur de redonner l'exemple. Le professeur joue l'exercice une fois. L'élève l'imité assez bien mais ce n'est pas parfait.

« On va faire d'autres gammes maintenant, les règles sont les suivantes : si vous faites les trois gammes correctement vous avez 10 points ».

« C'est moi le premier ! », dit un élève mais il se fait tout de suite arrêter par un autre élève qui lui fait face. Ils se regardent avec des airs d'intimidation, comme dans la rue ou comme dans leurs familles avec les grands frères.

Le professeur dit : « *Quem ganha é patrão, quem perdeu boiou* (Si tu gagnes t'es le boss, si tu perds t'est largué) »

Le professeur commence par jouer lui-même les gammes.

« Ceux qui réussissent à jouer auront 10 points et pourront donner une *tapa* (petite claque) sur la main des deux professeurs », dit-il. Les quatre garçons se retournent pour nous regarder et comprendre si c'est vrai ou pas, cela augmente leur excitation. « Mais il faut tout jouer correctement », précise le professeur.

Les enfants rigolent et parlent entre eux, pendant qu'Anderson se balade dans la petite salle et fouille le matériel informatique qui est sur les tables.

Le professeur joue les gammes une fois de plus et rétablit certaines règles : ils peuvent recommencer chaque gamme une fois s'ils se trompent ; ils doivent jouer la gamme ascendante et descendante.

« Tu viens de perdre 1 point parce que tu as parlé » ; « Mais comment ? » ; « C'est ainsi et c'est clair ! », dit le professeur. L'élève s'assoit et reste en silence.

Le premier élève qui joue a réussi plus de la moitié des gammes, « tu as 6 points, ce qui te fait un total de 16 points ; très bien, bravo ».

C'est au tour d'Anderson. « Tu vas pleurer ou quoi ? », demande le professeur. « Tu vas abandonner comme un faible, comme un lâche ? », demande le professeur. Il a perdu ses chances.

C'est au tour du dernier élève. « Professeur j'ai le trac, mon cœur va s'arrêter, j'ai besoin d'eau ». Un autre élève veut sortir mais le professeur l'arrête : « Bah alors, tu veux sortir ? Mais tout le monde a assisté à ta partie donc tu dois rester pour eux aussi, sinon ce n'est pas correct de ta part ».

« Allez, les trois gammes ! » ; « Bravo, 10 points, donc un total de 18 points, comme ton ami », dit le professeur. « Donc, résultats finaux, 16 – 10 – 18 – 18 ».

Le cours se termine avec un élève qui raconte une intervention de la police dans sa rue. Ils discutent pendant qu'ils rangent les instruments dans leurs étuis.

« Anderson, il ne faut jamais abandonner, tout le monde a assumé l'exercice mais pas toi », dit le professeur pendant que les collègues confirment en acquiesçant. « *Deu mole* (tu t'es ramolli, tu t'es laissé aller) », insiste le professeur.

Les élèves quittent la salle. Nous y restons avec le professeur pour discuter du cours. Les élèves restent devant la fenêtre pour écouter notre conversation. Tout d'un coup une boule en papier est lancée de l'extérieur et tombe sur le professeur. Il m'explique que c'est Anderson qui a jeté le papier, « c'est comme un cri de douleur de sa part, de désespoir, au fond il me dit de ne pas l'abandonner, qu'il est là, et que la prochaine fois il fera plus d'efforts ».

II.2.6.3. Cours 3 : bombardon et tuba

21 septembre, salle de cours 1, 9h15

Le cours se passe dans un coin de la salle principale, proche des climatiseurs.

Le professeur a un tuba, l'élève a un bombardon. Le professeur propose de commencer par des exercices d'échauffement mais l'élève dit qu'elle les a déjà faits avant que le professeur n'arrive. Elle demande à la collègue qui assiste de confirmer.

Arrive un élève au tuba.

Ils font des échauffements de flexibilité (travail du souffle et de la gorge).

Pendant qu'ils s'échauffent il y a beaucoup de bruit dans la salle, des élèves qui courent, des trompettistes et des percussionnistes qui jouent.

Arrive un élève de plus avec un tuba.



Figure 13: Cours de bombardon et tuba. Núcleo Bairro da Paz – Brésil

Salle de cours 1 : P = Professeur ; - - - = Elèves ;
... = Autres élèves qui ne sont pas en cours ; A = Observateur

Chacun a ses partitions.

La joueuse de bombardon doit avoir quatorze ans, elle est très joyeuse, elle fait des commentaires sur tout, résiste à la pression et a toujours le dernier mot.

Dans la salle, un trompettiste et un percussionniste font encore du bruit.

Le professeur teste les pistons du tuba de l'élève qui vient d'arriver.

Le professeur propose de faire une gamme tous ensemble. Un des tubistes demande au professeur de jouer la gamme une fois de plus pour qu'il l'écoute car cela ne fait qu'un mois qu'il a commencé avec cet instrument. Le professeur rejoue.

« Bon ok, quatre temps à chaque note », annonce le professeur.

Il est difficile pour les deux élèves de tenir les quatre temps par note, surtout pour ceux du tuba où il faut plus d'air.

La joueuse de bombardon sait comment faire, elle est confiante même si elle a aussi commencé il y a peu de temps. Elle fait beaucoup de commentaires et regarde son portable toutes les cinq minutes. Elle invente des mélodies sur son bombardon, elle est à l'aise et a une facilité d'apprentissage.

Pendant ce temps-là, le professeur met de l'huile sur les pistons d'un tuba et vérifie d'autres détails. Le tuba est fendu à la base à cause d'une chute. Ils attendent les réparations.

« Comment joue-t-on un Si bémol grave ? », demande le professeur. Chacun essaye à son instrument.

Ils ont tous un mouchoir posé sur la jambe ou à l'épaule. Il sert à nettoyer l'embouchure.

Une collègue passe devant le cours et reste debout à regarder ce qui s'y passe. Elle a une trompette à la main et cherche à comprendre ce qu'ils travaillent. Elle est curieuse de voir les difficultés de la tuba, notamment au niveau du souffle.

Le professeur est le seul qui est chaussé, tous les élèves sont en short et tongs.

Le coordinateur du nucléo passe dans la salle. Il est toujours habillé pareil : chemise bleu clair, jeans foncés, grosse baskets Reebok. Il a aussi toujours les fils des écouteurs qui pendent de ses épaules.

Le tuba est lourd, donc pour jouer les élèves le pose entre leurs jambes, directement sur la chaise.

Les élèves font des commentaires sur leur difficulté à atteindre le Si bémol grave : « C'est dur sur les lèvres, et la gorge aussi... », disent-ils.

Ils font un exercice rythmique avec des notes plus aiguës à la fin. « Je ne comprends rien », dit la joueuse de bombardon. Mais après elle y arrive, et rapidement.

Nouvel exercice : les tubas vont faire quatre temps par note alors que la joueuse de bombardon va jouer un exercice rythmique et mélodique. Le professeur veut ainsi joindre les musiciens et les deux niveaux techniques.

Les élèves ont des difficultés à connaître les gammes et leurs altérations. Ils en parlent et réfléchissent ensemble.

La joueuse de bombardon sort du groupe et va pratiquer à cinq mètres, dans un autre coin de la salle. Elle prend un pupitre et sa partition. Elle est indépendante, avec des capacités d'autogestion, d'analyse et d'autocritique.

Les élèves sont tranquilles, lorsque le professeur parle ils le respectent, ils l'écoutent.

« Allez, un solfège rythmique maintenant », dit le professeur. Ils jouent l'exercice.

Le professeur se lève, il frappe des mains pour garder le *tempo*. Il explique quelque chose au deux tubistes et se dirige vers la joueuse de bombardon. Les deux tubistes sont calmes et concentrés sur l'exercice. L'un d'entre eux fait le comptage du temps pour l'entrée : 1, 2, 3, inspiration et entrée ensemble.

La joueuse de bombardon a son portable à la main droite et son instrument à la main gauche.

« Tout va bien ? », demande le professeur à la jeune fille. « On va commencer d'ici », dit-il en pointant sur la partition. La joueuse de bombardon a un éclat de rire nerveux.

1, 2, 3, et... les deux se mettent à lire la partition à voix haute.

Quant au deux tubistes ils continuent de jouer, l'un d'entre eux est devenu le leader, il dirige le travail, compte les entrées et explique s'il y a un doute.

La joueuse de bombardon apprend facilement. Lorsqu'elle parle au professeur, elle le fait avec un langage de rue, rapide, saccadé, provocateur, malin.

Le tuba et le bombardon sont des instruments qu'il faut prendre dans les bras, il faut les entourer et les embrasser en soufflant pour qu'ils sonnent.

Le professeur sort de la salle, les élèves en profitent pour faire une pause et vérifier leurs téléphones portables. Arrive un collègue, il a une liste de noms d'élèves avec lesquels la directrice des lieux veut parler. Deux d'entre eux sont dans la salle, ce qui lance une grande conversation, mêlée d'accusations et de défenses.

Le professeur est de retour. Il frappe des mains pour donner le *tempo*.

La joueuse de bombardon a un bon son et une bonne lecture. Tous sont bien droits pour jouer leurs instruments. La joueuse de bombardon rigole beaucoup pendant la lecture de la partition, c'est un rire nerveux. Elle semble bien lire mais s'arrête, discute de détails, elle en fait tout une scène.

Après le moment de solfège ils vont maintenant jouer.

Il ne reste plus qu'un tubiste, l'autre a filé.

Une très jeune élève de cor français, neuf ans, vient nous voir pour l'aider à démonter les coulisses de son instrument. Elles sont bloquées par manque de graissage. L'élève est très concentrée sur la réparation de son instrument.

Deux garçons entrent dans la salle et viennent embêter les tubistes.

Le professeur va voir la joueuse de bombardon. Elle joue de son charme lorsqu'elle discute avec le professeur.

Les tubistes viennent la voir jouer une partition difficile pour son niveau.

Elle rigole beaucoup mais réussit à jouer les parties difficiles. Elle sait où elle se trompe : « C'est dans ce Re ici », dit-elle.

L'élève sourit de bonheur après avoir réussi à jouer tout l'exercice au bombardon. Après la concentration, la décontraction.

Les deux tubistes plaisaient avec le professeur, ils se croient les meilleurs, notamment en termes de lecture.

La joueuse de bombardons quitte la salle pour travailler dehors avec le professeur.

Les deux tubistes restent dans la salle (le premier a commencé à jouer il y a trois mois, le second depuis un mois).

Dans la salle de cours, il ne reste plus que l'élève plus jeune, l'autre a dû partir.

Il est 10h45, les élèves se dispersent. L'élève de bombardon est toujours dehors avec le professeur. Il revient dans la salle de cours pour réviser la lecture avec l'élève tubiste qui reste. Ils révisent les figures musicales. Il apprend à analyser la partition et à réfléchir indépendamment. Solfège mélodique pendant que le professeur donne le *tempo*. Il est timide.

Le professeur balance tout son corps au rythme du *tempo* pour motiver l'élève mais c'est un exercice difficile, notamment au niveau du souffle.

Il faut apprendre le moment d'inspirer au cours de la lecture de partitions. « Quelquefois mieux vaut garder de l'air pour la note finale plutôt qu'inspirer que pour cette note-là », explique le professeur.

« Où tu vois écrit *suspendre*, il faut attendre le Maestro ok ? C'est lui qui donnera l'entrée », explique le professeur.

1, 2, 3, et...

Le professeur répète ce contage plusieurs fois au long du cours. Il veut qu'à ce moment les élèves se concentrent, qu'ils se préparent à jouer avec confiance et rigueur, avec un sens de l'interprétation et de la beauté.

Le cours continue, mais il y a de plus en plus d'élèves qui entrent dans la salle pour y laisser leurs instruments. Ils les rangent avec attention, ils les posent calmement.

« Ici c'est un Mi naturel et non pas un Mi bémol, c'est au deuxième piston », explique le professeur.

« C'est bien ! », dit-il en motivant.

Le professeur divise l'exercice en partie pour faciliter un peu. « 1, 2, 3, inspiration... ».

Le deuxième tubiste est de retour mais il prend son instrument et sort car, à cause de la climatisation, il a froid dans la salle.

Arrive un collègue qui observe le cours, mais qui distrait l'élève et le professeur à cause du verre en plastique qu'il ronge. C'est un hautboïste, il se rend compte que le tuba c'est difficile. Il finit par les laisser tranquilles, mais décide de jouer un instrument de percussion dans le coin de la salle. Il fait trop de bruit.

Le cours continue avec le professeur qui a toujours une voix calme et posée.

L'élève qui est là depuis un mois ne sait pas encore lire les rythmes donc tout est joué à l'oreille.

« Pas mal, mais je veux un son plus fort », dit le professeur.

« Tu dois inspirer ici et ici », dit-il en montrant la partition. Le professeur insiste toujours, il essaie de motiver l'élève, « allons-y, c'est la dernière ! ».

Le professeur prend le tuba de l'élève. Il la tourne plusieurs fois pour en retirer la salive qui s'est accumulé à l'intérieur. C'est technique, l'élève observe attentivement.

Il est 11h50, le professeur ne libère pas ses élèves. « Allez, je veux un son meilleur que ça, et la lecture alors !? », dit-il.

« Pour lundi prochain vous me devez la gamme de Si bémol, quatre temps par note, et vous devez étudier cette partition à deux ».

Ils rangent les tubas dans les grands étuis et discutent pendant que leurs collègues courent pour aller déjeuner.

II.2.6.4. Cours 4 : musique de chambre

24 septembre, salle de l'Association du quartier, 14h

Le professeur a vingt-et-un ans, il est flutiste.

Elèves : 1 hautbois, 1 clarinette, 3 flûtes, 2 trombones, 1 cor français.

Ils commencent par s'accorder en partant du La au hautbois.

Ils se préparent à jouer la composition « Canon ».

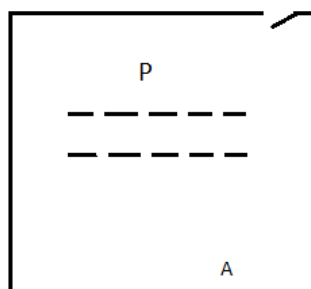


Figure 14: Cours de musique de chambre. Núcleo Bairro da Paz – Brésil

Salle de l'Association du quartier : P = Professeur ; - - - = Elèves ; A = Observateur

C'est un premier exercice simple avec des blanches, des noires et quelques croches. Le but de l'exercice est de s'entraîner à la lecture et à la prise de conscience de toute la partition pour ne pas se perdre. Il faut avoir la structure en tête après une première lecture et ne jamais s'arrêter en cas d'erreur.

Le professeur annonce les mesures à partir desquelles il veut que l'orchestre recommence.

57

Ils jouent.

59

Aucun des musiciens ne semble confiant avec son instrument. Ils travaillent la structure, le maintien du tempo, la coordination entre eux et le suivi du Maestro. Ils sont tous assis adossés à la chaise (ce qui normalement n'est pas accepté).

Les fenêtres de la salle sont ouvertes, elles donnent sur une rue non goudronnée du Bairro da Paz. Une voiture remplie de baffles annonce la vente de 40 œufs à 12 Reais (3€). Cela fait rire toute la classe.

Le professeur a une petite voix, il parle tout bas et ne semble pas retenir l'attention des élèves. Mais son calme conquiert la classe, c'est sa façon de maintenir le contrôle du groupe. C'est réussi mais on ne ressent pas un grand enthousiasme de la part de la classe.

« Quand on joue d'un instrument, il ne peut pas y avoir de mouvements brusques, vous devez être prêts, dans la position correcte une mesure avant de commencer à jouer, surtout si c'est un instrument à vent », explique le professeur.

L'ensemble de musique de chambre est encore à l'étape de jouer la composition jusqu'à la fin sans s'arrêter. Ils ne sont pas au stade de l'interprétation.

Le groupe a des élèves d'âges différents. La trompettiste est la plus jeune, dix ans, elle est aussi la plus irrévérente, elle répond à tout ce que dit le professeur en donnant son opinion contradictoire. Elle aime faire tout un cinéma.

Pendant qu'elle attend, la hautboïste garde son anche dans la bouche pour qu'elle reste humide.

« Il y a des moments pour tout dans la vie, maintenant il faut être concentrée, c'est sérieux ; au lieu d'être distraite tu devrais étudier le rythme et la lecture ; après c'est la pause et tu fais ce que tu veux ; chez toi tu verras la télévision, tu verras ta copine ; je veux que cela soit bien fait, c'est comme ça pour tout dans la vie ! », dit le professeur.

Le cours continue. Pendant que la hautboïste joue, la trompettiste distrait ses collègues et les fait rire.

Le professeur décide de rejouer les parties difficiles. C'est chacun son tour, ce qui expose toutes les erreurs et fait travailler la confiance en soi.

Les élèves se taquinent entre elles. Elles sont déconcentrées, il y a beaucoup de perte de temps.

Le professeur perd patience, il se répète constamment, il désespère.

Les élèves savent jouer mais manquent de concentration.

Le professeur annonce les mesures où il faut commencer :

73, 7-3

7-7

8-1

8-5

“Il faut préparer les instruments avant de jouer” ; “Arrêtez de parler et vous écouterez beaucoup mieux », dit le professeur.

9-7.

1,2,3 et....

Le professeur fait travailler les flûtes toutes seules.

“Tu dois jouer toi, toutes les voix sont importantes”, dit-il à une élève.

« *Da capo* pour terminer »

C'est un cours où il y a beaucoup de *pesquisadores*, ceux qui en principe sont les plus sérieux du núcleo. Il n'y a que les meilleurs qui intègrent ce groupe de musique de chambre. Ils ont des dossiers organisés, alors que les autres ont tendance à perdre les partitions après qu'ils les plient et les gardent dans la poche de leur short.

« *Da capo* », dit le professeur.

Il est difficile de retenir l'attention de tous. Ils sont déconcentrés.

Lorsqu'il dirige l'orchestre, le professeur est très expressif au moment de signaler le début de la musique. Il exagère ses mouvements pour que le premier temps soit clair. Il souhaite qu'ils commencent l'œuvre avec confiance. Cette exagération des mouvements sur les temps forts de la mesure permet aux élèves de mieux jouer les contretemps existants dans la partition.

« Nous allons terminer ici, il est 14h50, on a déjà dépassé le temps prévu », dit le professeur.

C'est l'heure du goûter.

« A jeudi prochain », dit le professeur toujours avec sa voix très calme.

Les élèves restent encore un peu à pratiquer leurs parties.

II.2.6.5. Cours 5 : répétition de l'Orchestre Juvenile

28 septembre, salle de cours 1, 15h15

Le professeur, 28 ans, trompettiste et coordinateur du núcleo.

Il est face à l'orchestre et a le doigt en l'air.

Il nous semble que le groupe qui joue de la musique de chambre est constitué par les chefs de pupitre de cet orchestre juvenile.

Plusieurs élèves sont très agités, il ne se calment pas alors que le professeur a son doigt en l'air, signe convenu de silence.

Le professeur fait l'appel mais il n'y a toujours pas de silence.

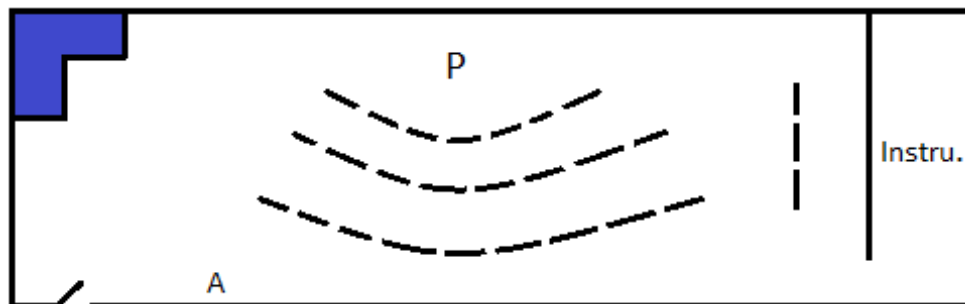


Figure 15: Répétition de l'Orchestre Juvenile. Núcleo Bairro da Paz – Brésil

Salle de cours 1 : P = Professeur ; - - - = Elèves ; A = Observateur

Les percussionnistes n'ont pas de chaise parce qu'ils jouent debout, ils en profitent pour se balader, se taquiner entre eux et se distraire.

« Lorsque le doigt est en l'air, notre première règle est le silence », dit le professeur.

La répétition d'aujourd'hui sert à préparer un concert didactique à faire vendredi. C'est un type de concert où les élèves doivent présenter leurs instruments à des néophytes.

Répertoire : « *Nativos* » ; « *Final countdown* » ; « *Jamaica* » ; « *Berimbau* » ; « *Marcha Soldado* ».

Ils commencent par jouer « *Nativos* ».

Lorsqu'ils parlent entre eux les élèves reproduisent la façon parler des adultes à la maison et dans les telenovela. Tout est exagéré, les regards, l'accent, dans la voix qui devient de plus en plus aigüe lorsqu'il y a discussion.

« *Marcha Soldado* », dit le professeur.

« Tu as un *chewing gum* dans la bouche ? », demande le professeur à une trompettiste.
« Aïe aïe ! », commentent les collègues.

Les percussionnistes continuent de se distraire en embêtant leurs collègues.

Lorsqu'un élève ne fait pas bonne figure en orchestre ou dans une discussion entre collègues, il a tendance à se replier sur soi, à bouder.

L'orchestre répète mais très lentement, avec beaucoup de pauses. Les cris continuent. Les élèves se lèvent et se provoquent comme s'ils étaient dans la rue. « Doucement », dit un élève ; « Mais t'es fou toi ? », répond l'autre en faisant semblant de le frapper.

Le professeur demande au tubiste qui a commencé il y a peu de temps de jouer une partie. Celui-ci le fait, et lorsque l'orchestre s'arrête, le professeur lui dit « bravo ! ». L'élève répond, « mais je ne sais pas ». Une élève l'imité avec une petite voix, « mais je ne sais pas ! ».

« *Berimbau* », dit le professeur.

La composition commence lentement avec le *pandeiro* (percussion brésilienne). Il y a beaucoup de rigolade chez les percussionnistes. Plusieurs *pesquisadoras* interviennent pour que l'orchestre se calme, « moins de conversation s'il vous plaît ». Elles le font avec une gestuelle et un ton inspirés des telenovela.

« *Jamaïca* », dit le professeur.

Les percussionnistes jouent très fort, les dynamiques ne sont pas respectées. Le professeur est obligé de crier. Les percussionnistes continuent d'exagérer, ils perdent le contrôle. Il n'y a pas de chef de pupitre respecté ni suivi chez les percussions.

« *Final count-down* », dit le professeur.

Tous jouent avec le regard collé à la partition. Ils sont peu attentifs aux gestes du Maestro. A la fin de la partition, ils se précipitent et accélèrent le tempo.

Cette répétition termine à 16h, après un rapide tour de répertoire à présenter prochainement. La salle numéro 1 devient le lieu des discussions et des cris avant les départs.

II.3. Contexte 3 – Núcleo Miguel Torga, Portugal

II.3.1. Amadora, périphérie de Lisbonne

C'est en périphérie de Lisbonne que se trouve la ville d'Amadora⁴¹, à vingt minutes en voiture, vers l'ouest. Les connections se font aussi en bus, en train et, plus récemment en métro. Jusqu'au début du XIX^e siècle, toute la banlieue de Lisbonne en direction de Sintra servait de refuge et de lieux de repos pour la cour royale portugaise. C'était le cas d'Amadora, mais aussi des municipalités voisines comme Benfica et Queluz, où se trouve toujours un beau palais. Depuis la fin de la monarchie, en 1910, ces territoires ne sont donc plus réservés à la cour. A Amadora, le nombre d'habitants a grandi de façon exponentielle, il passe de 4.000 en 1911 à 180.000 en 2016⁴². Les nouveaux résidents sont issus de l'exode rural puis des ex-colonies portugaises après la fin des guerres en 1974. De nos jours, c'est l'une des plus petites municipalités du Portugal mais qui a le plus grand nombre d'habitants, la densité de population y est donc très élevée.

Le découpage administratif portugais est particulier : Amadora est le nom d'un *Concelho* (Conseil) du District de Lisbonne ; ce Conseil comporte plusieurs villes dont Amadora, la principale ; chaque ville a des *fréguasias*, sortes de communes. Amadora a restructuré son découpage administratif interne en 2013 en fixant six *fréguasias*, dont celle de Mina d'Agua⁴³ où se trouve le núcleo de nos recherches, dans le quartier Casal de São Brás. Mina d'Agua est situé dans la partie nord de la municipalité, c'est la *fréguesia* qui a le plus grand nombre d'habitants, 44.000⁴⁴. Cette *fréguesia* englobe le quartier du Casal de São Brás, où se situe le núcleo que nous allons étudier.

Selon le recensement de 2011, 10% de la population d'Amadora est de nationalité étrangère, dont 60% issus des Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOPS), 22% venant du Brésil et 7% de l'Union Européenne⁴⁵. Mais il faut prendre en compte le fait que ces 10% d'étrangers ne représentent pas les portugais originaires des PALOPS qui

⁴¹ Les annexes B et C aident à mieux situer les territoires.

⁴² Dossier statistique de la Mairie de Amadora (2011). Consulté en ligne le 18 avril 2016. URL : www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/Populacao_2011.pdf (graph. 2, page 8)

⁴³ Site officiel de la Mairie de Mina de Agua. Consulté en ligne le 18 avril 2016. URL : www.jf-minadeagua.pt

⁴⁴ Dossier statistique de la Mairie de Amadora construit à partir de données statistiques récoltées en 2011 et 2012. Consulté en ligne le 19 avril 2016 (page 6). URL : www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/amadora_em_numeros.pdf

⁴⁵ Dossier statistique de la Mairie de Amadora (2011). Consulté en ligne le 29 avril 2016 (graph 7, page 14). URL : www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/Populacao_2011.pdf

ont acquis la nationalité au bout de la seconde ou troisième génération. La moyenne d'âge n'est pas aussi basse que dans les municipalités de Salvador de Bahia (BR) et de Maracaibo (VZ) où nous avons effectué les deux autres recherches. A Amadora, l'âge moyen est de 41,5 ans, il a augmenté de 2,5 ans en une décennie car le taux de natalité s'affaiblit.

Quant à la politique, le Parti Socialiste remporte les élections à la Mairie d'Amadora depuis 1997. C'était encore à l'époque un territoire à mauvaise réputation, connu pour la violence et ses quartiers malfamés. La station de train d'Amadora était une des plus mouvementés, mais aussi une des plus dangereuses à cause des petits *gangs* qui se concentraient à la sortie. Depuis 1997, des efforts sont faits pour changer cette image négative du territoire et de ses populations. Cela commence par deux décisions complémentaires qui sont en lien direct avec la création du projet socioculturel Orquestra Geração : à la fin des années 1990' les bidons-villes de la municipalité sont détruits et les populations sont relogées dans de nouveaux HLMs ; ces populations seront accompagnées au cours du changement, et un investissement plus grand sera fait pour les enfants et les adolescents à travers des formations socioéducatives complémentaires à l'école obligatoire à travers des cours professionnels. C'est dans ce contexte que commence en 2007 le projet de l'Orquestra Geração auprès des élèves de l'Ecole Miguel Torga, au cœur du quartier Casal de São Brás, enclavé entre deux routes principales au nord de la *fréguesia* de Mina d'Agua.

II.3.2. Casal de São Brás, quartier de relogement

Dans la partie nord de la commune de Mina d'Agua à Amadora, se trouve le quartier Casal de São Brás, en haut d'une colline. Jusqu'à la fin des années 1990' c'était un quartier isolé, avec peu de résidents, la plupart de classe moyenne, vivant dans des maisons. Les changements commencent lorsque de grands travaux sont fait pour y construire des logements HLM. L'objectif était de reloger les populations qui, jusqu'à présent, vivaient dans des bidons-villes au bas de la colline, dans les quartiers de Fontainhas, Bairro Azul et Alto dos Trigueiros, où se regroupaient les communautés africaines des PALOPS et des gitans portugais. A proximité de ces logements précaires se trouvaient aussi une grande décharge publique, recouverte ensuite.

Au cœur du Casal de São Brás existait depuis 1992 l'Ecole Miguel Torga. Les élèves étaient les enfants des familles de classe moyenne qui y résidaient, jusqu'à ce que

les populations des bidons-villes y soient relogées. En même temps que la construction des nouveaux logements, l'école a été élargie, c'est devenu le Regroupement d'Écoles Miguel Torga, avec plusieurs bâtiments, pouvant accueillir des élèves allant du Centre de Loisirs jusqu'à la 3^e. Selon les professeurs qui y enseignaient, les premières années après ces changements furent difficiles pour le corps enseignant, mais aussi pour le quartier, qui a développé une mauvaise réputation. 501 des 700 nouveaux appartements furent alloués à des familles provenant des bidons-villes⁴⁶. En parallèle, de petits centres culturels ont été créés, notamment l'Association Unis du Cap Vert, face à l'École Miguel Torga. Dès le début des relogements, un commissariat de police est installé au cœur du quartier, mais il ne servait qu'à recevoir des plaintes. Il faut attendre 2007, après la montée de la délinquance, pour qu'il soit doté de policiers prêts à intervenir. Ce commissariat rappelle celui qui est créé dans la place principale du Bairro da Paz à Salvador de Bahia depuis 2013, les motivations sont les mêmes : être présent au cœur du quartier pour éviter les conflits internes et empêcher l'isolement des trafiquants.



Figure 16: Vue aérienne du quartier Casal de São Brás (en jaune). Amadora – Portugal

Au centre de cette prise de vue, en bleu, le groupement d'écoles Miguel Torga, où se situe le nucleo.

⁴⁶ Données sur l'habitat disponibles en ligne sur le site officiel de la Mairie de Amadora. Consulté en ligne le 29 avril 2016. URL : www.cm-amadora.pt/gestao-parque-habitacional-municipal/308-parque-habitacional-municipal

Le regroupement d'écoles de Miguel Torga est au centre d'un quartier de tours blanches. Le principal magasin est celui de Dona Edite, nom de la patronne, une sorte de petit souk rempli de tous types de biens suspendus au plafond, à bas prix pour la population locale. La patronne y travaille avec son mari et deux jeunes femmes qui parlent en créole avec les clients cap-verdiens, angolais et guinéens. C'est un lieu de passage obligatoire pour se faire accepter et reconnaître dans le quartier, avec comme garantie d'être bien servi. Quant aux transports en commun, il n'y a que des bus. Ils s'arrêtent devant l'école, certains vont jusqu'à la gare centrale d'Amadora. C'est le seul moyen de sortie du quartier, à pied le métro est à une demi-heure, la gare est à vingt minutes. Lorsqu'on arrive en voiture, on peut apercevoir les petits groupes de jeunes adultes devant les tours. Ils sont là toute la journée pour contrôler ce qui se passe et garantir une certaine sécurité.

Selon un article de Maria Isabel Elvas, professeure à l'École Miguel Torga, la plupart de la population adulte travaille dans la construction civile, dans l'industrie et dans des services d'assistance de surface au niveau domestique. 50% de la population locale a entre 10 et 24 ans. La plupart souffrent de problèmes liés à une faible scolarité, à l'instabilité familiale, au manque de documentation, au chômage, aux bas salaires, tout un ensemble de facteurs qui mènent à l'exclusion sociale (Elvas 2010).

II.3.3. Núcleo Miguel Torga, au cœur de l'école

Le núcleo Miguel Torga porte ce nom parce qu'il est situé dans l'Escola Miguel Torga au quartier Casal de São Brás, à Amadora en banlieue lisboète. Cette école est en fait un collège qui a 1250 élèves en deuxième et troisième cycles scolaires, allant de la sixième à la troisième.

Fondé en 2007, il est le premier núcleo portugais inspiré d'El Sistema. C'est d'abord le complément d'un projet qui existait déjà dans l'école, le projet *Geração*, à travers lequel des élèves apprenaient et développaient des aptitudes professionnelles complémentaires au cursus scolaire obligatoire. C'est pour cette raison que l'orchestre prend le nom de *Geração*. Les cours professionnalisant y existent grâce à des financements de la municipalité et de l'Union Européenne (programme EQUAL).

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le Casal São Brás est un territoire isolé géographiquement avec une population majoritairement issue du processus de relogement au début des années 2000. Cela veut dire qu'en 2007 tout était encore récent, et qu'il fallait

travailler dans l'urgence pour que les enfants aux parcours déstructurés puissent apprendre et construire leur propre voie d'insertion dans la société.

Le partenariat entre le Conservatoire de Lisbonne et la Mairie de Amadora permet de créer l'Association des Amis de l'Orquestra Geração avec pour responsabilité d'y créer un núcleo, c'est-à-dire de choisir une équipe de professeurs, d'apporter des instruments et de convaincre des élèves à s'inscrire pour apprendre la musique symphonique. Le collège a la responsabilité de fournir des salles de cours, de payer deux surveillantes aussi pour aider, et de faciliter les besoins logistiques. Le collège a aussi une psychologue en permanence, ce qui peut être utile pour les jeunes musiciens du núcleo également.

La direction du collège propose qu'il y ait des cours de musique dans le bâtiment 2, dans des salles où normalement il y a d'autres types de cours (biologie, mathématique, dessin...). Les horaires sont définis les après-midis pour que les élèves puissent être disponibles une fois que les cours du matin au collège sont terminés.

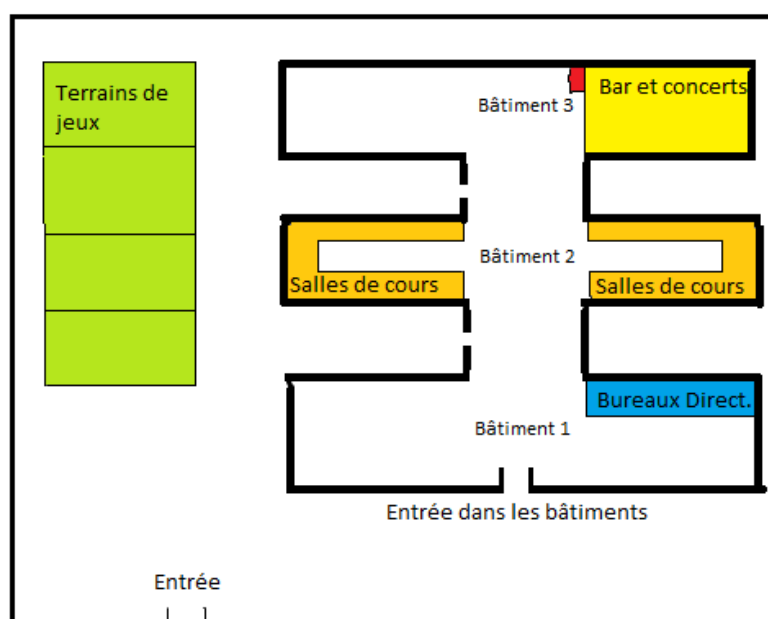


Figure 17: Plan général de l'Ecole Miguel Torga, Casal de São Brás, Amadora – Portugal

Il y a trois bâtiments principaux avec des salles de cours distribuées sur les deux étages. Dans le premier bâtiment sont placés les bureaux de la direction de l'école (à droite, en bleu). C'est au rez-de-chaussée du bâtiment 2 que se trouvent les salles de cours du núcleo (en orange). Les deux surveillantes sont constamment dans les couloirs pour faciliter toute la logistique. A droite du bâtiment 3 se trouve un bar avec un grand espace libre où il peut y avoir cours de percussion et des répétitions en format tutti des orchestres. À sa gauche, en rouge, se trouve la petite salle de rangement d'instruments.

En septembre 2007 une petite équipe de quatre professeurs s'installe au collège Miguel Torga pour commencer son travail. Dans l'équipe figure Helena Lima (nommée coordinatrice du núcleo à l'époque et actuellement sous-Directrice de l'Orquestra Geração), Sandra Martins (altiste et actuelle coordinatrice du núcleo) et Juan Maggiorani (violoniste et actuel coordinateur pédagogique de l'Orquestra Geração). Le nombre d'heures de cours de musique ne peut pas dépasser sept heures par semaine et par élève, très limitatif si l'on compare aux nombres d'heures dont disposent les núcleos étudiés au Venezuela et au Brésil (jusqu'à environ 20h/semaine). C'est à partir de ces sept heures de cours par semaine que les professeurs de l'Orquestra Geração ont créé un plan pédagogique avec une méthodologie basée sur le travail collectif et inclusif.

Il fallait avant tout trouver des élèves. L'objectif était d'en avoir trente en fin de première année. Les jeunes collégiens sont éloignés physiquement et culturellement de ce que proposait le nouveau projet – intégrer un orchestre symphonique pour jouer un répertoire classique. Des annonces sont déposées sous formes d'affiches dans toute l'école, des vidéos sont montrées sur ce qui se faisait au Venezuela, les parents sont convoqués pour que les professeurs s'expliquent. Dix-sept élèves s'inscrivent et choisissent leur instrument après des petites démonstrations.

Pour soutenir les professeurs portugais face à l'épreuve du núcleo, un professeur vénézuélien d'El Sistema, José Sanglimbeni, a été invité à partager son savoir et ses méthodes de travail en groupe. La plupart des portugais venaient des Conservatoires ou des Ecoles Professionnelles de musique et avaient vaguement entendu parler d'El Sistema. Il leur fallait ce soutien pratique pour mettre des actions sur une méthodologie encore imaginaire. L'apprentissage et l'action directe étaient si proches que rapidement l'équipe a réussi à construire un projet collectif avec les élèves.

Au début il n'y avait que des instruments à cordes. Selon Sandra Martins, actuelle coordinatrice, les processus d'évolutions des élèves et des professeurs ont pris beaucoup de temps comparés à ce qu'ils font de nos jours. Ils ont quand même réussi à convaincre plus d'élèves à s'inscrire et à organiser un stage en fin de première année avec un petit orchestre de trente jeunes musiciens.

En 2015, le núcleo Miguel Torga compte 92 élèves distribués par sections : cordes, cuivres, bois, percussions. Il y a des cours individuels et collectifs, selon le niveau et le nombre d'élèves, et des cours en orchestre : Pré-infantile ; Infantile, Juvénile. Cela se passe tous les après-midis, de 13h30 à 20h, du lundi au vendredi. Le samedi matin il y a cours de 9h à 14h. Les élèves ont sept heures de cours par semaine et les professeurs ne peuvent

enseigner qu'un maximum de 22h par semaine selon les directives du Ministère de l'Éducation. Pour que les élèves évoluent plus rapidement et s'intègrent au mieux, il leur est autorisé de s'entraîner les après-midis au núcleo dans les couloirs de l'école. C'est en accord avec l'école et les parents, sous le contrôle des deux surveillantes.

Les cours se font dans les salles du collège. Ce sont des grandes salles, avec beaucoup de lumière naturelle, décorées pour les classes, remplies de chaises et de tables. Les professeurs de musique se servent des tableaux noirs, certains ont aussi à disposition des tableaux digitaux interactifs pour projeter des partitions ou des exercices provenant de leurs ordinateurs. Les conditions de travail sont bonnes si l'on compare aux núcleos étudiés au Venezuela et au Brésil : c'est propre ; sécurisé ; il y a du matériel ; les salles n'ont pas de traitement acoustique mais elles isolent le son, ce qui permet une meilleure concentration. Les toilettes fonctionnent (ce qui n'était pas encore le cas dans le nouveau lieu du núcleo vénézuélien) et les élèves disposent d'un bar pour acheter de quoi goûter. Parmi les trois núcleos étudiés, c'est le seul qui soit dans une école publique, les élèves y passent leurs journées. C'est un avantage, mais la difficulté pour les professeurs de musique est d'éliminer les préjugés qu'ont les élèves sur l'école car, puisqu'il n'y a pas de coupure spatiale, ils peuvent les véhiculer vers l'Orquestra Geração.

Le núcleo dispose d'au moins cinq salles de cours et d'une salle pour ranger les grands instruments de musique (percussions, contrebasses). C'est aussi dans cette petite pièce que sont gardés les partitions et les livres de musique. Il n'y a pas de salle qui servent de bureau à la coordinatrice du núcleo, mais elle peut se servir de la salle des professeurs du collège pour y travailler et imprimer des documents. Sandra Martins, la coordinatrice, n'a pas de secrétaire ou d'assistante comme dans les núcleos étudiés au Brésil et au Venezuela. Son poste l'oblige à avoir plusieurs fonctions : être le lien entre la direction de l'Orquestra Geração et la Direction de l'Ecole Miguel Torga ; faire la coordination pédagogique au núcleo ; suivre le travail des professeurs ; contrôler l'assiduité des élèves ; convoquer des réunions avec les parents ; être professeur d'alto ; diriger l'Orchestre Infantile. Tout est géré par la coordinatrice du núcleo, qui délègue si nécessaire.

Au núcleo Miguel Torga, une des façons de motiver les élèves est d'avoir un répertoire dont ils puissent se sentir proches. Les instruments symphoniques et le répertoire classique peuvent être source de préjugés, et un frein à la participation des élèves. Pour y remédier, le répertoire mêle le classique et le populaire, avec par exemple l'influence des rythmes africains (*funana*) et gitans (*gipsy*, rythmes des pays de l'Est).

II.3.4. Après-midi type au núcleo Miguel Torga

Après la sonnerie qui annonce la fin des cours du matin au collège Miguel Torga, les élèves du núcleo vont déjeuner avant de commencer leurs leçons de musique dans le bâtiment 2. La plupart rentrent chez eux dans le quartier, mais il leur arrive aussi de manger à la cantine pour être à l'heure au premier cours de l'après-midi. Ceux qui y restent ont porté leur instrument de cours en cours toute la matinée. Pour ceux qui n'ont pas encore la chance de pouvoir apporter un instrument chez eux, ils doivent le récupérer dans la salle de rangement en demandant à la surveillante de les accompagner.

La pause déjeuner est un moment de défolement pour les élèves, ils sortent en courant et en criant des classes, ils font la course et se battent en riant sous les appels de calme par les surveillantes. La cour centrale du bâtiment 2 se remplit rapidement d'élèves voulant accéder à leur casier privé. Ils y échangent leurs cahiers contre des partitions, des archets, des anches ou des baguettes de percussion. Le bruit est intense et les mouvements sont nerveux mais en dix minutes tout se calme car chacun a pris son chemin vers le déjeuner. Les surveillantes connaissent très bien les élèves du núcleo, elles leurs remémorent les heures des cours et tout ce qu'ils ne doivent pas oublier.

Pour ceux qui ont déjeuné chez eux, il faut revenir à l'heure. Au retour à l'école, ils doivent passer leur carte d'élève sur un détecteur pour que la porte s'ouvre. Les heures d'entrée et de sortie de chaque élève sont enregistrées par un ordinateur et contrôlées par le portier. Ce contrôle ne permet pas aux parents d'élèves d'entrer à moins qu'ils aient un rendez-vous précis, très différents donc de ce qui se passe aux nucléos vénézuéliens avec la présence constante des parents.

Après s'être amusés avec les collègues dans la cour externe, les élèves rejoignent la cour centrale du bâtiment 2 pour y retrouver leurs professeurs qui attendent en discutant avec la surveillante afin de sentir le climat de la journée. Les élèves sont rarement à l'heure, certains professeurs les attendent dans la salle de cours alors que d'autres se promènent dans l'école à leur recherche. Il faut souvent les taquiner avec humour pour qu'ils se motivent à aller en classe.

Les horaires des cours sont établis en début d'année et fixés sur des panneaux dans le couloir du bâtiment 2, devant le bureau de la surveillante qui fait de son mieux pour garantir la fluidité de l'après-midi. Les cours commencent à 14h et se terminent à 20h, mais chaque élève doit savoir à quelle heure commence sa leçon. Il peut rester au núcleo toute l'après-midi s'il le souhaite, mais il faut qu'il le fasse pour s'entraîner à son instrument car

sinon il est prié de sortir de l'école. C'est une des règles du collège, les élèves ne peuvent pas y rester sans rien faire. Il y a des journées où l'élève n'a qu'un cours mais il arrive aussi qu'il ait trois matières différentes dans un même après-midi : 1h de théorie musicale ; 1h d'instrument ; et 1h30 de répétition en orchestre.

La plupart des élèves sont d'origine africaine. Les adolescentes soignent leur apparence tout en affirmant leur appartenance sociale et culturelle. Les plus radicales portent des Nike dernier modèle, des pantalons moulant jusqu'au nombril, un t-shirt court et large, et un petit blouson en jean. L'apparence visuelle semble être importante chez ces jeunes filles, elles se maquillent et se font des extensions de tresses sur leurs cheveux crépus, qu'elles enroulent en forme de chignon sur le haut de la tête – nous les appelons *ghetto cellistes*. Les garçons s'habillent plus simplement, davantage en pantalon jogging, leurs tennis sont troués par les jeux de foot et leurs vestes balaient le sol lorsqu'elles pendent des sacs. Chez plusieurs élèves la pauvreté du foyer se voit à leurs habits. L'un d'entre eux a de graves problèmes au sein de la famille, il lui arrive de ne pas manger de la journée. La surveillante est au courant et a réussi à parler avec le Directeur de l'école pour garantir un repas quotidien gratuit à la cantine. Dona Brites, la surveillante en question, explique qu'elle a beaucoup d'empathie envers « ses petits », qu'elle souffre pour eux et qu'il lui arrive aussi de leur donner de l'argent ou de leur acheter de quoi calmer la faim.

La table et la chaise de la surveillante dans le couloir du bâtiment 2 sont un point de rencontre pour les élèves et les professeurs du núcleo. C'est un lieu stratégique, d'où on peut contrôler toutes les activités, un peu comme un coin de tour d'où l'on peut bien observer l'activité d'un quartier. Pendant les pauses des cours de musique, les élèves y passent et l'on assiste à un spectacle insolite : les joueurs de cuivres se baladent dans les couloirs en soufflant sur leurs lèvres pour les relaxer ; les joueurs de hautbois et de basson se baladent avec leur anche dans la bouche pour la maintenir humide ; les joueurs d'instruments à cordes se baladent en travaillant les doigts de leur main gauche sur leur avant-bras droit ; et les percussionnistes font des gestes en l'air. C'est un bal musical en silence.

Lorsque les élèves choisissent de s'entraîner dans les couloirs, tous les coins sont permis. Certains musiciens les choisissent en fonction de l'isolement, de l'acoustique ou de la proximité de la salle du professeur, car il ne faut pas s'éloigner si l'on veut bénéficier de nouveaux conseils. Ils travaillent tous seuls ou en groupe, improvisant des coins de concerts éphémères. Pendant que les élèves du núcleo jouent dans les couloirs, les élèves et les professeurs du collège les croisent et interagissent. Cela déstabilise les musiciens,

mais progressivement ils développent leur capacité de concentration et de réponses aux questions, voire aux provocations.

Après les cours, les élèves rentrent à la maison. Plusieurs d'entre eux continuent les activités extrascolaire en se rendant à des cours de sports collectifs ou d'art martiaux en dehors de l'école. Les élèves qui habitent dans le quartier rentrent à pied avec leur instrument sur le dos. Pour les habitants c'est un défilé d'étuis, les uns plus surprenants que les autres, allant du petit violon jusqu'au grand trombone en passant par le très étrange étui du cor français. Les autres élèves prennent un bus public, ou alors leurs parents viennent les chercher. Pour ceux qui restent jusqu'à 20h, les parents peuvent entrer dans l'école et attendre en discutant avec Dona Brites, la surveillante. En fin de journée les lieux se vident, c'est silencieux. Il ne reste plus que les surveillantes et les assistants de surface pour tout nettoyer. Les professeurs de musique partent en groupe, ils se racontent leur journée et discutent d'un bon endroit pour dîner ensemble.

II.3.5. Description de cours de musique

II.3.5.1. Cours 1 : théorie musicale

8 Novembre 2014, samedi, 9h

Nous arrivons à 10h, il y a treize élèves dans la salle. Ils ne sont pas tous du même âge.

Avec la professeure ils font du solfège. Certains sont timides, ils ont peur de se tromper mais la professeure s'en rend compte et les motive, elle les pousse à intervenir.

Nous sommes arrivés à la fin d'un cours et au début d'un autre, c'est l'heure du changement de classe, il n'y a que trois élèves, les plus jeunes, qui restent dans la salle. Deux d'entre eux sont frères, ensemble ils essaient de lire une partition de blanches et de noires. L'un d'entre eux se lève pour aller au tableau.

La professeure aide les deux frères : « Allez, je ne veux que les noms des notes musicales...et maintenant en frappant le *tempo* sur la poitrine, du côté du cœur ».

Pendant ce temps, six élèves entrent dans la salle et se préparent pour le cours.

La professeure fait l'appel. Un des élèves est nouveau, c'est son premier cours (à chaque cours tous les niveaux sont admis).

L'élève le plus avancé reçoit un exercice nouveau et difficile avec des double-croches.

La professeure commence par diviser la classe en groupes selon le niveau de connaissances. Pendant que certains ont un travail individuel, d'autres doivent lire à voix

haute ce que la professeure a écrit sur le tableau noir, alors que d'autres encore doivent déchiffrer ce qui est sur le deuxième tableau (digital et connecté à l'ordinateur).

Le cours est comme un spectacle dans lequel la professeure fait sa performance : elle change son ton de voix et sa façon de parler ; elle chante ; il y a des annonces ; son corps est en chorégraphie permanente, afin de retenir l'attention des élèves et de préciser les messages.

Une élève est appelée au tableau noir pour qu'elle lise un rythme en tapant le tempo sur le tableau. La professeure fait des expressions faciales de soutien, de confirmation que tout est correcte, elle sourit, ouvre grands les yeux et danse devant le tableau. Rien ne semble exagéré, elle reste dans son rôle de professeure. Elle a des petits noms affectueux pour chacun des élèves.

Tout au long du cours il y a toujours de nouveaux défis, avec des exercices et la montée graduelle de leur difficulté.

Le nouvel élève est motivé par ses collègues.

La professeure corrige l'exercice donné à l'élève plus avancé pendant que tous les autres observent et essayent de suivre.

Nouveau rythme à lire et jouer. Solfège ensemble.

Certains élèves, surtout les jeunes filles, ont des dossiers très organisés, où tout est parfait et à sa place.

« Allez, seulement José, concentre-toi. » (Il lit ce qui est sur le tableau) « Bravo ! C'est bien, c'est fait. »

« Allez, tout le monde ! Plus vite. Mais sans courir. » (Au fur et à mesure que le rythme s'accélère, le ton de voix de la professeure est plus aigu, cela crée un effet de *momentum*).

Les plus jeunes élèves essayent de suivre ce que fait le plus âgé.

D'autres se servent du téléphone portable en cachette.

Un des élèves est très enthousiaste : à chaque fois qu'il connaît la réponse à une question, il lève le bras, ouvre grand les yeux, est inspiré fort avec un grand sourire.

« Allez, nous allons travailler le ternaire maintenant », dit la professeure. Tous imitent le geste d'un chef d'orchestre qui compte les trois temps. « Allez, je veux que vous utilisiez les deux mains, le deuxième temps est vers l'extérieur ». Ils ont tous l'air de petits Maestros concentrés sur leur motricité gestuelle.

La professeure re-divise la classe en groupes. Chacun doit résoudre sa partie.

La personnalité de la professeure semble très importante pour le succès de tout ce processus éducatif, elle est responsable de la création d'un contexte motivateur en classe.

Difficile, car en plus les élèves ont des âges et des niveaux de connaissances différents. C'est une médiatrice essentielle.

Selon la clé de leur instrument (Sol, Do, La), chaque élève a son livre d'initiation au solfège.

C'est l'heure de changer de classe, les élèves rangent leur matériel tout en discutant du cours.

Pendant qu'ils sortent de la classe, un élève rentre tout seul. Il est de l'Orchestre Infantile et vient pour une demi-heure de cours.

La professeure lui demande de lire ce qui est sur le tableau. Il fait semblant de lire, il invente un rythme. Il ne semble pas être à l'aise, il hésite. « Ce n'est pas ce qui est écrit sur le tableau », dit la professeure.

La professeure est obligée de revenir en arrière car les connaissances de base n'ont pas encore été assimilées par cet élève.

L'élève finit par y parvenir car la professeure a divisé l'exercice en parties pour qu'il puisse y arriver progressivement.

« Je veux que tu ailles au tableau et que tu pointes les notes pendant que tu les chantes à voix haute », demande la professeure. Elle divise l'exercice en parties, y met des numéros...pour faciliter la lecture.

« Allez, maintenant nous allons prendre le rythme de la partition que tu joues en orchestre, c'est l'*Alléluia* non ? », demande la professeure. « Oui », répond l'élève.

Le cours se termine avec la professeure qui explique à son élève que s'il a des doutes, il ne doit pas hésiter à poser des questions aux collègues de l'orchestre aussi.

II.3.5.2. Cours 2 : violoncelle

27 Octobre 2014, 15h30

Deux élèves, Clara et Rafael, qui ont près de quinze ans.

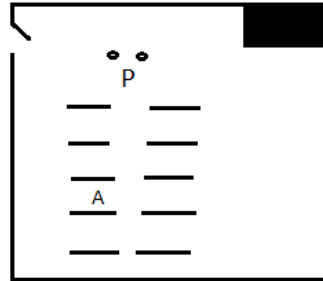


Figure 18: Cours de violoncelle. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professeur, face à ses deux élèves ; A = Observateur

Accord à deux ; Clara recherche un Sol, « *Uhm*, oui, mais il est étrange, écoute de l'autre », dit la professeure.

« Pour chaque note je ne veux que deux temps, et utilisez tout l'archet », dit la professeure.

« Attention à ne pas être trop rapide, puisqu'il faut utiliser tout l'archet dans le temps qui vous est donné », explique la professeure.

Ils pratiquent les notions suivantes : vitesse ; tempo ; qualité du son ; technique (pousse de la main gauche, reste à l'arrière du manche et accompagne le deuxième doigt qui est à l'avant sur les cordes) ; coups d'archet en rapport avec ceux de son collègue ; hauteur du coude du bras gauche ; travail d'épaule du bras droit.

« Maintenant retirez la main gauche du manche du violoncelle, puis remettez-là sur les codes dans la position qui vous semble correcte. Jouez. Est-ce que cela sonne bien ? Trop haut, trop bas ? », demande la professeure. « Encore une fois, tous les deux, ensemble, donnez-moi un La ». La professeure est exigeante et incisive, un des élèves devient encore plus timide.

« Allez, nouvel exercice, deux temps pour une note, et jouez-la deux fois ».

« Et maintenant, La – La – Do – Si – Do – Do, avec tout l'archet »

« Allez, plus rapide, je veux plus d'énergie »

« Ça ne vas pas ? », demande la professeure au plus timide. Il répond avec un hochement de la tête.

« Je veux les pouces dans la position correcte, je suis comme une folle qui crie pouces !! »

« Je veux que ce soit martelé »

« Et l'archet doit être bien défini, incisif ».

« Et détaché dans tout le coup d'archet ».

« Allez, la même chose pour les tierces »

« La même chose avec les triolets »

« Attention à ne pas trop lever l'archet des cordes. Il nous faut du poids sur le bras droit ».

« Et l'archet y est toujours, il faut du poids, et ne jamais le lever »

« La même chose, mais avec des croches maintenant »

« Plus d'archet Rafael », il est timide, sa tête est baissée, sa langue pointe mais il lui arrive de sourire. Sa collègue a la tête droite, plus confiante et attentive.

« Il faut essayer de diminuer le bruit de l'archet sur les autres cordes, je veux plus de définition ».

« T'es fatigué Rafael ? »

« Non...eh...un peu, mais ce n'est pas de l'orchestre », dit-il tout bas.

« Bah oui, c'est parce que tu te couches tard, vous et vos Facebook... »

« Je me répète beaucoup en cours, il faut que vous réussissiez à mémoriser ce que je vous dis, sinon c'est une perte de temps ».

« Attention aux notes, ce n'est pas correct, La-Mi, La-Si, que tu peux accorder grâce à la corde Ré ».

« Vous devez apprendre à vous corriger vous-mêmes et nommer les choses par leur nom »

« Ta note est haute ou basse ? »

« Ce n'est pas la proportion du doigt sur la corde qui n'est pas correcte, c'est davantage la distance entre tes doigts, surtout entre le deuxième et le troisième, ce qui finit par affecter le quatrième aussi »

« La main gauche va vers une nouvelle position grâce au coude aussi, il sert de tremplin. Clara, tu caches trop ton coude derrière le violoncelle ».

« La-Si, dans notre tête »

« Tu penses que cela peut t'aider si je mets une marque sur le Mi ? T'es capable sans ? Si tu sens que tu en as besoin, alors mets en une ». Rafael fait un mouvement timide avec les épaules.

« Quelles est la gamme ? Ecoutez-vous ! »

« C'est bien, maintenant nous allons travailler vos parties dans *Finlandia* (Sibelius). Est-ce qu'il y a une partie qui est plus difficile pour vous ? »

« Il y a beaucoup de bémols non ? », demande la professeure.

« Allons-y, note par note. Parts du Ré et joue un La avec ton premier doigt ».

« Pourquoi commences-tu avec le quatrième doigt ? », demande la professeure. « C'est la chef de pupitre qui l'a dit », répond l'élève. « Mais il est probablement mieux de commencer avec le troisième doigt, non ? », suggère la professeure.

Avec leur main gauche sur le manche, les élèves cherchent les notes correctes.

A mesure qu'ils font descendre leur main gauche sur le manche, les espaces entre les doigts sont de plus en plus petits.

« Ne défaites pas la position de votre main gauche après que vous ayez fait une extension, car il faut être prêt pour une nouvelle extension et maintenir la position correcte », explique la professeure. « Je sais que cette partie est embêtante à cause des notes ».

Ils n'ont eu qu'une occasion de jouer cette œuvre de Sibelius en format *tutti*, avec tout l'orchestre, donc il est normal qu'ils ne la connaissent pas très bien. Pour les débuts ils sont incités à bien suivre les chefs de pupitres.

« Qui fait la partie principale ici ? », demande la professeure.

« Nous et les premiers violons », répond un des élèves.

« Et personne d'autre ? Et les hautbois alors ? », demande la professeure. « Vous devez les écouter et les suivre ! ».

Fin du cours, ils doivent signer une feuille pour qu'il y ait un cours de rattrapage car la professeure en a raté un la semaine dernière. Tout le monde est d'accord au niveau des horaires pour que le rattrapage soit dans deux semaines.

« Tchao ! »

Les deux élèves quittent la salle, mais la professeure y reste avec une nouvelle élève qui doit avoir douze ans.

« Alors, comment vont les choses ? Tu es encore au judo ? », demande la professeure.

« Oui »

« Quelle ceinture ? Orange ? Que veut dire la couleur ? », demande la professeure.

« Je ne sais pas, le maître ne m'a jamais expliqué »

« Et le violoncelle, tu en a joué pendant les vacances ? »

« Non, ils m'ont demandé de le laisser à l'école donc je ne l'ai plus revu »

« Et tu as déjà eu un cours depuis la rentrée ? »

« Non, aujourd'hui j'ai cours en orchestre pour la première fois cette année ».

« Ok, alors on va revoir plusieurs choses », dit la professeure.

« D'abord, pour comprendre où nous en sommes, nous allons commencer par une gamme. Do majeur, deux octaves, deux temps par note ».

L'élève joue, très concentrée.

« C'est bien Beatriz ! Dis-moi, as-tu un élastique ? C'est pour tes cheveux, n'oublie pas. »

« Fait attention à ton pouce de la main gauche. Et l'ongle du pouce à la main droite doit être en contact avec le bois de l'archet.

« Attention au pouce de la main gauche, ne te bloque pas, il faut se détendre pour mieux bouger »

L'élève est très attentive et volontaire, elle regarde bien dans les yeux de la professeure quand elle parle.

La professeure aussi est très attentive. Elle essaie d'être claire et de rendre les exercices plus faciles.

« Je sais que quand tu joues tu dois penser à beaucoup de choses, mais n'oublie pas ce que je te dis aussi. Et puis quelquefois tu te concentres sur ta main gauche mais tu oublies ta main droite sur l'archet. Pense au deux ! »

« Tu te souviens de l'Hymne à la joie ? »

« Oui »

« Allons-y alors, sur ce tempo, 2, 3, 4 et... »

« C'est bien, mais ici que se passe-t-il avec l'archet sur ces deux notes ? »

« C'est le même coup d'archet », répond l'élève.

« C'est bien, mais il faut que tu te serves de tout l'archet, il faut garder de l'archet pour le reste »

L'élève essaie.

« Parfait, continue ! »

« C'est bien Beatriz ! On ne dirait pas que tu as été en vacances. Cette année je te donne une autre musique de Noël pour que tu la joues à tes parents, mais cette fois-ci je vais convaincre ta mère de chanter avec toi ».

Fin du cours en discutant pendant que l'élève range son instrument.

II.3.5.3. Cours 3 : hautbois

21 Novembre 2014, 15h

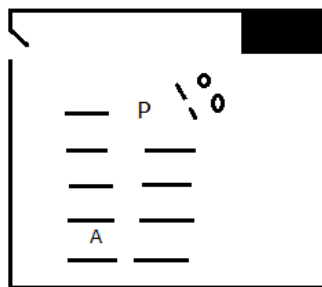


Figure 19: Cours de hautbois. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professeure, face à ses deux élèves ; A = Observateur

Deux élèves qui ont quatorze ou quinze ans.

Ils sont tous les deux plus grands en taille que la professeure, jeune femme de trente ans originaire du nord du Portugal.

Ils commencent par faire des gammes d'échauffement.

La même chose mais avec de longues notes.

L'anche du hautbois exige beaucoup d'attention : il faut la faire en limant deux bouts de roseau (c'est tout un art) ; il faut ensuite savoir choisir la bonne selon l'occasion, la salle, le répertoire ; ensuite il faut la garder dans la bouche pour bien la mouiller ; il faut la mettre sur la pointe du hautbois et jouer en trouvant la position correcte ; la langue joue aussi un rôle important pour faire des *staccatos* par exemple, pour contrôler les articulations.

« Vous devez travailler vos muscles de la bouche et de la langue, surtout toi Ivanilson. Je ne veux pas de *tetete*, je veux des *dedede*, plus soft, sans être *tsetsetse* (*staccatissimo*) », explique la professeure.

Les deux élèves jouent des mélodies différentes et complémentaires en harmonie.

La professeure joue aussi pour les accompagner.

Pendant qu'ils jouent, les anches de remplacements sont tout près et à leur disposition.

« Allez, imaginez que nous sommes en marche. On va faire une expérience. Vous jouez et marchez en même temps. »

C'est chacun son tour, la professeure veut qu'ils s'écoutent entre eux.

« Dites haaaaaaaaa avec votre voix », « Haaaa... », ils rigolent ensemble.

« Allons-y, à partir de la lettre E, tous les deux »

Ils jouent en lisant la partition.

La professeure insiste sur le souffle, plus ou moins fort, avec plus ou moins de langue. Ils travaillent l'interprétation, la musicalité. Il y a des *staccatos* et des *legatos*.

La professeure écrit sur leur partition et demande à Pedro si c'est clair. « Oui », dit-il en rigolant.

« Quand vous parlez je n'arrive pas à réfléchir. Allez, tous les deux à la noire. Allons-y »

« Et maintenant à la croche »

« Avec le hautbois je veux *ta ta ta*. Avec la bouche je veux *tsa tsa tsa* »

« Vous pouvez pratiquer toutes les divisions quand vous êtes dans le bus »

« Tu rigoles, *caramelo* (caramel, pour dire mon cher) ? »

« Non professeur », dit-il en souriant.

« Allons-y, a 160 bpm au métronome »

« Il faut inspirer avant d'entrer et bien regarder la partition ».

Pendant qu'elle explique la professeure tient le bras d'Ivanilson.

A ce moment la professeure Sandra Martins (coordinatrice du núcleo) entre dans la salle avec une jeune fille qui n'a pas encore fait son choix d'instrument à jouer. Flûte traversière ou hautbois ?

« Ah, mais le hautbois c'est bien mieux ! », dit la professeure en souriant.

La jeune fille est accueillie et placée sur une chaise devant les deux élèves qui continuent le cours debout.

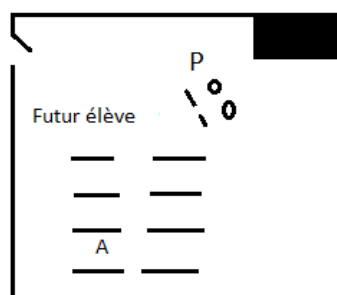


Figure 20: Seconde partie du cours de hautbois. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professeure avec ses deux élèves ; Futur élève = Adolescente qui vient assister au cours ;

A = Observateur

« Nous allons lui montrer cette partie », dit la professeure en pointant sur la partition.

Les garçons, il y a une anacrouse avant le temps fort »

« Ok, maintenant on va jouer autre chose pour lui montrer que le hautbois ce n'est pas que du bruit. S'ils jouent bien !! », propose la professeure en rigolant.

Ils jouent tous les trois, la professeure reste à côté de la jeune fille. En même temps qu'ils jouent la professeure exagère ses gestes et expressions pour aider Ivanilson.

« Pedro, tu dois bien nous donner l'entrée, il faut que ça soit claire. Et toi Ivanilson ne profite pas du fait que je t'accompagne pour *mandar aço* (jouer n'importe quoi) ».

« Est-ce que je peux jouer assis ? », demande Ivanilson. « Comment ? Tu verras quand t'auras mon âge... »

A la fin, la professeure leur demande de sortir pendant cinq minutes pour qu'elle puisse parler du hautbois à la jeune fille.

« Est-ce qu'un de vous a une anche plus légère pour elle ? », demande la professeure.
« Oui », répond Pedro.

Les deux élèves posent leurs instruments.

La professeure explique ce qu'est un hautbois, que c'est un instrument de la famille des bois, que l'anche doit être mouillée dans la bouche (ce qui provoque des rires).

« Les gars, sortez pour que l'on soit à l'aise toutes les deux »

La jeune fille prend l'instrument et souffle sur l'anche. Elle réussit un bon son.

Ivanilson est de retour.

« Ne perds pas ta concentration, dit la professeure à la jeune fille, il est revenu parce que c'est un grand curieux », « Mais non prof ! », répond Ivanilson timidement.

Ivanilson part dans un coin pour pratiquer son *staccato* devant une vitre qui fait miroir. Pedro le rejoint, ils rigolent. Il se font gronder. « Mais on a rien fait professeur ! »

La professeure demande aux deux élèves d'évaluer le jeu de la jeune fille. Ils disent que c'est « très bien ».

« Est-ce que tu veux choisir le hautbois ? », « Oui », répond la nouvelle élève.

« Alors tu vas prendre cette anche avec toi pour pratiquer à la maison. Il faut que tu fasses comme ça », dit la professeure en donnant l'exemple.

Toutes les deux quittent la salle pour retrouver la coordinatrice du núcleo et l'informer de leur choix.

Les deux autres élèves restent dans la salle et discutent d'anciennes partitions. Ils sont proches, complices mêmes, car cela fait plusieurs années qu'ils suivent les cours ensemble.

« Cette partie est très difficile », dit Pedro. « Trop facile, Do Do Sol La Do », répond Ivanilson. « C'est ça oui, mais joue-le au hautbois », dit Pedro en souriant.

La professeure revient et le cours reprend.

« On joue debout ou assis ? », demande Ivanilson.

« Professeur, j'ai besoin d'une nouvelle anche », dit Ivanilson.

« Ok mais fait attention à ton langage, explique-toi bien, soit clair », dit la professeure en le regardant. « Mais t'as quatre anches dans ta boîte, c'est plus que moi », insiste la professeure.

Ils recommencent à jouer.

« Je te fais des appels de phares et tu ne baisses pas ton niveau de son », dit la professeure à Ivanilson, tous sourient.

Lorsque la professeure parle, elle regarde dans les yeux, elle est proche des élèves.

« La difficulté est d'avoir tous les doigts avec la même force, vitesse et agilité », explique la professeure.

Nouvel exercice pour Pedro : « Essaye de jouer ce qui est écrit mais en inversant la ligne mélodique ».

La professeure se sert de tout son corps pour montrer le tempo à suivre, elle semble danser pendant qu'elle joue. Cela sert à stabiliser le tempo et à motiver les élèves.

« Le 13 décembre il y a des épreuves pour entrer dans l'orchestre pédagogique », rappelle la professeure.

Le cours se termine.

« Allez les gars, bises aux cousins et aux cousines ! », dit la professeure lorsqu'ils quittent la salle.

II.3.5.4. Cours 4 : répétition d'orchestre, niveau initiation

6 novembre 2014, 17h

Les élèves sont en demi-cercle, autour du professeur qui sera le chef d'orchestre. Ils sont disposés selon l'ordre normal, de gauche à droite : violons, altos, violoncelles, contrebasses.

Le professeur commence par accorder les instruments un à un. Chaque élève se sert de son archet pour faire vibrer les cordes pendant que le professeur s'occupe des vis d'accord. Il fait le tour et en profite pour se rappeler le prénom de chacun. « Ceux qui ont des *chewing-gums* vous savez quoi faire ».

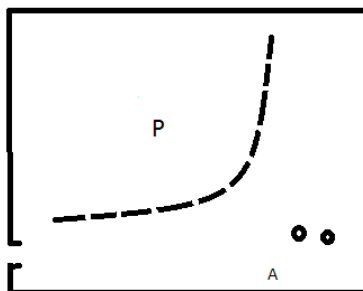


Figure 21: Répétition d'orchestre, niveau initiation. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professeur ; /// = Elèves de l'orchestres ;

O = Deux nouvelles élèves contrebassistes ; A = Observateur

« Qu'est-ce qu'on a dit qu'on ferait aujourd'hui ? », demande le professeur. « On va commencer la gamme de Ré, qui la connaît ? ».

« Moi, moi, moi... »

« Je ne veux entendre personne, je ne veux que voir des doigts en l'air ».

Avant de commencer il y a une petite conversation sur les nouveaux élèves qui vont arriver. « Vous devez les accepter, sans avoir l'air blasé lorsqu'il faudra baisser un peu notre rythme de travail, je veux que vous soyez sympathiques et accueillants car nous aurons deux nouvelles contrebassistes », explique le professeur.

Il y a beaucoup de bruit dans la salle parce que les élèves ajustent leurs bancs circulaires à la bonne hauteur.

« Miriam, tu peux ne jouer qu'un Ré au violon, profite-en pour t'entraîner à la bonne position du poignet gauche ». « Pour l'accompagner je veux écouter les altos et les contrebasses ».

Certains jouent, d'autres observent.

Le professeur pose des questions. Les élèves ont les doigts en l'air.

« Vous n'avez pas besoin de regarder votre main gauche quand vous jouez. Il faut la suivre avec l'oreille, il faut apprendre à corriger rien qu'à l'écoute ».

« *Tutti*, la gamme de Ré »

Le professeur parle beaucoup, il explique chaque note, les intervalles entre les doigts...

Tutti, le professeur se balade dans la salle et les corrige un à un.

Les deux nouvelles élèves entrent dans la salle, Joice et Cissa, douze ans. Elles vont s'asseoir au fond de la salle, derrière l'orchestre.

Le cours continue.

« Allons-y, les instruments vers le haut, et les archets du talon à la tête. »

Ils jouent la composition *Levantar-se*. « Attention, n'inversez pas le sens des coups d'archet ».

Une des élèves de l'orchestre est très agitée. Elle est violoniste, pendant qu'elle joue elle garde son sac à dos rose sur le dos et a laissé son banc très haut, comme s'il fallait que tous la voient bien.

« Quand vous finissez de jouer cette composition je veux que vous gardiez les archets en l'air. Allez, on la refait, seulement la dernière partie ».

« Vous n'avez pas terminé tous ensemble. Allez, encore une fois »

Ils rejouent.

« Qui sait jouer plus vite ? », demande le professeur.

Une des élèves violoniste, Cristiana, lève le bras. Elle joue, le professeur dit bravo.

« Ok, *tutti*, regardez et suivez Cristiana. Imitiez son coup d'archet. (C'est un début de travail autour d'un chef de pupitre)

Entrée en salle du professeur Juan Maggiorani (violoniste et coordinateur pédagogique). Il est souriant et dit bravo aux deux contrebassistes qui viennent d'intégrer l'Orchestre Infantile.

Le cours reprend : « Allez, on imite Cristiana, c'est comme un miroir ».

« Gamme de Ré, *tutti* », dit le professeur.

Les deux nouvelles contrebassistes ne font qu'observer et commenter entre elles.

« Tous, allez, je veux de l'archet, du milieu à la pointe ».

Une des élèves doit sortir du cours pour aller au Judo. C'est la surveillante, Madame Brites, qui vient la chercher. Elle range méticuleusement son violon. L'étui est bien droit, elle couche son violon doucement, plie avec attention un tissu autour... tout est fait avec la plus grande concentration.

« Allez, concentration. Cisse et joice, nous devons parler des règles de cet orchestre ».

Le professeur dit au revoir à l'élève qui sort pour le Judo.

« Allez, tout le monde avec les cordes libres (sans main gauche) ».

« Voulez-vous jouer la nouvelle musique ? », demande le professeur.

« Oui ! », disent certains en chœur. D'autres n'écoutent pas et d'autres encore se disputent.

« Si vous voulez jouer une nouvelle composition, vous terminez les gammes, ne perdez pas de temps »

Un des élèves, plus jeune que les autres, n'a pas d'instrument, mais il imite tous les gestes des violonistes. Cesse et Joice, les deux nouvelles, bougent leur tête en suivant le rythme de l'orchestre.

Le cours se termine. Chacun range son instrument pendant que le professeur discute avec les nouvelles élèves.

II.3.5.5. Cours 5 : répétition des cordes, Orchestre Juvenile

Samedi 18 octobre 2014, 11h

Un professeur violoniste avec une vingtaine d'élèves : violons, altos, violoncelles et une contrebasse.

C'est la première répétition après les vacances de l'été, certains élèves sont absents, la section n'est pas au complet.

Ils commencent par s'accorder, le professeur fait un tour de la salle pour vérifier l'accordage fin.

Tous sont assis, les partitions sont posées sur les pupitres.

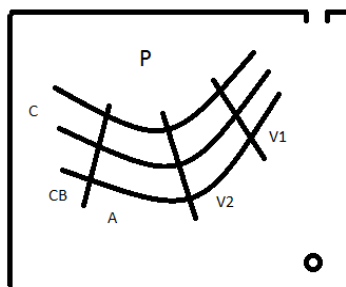


Figure 22: Répétition des cordes, Orchestre Juvenile. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professeur ; V1 = Premiers violons ; V2 = Seconds violons ; A = Altos ; CB = Contrebasse ;
C = Violoncelles ; O = Observateur

« Allons-y, quatre mesures avant la lettre G »

« *Tutti* »

« Seuls les violoncelles et les altos maintenant ».

« En fait, pour ces mesures, nous n'allons jouer que des blanches, cela nous permet de travailler l'accordage d'abord »

« Allez, maintenant par pupitres »

Pendant qu'une partie joue, l'autre attend en silence ou s'occupe au téléphone portable en cachette derrière l'instrument. Il y a beaucoup d'attente.

L'archet doit toujours être prêt et en bonne position pour jouer, il faut y veiller dans les pauses, mais aussi en pleine mélodie, les coups d'archets ont une logique, une raison d'être, un sens... tous doivent avoir les mêmes coups.

« Allez, *tutti*, note par note, pour travailler l'accordage ».

Ces répétitions exigent une grande capacité de concentration pour réussir à gérer les ordres du chef d'orchestres :

« Lettre G, je veux la quatrième mesure, seulement avec des blanches pour travailler l'accordage. Maintenant *tutti*, en commençant par cette mesure. 2^e mesure du G, les mêmes notes mais plus lentement. Allez, confiance ! Maintenant, 3 après H, seulement avec des noires, sans croches. »

Deux jeunes filles, en dernière file des seconds violons, n'arrêtent pas de parler pendant les pauses où le professeur parle.

« Cinquième mesure du H, *fortissimo* ! »

« Seconds violons, je veux le Do et qu'il soit bien présent »

La dernière file des seconds violons a toujours beaucoup d'incertitudes. Ils hésitent.

« Allez, lettre I, *pianissimo* »

« Soyez attentifs ! »

« Professeur, on part du I ? », demande un élève. « Si je ne dis rien, c'est qu'on repart du même endroit », répond le professeur.

En direction des violons : « Vous faites le tapis, sans trous et bien propre »

« Neuvième mesure, de I », « Plus *piano*, plus *legato* », « Regardez bien les notes ! »

Toutes les dix minutes il semble y avoir un arrêt pour un des pupitres. Il faut attendre pour que les autres jouent. Il faut de la patience et de la concentration.

« Allez. Les altos, de la lettre K »

« Ecoutez, pour ceux qui attendent, vous pouvez en profiter pour travailler votre main gauche sur les cordes. Cela sert de pratique pour les doigts et l'accordage », explique le professeur.

En observant le cours, on a l'impression que le professeur construit petit à petit une pyramide avec ses élèves. Il y a beaucoup de pièces à assembler tout au long du cours, progressivement cela se définit, les pièces s'emboîtent.

« Cette partie semble difficile, mais après, vous allez voir, on va faire pleurer tout le monde tellement ce sera beau », explique le professeur.

Tout au long du cours les élèves doivent commencer, s'arrêter, recommencer, s'arrêter pour écouter, en profiter pour reposer leurs bras, puis remettre l'instrument à la bonne position pour jouer, puis arrêter à nouveau au bout de deux mesures...

« Avec quelle position faut-il jouer cela ? », demande le professeur mais sans réponse.
« C'est la deuxième position et le Mi est joué avec le deuxième doigt ».

« Le poids est sur le doigt et non pas sur l'archet, sinon la note ne sonne pas. Elle ne vibrera pas à son maximum ».

« Vous, la deuxième section de violons, vous devez être sûrs de vous sinon la première section de violons ne sera pas à l'aise ».

C'est l'heure de la fin. Les téléphones portables ressortent des poches, les instruments sont rangés. Certains en profitent pour discuter avec le professeur et exposer leurs doutes concernant la partition.

PARTIE II

ACTEURS DES NUCLEOS

Le corpus de cette Partie II est issu des entretiens semi-directifs avec les acteurs des trois núcleos. Les entretiens⁴⁷ ont été construits à partir des observations ethnographiques faites quotidiennement au cours d'un premier mois dans chaque núcleo. Pour mieux rendre compte de ce qui se fait dans les núcleos, nous proposons de diviser par acteurs : Elèves ; Professeurs ; Directeurs de núcleo ; Parents d'élèves ; Auxiliaires d'éducation. Les acteurs des núcleos travaillent et vivent dans des quartiers défavorisés socio-économiquement mais notre approche est de les traiter comme des acteurs et non pas comme des simples victimes (Dubet 1987; Zoungrana 2008).

Pour chaque acteur nous suivons une logique chronologique de leurs actions. Par exemple, dans le cas des élèves, nous commençons par *Ce qui amène à s'inscrire au núcleo*, puis nous suivons toutes les étapes et les relations sociales qui aboutissent au *Meilleur moment – le concert*.

Ensuite nous remontons l'échelle de pouvoir pour nous intéresser aux discours des directeurs des trois programmes : El Sistema (VZ), Neojiba (BR), Orquestra Geração (PT). Après les cinq types d'acteurs des núcleos, nous nous intéressons à un sixième type – *Les directions régionales et nationales*.

Chacune des six sections de cette Partie a une conclusion partielle pour mettre en évidence les points essentiels qui permettent de comprendre la complexité de l'action collective au niveau des núcleos et des institutions correspondantes.

La prise au sérieux de la parole des acteurs des núcleos et des directions nationales sert à révéler les liens entre eux ainsi que les impacts qu'ils ont dans les rapports ascendants et descendants à l'échelle institutionnelle. C'est donc une nouvelle couche dans la *thick description*, basée sur le terrain de façon inductive. L'épaisseur détaillée qui résulte de ce travail ethnographique complexifie notre analyse sociologique. Cela permet un élargissement du cas spécifique et la révélation des « ponts » entre les différentes couches (Gluckman 1940a).

⁴⁷ Au total nous avons effectué 108 entretiens semi-directifs dans les trois pays. Voir de liste détaillée en Annexe A.

CHAPITRE III – ELEVES

III.1. Ce qui mène à s'inscrire au núcleo

Avant même d'intégrer un núcleo, plusieurs des enfants que nous avons interviewés jouaient un instrument de musique, c'est d'ailleurs une des raisons qui les a motivés à y entrer.

Gabriel et Brian, tous deux habitants du quartier Santa Rosa de Agua à Maracaibo (VZ), et Ronaldo du Bairro da Paz à Salvador de Bahia (BR), sont trois exemples d'élèves dont la passion musicale a débuté par impulsion de la famille. Le premier, Gabriel, est issu d'une famille qui joue les musiques populaires, notamment la traditionnelle *gaita zuliana*, typique du Venezuela. Depuis qu'il a quatre ans Gabriel apprend à jouer les percussions (*tambora*, *charrasca*, le *furro*), mais il a toujours voulu s'initier à un nouvel instrument. C'est à treize ans, en travaillant à la Radio du *Centro de Educacion Popular*, où était basé le núcleo auparavant, que Gabriel découvre l'orchestre en pleine répétition, « les musiciens étaient beaux avec leurs instruments », dit-il.

Le bahianais Ian, treize ans, est fils d'un percussionniste respecté dans son quartier pour avoir accompagné de grandes *stars* nationales : Carlinhos Brown, Ivete Sangalo... le jeune Ronaldo explique que son premier « *tapa* » (coup) sur une peau de percussion a été à l'âge de deux ans, mais il dit avoir appris tout seul car son père ne lui souhaite pas le même destin. Il n'a jamais eu un seul cours à la maison mais il a souvent accompagné son père en renfort sur scène. À l'espace Avançar qui accueille le núcleo, Ronaldo est d'abord inscrit aux cours de dessin, c'est ainsi qu'il prend connaissance du projet Neojiba. Sa mère, amie du coordinateur de l'orchestre, inscrit Ronaldo à l'âge de dix ans ainsi qu'un frère et une sœur plus jeunes.

Quant au vénézuélien Brian son instrument d'enfance est la batterie, il en joue pour la première fois vers l'âge de dix ans à l'Eglise. Ce jeune passionné échange des cours de batterie contre sa présence à chaque cérémonie. Peu à peu il passe de la musique qu'il écoute sur la radio de ses parents (*reggaeton*, *vallenato*, *gaita*) aux *riffs* de guitare et solos de batterie des groupes de *Heavy Metal* (Iron Maiden, Slayer, Exedus). La première fois qu'il a entendu parler du núcleo Santa Rosa, c'était il y a un an lorsque son frère qui continuait à aller à l'Eglise fut invité à des cours. Brian l'accompagne et assiste aux répétitions qu'il a particulièrement aimé, « l'union parfaite du collectif lorsqu'ils jouaient

les *Ruines d'Athènes* de Beethoven ». Il en parle à sa mère qui s'inquiète et lui explique qu'il est difficile de vivre de la musique aujourd'hui à cause de la situation du pays, qu'« il vaut mieux se former pour être ingénieur ou avocat ». Il est démotivé mais il a quand-même décidé de venir au núcleo pour poursuivre son rêve. La situation reste complexe puisque c'est à lui de travailler pour payer l'université.

Ce fan de *Heavy Metal* a commencé la musique à l'Eglise catholique, c'est également le cas de la bahianaise Rita, 18 ans, qui a appris à chanter chez les évangélistes de son quartier au Bairro da Paz. Elle connaissait l'espace Avançar, où se trouve le núcleo, par les activités qui y étaient organisées mais a dû attendre un an avant d'avoir une place au saxophone, instrument de son choix qu'elle l'avait vu joué par un oncle dans une fête de famille. Au Portugal, c'est depuis son enfance que Ana, violoniste de dix-sept ans, assiste à la messe télévisée. Tous les dimanches sa grand-mère regardait la cérémonie et à chaque fois qu'il y avait des violonistes Ana pointait du doigt en disant : « je veux jouer ça ! ». A l'âge de onze ans elle voit des écrans à l'école qui montrent ce qu'est un orchestre symphonique et qui annoncent le nouveau programme Orquestra Geração. Elle est curieuse, il y a des violons et c'est la surveillante qui lui explique en quoi cela consiste, « tu pourras y apprendre un instrument, les cours sont en groupe et tu vas te faire de nouveaux amis ». Elle a donc décidé de s'inscrire et de partir à la recherche de son violon.

Si au Portugal l'Orquestra Geração met des écrans dans les écoles pour annoncer son programme, au Brésil, le programme Neojiba décide de faire des annonces de son núcleo diffusées haut et fort par des baffles sur une voiture qui se balade dans tout le Bairro da Paz. La famille et les amis sont un autre type d'annonceurs, très effectifs également. Cela a été le cas pour Catarina, clarinettiste portugaise de quinze ans : une amie lui a parlé de l'orchestre et l'a motivée à venir assister à un cours de théorie musicale le jour même de son anniversaire dont elle se souvient puisque tous ont chanté en son honneur. Cette copine lui a dit que cela ne faisait que trois mois qu'elle était inscrite, que c'était quelque chose de nouveau et qu'elle aimait y être. Ce que Lourdes voulait vraiment était de voir un orchestre pour la première fois. Leurs mères se connaissaient et il n'a donc pas été difficile de convaincre la sienne pour l'inscription. Tout était totalement nouveau pour Catarina, ce n'était pas son monde, elle dit avoir été « parachutée » dans l'Orquestra Geração.

Toujours au Portugal, la corniste de 14 ans Bianca admet qu'avant d'entrer à l'Orquestra Geração, à chaque fois qu'on lui en parlait elle pensait, avec un air blasé, que c'était une « *seca* », mot argot pour dire ennuyant. C'est son cousin Igor qui lui apporte pour la première fois un instrument à la maison : le cor français. Mais là encore Bianca a

eu ce qu'elle reconnaît être un commentaire méchant : « si j'entre à l'orchestre, je ne jouerai jamais de cet instrument horrible ». Elle raconte qu'un renfort à sa motivation arriva lorsqu'un jour, de la cuisine de son appartement, son père aperçoit des jeunes se balader avec des étuis à instruments sur le dos et il lui demande pourquoi est-ce qu'elle n'était pas inscrite. C'est lui qui a insisté, même si au début elle ne voulait qu'y passer un mois pour essayer. Hasard de la vie, c'est ce même instrument, le cor français, qui est le seul disponible à son inscription.

Une autre situation qui génère de nouvelles inscriptions aux nucléos, après l'initiation musicale en famille, à l'église ou grâce aux amis, ce sont les concerts de démonstration. Ce fut le cas par exemple pour Mélanie, hautboïste de quinze ans qui a vu un groupe de musiciens venant d'El Sistema Caracas jouer dans son collège de province quand elle était en 6^e. C'est là qu'a commencé « l'appel de la musique », et notamment pour le hautbois qui était en première ligne pendant cette démonstration. Le coup de cœur a été le fait que la hautboïste soit une femme et qu'elle joue la *Panthère Rose* et le *Boléro* de Ravel. Mélanie est rentrée à la maison et a dit « Maman, un orchestre est venu à mon lycée et une dame a joué le hautbois qui a trop bien sonné. Je veux que tu m'inscrives ! ». Elles y sont allées le lendemain et quand ils lui demandent ce qu'elle aimerait jouer Mélanie répond : « le hautbois ! ». Au Brésil, Arcanjo, tubiste de 19 ans, a vécu la même situation lorsque l'orchestre du núcleo Bairro da Paz a joué dans son lycée pour la venue du Maire. C'est à ce moment qu'il a décidé de s'inscrire, tout seul, puisque déjà adulte. Avant il n'écoutait de la musique que lorsqu'il y avait des concerts populaires dans le quartier et lorsque sa grand-mère, avec qui il a grandi, allumait la radio.

D'autres raisons qui amènent des enfants à vouloir s'inscrire en cours de musique dans un núcleo pourraient être qualifiées d'insolites. Elles sont souvent liées à la famille, comme par exemple lorsque le jeune Miguel découvre à l'âge de huit ans qu'il existe un orchestre pas trop loin de chez lui le jour où il va à l'hôpital qui est collé au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). C'est à ce moment qu'il se rappelle l'histoire « mythique » et réelle, avec laquelle sa famille l'a bercé, l'histoire de son cousin Emmanuel qui a débuté le violoncelle dans ce même núcleo et qui maintenant étudie au Conservatoire National Supérieur de Paris. Le mythe est devenu concret et l'a motivé à s'inscrire. Dans le cas de Madalena, violoncelliste portugaise, ses sept ans d'orchestre commencent quand sa mère est informée de l'existence du programme Orquestra Geração, lors d'une réunion de parents en début d'année scolaire. Sa mère lui en parle mais ce qui la motive est le fait que les cours soit le samedi, ce qui « m'évitait d'aller dormir chez mon père le vendredi soir ». Cette

raison personnelle lui donne envie de s'inscrire sans trop savoir ce qui allait s'y passer. Curieusement, Madalena n'écoutait pas spécialement de la musique et la seule personne qui pouvait mettre un disque classique de temps en temps était son père.

III.1.1. Gravé dans la mémoire

Après avoir décidé de s'inscrire à un núcleo, les élèves passent par un premier temps d'expériences, ils rencontrent un lieu, essayent de se faire des amis, tout en apprenant un nouvel instrument.

Même après plusieurs années d'expériences dans l'orchestre, la plupart des élèves gardent un souvenir précis de leur premier jour au núcleo. C'est le cas de la portugaise Madalena qui a débuté à l'âge de douze ans. C'était au premier étage de l'école Miguel Torga, au tout début du projet, quand il n'y avait que seize personnes inscrites. La coordinatrice leur a montré un violon et un alto, puis leur a expliqué comment s'en servir. Un deuxième professeur montrait ce qu'était un violoncelle et une contrebasse, mais n'ayant pas de contrebasse, le violoncelle a dû faire l'affaire. Elle se souvient qu'à la fin de cette introduction les professeurs leur ont demandé ce qu'ils voulaient jouer. Cela a lancé un grand débat comparatif parmi les enfants présents sur les instruments et leur son. Pour Madalena le violon était trop aigu et la contrebasse trop grave, donc elle penchait vers l'alto et le violoncelle. Les professeurs expliquent qu'il y avait déjà beaucoup de monde à l'alto et qu'il y avait des places pour le violoncelle. Au bout du compte « ça m'était égal » dit-elle, ses envies n'étaient pas fixées d'avance. Madalena explique qu'après quelques jours avec son violoncelle, elle a « beaucoup, beaucoup aimé l'instrument ».

Bianca, joueuse de cor français, a un vif souvenir de son premier jour à l'Orquestra Geração. C'était un mercredi dit-elle, il y a presque cinq ans. En arrivant à l'école, elle demande une fiche d'inscription à la surveillante qui lui demande de revenir plus tard. Ce même jour, la coordinatrice l'invite à assister au stage qui commence le samedi suivant. Bianca s'y rend et c'est là qu'une amie lui prête l'embouchure du cor français. Bianca dit avoir été bien reçue par la coordinatrice du núcleo, les surveillantes, et les élèves qu'elle connaissait, pour certains. Les surveillantes semblent être des acteurs importants dans les núcleos, comme l'explique une élève de l'Orquestra Geração : « Elles nous aident lorsque le professeur n'est pas là, par exemple lorsqu'il nous faut une nouvelle anche ou des

partitions, elles nous apprennent aussi à laisser les salles propres et rangées comme on les a trouvées ».

Au Brésil, la plus jeune élève du núcleo Bairro da Paz a commencé la trompette à l'âge de sept ans. Elle explique avec fierté qu'elle est *fundadora* (fondatrice), c'est-à-dire qu'elle fait partie du premier groupe d'élèves du núcleo. Au début il y avait un professeur de trompette très sympathique, celui qui était son professeur à elle « était dur et ne rigolait pas », il regardait les élèves dans les yeux et disait « vas-y, tu peux le faire ». Au Venezuela, Mélanie explique que le premier jour lui a donné beaucoup d'émotions. Depuis ce jour-là elle entend sa mère lui dire « tu n'es jamais fatiguée d'aller au núcleo ! ». Mélanie le perçoit comme étant sa « deuxième maison, je me sens bien ici », ce qui explique qu'elle vienne aussi les jours où elle n'a pas cours. L'accueil fut également bon pour son collègue percussionniste Brian, il explique que « si on m'avait traité méchamment je ne serais pas resté ».

Le premier jour de Ana au Portugal était il y a sept ans, quand elle en avait dix. Les professeurs lui ont donné un archet pour qu'elle le touche et apprenne les noms des parties. À la fin de la session elle a demandé à emmener l'archet chez elle mais ils lui expliquent que ce n'est pas possible. « Pourquoi ? », demande-t-elle. Rapidement elle a été admise à l'orchestre même si au début son violon sonnait faux et qu'elle se disait « ça ne va jamais marcher ».

Certains élèves apprennent très rapidement et sont directement mis en situation. C'est le cas de Catarina, clarinettiste de quinze ans qui a débuté à l'Orquestra Geração il y a cinq ans. Le premier jour les élèves lui ont demandé si elle voulait vraiment s'inscrire, mais elle ne savait pas quoi répondre puisque son objectif était de voir comment cela marchait. Un professeur l'invite à tester les instruments. Le seul disponible était la clarinette qu'elle joue aujourd'hui. Par chance c'est celui qu'elle a le plus aimé voir et écouter. Catarina explique que « c'est étrange d'apprendre de nouvelles choses », même si elle avait déjà des bases musicales grâce aux deux années de musique obligatoires jusqu'en sixième. Sa progression a été rapide parce qu'elle a aimé l'instrument et parce qu'elle voulait faire partie du groupe qui allait au stage quinze jours après. Il a fallu apprendre quatre compositions en deux semaines. Catarina explique que la nouveauté l'a incitée à travailler, tous les soirs à la maison elle discutait avec sa mère : « C'est bon, il faut dîner maintenant », « Mais je veux jouer et apprendre à jouer ça ! », « Non il est tard maintenant, tu joueras demain après l'école ». Découvrir les possibilités de la clarinette dans un si court délai avant le stage ne fut pas facile, « cela m'énervait de ne pas réussir certaines choses ».

III.1.2. Devoir changer d'instrument

Quand les nouveaux élèves arrivent au núcleo, certains ont déjà une idée de l'instrument qu'ils veulent jouer, d'autres se la font pendant les premiers jours de découverte. Dans les deux cas il faut être rapide mais patient et chanceux pour avoir l'instrument désiré.

Le brésilien Arcanjo voulait jouer du saxophone ou de la clarinette, mais le seul instrument disponible était le tuba. Au núcleo du Bairro da Paz, Rita a d'abord essayé le basson, puis le hautbois, et finalement le saxophone, son préféré. Elle a commencé par partager le saxophone avec une amie qui s'est démotivée et ne venait plus, « c'est horrible de devoir partager un instrument », dit Rita. Le saxophone ne lui causait pas trop de difficultés, il n'y a que les sons graves qui étaient plus problématiques et elle s'inquiétait un peu sur la façon de tenir cet instrument lourd. En moins d'un mois Rita est intégrée dans l'orchestre principal du núcleo, « je ne suis pas pro mais je vais y arriver ».

Le bahianais Ronaldo confesse que ses débuts ont été pénibles, car pour cacher ses talents de percussionniste, acquis par influence de son père, il a essayé de se mettre à la trompette et au bombardon. Il a fallu que sa cousine dise au coordinateur du núcleo que Ronaldo jouait des percussions pour qu'il révèle son talent. Ronaldo explique que c'est surtout par timidité qu'il ne voulait pas jouer face à ses amis du núcleo. La timidité est caractéristique chez beaucoup de jeunes qui intègrent les núcleos, c'est aussi le cas d'un autre percussionniste, le vénézuélien Brian, 18 ans. Il dit qu'il fut très bien accueilli par la coordinatrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) qui, après l'avoir rencontré dans la rue, l'a reçu au núcleo et a veillé à sa bonne intégration pendant les premières semaines. Il accumule des partitions dès ses débuts mais développe une timidité à cause de ses failles en lecture musicale, surtout lorsqu'il se compare aux enfants de dix ans qui maîtrisent ces connaissances. Ce qui l'a motivé à continuer, ce sont les compositions qui exigent qu'il joue des timbales, comme par exemple l'*Alléluia* de Händel.

III.1.3. Débuts difficiles

Les nouveaux venus arrivent aussi avec leurs propres idées reçues sur les instruments et l'orchestre. Au Portugal, Bianca s'inscrit en sachant qu'elle voulait jouer un instrument à cordes mais a du mal à expliquer pourquoi, « c'est le truc des cordes quoi... »,

puis avoue qu'elle « n'aimait pas les instruments à vent ». Les cordes lui semblaient plus facile que les vents, « il faut juste les frotter avec l'archet » comme le faisait ses deux cousins. Bianca n'avait pas une bonne idée des instruments à vent ni même de la musique en orchestre. Les professeurs l'invitent à assister à un cours de trombone mais elle trouve l'instrument trop difficile. Bianca se dit très paresseuse donc il lui fallait quelque chose qui n'oblige pas à trop d'effort. Esthétiquement, le cor français lui semblait « laid comme un escargot », mais lorsqu'elle l'a testé à son premier cours officiel elle a réussi à produire le *buzzing*⁴⁸ à l'embouchure (vibration des lèvres) parce qu'elle avait essayé quelques petits trucs chez son cousin. Même après cet épisode réconfortant, Bianca admet avoir voulu abandonner de l'orchestre. Cela a duré des semaines parce qu'elle souhaitait en priorité jouer du violoncelle, alors qu'il n'y avait plus de places disponibles. Elle était sur le point de quitter le núcleo, pour aller rejoindre un autre orchestre philharmonique local où elle aurait pu choisir son instrument à cordes, mais la coordinatrice a beaucoup insisté pour qu'elle reste. En fait Bianca savait que si elle sortait de ce projet « je ne poursuivrais aucune activité musicale puisqu'avant cet épisode j'avais déjà abandonné les cours de percussion et de chant ».

Pour Rita, saxophoniste brésilienne, le début, à quatorze-ans, a été difficile parce qu'elle n'aimait pas la théorie musicale. Inquiète de ne pas savoir bien lire, elle demandait de l'aide aux amis, « il y a ceux qui aident et ceux qui créent des bagarres stupides, (...), mais ici tout le monde est accueillant, on s'aide ». C'est son premier professeur qui l'a motivé, « il était merveilleux, il a participé à ma vie, il m'a aidé ».

Au Venezuela, le tromboniste Gabriel explique les difficultés des débuts, notamment sur les lèvres qui vibraient beaucoup. Il ne connaissait pas les bases : « Comment souffler ? La technique ? Je ne savais même pas tenir le trombone et puis c'était dur d'arriver à la septième position avec mon bras droit ». Il ne savait pas le nettoyer, ni se servir du transpositeur et de la clé d'eau. C'est en partant de rien qu'il a appris les bases de plusieurs compositions (*Alléluia, Te Deum, Venezuela, Allegretto*), dont la plus difficile était l'*Alléluia* de Haendel. C'est dès cette période qu'il se met à étudier au moins une heure par jour. Le tubiste brésilien Arcanjo, 19 ans, a intégré le núcleo du Bairro da Paz depuis trois mois, il explique que c'est difficile au début « à cause du souffle, des lèvres et parce qu'on ne peut pas gonfler les joues ».

⁴⁸ Le *buzzing* est le son créé grâce à la vibration des lèvres dans l'embouchure.

Le doute, rester au núcleo ou pas, fait partie du parcours de ces jeunes apprentis musiciens, mais certains, comme la violoniste portugaise Ana, affirment n'avoir « jamais hésité, même si parfois je me sens fatigué ». Le moteur de sa motivation est le son du violon même si ses copines étaient à l'alto.

III.1.4. C'est le son

Dans les trois nucléos où nous avons effectué nos recherches, quand on pose la question de ce qui a mené à choisir tel instrument, la réponse majoritaire est le son. Dès leur plus jeune âge, le son ait la propriété de l'instrument qui compte le plus et ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils présentent d'autres raisons.

À Santa Rosa de Agua (VZ), Gabriel a choisi le trombone, « j'aime le son qui n'est pas trop aigu comme la trompette, avec le trombone je peux aussi jouer d'autres styles comme le *jazz*, le *merengue*, la *salsa*, la *guaracha*, même du *reggaeton* et de la musique romantique ». La clarinettiste portugaise Catarina explique qu'elle a d'abord aimé le son de l'instrument, différent des autres, « ni horrible ni parfait, entre les deux », la motivation étant d'arriver à un son proche de celui du professeur. Au tout début, elle s'est sentie à l'aise parce que la technique était proche de la flûte à bec qu'elle avait apprise à l'école. Ses professeurs lui ont d'abord donné les deux premières parties de la clarinette, le bec et le corps du haut, pour apprendre à souffler. A mesure qu'elle réussit à maîtriser les sons, ils lui passent le reste de l'instrument (corps du bas et pavillon). La clarinette est un de ces instruments où il faut bien mouiller l'anche avec sa salive et éventuellement la tailler pour la rendre plus fine et donc plus facile à faire vibrer. A la maison Catarina avait une anche plus épaisse pour travailler, en orchestre elle se sert d'une plus fine pour pouvoir faire tout ce qui est exigé techniquement. La recherche du son regroupe toutes ces phases à la clarinette.

Pour Maria au Brésil, ses débuts ont été faits à la trompette, ensuite elle a souhaité « évoluer vers la flûte, car c'est plus léger et sensible ». Dans le même núcleo le tubiste Arcanjo explique qu'il aime le son, mais ajoute « c'est un bel instrument dans lequel je peux me voir en miroir pendant que je joue et ainsi contrôler ma technique d'embouchure ». Au Venezuela, Mélanie parle de « la forme et du son » du hautbois. Les professeurs lui ont fait un petit test qui était laborieux car l'embouchure de son instrument n'est pas évidente, comme pour le basson. Ensuite elle s'est entraînée qu'avec une anche à la recherche d'un

son stable pendant une semaine. Les premiers mois n'ont pas été paisibles, elle s'est souvent énervée contre elle-même parce que « la gamme de Do majeur est très difficile au début ». Elle n'atteignait pas le Fa grave et s'exclamait « *Dios myo !* ». Le professeur répondait « tranquille, prend ton temps ».

III.1.5. Le musicien et son instrument

Une fois que le jeune musicien a son instrument prêté par l'orchestre il peut le sortir du núcleo et l'emmener chez lui pour s'entraîner. L'instrument au dos, l'élève habite les rues de son quartier et se balade en transports en commun, ce qui provoque des réactions. Quand Madalena se ballade avec son violoncelle qui a un bel étui, on lui demande souvent si c'est une guitare ou une contrebasse, alors que d'autres s'exclament « ah tu es toujours à la musique ! » en mimant jouer d'un instrument. Une fois, en passant devant un chantier, elle entend dire « ça c'est un violoncelle », ce qui l'a étonnée puisque depuis des mois tout le monde se trompait. Les gens sont surpris de la voir porter quelque chose d'aussi grand. En effet cela pose toujours problème lorsqu'il faut prendre des transports en commun, qu'il faut demander pardon aux passagers et trouver une place sans trop encombrer, « c'est pour cela que j'ai acheté un étui rigide ». Madalena raconte que quand il y a de la place pour s'asseoir elle installe son violoncelle sur la banquette d'à côté et son manteau est mis autour de l'instrument. Il lui est arrivé qu'une dame demande au violoncelle de se pousser en pensant que c'était une personne.

Sa collègue Bianca de l'Orquestra Geração se ballade avec son cor français et doit entendre des commentaires du genre « Tu as voyagé ? On dirait que tu as ta maison sur toi, on dirait une tortue ». Quand elle prend le bus tout le monde la regarde, elle doit trouver où ranger le cor français pour ne pas déranger les passagers. Mais Bianca avoue qu'elle aime se balader dans le quartier avec son instrument sur le dos et dire aux passants qu'elle fait partie de l'orchestre, « j'aime toujours cette sensation », dit-elle.

Au Venezuela Denisse raconte qu'un jour, alors qu'elle était dans un bus, un passager observe sa housse de cor français et lui demande si elle transportait des toilettes portables. Situation qu'elle a perçue comme ridicule mais qui montre à quel point les instruments de ces jeunes élèves peuvent être l'objet de conversations insolites en public. À Gabriel, du même núcleo Santa Rosa de Agua, on demande souvent dans les rues de son quartier (réputé dangereux) si l'étui du trombone contient un *bazooka*. Sa collègue Sharon

garde un mauvais souvenir puisque c'est en se baladant dans les rues avec son hautbois qu'elle a vécu un choc alors que son étui s'est ouvert laissant tomber l'instrument. C'était le premier jour de vacances, les larmes ont coulé.

Tous ces vécus à deux, élève-instrument, participent au développement d'un rapport spécial avec leur instrument. Ils s'attachent à l'objet, le personnifient, lui donne un nom. Le violoncelle de la portugaise Madalena s'appelle Ambrosio alors que l'étui est Sofia. Sa collègue Bianca a écrit le nom de son cor sur la housse et a ajouté un bout de tissu rouge, « j'aime m'occuper de ce qui est à moi ». Au Venezuela, Sharon explique que le personnage de dessin animé *Calamardo* joue du hautbois et que ses amis l'appellent par ce prénom, mais elle préfère appeler son instrument de *Fabiansito II*. L'imaginaire des enfants peut aussi être la motivation première, dès le choix de l'instrument car Denisse a choisi son instrument grâce à la série animée Barney où ce petit dinosaure rose joue du cor français.

III.1.6. L'instrument à la maison

Au bout de quelques semaines ou mois, le núcleo prête les instruments aux élèves pour qu'ils puissent les emmener chez eux après signature d'une attestation de responsabilité par les parents.

Au Venezuela, Mélanie a attendu six mois avant d'être autorisée à emmener le hautbois chez elle. En arrivant à la maison le jour J, elle a dit à tout le monde qu'elle avait une surprise. Sa mère était heureuse et lui a demandé de jouer un morceau mais elle ne voulait pas par timidité. Mélanie a quand même joué mais sa mère, tout en étant émue, a dit : « ça sonne comme un canard » ; « apprendre à jouer du hautbois est vraiment compliqué », répond Mélanie. Sa grand-mère pensait qu'elle allait choisir la flûte parce qu'elle a un tempérament plus « lá lá lá » dit-elle les mains grandes ouvertes et les yeux vers le ciel. Ce qui lui plait aussi dans le hautbois c'est le fait de ne pas être trop commun, « cela rend les gens curieux ». A la maison personne ne peut toucher son instrument, il n'y a qu'elle qui puisse le nettoyer et « quand je le passe à quelqu'un j'explique toujours par où il faut le tenir ».

Venant du même núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), la première fois que Gabriel a emmené son trombone à la maison c'était « spectaculaire », dit-il. La direction du núcleo lui prête un trombone dès son premier jour parce qu'ils avaient besoin de renforts chez les cuivres pour un concert prochainement. A la maison son père lui demande ce qu'il y a dans

la boîte. Gabriel sort l'instrument et en joue un peu. La famille l'a motivé à continuer d'apprendre puis il est parti dans sa chambre écouter son groupe favori (*Los Adolescentes*) et essayer de les accompagner. Quant au rangement, le trombone reste dans sa chambre où il peut « jouer, répéter, le prendre dans ses bras et l'embrasser ».

Au Portugal Madalena n'a pas eu de chance pour son premier jour de violoncelle à la maison il y a sept ans : « je m'en souviens bien car j'ai cassé une des cordes et j'ai fini par ne pas jouer ». En plus, sa mère, toujours enthousiaste, était ravie de voir arriver le violoncelle. A la maison le violoncelle est rangé à l'entrée mais la pratique se fait dans sa chambre où elle a « un tapis doux, une chaise et un miroir ». Madalena dit que la plupart des élèves du núcleo Miguel Torga ne travaillent pas leurs instruments chez eux, y compris elle-même au début. Tout a été très lent, il faut des mois pour apprendre un morceau simple, c'était une phase critique où souvent « je perdais l'intérêt ».

Sa collègue Ana a emmené le violon pour la première fois à la maison trois semaines après son entrée au núcleo. En arrivant chez elle, Ana s'est tout de suite mise à jouer sans s'arrêter jusqu'à ce que sa mère lui dise qu'il était tard. Trop de bruit dans l'appartement, « il est l'heure il faut ranger l'instrument ». Au début, quand les amis de son père demandaient si elle jouait du violon, il répondait oui et motivait les autres parents à inscrire leurs enfants. Quant à la clarinettiste Catarina, elle rentre chez elle accompagnée de sa clarinette une semaine après ses débuts. Il fallait préparer un stage à venir et c'est pour cela que « je me suis disciplinée à jouer, personne ne m'obligeait ». Ses parents lui demandaient de ne pas jouer tout le temps mais elle sentait quand-même le soutien de la famille, surtout de la part de son grand-père qui avait eu un frère clarinettiste, « mon grand-père était très heureux parce qu'il était son frère préféré ». L'instrument est rangé dans la chambre qu'elle partage avec un frère et personne n'est autorisé à en jouer.

Le bahianais Tauan a douze ans. La première fois qu'il a emmené son saxophone à la maison « c'était très excitant ». La famille a demandé s'il pouvait jouer un peu, il a montré ce qu'il savait faire et son père lui a dit que c'était un bon instrument parce qu'il y a des solos. Sa collègue Lorrane a dû attendre un an avant de pouvoir emmener la flûte chez elle. Il a fallu faire une audition. Ses parents ont adoré la flûte même si « au début je faisais trop de bruit ». L'instrument est rangé dans la chambre de sa mère, « parce que c'est plus sûr ». Pendant une phase, la brésilienne Sandrine a eu la possibilité d'emmener le basson chez elle, mais depuis quelques temps il doit rester au núcleo, « je déteste cette situation ». Puisque c'est irrévocable Sandrine vient plus tôt au núcleo et s'entraîne, « je voudrais toujours y être ». Mais ce qui motive l'élève n'a pas toujours un intérêt pour les parents, la

trompettiste Raquel n'a pas eu un très bon accueil à la maison, ses parents n'ont pas fait de commentaires à l'arrivée de l'instrument, au contraire « ils se sont fâchés contre moi parce que je n'avais pas fait mes ongles », coquetteries de Bahia chez les plus démunis également.

III.2. Apprendre

Quand un élève intègre un programme de formation musicale dans un núcleo il est soumis à tout un ensemble d'expériences qu'il doit vivre pour bien évoluer dans son parcours personnel et musical. Commençons par les salles où se déroulent les cours. Elles sont différentes dans les trois núcleos où nous avons effectué nos recherches.

III.2.1. L'espace : salles de cours, couloirs et cours de récréation

Pour Ana les salles des cours de violon sont les mêmes que pour les cours d'enseignement obligatoire au collège Miguel Torga au Portugal. Elle aime cela parce qu'elle est déjà habituée aux salles et parce qu'elle apprend des choses très différentes dans un même espace. Une première particularité de ce contexte est que dans les cours de mathématique ou portugais tout doit être très bien rangé et aligné, alors qu'en cours de musique elle peut bouger les chaises et les tables à son gré. Elle explore l'espace et se sent plus à l'aise. Sa collègue violoncelliste Madalena se souvient qu'elle adorait désorganiser sa salle de sciences avant les cours de musique, pour ensuite la ranger à nouveau. Lorsqu'il y a cours de cor français, leur collègue Bianca s'approprie la salle de cours, « c'est comme si c'était ma chambre à l'école ».

Lorsque les salles de cours sont pleines, ou quand ce n'est pas encore l'heure, les élèves de musique peuvent, doivent même, s'entraîner dans les couloirs des núcleos. Au début la portugaise Ana avait honte de le faire car les autres élèves de l'école lui demandaient en passant : « Alors qu'est-ce que tu joues au violon ? », « Allez-vous-en, disait-elle, je n'aime pas jouer quand il y a des personnes autour ». Timidité qui a fini par se dissiper. Sa collègue corniste Bianca était également gêné de jouer dans les couloirs lorsque les professeurs passaient et l'écoutait jouer, mais elle s'y est fait car comme elle dit « je ne peux pas avoir une partition et vouloir tout savoir du premier coup ». La timidité est aussi ressentie au Brésil notamment chez Arcanjo, le tubiste de dix-neuf ans, lorsqu'il voit les copines passer pendant qu'il joue.

Au núcleo Santa Rosa (VZ) il n'y a que cinq salles de cours pour plus de deux-cents élèves, donc les musiciens s'entraînent dans le couloir et surtout dehors. Avec une moyenne de 35°C et un ciel constamment bleu, un coin à l'ombre est ce qu'il y a de plus recherché. Le contrebassiste Miguel, dix-ans, explique qu'il s'entraîne beaucoup au núcleo parce qu'il ne peut pas emmener son instrument chez lui. Il a son coin à l'ombre, où se retrouvent les contrebassistes pour travailler la technique et le répertoire.

Un núcleo c'est un mélange permanent de sons. Lourdes, clarinettiste au núcleo Miguel Torga, explique qu'il est compliqué de s'entraîner quand tout le monde joue des choses différentes dans un même espace. Chacun cherche un coin dans les couloirs pour s'isoler. Après 17h tout est plus calme, puisque les élèves de l'école rentrent chez eux et qu'il ne reste que ceux qui font partie de l'Orquestra Geração.

Les élèves du núcleo Santa Rosa (VZ) et du núcleo Bairro da Paz (BR) n'ont pas ce rapport avec les salles, parce qu'elles sont exclusivement destinées à la musique. Ils ne partagent pas le même espace avec d'autres activités scolaires tels que des cours de biologie ou de dessin.

III.2.2. Trouver sa posture

Pour chaque instrumentiste le rapport avec l'instrument commence par un apprentissage d'une posture correcte. Chez les instruments à vent une bonne embouchure est la clé pour avoir un meilleur son avec plus de contrôle. Au Portugal, Bianca explique que le cor l'oblige à beaucoup travailler le diaphragme et la main droite mise dans le pavillon. Son professeur l'a obligée à travailler devant un miroir, « je trouvais cela ridicule », dit-elle. Bianca explique qu'il faut jouer assise au bord de la chaise, même si elle ne le fait pas toujours. Mais lorsqu'il y a un passage difficile elle s'y met car « la posture compte pour le diaphragme, on ne peut pas bien jouer si on néglige la posture ». Pour Bianca le bilan est pragmatique, le cor français n'a jamais été difficile, « il faut juste s'entraîner ».

Pour ce qui est de sa posture, la clarinettiste portugaise Catarina explique que tous les professeurs demandent à s'asseoir sur le bord de la chaise, le dos bien droit, pour un meilleur son. Dans le cas spécifique de la clarinette il faut qu'elle ait « les épaules relâchées, une position confortable pour les bras, ne pas trop ouvrir ses "ailes" ni joindre les coudes », il faut trouver un juste milieu propre à chaque personne. Toujours dans le cas des vents, le

tubiste brésilien Arcanjo explique qu'il faut être bien droit et « montrer au public que nous avons une bonne posture ». Depuis qu'il a commencé il sent qu'il s'assoit plus droit et non pas de côté comme avant. Au Barrio Santa Rosa, Gabriel le tromboniste vénézuélien explique que sa posture doit être juste, au bord de la chaise, en tenant l'instrument correctement, et en étant droit « comme un militaire ». Il dit avoir vu beaucoup de musiciens qui se tiennent mal, qui jouent avec le dos courbé, qui n'ont pas un bon son de trombone parce qu'ils ne se « servent pas bien du diaphragme pour faire sortir l'air ». Une photo qui est exposée au núcleo lui fait de la peine parce qu'elle a été prise alors qu'il jouait en position cambrée. Sa collègue Milene du hautbois précise que la posture c'est la première chose qu'elle a dû apprendre, « chaque instrument a la sienne ». Pour le hautbois il faut « avoir la main gauche en haut et la main droite en bas, l'anche doit être à la moitié de la lèvre, la tête levée contrairement à la clarinette ». Un jour le professeur « m'a mis un crayon pour ne pas que je baisse mon menton », dit-elle en rigolant.

Chez les cordes, Madalena la violoniste portugaise parle des changements de posture qui ont été difficiles car elle a commencé par tenir son archet d'une façon plus appropriée à sa petite main de dix ans, mais qu'à l'adolescence elle a dû changer, « c'est très technique la façon de tenir un violon ». Son professeur lui explique qu'il n'est pas nécessaire de le tenir avec autant de tension. Le problème pour elle est que pendant le travail collectif d'orchestre les élèves « développent des mauvaises habitudes qui ne sont pas évitées parce qu'on est à l'arrière du pupitre par exemple, après ce n'est pas simple à corriger ».

Chez les percussionnistes, le vénézuélien Brian explique que pour l'instant son professeur ne lui a appris que la base, c'est-à-dire la position de ses mains avec les baguettes, « il faut que j'aie un mouvement naturel et que je crée un triangle (entre le pouce et l'index) quand je tiens les baguettes ». Et pour les congas c'est la même chose, il faut comprendre les positions de la main car « toute partie d'une peau de la conga a un son particulier, donc il faut bien connaître les positions pour chaque frappe ».

Souvent en cours les professeurs demandent à un élève de jouer pour que les autres observent et puissent commenter sa posture et sa technique. Ils sont incités à s'observer pour analyser et mieux corriger les postures. Milene, hautboïste vénézuélienne explique que les élèves veulent apprendre les uns des autres, « une recommandation à un élève peut me servir à moi aussi ». Emmanuel, du même núcleo, aime assister aux cours des autres pour voir quelle est leur embouchure à la flûte. Leur collègue violoniste Hiudov explique que « c'est une façon de *agarrar* (saisir) de la technique, car en observant tu apprends plus

de choses, donc on préfère rester à observer qu'aller jouer dehors ». Au Portugal, le trompettiste Cristiano pense que l'observation de cours plus avancés « permet de savoir ce que l'on va apprendre après, on se prépare et se corrige d'avance ».

Pour un musicien, la posture et l'apprentissage c'est aussi l'apparition d'ampoules à la pointe des doigts lorsque l'on joue un instrument à cordes, c'est le mal aux joues pour ceux qui ont un instrument à vent, c'est se mordre les lèvres pour ceux qui jouent du hautbois ou du basson. Chez les percussionnistes, en plus des ampoules aux mains, ils font pression sur les tendons, ils développent l'indépendance des bras et des jambes. Pendant les premières semaines d'apprentissage, le jeune contrebassiste vénézuélien de dix-ans Miguel dit qu'il a deux ampoules à la main gauche et que cela l'empêche de jouer alors qu'il en a très envie. Il explique que sa posture correcte doit être « debout, la contrebasse un peu de côté, le coude gauche bien levé, la main gauche flexible et on commence à jouer ! ».

III.2.4. Rapports aux partitions

Pour jouer de la musique symphonique dans des programmes basés sur un répertoire, il faut apprendre à lire des partitions. Les rapports avec cet outil essentiel de médiation peuvent être très particuliers. Il faut commencer par se les procurer, à Santa Rosa de Agua (VZ) il n'y a pas d'imprimante donc les élèves doivent apporter une clé USB et imprimer quelque part ou alors demander à la coordinatrice de leur faire une copie dans le quartier. Ce n'est pas le cas au núcleo Miguel Torga (PT) où la surveillante a accès à une imprimante, ni au núcleo du Bairro da Paz (BR) où le coordinateur peut tout imprimer et photocopier.

Madalena, violoncelliste à l'Orquestra Geração, range ses partitions dans des dossiers mais avoue être très désorganisée, ne pas être soigneuse « mes partitions sont déchirées, pliées et sales, mon système organisationnel est très désorganisé ». Sa première approche de la partition a toujours été très négative, marquée par la peur, « une partie de mon cerveau me dit oh, il y a beaucoup de points noirs sur cette feuille, je ne vais pas réussir à lire ça », sans parler de la lecture à première vue. Sa collègue violoniste Ana a un dossier pour les partitions qu'elle ne joue plus et un autre pour les partitions qu'elle joue en ce moment. Le problème des partitions est toujours le rythme, « je dois tout diviser pour trouver le rythme ». Son professeur lui dit de donner les partitions dont elle n'a plus besoin

mais elle préfère les garder. Dans le cas de Bianca tout est rangé dans un dossier sur lequel elle a écrit « Je t'aime beaucoup » pour son cor français. Elle aussi a l'habitude de personnaliser ses partitions en les coloriant et réécrivant les indications importantes comme *forte* ou *crescendo*, « personne ne réussit à lire mes partitions ! ».

Quand Rodrigo, trompettiste portugais, accumule trop de partitions, il donne celles de l'initiation à la surveillante pour qu'elles soient distribuées chez les plus jeunes. Pour le reste, « je garde tout dans ma housse de trompette, c'est un peu désorganisé mais je m'y retrouve ». Clara, violoncelliste portugaise, raconte que maintenant qu'elle fait partie de l'orchestre juvénile, il y a des parties de partition qui sont difficiles et qu'elle pense ne jamais réussir à jouer, « c'est le cas pour *1812* (Tchaïkovski) que l'on joue maintenant, au début je pensais ne pas pouvoir jouer et j'étais étonnée que la partition soit un arrangement, l'original doit être encore plus difficile ». Lorsqu'elle reçoit une nouvelle partition, elle a une sensation d'étrangeté, « parce que les partitions ne sont plus faciles, je me dis mon Dieu, je ne vais pas réussir, mais ensuite je travaille, travaille, travaille jusqu'à ce que je réussisse ».

Au Venezuela, Gabriel a trois dossiers pour garder ses partitions qu'il accumule depuis trois ans. Miguel de dix ans range ses partitions dans un dossier qu'il garde toujours dans son sac à dos. C'est très organisé, il précise, « j'ai tout en double sauf *Venezuela*, *Allegreto*, *Te Deum* ». Brian, le percussionniste, a un dossier pour les partitions qui ne concernent que ses études en percussion, et un autre dossier avec les partitions d'orchestre. Il aime « essayer de reconnaître chaque note écrite, celles qui sont longues ou très rapides, les changements drastiques ». Mélanie, clarinettiste de 14 ans, avoue qu'elle a peur des partitions « parce que je suis très mauvaise en solfège ». Ils ont leurs compositions favorites, mais comme le rappelle Sharon certains « ne savent même pas ce qu'est une dictée mélodique donc comment apprendre une partition sans savoir la théorie ? ». Au Brésil, le rapport que le percussionniste Ronaldo a avec les partitions le rend heureux car grâce à son professeur il apprend à lire et à diriger, ce qui rend possible sa candidature à l'orchestre du niveau au-dessus, l'Orquestra Castro Alves au centre de Salvador de Bahia.

III.2.5. Rapports au répertoire

Les jeunes apprentis sont ensuite amenés à se pencher sur le répertoire, c'est-à-dire le contenu de leurs partitions. Pour Madalena, violoncelliste au núcleo Miguel Torga (PT),

il y a des musiques qui sont une « *seca total* » (totalement ennuyantes), comme par exemple *Gipsy*. C'est le problème de devoir rejouer beaucoup de fois le même répertoire, « on finit par se désintéresser et moins bien jouer ». La préférée de la hautboïste Mélanie au Venezuela est le *Lac des Cygnes* (Tchaïkovski) qui a une mélodie pour son hautbois au début, « *ay me mata !* » (Ça me tue !). Elle a aussi du répertoire « *tedioso* » (fastidieux), comme par exemple *Te Deum*, « j'ai dû la jouer très lente, beaucoup de fois et dans la rue en plus. Sous le soleil, on cuisait ! ». Ainsi fut sa première audition. Pour Zed, tubiste, le répertoire est bon mais au niveau de l'Orchestre Infantile c'est toujours le même, « il y a trop de répétitions avec *Te Deum*, *Alegreto*, *Chamambo*, *Merengue*, il faut plus de diversité ».

Leur collègue tromboniste Gabriel avoue que quand il aime la musique il joue bien et quand il n'aime pas, « je ne sais pas pourquoi mais je ne joue pas bien ». Le violoncelliste portugais Rafael raconte qu'il y a des musiques du répertoire qu'il n'aime pas parce qu'« elles sont lentes ou n'ont rien d'intéressant à jouer, et il y en a d'autres qui n'ont pas trop de mesures d'attente et je préfère ». Pour la bassoniste bahianaise Sandrine, le répertoire a des compositions « très ennuyeuses, par exemple *Trensinho Caipira* (Villa Lobos), c'est ridicule, je déteste, il y en a une que j'aime, c'est *Libertango* (Piazzolla) ». Le jeune vénézuélien de dix-ans Miguel est très avide et préfère ce qui bouge comme la composition *Merengue* « parce-que c'est le meilleur ».

III.2.6. Apprentissage individuel vs apprentissage collectif

Les nucléos ont une méthodologie d'enseignement basée sur le collectif, le groupe orchestral comme outil d'apprentissage musical. Mais dans les trois nucléos il existe des cours individuels d'instrument en complément. Cette expérience entre l'individuel et le collectif crée chez les élèves la capacité de valoriser les deux contextes d'apprentissage et de choisir des préférences.

Au núcleo du Bairro da Paz, à Salvador de Bahia, la plus jeune élève, Maria, dix-ans, préférait les deux premières années du núcleo quand tout le monde pratiquait les compositions ensemble, alors que maintenant la première phase d'apprentissage est divisée par pupitres. Chez les flûtistes dit-elle, il n'y a pas de bons rapports « il y a une fille qui est embêtante ». Son collègue percussionniste Ronaldo ressent que certains musiciens de son pupitre l'envient parce qu'ils pensent que le professeur lui consacre plus de temps. Autre moment qui le perturbe, lorsqu'un instrument s'est cassé le groupe a dit que c'était de sa

faute à lui. Pour Arcanjo, tubiste du même orchestre brésilien, le fait que les cours soient en groupe « c'est ce qu'il y a de meilleur dans le núcleo ».

Au Venezuela, Miguel, dix-ans, a des cours de contrebasse, de théorie musicale et d'Orchestre Infantile. La relation avec son chef de pupitre qui a huit ans de plus que lui se passe bien. Il souhaite lui-même diriger un pupitre et un orchestre. Le percussionniste Brian, dix-huit ans, aime venir tous les jours au núcleo même s'il n'a pas cours : « j'en profite pour éclaircir ses doutes musicaux ». Il a des cours de percussion et joue dans l'orchestre juvénile. Ses cours de percussions sont en individuel mais aussi par pupitre. Brian préfère les cours individuels pour que le professeur puisse mieux le corriger, mais il affirme que le pupitre est une bonne équipe, « nous nous aidons beaucoup avec mon ami Yolexi, mais il y a des élèves d'autres pupitres qui, lorsqu'ils se trompent, renvoient la faute aux percussions ». Gabriel a des cours de trombone, de solfège, et joue dans les deux orchestres : Juvénile et Infantile. Il aime les deux types de cours, individuel et collectif, mais lorsqu'il est seul avec le professeur il sent qu'il est mieux corrigé, comme Brian. En orchestre, il profite des pauses du pupitre pour parler à voix basse avec ses collègues, mais quand il faut jouer « nous devenons très sérieux ». Le pupitre des cuivres a tendance à beaucoup parler, dit-il, « ce n'est pas permis car on peut être distraits mais nous nous sommes transformés en une famille ». La hautboïste Mélanie a des cours d'instrument, de solfège, de chorale « qui m'aident beaucoup pour être bien accordée ». Elle a aussi des cours en Orchestre Juvénile de Santa Rosa de Agua (VZ). Mélanie aime les cours en pupitres parce qu'ils corrigent plus d'erreurs, par exemple « lorsqu'on joue un *fortissimo* au lieu d'un *pianissimo* ». Il y a eu une période où deux musiciens se disputaient beaucoup mais « on leur a demandé nous-même de se contrôler ».

Au Portugal, Catarina a des cours de clarinette, des cours en pupitre de bois, pupitre de vents, de théorie musicale et d'orchestre juvénile. Elle pense que tout est complémentaire car d'abord elle travaille seule avec son professeur, ensuite elle a cours en pupitre, et ce n'est qu'à la fin qu'elle a cours en orchestre, donc ce qu'elle a appris au début s'applique en *tutti*. Elle aime travailler en groupe, « cela m'aide pour jouer les concerts parce que j'apprends les parties des autres musiciens, c'est-à-dire que je finis par savoir à quel moment ils entrent dans la musique et ainsi je peux me situer ». Mais Catarina, quinze-ans, dit que les cordes et les vents ont tendance à rester entre eux, chacun de son côté. Quant à son pupitre, elle raconte son expérience de jouer dans un pupitre de treize clarinettes au grand format de l'Orquestra Geração, « le doute d'un musicien doit être le doute de tous », mais ce n'est pas toujours le cas parce que « c'est compliqué, souvent il n'y a que

des filles et cela fait beaucoup d'hormones ensemble, il arrive qu'il y ait des problèmes entre nous mais la plupart des fois nous sommes calmes et nous nous entraïdons ».

Ana, violoniste portugaise de dix-sept ans, a des cours d'instrument, de théorie musicale, en pupitre de violons et pupitre de cordes, et d'Orchestre Juvénile en format *tutti*. Il est rare d'avoir un cours individuel de violon car « les difficultés sont les mêmes pour tous donc le professeur les fait en groupe ». Elle aime avoir des cours collectifs car « les problèmes des autres peuvent être les miens aussi, donc j'en profite pour me corriger » et parce que « c'est vraiment marrant d'être ensemble, on s'amuse ». Quand ils sont en groupe, Ana explique que le professeur a plus tendance à discuter avec les élèves, alors que quand c'est des cours individuels, le professeur est très focalisé sur les aspects techniques : « en groupe on parle de toutes sorte de choses avec le professeur, c'est plus tranquille ». Quant aux rapports entre pupitres, Mélanie ressent des provocations car « les altos ont toujours été un pupitre qui se croit supérieur, elles croient être les *bad girls*, mais cela se passait quand on était plus jeune et puis à la fin on finissait toujours par jouer ensemble ». Dans l'orchestre elle ressent aussi une forme de compétition entre les premiers et seconds violons « ce n'est pas être le meilleur, c'est surtout de bien jouer, personne ne veut faire de fautes ». Elle provoque les premiers violons en leur disant « allez, il faut bien jouer ! ». Lorsqu'ils jouent en orchestre il y a aussi des compétitions par rapport aux mouvements du corps entre les cordes aigues (violons) et les graves (violoncelle, contrebasse). Ceux qui bougent le plus et le mieux ensemble ont gagné.

Bianca a des cours de cor français, de théorie musicale, pupitre et Orchestre Juvénile au núcleo Miguel Torga. En complément, elle a aussi eu des cours d'expression dramatique pour travailler la concentration. Bianca accepte de jouer toute seule face à son professeur parce qu'elle est habituée, mais a du mal à le faire face à d'autres personnes, notamment les solos en orchestre : « les Maestros obligent à jouer seul face à tout le monde et je n'aime pas ça, je suis timide ». Bianca préfère les cours en orchestre car « c'est plus exigeant, il faut être très concentré pour savoir où l'on est musicalement ». Chez les vents les musiciens font souvent référence au « pupitre qui respire ensemble », Bianca explique que tout d'abord « il faut savoir compter les mesures, après moi je lève mon instrument pour faire signe au pupitre, il faut avoir les yeux collés au Maestro, au *concertino*, et au chef de pupitre en même temps ». La compétition entre élèves existe, mais seulement si « le professeur fait l'éloge d'un élève parce qu'il a un bon son ou une bonne embouchure ». C'est ainsi que commence la compétition « si elle a réussi, moi aussi je vais réussir à avoir un bon son », mais cela reste une compétition positive, « ce n'est pas je suis meilleure que toi ». Miguel,

contrebassiste vénézuélien de dix ans, ne ressent pas de compétition face à d'autres contrebassistes mais plutôt entre orchestres du núcleo, Infantile et Juvénile, celui des plus jeune voulant atteindre le niveau de l'autre.

III.2.7. Chef de pupitre

Plusieurs des élèves interviewés ont une expérience en tant que chef de pupitre, ce qui leur donne la responsabilité musicale du collectif qu'ils représentent. C'est au chef d'être en contact visuel permanent avec le Maestro, le *concertino* et la partition. En plus de jouer les solos, il doit pouvoir répondre aux questions de ses collègues, définir le sens des coups d'archet pour les cordes, ou créer une respiration commune chez les vents.

Gabriel est chef de pupitre chez les trombonistes à l'Orchestre Juvénile Santa Rosa de Agua (VZ) : « quand mes collègues ne jouent pas bien je leur dis, il faut prendre des mesures ; c'est difficile mais j'aime cela, le chef enseigne et apprend en même temps ». Gabriel explique qu'il préfère répéter avec son pupitre de garçons dans une salle parce que s'ils s'entraînent dehors ils « vont se distraire à cause des filles qui passent ». Au Portugal, la clarinettiste Catarina a déjà été chef de pupitre, devant entre autres jouer les solos ou les parties plus complexes, « certains solos sont vraiment beaux, on veut être la personne qui les joue ». Elle n'aime pas quand le chef de pupitre a une attitude de supériorité ou arrogante car « nous devons fonctionner comme un tout, nous sommes un ensemble ». Sa collègue violoniste Mélanie a l'expérience d'être chef des premiers et seconds violons. En ce moment elle est aux seconds violons sur le conseil du professeur, avec un rôle précis : motiver le pupitre. Le rôle du chef de pupitre est aussi d'aider à compter les temps pour ne pas se perdre, « il doit être toujours très concentré, mais il arrive qu'il se perde et que les autres l'aide aussi », dit-elle en riant.

La violoncelliste portugaise Ana a toujours été la chef de pupitre de l'Orchestre Juvénile parce qu'elle a été le premier élève de l'Orquestra Geração en violoncelle, ayant deux ans d'expérience de plus que les autres. En tant que chef de pupitre, Ana admet que les violoncellistes doivent supporter sa mauvaise humeur récurrente. Elle se souvient avoir passé beaucoup de temps à essayer de motiver les nouveaux chefs de pupitres pour qu'ils soient des *leaders*, mais elle avait du mal parce qu'ils étaient gênés, « ce n'était pas un problème musical, c'était un problème de gêne, de timidité ». Le chef de pupitre est supposé bien connaître la partition, être sûr de lui, tranquille, et communiquer avec précision ce

qu'il veut. Quand il y a des indications de la part du Maestro, Madalena en tant que chef se tourne vers son pupitre : « dites à ceux du fond qu'il faut annoter sur la partition, mais c'est comme un téléphone arabe, le message arrivé à la dernière ligne du pupitre est faux, ils n'ont rien annoté ». Elle n'a jamais senti de compétition car « ils y a trois chefs qui tournent maintenant, ils se motivent entre eux ». Parallèlement à l'Orquestra Geração, Madalena est dans une école supérieure de musique. Elle sent que les rapports y sont différents, puisque les compositions à jouer sont plus exigeantes, « cela devient vraiment une pression d'être chef de pupitre ». Quant au rôle de chef, sa collègue Bianca en a l'expérience, même s'ils ont tendance à tourner entre eux. Normalement tout se passe bien, mais « il y a des chefs de pupitres qui se prennent pour des *boss*, pas moi parce que j'ai l'habitude de beaucoup rigoler avec mes amis musiciens, mais quand il faut travailler c'est vraiment pour travailler ».

Au núcleo bahianais du Bairro da Paz, la flûtiste Lorrane pense que le travail en pupitre se passe bien, qu'ils sont unis, mais que les divergences existent aussi. Elle est chef de pupitre et aime cette responsabilité, mais « certains collègues nous mettent la pression, certains attendent beaucoup trop de nous, ils pensent que je dois tout savoir ». Quant à la nécessité d'un esprit de groupe en orchestre, sa collègue hautboïste Catarina pense que le collectif est essentiel mais il dépend de l'individuel, « tous doivent être bons, cela ne sert à rien de bien jouer si les autres ne le font pas, c'est comme pour les organes du corps humain ».

III.2.8. L'attente en orchestre

Un musicien d'orchestre passe beaucoup de temps à attendre, nous l'avons observé sur le terrain. Les élèves s'expriment sur cette nécessité d'attendre que le Maestro puisse résoudre des problèmes musicaux chez une section, ou qu'il insiste sur un solo, ou alors qu'il demande à un pupitre de s'accorder. Les raisons pour attendre sont multiples, certains pupitres attendent plus que d'autres.

Pour Catarina, clarinettiste portugaise, attendre fait partie de la vie des musiciens en orchestre, « il a souvent fallu que les autres attendent, car j'avais des questions à poser au Maestro, mais on s'y habitue ». Sa technique est de profiter de ces moments d'attente pour étudier un passage de l'œuvre, les positions des doigts, le rythme aussi, mais sans souffler sur la clarinette. Ana du violon dit qu'en orchestre le temps d'attente « peut être

très énervant lorsque les autres n'ont pas étudié ». Mais lorsque ce n'est pas un problème de manque de préparation, Ana attend patiemment car « il faut que l'on avance tous en même temps ; on en profite pour réviser les passages plus difficiles avec les doigts, en *pizzicato*⁴⁹ ». Leur collègue violoncelliste Madalena a appris avec un Maestro vénézuélien que pendant les moments d'attente en travail orchestral il faut savoir se reposer, parce qu'ils travaillent pendant beaucoup d'heures de suite et avec insistance. Pour elle, « l'attente en orchestre dépend beaucoup de celui qui nous dirige ». Pour la corniste Bianca l'attente n'est pas gênante, elle en profite pour étudier sa partie « et puisque j'ai écouté ce que le professeur disait aux autres, je vais mieux jouer et ainsi croire que j'ai bien étudié ». Dans son orchestre juvénile, les professeurs ne sont pas trop sévères, les élèves peuvent parler entre eux à voix basse pendant les répétitions. L'attente est réelle et longue, en stage il lui est arrivé de voir les vents sans jouer pendant toute la matinée parce qu'il fallait résoudre des problèmes chez les cordes.

Au Venezuela, Miguel, le jeune contrebassiste de dix-ans, dit que l'attente en orchestre ne le gêne pas, « ce n'est rien, j'attends, on est comme cela nous les contrebassistes, on est calme ». Le percussionniste Brian pense qu'attendre ne cause aucun problème parce qu'il peut aussi en être la cause, « il y aura toujours un moment où le Maestro va me parler à moi pour me dire que je me suis trompé ou que j'ai ralenti à telle mesure ». Son collègue flûtiste Emmanuel, quatorze-ans, explique : « pour que l'on puisse bien jouer en groupe, il faut savoir attendre, il faut être patient pour que les autres collègues corrigent leurs erreurs, cela m'est arrivé plusieurs fois de devoir attendre que le pupitre des cordes résolve ses problèmes, une fois je me suis même endormi ». Son collègue violoniste Hiudov de douze ans a sa propre technique : « j'ai toujours avec moi mon livre de solfège Pozzoli, donc je me mets à pratiquer en *pizzicato* (pincer les cordes), je peux aussi passer le temps en pratiquant une musique classique mexicaine qui s'appelle *Huapango* (Moncayo) ».

III.2.9. Théorie musicale vs *guataca*

La théorie musicale est une discipline enseignée dans les trois nucléos. C'est probablement la discipline moins appréciée, pourtant la théorie et la lecture sont perçues

⁴⁹ Technique employée sur les instruments à cordes. Cela consiste à pincer les cordes avec sa main droite au lieu de se servir d'un archet.

comme essentielles par l'ensemble des élèves. Lorsqu'ils ne dominent pas cette discipline ils jouent et accompagnent en orchestre grâce à leur capacité d'écoute et de mémoire. En langage courant, il est dit « avoir de l'oreille », aptitude particulièrement développée chez les élèves au Venezuela, où cela porte un nom spécifique – la *guataca*.

Pour Miguel, jeune contrebassiste vénézuélien de dix-ans, la théorie musicale est importante, c'est là qu'il apprend à lire les partitions, dit-il. Il a l'habitude d'assister aux classes de ses collègues « parce que j'aime la musique », en écoutant le cours cela « me reste dans l'oreille et je pourrais mieux jouer ensuite ». Le tromboniste Gabriel dit que les cours de théorie musicale lui paraissent essentiels, il les aime parce qu'il gagne de l'expérience, il apprend, « je ne suis pas un expert, je me trompe souvent, mais je me corrige et pour bien se corriger il faut que j'aille aux classes de théorie, même si cela ne me plaît pas trop, c'est pour mon bien, et puis jouer sans partitions c'est moche, j'ai essayé et je me trompais, j'oubliais ».

Au Portugal, la clarinettiste Catarina pense que la formation musicale est très importante pour apprendre les bases et surtout les rythmes, « on peut toujours recourir au professeur en cas de doutes ». Ana du violon dit que les cours de théorie musicale lui semblent importants parce que souvent les élèves doivent préparer des répertoires tout seuls. C'est dans ce cours qu'ils peuvent avoir de l'aide et résoudre leurs problèmes de lecture. C'est ainsi qu'ils anticipent les questions que va poser le professeur de violon au prochain cours, « surtout au niveau des rythmes ».

Quant à la corniste portugaise Bianca, elle explique que la théorie musicale « c'est très important mais un peu lassant parce qu'il y a des élèves qui n'étudient pas et on revient toujours en arrière pour eux ». C'est ce que pense la hautboïste Milene au Venezuela : « il y a toujours eu des cours théoriques, mais lorsque les professeurs avaient de nouveaux élèves ils revenaient en arrière ».

Selon Madalena, violoncelliste portugaise, il y a beaucoup d'élèves qui ne vont pas aux cours de théorie musicale parce que cela n'a jamais été obligatoire. Pour ceux qui étaient là depuis le début, il n'y avait pas de cours théoriques, donc ils n'ont pas été habitués donc ils n'y vont pas, « cela crée un effet boule de neige parce que les nouveaux élèves sont influencés et n'y vont pas non plus ». Madalena raconte que la formation musicale peut aussi être un refuge pour certains, notamment ceux qui n'ont pas un grand talent avec leur instrument. La connaissance théorique sert de compensation à leurs manques techniques sur l'instrument, « c'est le cas d'un violoncelliste qui en plus d'avoir des difficultés à l'instrument, est aussi très timide, il sent que cela fait longtemps qu'il est à

l'orchestre, mais qu'il se fait dépasser et reste en dernière ligne du pupitre, c'est pour cette raison qu'il perçoit la théorie comme une motivation où il peut exceller ».

Une autre façon de sauter les « obstacles » que pose la théorie musicale est, comme nous l'avons expliqué plus haut, de tout jouer « à l'oreille ». C'est ainsi qu'entre en scène l'art de la *guataca*. Gabriel explique que *guataquear* c'est jouer avec d'autres musiciens à l'oreille, sans partitions. Beaucoup d'élèves captent tout à l'oreille, « il y a du bon, cela t'aide à jouer avec des groupes de *salsa*, *merengue*, *guaracha*, et du mauvais, car cela ne te permet pas de développer la capacité à lire des partitions ; si tu as les deux techniques, alors c'est très bon ». Mélanie, hautboïste de quatorze-ans, explique que certains élèves écoutent les compositions sur YouTube et mémorisent le rythme, « c'est surprenant », dit-elle. *Guataquear* c'est mettre en œuvre la *guataca*, un talent développé dès le plus jeune âge chez des élèves constamment entourés de musique. C'est avant tout en lien avec la musique populaire locale, *musica llanera*, la *gaita* et la *décima* de Santa Rosa de Agua (VZ), qui obligent à développer des capacités d'écoute et d'improvisation constante dans un rapport question-réponse. Ce sont des traditions orales, chantées même, et non pas écrites. Il y a des avantages clairs à la *guataca*, mais cela peut poser des problèmes pour les passionnés qui veulent poursuivre leurs études dans les milieux académiques et professionnels où la lecture est obligatoire.

III.3. Le regard des élèves sur les professeurs

III.3.1. Professeurs des écoles, professeurs des núcleos

Tous les élèves musiciens que nous avons interviewés ont une expérience scolaire en parallèle à l'expérience musicale au núcleo. Ils étaient en enseignement primaire ou secondaire selon les âges, certains déjà inscrit à l'université. Cela veut dire qu'ils ont un élément de comparaison entre les établissements scolaires et les núcleos de leurs programmes musicaux respectifs.

Pour Mélanie, hautboïste vénézuélienne, c'est l'ambiance qui compte, les professeurs de son lycée sont plus froids que ceux du núcleo « qui me traitent avec plus de confiance ». Au núcleo elle ressent que le professeur est son ami, « on peut même se tutoyer ». Son collègue tromboniste Gabriel pense que la différence principale est qu'au lycée les professeurs font des cours pour des classes avec beaucoup d'élèves, alors qu'au

núcleo il peut y avoir des cours individuels pour être mieux corrigés. Au lycée les professeurs écrivent sur le tableau et c'est aux élèves de faire le reste tout seul, alors qu'« au núcleo le professeur insiste avec toi jusqu'à ce que tu réussisses à bien faire les choses ».

Au Portugal, la corniste Bianca dit qu'il y a des professeurs du collège qui sont amis avec les élèves. Cela dépend des gens car il y a ceux qui parlent plus que d'autres, mais à l'Orquestra Geração « nous sommes pratiquement tous pareils pour les professeurs, il n'y a pas de préférences ». Pour sa collègue violoniste Ana, une des différences principales est que les professeurs du núcleo Miguel Torga (PT) ne la grondent pas si elle arrive avec un petit retard aux cours, alors qu'au lycée cela serait impossible. Au núcleo les cours sont plus marrants, « on rigole plus et les choses arrivent sans qu'il y ait trop d'exigence, au lycée tout est rigoureux ». Pour Catarina la différence principale tient à l'obligation d'aller à l'école alors qu'elle va au núcleo parce qu'elle le veut. Catarina propose une explication pour les liens forts qui se créent entre professeur et élève au núcleo : « pendant tout l'enseignement primaire, nous avons un rapport fort avec l'instituteur de l'école, nous étions encore des enfants, mais à partir de l'enseignement secondaire nous perdons cela parce que nous avons beaucoup de professeurs et d'élèves autour de nous ».

La violoncelliste portugaise Madalena a un avis plus tranché : « le collège n'a rien à voir avec le núcleo, l'un est basé sur la pratique alors que l'autre n'en a pas ». Les professeurs du lycée parlent pour une grande classe, alors qu'au núcleo les professeurs passent beaucoup d'heures avec un groupe restreint d'élèves, « les rapports sont plus proches, c'est plus familial ». Madalena poursuit sa réflexion en disant qu'elle n'est pas sûre qu'un rapport plus proche soit bon pour apprendre car « il y a des élèves qui travaillent mieux s'ils sentent la pression, en sachant qu'il y a une personne qui leur crie dessus, cela marche pour certains ».

Au Brésil, Ronaldo dit qu'à son collège au Bairro da Paz les élèves sont « perturbés, ils abusent des autres élèves et du professeur en classe », ce n'est pas le cas au núcleo. Pour son ami tubiste Arcanjo, un élève du lycée n'est que concerné par les matières, alors qu'au núcleo « c'est pour la musique, les partitions, pour sortir du Brésil aussi ». Maria, dix ans, explique que les professeurs de l'école sont très différents, plus durs, au núcleo ils sont plus sympas. À l'école il y a trente-quatre élèves dans sa classe, quelquefois il faut crier « s'il vous plaît, le professeur veut parler ». Il y a des chefs et sous-chefs de classe « mais cela ne sert à rien ». Leur collègue flûtiste Daniela, flûtiste de 18 ans, aime les études mais dit qu'il y a des professeurs très difficiles, « chacun a sa personnalité, on ne peut pas tout accepter mais il faut bien étudier pour ne pas en être dépendant, en fait c'est un problème

d'attitude de leur part car certains ne font pas ce métier par goût ». Au núcleo elle ressent plus de contact, plus de respect, « c'est une des raisons pour lesquelles je veux faire une carrière en musique, il y a une facilité pour créer du lien ». Sandrine, bassoniste, explique qu'au lycée les professeurs ne se soucient que de leur matière alors qu'au núcleo « rien que par notre regard le professeur sait s'il y a quelque chose qui ne va pas ». Pour Catarina, hautboïste de 19 ans, les professeurs du núcleo sont exigeants quant à l'étude de l'instrument alors que à l'école ils sont exigeants au niveau du comportement. A l'école c'est pour ne pas redoubler, au núcleo c'est pour changer de vie. Elle insiste en disant que « le Neojiba est une école de vie, la musique c'est ma construction, cela forme la pensée ».

III.3.2. Ce qu'est un bon professeur pour l'élève

Dès les plus jeunes âges les avis sur ce qu'est un bon professeur se forment dans l'esprit de chaque élève. Pour Miguel, de dix ans, un bon professeur est celui qui lui donne des devoirs et lui enseigne beaucoup de choses. Il aime particulièrement son professeur parce qu'il lui apprend à « jouer de la contrebasse sur des morceaux, à faire des gammes, et à jouer *Te Deum*, je veux que les professeurs me donnent beaucoup de cours ». Pour le percussionniste vénézuélien Brian, dix-huit ans, un bon professeur est celui qui peut trouver une méthode adaptée à l'élève, « une façon d'expliquer pour faire en sorte qu'il joue bien ». À propos du bon professeur, la hautboïste Sharon dit « j'aime quand il est exigeant, mais chaleureux et non odieux ». L'origine du professeur ne semble pas être importante, « ce qui compte se sont les recommandations faites par d'autres ».

Gabriel, tromboniste vénézuélien de dix-huit ans, pense qu'un bon professeur est celui qui est là pour l'élève, qui est derrière lui, le corrige tout le temps et avec lequel il puisse bien s'entendre. Selon lui « il y a des professeurs durs et des moyennement durs, mais moi je préfère les durs » parce-que « le professeur dur te corrige jusqu'à ce que tu fasses bien les choses alors que le moyennement dur te dit ce qu'il faut faire trois fois et après ne te dit plus rien, ou alors il te dit de jouer comme tu veux. Le dur te dit que pour jouer il faut faire comme cela, sinon tu ne joues pas. C'est ainsi que l'on forme un musicien ». Gabriel explique qu'il a commencé à treize ans et qu'il était un élève perturbateur, alors pendant les cours son professeur avait un petit bout de bois avec lequel il le frappait lorsqu'il ne finissait pas bien une gamme, « à mon avis, dit-il, cela devrait toujours être ainsi, discipline ». Gabriel parle aussi de certains problèmes qu'il a eu avec

des professeurs venant de Caracas car « leurs attitudes étaient mauvaises au sens où on se fait maltraiter parce qu'on est *maracucho* (de Maracaibo). J'aime que l'on soit exigeant avec moi mais leur attitude ne m'a pas plu, ils ont été grossiers. Tu peux être exigeant mais sans être grossier ».

Au Portugal, Bianca, quatorze ans, explique que le bon professeur doit être calme, joyeux, patient, il doit savoir enseigner mais parfois il doit être rigide car « il ne peut pas faire trop confiance aux élèves, certains auront tendance à abuser ». Elle pense qu'un professeur ne doit pas être trop méchant, qu'il ne doit pas « enseigner avec rage », il doit savoir enseigner par le jeu. Sa collègue Ana au violon pense que le bon professeur est « celui qui est joueur, qui enseigne mais qui gronde aussi ». Ce qui compte n'est pas nécessairement d'être le meilleur instrumentiste, il faut surtout que « le professeur soit toujours là pour nous soutenir, mais c'est aussi bon de savoir que c'est un violoniste connu ». Pour la violoncelliste portugaise Madalena, 19 ans, « un bon professeur ne doit pas nécessairement être bon pour tout le monde », car cela dépend si l'élève comprend la méthodologie d'enseignement du professeur ou pas. Elle pense qu'il y a clairement des mauvais professeurs mais ceux qui sont considérés bons le sont en fonction de l'élève. L'avis de sa collègue Catarina est que le bon professeur est celui qui « nous donne ce que l'on attend pour comprendre, c'est-à-dire qu'il doit être exigeant mais en même temps il doit nous comprendre nous et nos difficultés ».

Au Brésil, la flûtiste de dix-ans Mary-Luysa a un avis pragmatique, le bon professeur est « celui qui est un bon professionnel ! ». Rita, la saxophoniste de dix-sept ans qui est dans le même orchestre dit que le bon professeur n'est pas que celui qui a un diplôme, « c'est celui qui sait respecter les élèves, qui aide, qui a de la patience car ma mère n'a pas de formation scolaire mais c'est une grande professeure, elle m'a beaucoup appris ». Leur ami tubiste de dix-neuf ans, Arcanjo, défend que le bon professeur « doit être ami et aider dans les heures difficiles », ce qui est renforcé par son collègue Santos, saxophoniste, lorsqu'il dit qu'au « núcleo Bairro da Paz les professeurs regardent les élèves comme étant des personnes intelligentes est spéciales, je trouve cela très bien ». En parlant du professeur qui est aussi coordinateur du núcleo Teresa dit, « je l'admire, il a commencé par vouloir s'adapter, il était calme, et ensuite il a essayé de nous comprendre ».

III.3.3. Les manies du professeur

Au Portugal, Bianca, corniste de quatorze ans, explique qu'il y a des professeurs qui lèvent beaucoup les doigts quand ils jouent le cor français et que les élèves les imitent. Cela complique ensuite lorsqu'il faut jouer des notes rapides, « on peut finir par prendre les tics des professeurs mais cela ne m'est jamais arrivé parce que j'aime être originale ». Au violoncelle, Madalena explique que tous ceux qui la voient jouer lui disent qu'elle est élève d'Ana Claudia, son professeur pendant six ans, « tous ! », dit-elle. Elle pense avoir imité ce qui a de bon et de mauvais chez le professeur, « les tensions qu'elle avait sont les tensions que j'ai ». Elle explique qu'après six ans de cours, même s'il y a de l'exigence, le rapports professeur-élève commencent à être plus décontractés parce-que « tu commences à bien connaître le professeur, à savoir ce qu'il veut, et c'est là qu'il est possible de le rouler dans la farine ! ».

III.3.4. Chérir son professeur

Le professeur avec lequel les élèves passent des années à travailler est en général le favori, après tout ce temps ensemble dans un rapport enseignement-apprentissage qui accompagne souvent l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence. Parlant de son professeur préféré, la violoncelliste portugaise Madalena, 19 ans, dit aimer son mode d'expliquer les choses, compréhensive, avec une façon propre de percevoir et de donner des exemples, « il y a des gens qui fonctionnent par images ou par couleurs, moi je perçois une forme du son, c'est vraiment voir le son ». Ce professeur est la personne qui l'a formée au violoncelle, c'est celle qui a été « la plus professeur ».

Toujours au Portugal, la corniste Bianca aime beaucoup la coordinatrice du núcleo ainsi que son professeur d'instrument chez qui elle est déjà allée. Elle parle de son professeur en disant qu'« il est exigeant mais comme il le faut, un professeur doit être exigeant avec ses élèves pour qu'ils avancent, mais en même temps il doit avoir la capacité de distinguer quand les choses ne vont pas bien, il doit savoir parler avec eux ». Ana préfère son professeur de violon car même lorsqu'il y a des stages ou des concerts avec d'autres professeurs c'est toujours à lui qu'elle demande « Comment je fais cela ? Est-ce qu'on peut changer pour avoir cours avec vous ? ... ». Son professeur « n'est pas du type à gronder tout le temps, il aide l'élève ».

Au Venezuela, Brian, percussionniste de dix-huit ans, explique qu'il aime son professeur de percussion, il est « accessible et ne gronde pas ». Mais Brian est virulent contre l'autre professeur de percussion parce qu'il a fait pleurer un élève, « si l'élève se trompe il doit bien y avoir une explication, alors pourquoi devenir si furieux contre lui ? ». Son professeur « n'est pas *griton* (qui crie), et quand tu te trompes il joue la partie sur l'instrument ». Du même núcleo, le tromboniste Gabriel dit qu'il a déjà partagé la scène avec son professeur, mais lorsqu'il y a des auditions pour entrer dans un orchestre, il lui dit « si tu n'étudies pas tu n'y iras pas ». Musicalement Gabriel le définit comme versatile, « sachant jouer du classique et du populaire ».

Au Brésil, le tubiste bahianais Arcanjo aime son professeur mais ce qu'il n'apprécie pas c'est le fait de n'être là que les lundis. Il dit « quand je l'ai vu la première fois je n'y ai pas cru, si jeune ! J'aime sa façon d'enseigner, il s'assois à côté de moi et m'enseigne l'embouchure ». Santos aussi aime son professeur de saxophone, « il est marrant, il apporte beaucoup de choses aux élèves, les autres pensent qu'il est fermé mais non, il est joyeux ». La hautboïste Catarina, dix-neuf ans, explique que sa professeure de clarinette est très bien, elle la soutient pour les auditions en disant « vas-y, tu peux réussir ! ». Tauan, saxophoniste de douze ans, parle du professeur en disant « c'est lui qui me motive, il me dit que je dois étudier si je veux être quelqu'un dans la vie, j'ai envie que mes parents soient fiers ».

III.3.5. Devoir changer de professeur

Pour les élèves des núcleos qui partagent plusieurs années avec leur professeur de musique, la séparation s'avère douloureuse. C'est aussi le cas, à plus petite échelle, quand le professeur rate un cours et est remplacé par un autre.

Pour la portugaise Madalena, changer de professeur est une expérience qui choque toujours, elle se demande « qu'est-ce qui va se passer avec le nouveau ? Est-ce qu'il est super dur ? A propos de l'articulation et de l'intonation est-il méchant ? Va-t-il crier ? ». Pour la violoniste Ana, à chaque fois que son professeur ne peut pas venir et qu'il est remplacé elle n'aime pas le nouveau venu et préfère jouer toute seule. Même si son professeur a « tendance à gronder » elle le préfère car elle y est habituée.

Pendant un moment Catarina, clarinettiste de l'Orquestra Geração au Portugal, disait que si son professeur partait elle partirait aussi, « j'avais un lien fort avec lui, c'est lui qui m'a appris, il m'a aidé pour beaucoup de choses compliquées, il était toujours là ».

Elle avoue que le départ de son professeur « fut un choc ». L'adaptation s'avère difficile, « au début je ne voulais pas le nouveau parce que j'étais habituée à mon ancien professeur, on s'entendait bien ». Avec un nouveau venu c'est un autre monde, il faut presque tout réapprendre à la manière du professeur, « il n'y a pas la même confiance, je suis encore en adaptation ». Au Bairro da Paz de Salvador de Bahia, la saxophoniste Rita explique qu'avant elle avait un autre professeur, « merveilleux, il a participé à ma vie, il m'a aidée, il m'a motivée, il voulait que j'entre dans l'orchestre des Forces Armées. C'est lui qui m'a donné les bases ». Ce professeur a quitté le núcleo et s'est fait remplacer, « j'ai pleuré et lui aussi ».

Au Barrio Santa Rosa de Agua, la hautboïste vénézuélienne Mélanie affirme qu'elle a toujours perçu cela comme « normal » d'avoir des classes avec plusieurs types de professeurs. Au début ça peut être difficile, mais « au lycée il y a beaucoup de professeurs différents aussi ». Le pragmatisme semble aider à mieux vivre ces changements.

III.3.6. Professeurs vénézuéliens au Portugal

Les élèves du núcleo Miguel Torga ont un professeur de violon vénézuélien, Juan Maggiorani, et ont aussi un contact ponctuel avec des Maestros qui viennent préparer les orchestres avant les grands concerts. Leurs opinions varient à propos de ces professeurs qui ont une autre culture sociale, musicale, et un autre accent oral aussi.

La clarinettiste Catarina raconte qu'au début il y avait une traductrice afin de mieux comprendre les professeurs vénézuéliens. A son avis les vénézuéliens travaillent avec un rythme « beaucoup plus accéléré ». Leur rythme est différent aussi en répétition, car « nous ici on fait attention à l'heure de début et l'heure de fin, mais eux non, s'ils pensent que c'est nécessaire de rester plus de temps, ils restent ». Pour Bianca, corniste, ces professeurs ont une façon très accessible de parler. Sa collègue Madalena pense que les professeurs portugais ont plus de mal à s'adapter au système d'éducation musicale des núcleos, parce que ce n'est pas le même que leur formation. Quant aux vénézuéliens, ils viennent au Portugal avec une autre façon de voir mais qui ne fonctionne pas à 100%, « il faut un mélange des deux », dit-elle. Ils ont une façon d'être qui est plus expressive et cela a eu de l'influence sur elle, « c'est leur façon de bouger, leur présence, c'est très différent ».

Un des Maestros invités a été très exigeant envers les élèves et professeurs de l'Orquestra Geração. Son tempérament pointilleux est connu parmi les musiciens, et Bianca

explique « si je ne sais pas mes parties, il va se fâcher donc je m'entraîne beaucoup ». Après la dureté de l'exigence, Bianca explique qu'elle apprécie, « il nous pousse et cela a valu la peine car au final j'aime beaucoup le résultat ». Elle précise qu'elle aime travailler sérieusement et que l'exigence du Maestro est « bon signe, il veut le bien ». Sa collègue Ana n'a pas exactement la même opinion sur ce professeur, « c'était étrange, je pense qu'il est trop exigeant pour nous ». Elle a senti qu'il n'était jamais satisfait, « que tout était mauvais et que l'on ne savait rien faire ». Cela semble avoir des compensations, « les concerts sont toujours bons avec lui, mais je pense qu'il n'y a pas besoin d'être aussi exigeant pour attendre ce résultat ». Quant au reste des professeurs vénézuéliens, Ana explique qu'ils ont une manière d'enseigner qui est « plus captivante, dans la façon de parler et de simplifier, on comprend tout de suite ».

Madalena, chef des violoncelles, a aimé le travail avec le Maestro vénézuélien mais cela a été très difficile car il y avait des musiciens dans l'orchestre qui n'étaient pas préparés, et donc ils ont été invités à ne pas jouer. Cela a lancé un débat sur la nature sociale du projet et sur la valeur de l'exigence. Madalena continue en expliquant que c'est le seul Maestro qui a réussi à avoir du silence de la part de l'Orchestre Juvénile Geração, « nous sommes cent-cinquante, cela a été un changement d'attitude, il nous a appris à vraiment bien jouer et non pas à jouer plus ou moins bien ». Voulant mieux faire musicalement, au niveau personnel et collectif, Madalena rend compte de sa tristesse lorsque l'orchestre n'atteint pas les résultats souhaités. Avant de rentrer au Venezuela, le Maestro leur a dit quelque chose qui l'a marquée : « Je n'ai même pas travaillé les aspects musicaux, je n'ai pas eu le temps ; ceci n'est que jouer *a tempo*, la prochaine fois que je viens on va jouer de la musique ». Cela a changé l'esprit de l'orchestre, « tous ont une opinion extrême sur lui, très bonne ou très mauvaise ».

Quant à ce Maestro, la clarinettiste Catarina a senti qu'il « était avec son rythme à lui, poussé comme au Venezuela, et que c'était à nous de s'adapter à ce rythme ». Ce n'était pas facile, mais cela a valu la peine dit-elle, car « on en a fini avec les infantilités de penser que l'on y arrive, on a commencé finalement à vraiment tenter d'y arriver ; au bout du compte, c'était compensatoire parce qu'on a pu approfondir les œuvres à jouer ». Maestro Ulysses Ascanio a exigé beaucoup de perfection, grâce à lui « nous en étions plus près ».

III.3.7. Etre élève et enseigner

Certains élèves ont la mission d'aider les plus jeunes dans leurs instruments respectifs. Au Venezuela ils sont appelés *preparadores*, au Brésil et au Portugal se sont des *monitores*.

La *preparadora* Mélanie, hautboïste de quatorze ans, dit qu'elle essaye d'être patiente avec les plus jeunes « mais ce n'est pas facile ». Au début elle leur explique qu'elle ne va pas « les gronder ni les manger ». Il lui arrive de perdre patience mais elle insiste sur le fait qu'elle doit être respectée par ses élèves. Son collègue tromboniste Gabriel a aussi une expérience de *preparador*, il dit qu'au début c'est très difficile car « l'on peut devenir fou si l'élève ne réussit pas ce que l'on veut ». C'est pour cela qu'il admire les professeurs du núcleo, « ma patience à moi a des limites, alors qu'eux n'ont pas de limites ».

Au Brésil, Santos, saxophoniste de dix-sept ans, aime l'apprentissage en groupe, « si tu te trompes, l'autre t'aide car celui qui sait doit partager le savoir, je trouve cela important car ici tout est très rapide donc celui qui apprend en premier partage avec l'autre ».

Pour la portugaise Madalena, violoncelliste de dix-neuf ans, être *monitora* n'est pas une expérience facile au niveau du positionnement car ses élèves la perçoivent avant tout comme une collègue d'orchestre. En plus ils doivent « vivre avec mes mauvaises humeurs ». Ana, violoniste de dix-sept ans, pense tout simplement qu'être *monitora* « c'est marrant » ; Catarina, clarinettiste de quatorze-ans, soutient qu'elle n'enseigne pas, qu'elle n'est pas professeur, « je me limite à aider, ce qui est complètement différent ».

III.4. Le rôle des familles

III.4.1. Le soutien

La portugaise Bianca a quatorze ans, est en troisième, vit avec ses parents et ses deux frères dans un appartement à deux minutes à pied de l'Ecole Miguel Torga où se trouve le núcleo de l'Orquestra Geração (PT). Ses parents sont un modèle de vie pour elle. Le père est né à São Tomé et Príncipe, la mère au Cap Vert. Elle est arrivée dans ce quartier quand elle avait trois ans, aujourd'hui à quatorze ans « je connais tout le monde de mon immeuble et même du quartier ». Quant à son petit frère de cinq ans, elle va « l'obliger à

entrer dans le núcleo parce que je pense que l'orchestre est très important, plus on rentre tôt, mieux c'est, car cela stimule le cerveau ». Lors des concerts, Bianca explique que sa mère est très contente, que quelquefois elle lui donne de l'argent en disant « j'ai beaucoup aimé ton concert, prends ça ». C'est bon pour sa mère car cela l'incite à sortir plus tôt de son travail et aller aux concerts, même s'ils n'ont pas beaucoup d'occasions de la voir parce que pour sa famille les weekends sont déjà très chargés.

Madalena, violoncelliste de dix-neuf ans, est en 1^{ère} année de Licence en Musique. Elle vit avec sa mère à dix minutes à pied du núcleo Miguel Torga. Jusqu'à l'âge de dix ans, sa grand-mère habitait dans le même appartement. Elle a des frères du côté du père. C'est sa mère qui l'a inscrite quand elle avait onze ans et qui continue à la suivre dans tous les concerts, en disant « il faut soutenir cela ». Sa mère fait des vidéos des concerts avec son portable, mais ne va pas aux auditions parce que Madalena le veut ainsi. Elle n'invite son père que pour les concerts très importants.

Ana a dix-sept ans, vit avec ses parents et deux frères dans un appartement à dix minutes du núcleo, elle est la fille aînée. Auparavant, jusqu'à l'âge de seize ans, alors qu'elle était fille unique, sa famille habitait dans le quartier du núcleo à deux minutes à pied. Sa mère est coiffeuse, son père est conducteur de camionnettes pour la mairie. Elle fait partie d'une deuxième génération d'origine cap-verdienne née au Portugal. Il n'y a que ses grands-parents qui sont nés au Cap-Vert, dans les îles de Fogo et Santo Antão. En fin de journée, quand l'orchestre finit plus tard vers 19h30, il arrive que le père ou la mère viennent la chercher en voiture. Sa famille va aux concerts, ils lui disent « vous jouez bien, comme des grands ». Il y a même des parents et des grands-parents qui pleurent pendant les concerts, « c'est étrange », dit-elle.

Catarina, quinze ans, en seconde, a commencé son parcours à l'Orquestra Geração dans une autre école qui depuis a fermé son núcleo. Catarina n'a jamais été élève dans l'école Miguel Torga, mais y vient pour poursuivre ses études en musique. Elle habite assez loin du núcleo, ce qui oblige ses parents à une logistique de transports entre eux. Elle habite au premier étage d'une grande maison qui en a deux, avec ses parents, un frère et une sœur. Catarina se sent très proche de ses parents notamment parce qu'ils l'ont toujours motivée et aidée dans ses activités extra-scolaires, et parce qu'ils ont réussi à atteindre ce qu'ils voulaient au fil du temps. Sa mère est technicienne de surface, son père est mécanicien avec son propre garage donc c'est lui qui, pour ce qui est des horaires, peut l'emmener et la ramener du núcleo « il n'a pas le choix dit-elle, on en a parlé dès le début ». Sa mère vient assister à la plupart des concerts avec sa sœur, et veut que Catarina joue toujours les mêmes

compositions. Son père est venu assister à un seul concert, « il n'aime pas trop ce genre de musique, il préfère aller voir les matchs de foot de mon frère parce que c'est le seul garçon ». Elle explique que son père n'est pas du genre à faire beaucoup de commentaires, il lui arrive de dire quelque chose comme « tu peux toujours mieux faire », alors que sa mère est « plus sympathique » et dit que c'est « très bien, bon concert ». C'est important de sentir le support de sa famille et elle n'a pas le trac lorsqu'ils viennent assister aux présentations. Sa mère montre à ses amies les vidéos des concerts qu'elle fait avec son portable, mais « je n'aime pas être là à ces moments, ils pourraient les voir sans moi, et puis je ne ressens pas le désir de vouloir revivre les moments du concert ».

Mélanie a quatorze ans, est en troisième dans un lycée public vénézuélien. Elle habite au quartier Altos de Jalisco, concomitant avec le Barrio Santa Rosa où se trouve le núcleo. Elle ne connaît pas son père mais vit avec sa mère, son beau-père, sa grand-mère et ses deux frères plus jeunes. Sa mère ne lui permet pas de sortir jouer dehors avec ses copines pendant la semaine. Au début, il n'y avait que sa grand-mère qui venait aux concerts, elle lui disait « que c'est beau, cela m'enchante, c'est joli ta façon de jouer »

Gabriel a seize ans, il fréquente une école de Beaux-Arts les samedis. Il habite à Santa Rosa de Agua (VZ) avec ses parents, sa grand-mère, six frères et sœurs et des neveux. Cela fait trois ans qu'il est au núcleo. Venant d'une famille qui joue de la musique populaire, il sent le soutien de tous. Sa famille vient le voir en concert, « ça me rend émotif de les voir car je joue pour le public et pour ma famille ».

Miguel a dix ans, il habite un quartier à un quart d'heure à pied du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), chez sa mère et avec ses frères. Son père est décédé. C'est sa mère qui l'amène au núcleo à pied ou quelquefois en *carrito* (taxi local qui transporte des usagers ayant des destinations différentes). Sa famille l'a incité à suivre un parcours musical sous l'influence du cousin violoncelliste qui a été formé dans ce même núcleo et se trouve aujourd'hui à l'étranger pour continuer un parcours musical à succès. Sa mère vient voir les concerts quand c'est possible, ils disent qu'il fait bonne figure. Sa grand-mère lui dit que c'est dommage que le cousin ne le voit pas jouer ici au núcleo, ce à quoi il répond « ne t'inquiète pas qu'il me verra quand j'irai jouer à Paris ».

Samanta a quatorze ans, vit avec ses parents. Au total elle a sept frères et sœurs mais il n'y en a que deux qui sont des frères venant de ses deux parents. Elle habite à dix minutes en voiture du núcleo, c'est son père qui l'amène tous les jours. La mère de Naim lui a acheté une flûte traversière, et à chaque fois qu'il joue, elle enregistre sur son portable. Il raconte

que les mères veillent sur les enfants des autres aussi, « une fois une maman n'est pas venue chercher son fils au núcleo et les mères se sont inquiétées, c'est normal ».

Bob a quinze ans, vit avec ses deux parents et deux sœurs à Santa Rosa de Agua (VZ). Il ressent le soutien de la famille pour la musique, sa mère est cousine de la coordinatrice et rend souvent visite au núcleo. Son père est la personne qui l'a initiée à la mandoline, « mon père m'a appris mon premier morceau à la mandoline, et quand il y a eu des cours au núcleo j'ai été le seul à m'inscrire ». Il continue à jouer de la musique vénézuélienne avec son père à la maison.

Au Brésil, le soutien des parents n'est pas aussi évident, il est même très faible comme nous aurons l'occasion de le comprendre plus en avant. Quelques élèves en parlent mais ils sont rares. Maria, flutiste de dix-ans, habite au Bairro da Paz avec sa mère et sa grand-mère. Elle est inscrite au núcleo parce que le professeur d'informatique à l'espace Avançar où se trouve le núcleo est son voisin. C'est lui qui l'a motivée et a convaincu la mère. Ian, le percussionniste, est inscrit grâce à sa mère qui connaissait un des coordinateurs du núcleo. Daniela est une des rares élèves qui a reçu un instrument neuf (flûte traversière) de la part de ses parents. Son père est un des défenseurs du núcleo, figure très impliquée dans le quartier puisqu'il est président de l'Association des Habitants.

III.4.2. Dilemmes familiaux

Le vénézuélien Brian a dix-huit ans, n'est pas à l'université parce qu'il hésite entre la musique et l'ingénierie. Il habite à Santa Rosa de Agua avec ses parents, sa grand-mère et trois frères. A la maison il y a deux chambres, il dort avec ses frères, et leur grand-mère vit dans la maison d'à côté. Brian a débuté au núcleo il y a à peine six mois, c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles sa mère ne perçoit pas la musique comme une garantie pour son futur. Elle insiste pour qu'il fasse des études universitaires. Ses parents ne sont jamais venus à ses concerts alors qu'il prévient toujours sa mère : « elle est occupée, elle va au marché mais j'aimerais qu'elle vienne pour voir ce que je peux faire à la percussion, voir comment j'accompagne tout un orchestre, et que, peut-être, je peux en faire une carrière ».

Arcanjo a dix-neuf ans, il joue du tuba au núcleo Bairro da Paz (BR). Il n'est qu'en seconde au lycée. Il habite le quartier, ses parents sont séparés, il vit chez sa grand-mère avec son frère : « ma grand-mère est devenu une maman pour moi à l'âge de sept ans ».

Certains membres de la famille s'intéressent à ce qu'il fait, mais son frère lui dit qu'il est dans « un projet qui ne vaut rien, qui ne l'amène nulle part ». Arcanjo continue à penser que les autres musiciens ont été dans la même situation que lui, et que maintenant ils voyagent et jouent à travers le monde. Sa grand-mère ne lui dit rien. Parce qu'il est majeur il s'occupe lui-même de ses inscriptions. La famille n'a pas fait de commentaires sur l'unique concert qu'il a eu à l'extérieur du núcleo, à la petite place centrale du quartier.

Sa collègue Rita a dix-huit ans, elle habite au Bairro da Paz depuis qu'elle a six ans. Ses parents sont séparés mais « ça n'a pas d'importance parce qu'ils n'ont jamais habité ensemble ». Elle a deux sœurs du côté de sa mère, et quatre du côté de son père, plus un cousin qu'il a élevé. Elle a toujours habité avec sa mère, et quand elle en parle elle a les larmes aux yeux parce que sa mère est technicienne de surface : « elle a beaucoup lutté pour moi, grâce à Dieu nous n'avons jamais connu la faim ». Pour des raisons familiales, elle a aussi du mal à se maintenir au núcleo, car à dix-huit ans elle ressent la pression pour trouver un travail et aider financièrement à la maison. Après deux ans de musique au núcleo, Rita est en plein dilemme parce qu'elle a passé les épreuves pour travailler dans une entreprise pharmaceutique. Mais sortir du núcleo signifierait aussi que « le cœur sera déchiré, j'ai pleuré plusieurs fois avec le professeur ». Avant d'être appelée par l'entreprise, elle a choisi de moins venir au núcleo pour s'y habituer. Cela a bouleversé ses objectifs, ceux de ses amis et de son professeur qui essayait de la former pour la Philharmonique des Forces Armées. Mais l'entreprise n'a jamais rappelé depuis, c'est la volonté de Dieu dit-elle car « pour moi la musique c'est tout, mais d'abord il y a Dieu, ensuite ma mère, ensuite ma famille et après la musique ». Une situation similaire est arrivée à sa collègue flûtiste Daniela de dix-huit ans après avoir reçu une proposition de stage qui l'obligerait à sortir du núcleo. Ce fut une phase de réflexion par rapport à ce qu'elle voulait faire de sa vie, « est-ce que je veux être musicienne ou pas ? », avec en plus la préparation des examens d'entrée à l'université. Elle a décidé de rester au núcleo ayant comme critère sa passion mais « il a fallu passer par-dessus l'avis de ma famille ».

L'entrée à l'âge adulte pose toute une série de questions familiales chez les élèves au Bairro da Paz de Salvador de Bahia, mais la pression que peuvent faire les familles commence bien avant, aux alentours de dix ans d'âge. Ronaldo en a treize, il est percussionniste. Il habite le quartier avec ses parents, sa sœur et son frère. C'est sa mère qui l'a inscrit, mais il ne peut pas jouer dans tous les concerts parce qu'il doit souvent accompagner son père en musique populaire aux mêmes dates. Autre situation courante, dès l'âge de dix ans les enfants sont assez forts pour porter des vivres et des objets à vendre

aux feux rouges des avenues principales à la sortie des quartiers. Les trente ou quarante *Reais* (10€) que le pré-adolescent peut faire en une journée garantissent le *feijão com arroz* (haricots et riz) pour la famille en fin de journée. C'est un rapport pragmatique à la vie, basé sur le présent, très observé également au Venezuela au Barrio Santa Rosa, quartier historique de pêcheurs. Certains parents préfèrent que leurs enfants aillent pêcher pour rapporter de quoi manger, plutôt que de passer quatre heures par jour dans un núcleo.

III.5. Contrastes entre relations sociales

III.5.1. Relations entre élèves à l'école et au núcleo : le cas du *bullying*

Lorsque les jeunes musiciens des núcleos parlent de la différence des rapports entre élèves à l'école et au núcleo, ce qui revient le plus souvent est le mot *bullying*. Ce mot anglo-saxon qui signifie le harcèlement scolaire entre élèves, est très présent dans la vie scolaire au Brésil et au Venezuela, beaucoup plus qu'au Portugal.

Santos a seize-ans, il est un des élèves les plus connus au núcleo du Bairro da Paz à Salvador de Bahia. Saxophoniste, mais surtout chanteur de ses propres chansons de *samba*, *bossa-nova* et *pagode*. Il a souffert de *bullying* quand il était plus jeune, « je n'aimais pas sortir du lit le matin parce que j'avais des problèmes à l'école où un élève me maltraitait ». C'est pour cela qu'aujourd'hui il est attentif aux enfants du núcleo, « il y en a dont je vois qu'ils ont besoin d'attention, souvent ils ne savent pas sortir d'une mauvaise situation et je les aide, ils m'appellent professeur, j'aime aider ici ». Arcanjo, son collègue tubiste, explique qu'il a beaucoup souffert de *bullying* à partir du moment où il s'est cassé le bras à l'âge de douze ans, mal soigné depuis. A l'école, il ressent la *falsidade* (la fausseté) des collègues qui se moquent. Il a aussi souffert à cause d'un groupe de filles qui « se moquaient de mon odeur », ce qui l'a isolé de toute la classe pendant une année sans qu'il y ait un soutien de la part des professeurs. Les élèves le surnomment « bras cassé ; ils n'ont pas de respect pour la différence, pour une déficience ». Le núcleo de l'orchestre est le seul lieu où il n'ait jamais souffert de *bullying* « on va voir jusqu'à quand cela va durer mais j'aime être ici ». Au núcleo il y a beaucoup de provocation entre les élèves, ils se crient dessus, reproduisent un langage de la rue « mais ce n'est pas du *bullying*, dit Arcanjo, c'est juste de la *zoeira* (rigolades et moqueries) ».

Pour le percussionniste bahianais Ian, 13 ans, l'école est pleine d'élèves « perturbés ». Il a lui-même souffert de *bullying* parce que son père pratique le Candomblé, culte afro-brésilien, et les élèves croient que Ronaldo aussi est dévot, « ils pensent que le Candomblé c'est le diable ». Au núcleo il ne ressent pas de *bullying* mais il y a quand même beaucoup de *zoeira* (rigolades et moqueries) de la part de ses collègues à cause de la façon qu'il a de mordre la langue quand il joue les percussions. C'est un musicien impressionnant, nous avons assisté à sa façon de jouer toutes les parties de la percussions (caisse claire et grosse caisse), seul, dans le *Bolero* de Ravel. Maria, sa collègue flûtiste de dix-ans, se sent bien au núcleo, cela fait trois ans qu'elle y apprend la trompette d'abord et la flûte ensuite. La seule chose qui la perturbe est « l'abus de pouvoir que se permettent certains *pesquisadores* (élèves choisis pour faire de la médiation interne), il y en a une qui croit être ma mère, elle veut tout commander ».

Toujours au núcleo Bairro da Paz (BR), Lorraine, flûtiste de dix-huit ans, a souffert de *bullying* quand elle était en 6^e lorsqu'il a fallu changer d'école pour aller étudier en dehors du quartier. Les raisons du *bullying* ont commencé parce qu'elle vient d'un quartier qui était loin de l'école, alors que les autres filles étaient toutes du même endroit. Il y avait aussi le fait de ne pas se maquiller alors que les autres oui. « J'ai ensuite créé un petit groupe avec des filles qui souffraient pour les mêmes raisons que moi ». Danièle explique que son rapport à Dieu, à l'Eglise et au catholicisme l'ont beaucoup aidé à surmonter cette phase de souffrance. Quant à Teresa, hautboïste de seize ans, elle a également souffert de *bullying* quand elle était plus petite et qu'elle portait des lunettes, « on m'appelait de toutes sorte de noms, je pense que cela vient du fait que les personnes veulent être supérieures, être les leaders d'un groupe, cela vient de la télévision ».

Au Venezuela, Sebastien a dix-huit ans, il apprend la contrebasse au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Il est de nature très calme et silencieux, parce que « j'ai peur de me tromper, par exemple si on me demande quelque chose j'ai peur de répondre au cas où les autres pensent différemment, on a peur de ne pas être accepté ». Pour Sebastien, le *bullying* est physique et psychologique, « c'est un problème très grave dans les écoles », et cela vient des familles aussi, car « les parents ne leur apprennent pas à respecter les autres, ils ne savent pas que nous sommes tous égaux ». Son collègue Bob a quinze ans, il joue de la mandoline, il est aussi très réservé. Bob explique qu'« il existe des personnes qui veulent t'aider, mais il existe aussi des personnes qui veulent te détruire ». Pendant une certaine période, Bob avait peur de jouer devant des collègues de l'école, parce que certains « se moquaient de moi et disaient que la musique ne mène à rien ».

Au Portugal, les élèves n'ont pas parlé de *bullying*, mais d'autres formes de pressions psychologiques existent et se font sentir. Bianca, corniste de quatorze ans, nous dit que sa classe du collège n'est pas très unie, qu'il y a des élèves qui ne sentent pas à l'aise, « au núcleo je me sens beaucoup mieux, il y a une bonne ambiance à l'orchestre ». Pour Madalena, violoncelliste de l'Orchestra Geração qui étudie en parallèle à l'Académie Nationale Supérieure d'Orchestre (ANSO), le principal contraste qu'elle ressent est la différence entre l'attitude des élèves de Geração et ceux de l'enseignement supérieur. Au núcleo, le simple fait d'obliger les élèves à jouer en groupe fait que « petit à petit nous devenons plus attentifs aux autres, alors que la plupart de ceux qui viennent des Conservatoires jouent bien individuellement, mais ne savent pas ce qu'est jouer en orchestre, devoir jouer d'une autre façon, étant accordé différemment pour qu'il y ait une articulation similaire dans le groupe ». Le travail en orchestre oblige à être attentif aux autres voix sonores, alors que « ceux des Conservatoires » sont très focalisés sur le travail personnel, par contre « cela crée d'incroyables disparités techniques ». Elle sent un manque d'unité chez les autres orchestres avec lesquels elle travaille, « il arrive qu'il y ait un musicien qui ne fait pas bien ce qu'il faut, donc les autres se demandent pourquoi ils feraient un effort... sans parler de la compétitivité ».

Madalena vit deux mondes différents en simultané : l'Orchestre Geração et l'ANSO. Cela veut dire qu'elle écoute ce que pensent les élèves d'autres orchestres, ils disent « l'Orchestra Geração vous offre beaucoup d'opportunités et c'est gratuit en plus » ; « Pourquoi est-ce que vous jouez dans les plus grandes salles de concerts du pays et pas nous ? Pourquoi est-ce qu'il y a autant de personnes qui soutiennent votre projet et pas le nôtre ? ». Madalena explique que le fait d'être un projet social qui projette ses élèves dans de hauts lieux de la musique, cela cause des frictions. C'est du social qui a accès à l'excellence musicale, même si le niveau d'interprétation n'y est pas toujours. Madalena dit qu'elle comprend les deux côtés, « mais il y a beaucoup de personnes critiquent sans arguments valables, il y a des gens comme ça, sans intérêt ».

III.5.2. La rue et le núcleo

Chacun des trois núcleos se trouve dans un quartier dit sensible, marqué par une image de pauvreté, de violence et de délinquance. Ce sont trois contextes avec des points communs, mais le niveau de trouble est très différent de l'un à l'autre. Les élèves sont pour

la plupart des habitants des quartiers qui entourent les núcleos. Ils y vivent quotidiennement, ils en font partie.

Arcanjo, tubiste brésilien de dix-neuf ans, dit adorer vivre au Bairro da Paz, mais « pas quand il y a de la violence, car la police cause beaucoup de morts, surtout chez les afro-descendants ; quand je me ballade avec mon ami blanc, la police ne regarde que moi ». À part cela, au quartier il y a beaucoup de jeux avec ses voisins. Rita, saxophoniste de dix-huit ans, aime y vivre. Certaines personnes disent que le quartier a changé et que les personnes sont plus individualistes, mais elles pensent que les habitants sont encore « ouverts et amis entre eux, moi je parle avec tout le monde et personne ne m'accuse de mettre mon nez où il ne faut pas ». Ce qui est difficile à supporter est la situation financière, « de ne pas y arriver, car tout tourne autour de l'argent et il y a beaucoup de corruption ; lorsque je fais des concours pour travailler, le vainqueur est toujours celui qui a des contacts, je perds beaucoup d'opportunités comme ça ». Rita ressent du pessimisme chez les adolescents qui l'entourent : « ils pensent que le monde tourne autour d'eux, mais je leur dis que si on ne lutte pas, personne ne le fera pour nous ». Les adolescents sont indécis sur leur futur ou n'y pense pas pour la plupart. Certains ne veulent que s'amuser, et quand Rita les interpelle ils répondent « mais après je vais mourir sans m'être amusé », elle insiste « il y a un temps pour tout ; tu veux profiter de la vie maintenant sans faire d'efforts pour atteindre tes rêves mais après il sera trop tard ». C'est aussi dans ce contexte qu'intervient sa foi en Dieu et ses cultes envers l'Eglise Evangéliste, elle cite Esaïe, « Fais-le et je t'aiderai », les personnes doivent faire, ce n'est pas Dieu qui fait tout, dit-elle. Les rues de Salvador de Bahia sont un espace *a priori* syncrétique mais où l'on retrouve aussi des tensions entre religions : « certains pensent que leur religion est meilleure que celle des autres, mais cela ne me fait rien, chacun fait ce qu'il veut ». Rita définit les bahianais comme étant des personnes qui parlent fort, qui sont *retadas* (énervées, excitées).

Santos, le saxophoniste de seize-ans, cité plus haut, a souffert de *bullying* à l'école mais il a aussi souffert de pressions dans la rue, au point d'être tombé malade, il ne mangeait plus. Il a eu une gastrite nerveuse, par somatisation, sans que sa mère ne comprenne pourquoi. Un adolescent du quartier lui faisait la pression pour qu'il soit *aviãozinho* (petit avion), c'est-à-dire transporteur de drogue pour les trafiquants locaux alors qu'il ne le voulait pas.

Au Venezuela, Gabriel, le tromboniste de seize ans connaît bien les rues de Santa Rosa de Agua, « ici, si les *malandros* (jeunes délinquants) comprennent que tu as peur, ils vont t'attaquer ; s'ils viennent me voler je donne tout parce que d'abord il y a la vie, mais

cela ne m'est jamais arrivé directement ; une fois ils ont voulu prendre la trompette à mon ami, je m'y suis opposé et ils m'ont battu jusqu'à me casser une côte ». Gabriel ressent des grands changements dans son quartier en dix ans, plusieurs de ses amis d'enfance sont entrés dans des « mafias » dit-il, et il ne les a plus jamais revus, « personne ne sait où ils sont, tout cela à cause de la drogue ». Au núcleo, il se sent protégé, « mes amis m'ont toujours soutenu, (...), nous sommes une famille ».

Le jeune contrebassiste de dix-ans, Miguel, habite un quartier à un quart d'heure à pied de Santa Rosa, « c'est dangereux maintenant, il y a des *malandros* (jeunes délinquants), mon cousin a été volé récemment, mais moi je passe par un autre côté ». Aux amis de sa rue il parle de la contrebasse et les incite à venir s'inscrire au núcleo « pour sortir des rues et bien se comporter, pour jouer d'un instrument et aller aux concerts ». Chez Miguel aussi la religion est importante, « je prie Dieu pour bien jouer, c'est important, il faut croire en Dieu, je prie tous les soirs ».

Son collègue Brian, percussionniste de dix-huit ans, a souffert de *bullying* dans les rues à cause de ses cheveux longs. Il a toujours aimé ce genre de coupe en lien avec sa passion pour le *Heavy Metal*, mais cela lui a valu tous types de commentaires « tu as l'air d'un fou, tu es un pauvre, tu es une fille ». C'est aussi ce qui a causé une bagarre après qu'un client du magasin où il travaillait l'insulte et le jette à travers de la porte en verre. Suite à cet épisode traumatique, il s'est enfermé chez lui sans vouloir sortir. Quelques mois après, il s'est inscrit au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) : « tous ont été aimables, la coordinatrice m'a mis à l'aise ».

Pour ces jeunes musiciens, la rue est source de plaisirs, de jeux, de libertés, mais elle peut aussi être source de peurs, de soumissions, de souffrances, à tel point qu'il y a des parents qui interdisent leurs enfants d'y traîner. C'est surtout le cas au Venezuela où la situation sociale, économique et politique crée une ambiance trop néfaste, comme expliqué plus loin par les parents d'élèves.

III.6. Beaucoup de travail

Dans les trois contextes de recherches, les élèves qui intègrent les núcleos ont des emplois du temps chargés avec, en plus des études scolaires, des responsabilités d'apprentissage musical, des stages et des concerts. Beaucoup ont d'autres activités encore, sportives, religieuses, familiales. Cela veut dire que dès le plus jeune âge, les semaines de

ces élèves sont chargées en horaires et en responsabilités. Dans les trois pays, les intégrants de nucléos vivent cette situation d'une façon similairement positive.

Le vénézuélien Gabriel, seize ans, se réveille à 6h du matin, il commence par aider à la maison et vers 8h il prend une douche pour être à la Radio du quartier à 8h30. Il fait des programmes, il aide à la production technique jusqu'à midi. Ensuite il déjeune à la cantine de la Radio et rentre à la maison pour aider sa mère à ranger. Vers 13h30, il va au núcleo et y reste jusqu'à 18h30. Après la musique, Gabriel va rendre visite à des amis et rentre chez lui pour dîner. Il se couche au plus tard à 21h, sauf lorsqu'il joue avec des groupes dans des bals. Quand on lui demande comment il vit ce rythme six jours sur sept, il répond qu'il aime ça, mais que cela peut aussi être fatigant, « parce que la fatigue vient du travail, et moi je suis un garçon qui aime faire les choses, créer un trio ou un quartet, mais quand je rentre chez moi je suis fatigué parce que je fais le travail comme il le faut ». Quant aux longues heures qu'il passe avec son instrument, Gabriel argumente que « c'est comme cela que j'aime travailler, il faut que je réussisse à faire les choses parce que si ce n'est pas le cas alors je ne suis pas un bon tromboniste, mon professeur me l'a toujours dit ».

Son collègue de dix ans Miguel doit être prêt pour l'école à 8h du matin. Il y reste jusqu'à 16h, mais maintenant qu'il n'y a pas de cantine par manque de provisions alimentaires, il sort à 13h pour venir au núcleo. Il y passe toutes ses après-midis de la semaine pour ses cours, pour les répétitions en orchestre et pour s'entraîner tout seul. Après cela, il rentre chez lui et va lire des partitions, ou surfer sur Internet « pour voir les photos des contrebasses ». Les vendredis, samedis et dimanches après-midi, il prend son gant et sa bête pour jouer au *softball* (variante du *baseball*) avec ses amis dans un parc. Il vit ce rythme naturellement, « *no es mucho* », ce n'est pas de trop pour lui et il a encore le temps d'« aider ma grand-mère, je balaie son porche et sa cuisine aussi ».

Mélanie, hautboïste de quatorze ans, doit être au collège à 8h15, pour cela il faut prendre un *carrito*⁵⁰, ce qui s'avère très difficile en ce moment : les *carritos* disparaissent parce qu'ils ne trouvent pas de pièces de rechange au Venezuela. Les cours commencent à 8h35 et durent jusqu'à 12h30. Ensuite elle rentre à la maison, déjeune, prend une douche et se dirige vers le núcleo. Elle préfère y arriver un peu plus tard parce qu'elle veut s'échauffer au hautbois à la maison d'abord pour éviter le bruit des percussions au núcleo. Mélanie termine les cours de musique à 17h30, mais y reste une heure de plus pour discuter

⁵⁰ Taxi local qui transporte des usagers ayant des destinations différentes.

avec ses amis. Ensuite elle rentre, fait ses devoirs du lycée et aide sa mère à s'occuper des deux petits frères. Elle n'aime pas être sans rien faire, « quand je suis en vacances je ne pense qu'à revenir au núcleo, je veux étudier ! Cela me surprend de m'être bien adapté à cet horaire ». À propos de ses journées bien remplies et de la fatigue six jours par semaine, Mélanie cite Maestro Abreu : « pour du vrai repos, le repos éternel ».

Au Portugal, les élèves du núcleo Miguel Torga n'ont officiellement que sept heures de cours de musique par semaine mais ils sont autorisés à y venir quand ils veulent pour s'entraîner ou assister aux cours des collègues. Les collégiens suivent les cours du programme d'éducation nationale le matin jusqu'à 13h. L'après-midi peut être passé au núcleo du collège Miguel Torga jusqu'à 20h00. Catarina, clarinettiste de quinze ans, explique que quand il y a des semaines d'examens il lui arrive de ne pas aller aux cours du núcleo parce qu'elle doit étudier.

En plus du lycée et du núcleo, sa collègue Ana, violoniste, a des cours de danse qui l'obligent à faire des spectacles. Quant à la musique elle explique que « je ne peux pas passer une journée sans étudier le violon, même chose pour les mathématiques, cela peut être difficile, et il y a des semaines où je suis vraiment fatiguée ». C'est aussi dû au changement entre collège et lycée, « avant c'était plus facile parce qu'il n'y avait pas autant de travail, ce n'est qu'à partir de la 2^e que j'ai senti l'impact ». Le rythme est davantage soutenu lorsqu'il y a la préparation d'un nouveau répertoire, « les premiers jours sont exigeants, il faut beaucoup répéter la même chose ». Au bout du compte ce gros investissement personnel est « surtout motivant car quand on aime on fait jusqu'au bout ». Sa collègue Bianca, corniste de quatorze-ans, dit ne pas aimer la période des examens scolaires « parce que je ne peux pas les rater, quelquefois j'accumule du travail jusqu'à la veille et cela me met en panique ».

En parallèle du travail musical au núcleo, le tromboniste Daniel, quinze-ans, fait une formation professionnelle au lycée et n'ayant pas de devoirs, cela lui laisse du temps pour aller au gymnase ou jouer avec son ordinateur. Il ne ressent pas trop la pression du travail, « c'est plus de la motivation que de la fatigue ». Rafael du violoncelle, quinze-ans, explique que l'année dernière a été très dure : « on sortait fatigué des cours du collège et le bras nous faisaient mal de trop écrire, ensuite il fallait aller à l'orchestre jouer et on avait mal au bras, après j'avais natation et donc encore plus mal au bras, il n'y avait que le dimanche pour se reposer ». Même après ces épreuves Rafael semble vouloir continuer, « c'est motivant parce qu'on apprend plus de choses et on fait de nouveaux amis en participant dans beaucoup d'activités ».

Au Brésil, les horaires du nucléo Bairro da Paz sont divisés en deux parties : le groupe du matin (9h-11h30) et celui de l'après-midi (13h30-16h00). Les élèves choisissent leur tour en fonction de l'horaire scolaire au collège. Les journées au núcleo finissent à 16h, c'est-à-dire plus tôt qu'au Venezuela. Le travail est dense et exigeant pour les élèves, Miguel dit « il y a de la pression, on se la met pour se surpasser ». Pour Rita, saxophoniste de dix-huit ans du Bairro da Paz, tout le travail est motivant même si cela peut fatiguer. Elle constate aussi qu'elle ne sort pas beaucoup avec ses amies. Une de ses « journées typiques » consiste à se réveiller à 7h, s'occuper de son neveu, ensuite elle étudie un peu et va au núcleo jouer du saxophone. Vers 11h30, Rita rentre chez elle pour déjeuner et se préparer à partir au lycée l'après-midi jusqu'à 18h. Tous les lundis, après le lycée, elle rejoint un « cellule de partage » chez des habitants du quartier, pour parler de l'amour de Dieu. En fin de journée, il lui arrive de voir son petit copain. Elle dîne et se couche tôt. Les samedis et dimanches, Rita se réveille à 8h pour aider sa mère à la maison. Ensuite elle part à l'Eglise Evangéliste pour jouer du saxophone et assister aux cultes dédiés aux plus jeunes en fin de journée. Rita est toujours soucieuse de ses études : « à chaque fois que je sors, je me rappelle que je dois étudier pour un examen ou préparer telle activité ».

Tauan, saxophoniste de douze ans, se réveille à 7h pour aller à l'école jusqu'à 11h30 dans le Bairro da Paz (BR). Ensuite il rentre chez lui, prend une douche, déjeune et part au núcleo jusqu'à 16h. Il fait ses devoirs à la maison et après il peut jouer dans la rue jusqu'à 20h. Tout est fait à pied car rien n'est loin de chez lui. Le soir il dîne, boit un café, regarde la *telenovela* et va se coucher. Tauan pense que « c'est beaucoup de travail mais c'est motivant, mon père m'a dit que pour être quelqu'un il faut étudier ». Lorrane, flûtiste de dix-huit ans, se réveille à 5h30 pour se préparer à prendre un bus qui l'emmène au lycée à 7h. A 11h45 elle reprend un bus qui la ramène au Bairro da Paz. A la maison elle prend une douche, déjeune et repart pour le núcleo de musique. À 16h c'est l'heure de rentrer chez elle pour aider à ranger et faire ses devoirs. Les mercredis elle assiste à la messe de l'Eglise Catholique à 19h. Le soir elle dîne et se couche tôt, « je n'aime pas les *telenovelas* ». Lorrane précise qu'il y a des phases exigeantes et prenantes, « c'est une préparation dure avant les concerts, on a envie de mieux faire, pourtant l'emploi du temps est lourd ; mais cela motive, je vais étudier ! En fait on veut que tout le monde joue bien donc on étudie aussi ».

Catarina, sa collègue hautboïste de dix-neuf ans, ressent qu'il y a beaucoup de travail toutes les semaines, « quelques fois je suis paresseuse mais rien que de penser que je peux conquérir ce que je veux, la motivation revient ». Sa sœur Victoria, flûtiste de dix-

sept ans, est une des élèves qui travaille le plus la musique, ce qui lui a permis de passer les auditions pour entrer à l'un des deux grands orchestres du Neojiba, « j'aime avoir beaucoup de travail, dit-elle, c'est une motivation, celui qui travaille et étudie sera toujours récompensé et mes parents me soutiennent ». Elle arrive toujours deux heures en avance aux cours de musique le matin pour pouvoir s'entraîner au núcleo. Souvent il n'y avait que dix minutes de cours, le reste était pour elle, « on faisait nous-même des études progressives, c'est-à-dire qu'on préparait quelque chose et on le présentait au professeur petit-à-petit », ce qui implique de l'autodiscipline. Pour Santos, saxophoniste de dix-huit ans, la quantité de travail l'oblige à bien organiser ses horaires, « j'aime séparer les activités, m'organiser, c'est ma mère qui m'a appris car avant j'étais *bagunceiro* (désordonné) ».

III.7. Démotivations

La démotivation et les abandons de la part des élèves, font aussi partie de la vie au núcleo. Dès leur ouverture la nouveauté motive et les inscriptions battent des records, mais petit à petit les élèves se rendent compte de ce que cela implique. Chaque núcleo a ses propres facteurs démotivants, à cela il faut aussi joindre des facteurs externes et contextuels : la famille, le quartier et ses dangers, d'autres activités extrascolaires. La liste est non exhaustive, l'objectif est de montrer à quel point la démotivation est le résultat d'un ensemble de facteurs internes et externes au núcleo.

Une première raison, surtout ressentie au Portugal, est le préjugé qu'ont les élèves par rapport à la « musique classique » que jouent les orchestres. Rafael, violoncelliste de quinze-ans, a failli abandonner au début de son entrée au núcleo, « tout était ennuyant pour moi, pour tout le monde en fait, mais les professeurs ont expliqué que cela allait être mieux quand on serait en orchestre niveau A ». Il a fallu deux ans pour y arriver, et en effet Rafael a senti que cela a valu la peine : « je n'ai pas abandonné et je n'ai pas de regret d'être à l'orchestre ». Sa collègue Bianca, corniste de quatorze ans, pensait avant d'y entrer que le núcleo était une « ambiance ennuyeuse ». L'instrument qu'elle a fini par accepter a failli la démotiver, « j'avais dit à un ami que si j'entrais à l'orchestre je ne jouerais jamais cet instrument horrible (le cor français) ».

Les premiers mois d'apprentissage d'un instrument de musique peuvent être difficiles à supporter. Il faut apprendre à contrôler ses mouvements, son souffle, sa posture,

la coordination, la lecture, veiller à la qualité du son, résister aux douleurs physiques du début... plusieurs élèves abandonnent face à l'effort que cela demande. Stéphanie, seize ans, hautboïste bahianaise de l'Orchestre Juvénile Bairro da Paz, dit avoir voulu abandonner à ses débuts : « la professeure me demandait de travailler à la maison mais je n'arrivai pas à jouer, c'est elle et le coordinateur qui m'ont retenue en me parlant ». C'est aussi ce qu'a ressenti la portugaise Isis, flûtiste de l'Orchestre Juvénile Geração : « au début j'ai eu ma période où j'ai pensé que c'était trop difficile ». Sa collègue violoncelliste de treize-ans Clara dit que « au début il y avait des moments où je disais que j'allais sortir du núcleo, mais je finissais toujours par rester ». Au Brésil, Catarina, hautboïste de l'orchestre Bairro da Paz, pense que les élèves abandonnent à cause de la pression qu'ils créent entre eux : « même si au núcleo ce n'est que de la *zoação* (provocations verbales entre élèves qui ne sont pas du *bullying* à proprement dire) ».

Beaucoup d'élèves viennent au núcleo avec une idée d'instrument à jouer mais ils doivent se plier à ce qui est disponible. Cela peut démotiver : « moi je voulais le violon, je voulais être au núcleo mais il n'y avait que des vents, ils m'ont mis à la trompette mais je n'aime pas, c'est ennuyant, je vais arrêter mais le coordinateur ne veut pas, je préfère la flûte », dit Raquel de onze-ans. Ce n'est qu'après l'entretien que cette élève, qui joue assez bien de la trompette pour être chef de pupitre, nous explique qu'elle veut quitter la trompette pour une question esthétique au niveau de la dentition. Il faut qu'elle mette un appareil dentaire (très à la mode au Brésil, notamment chez les classes populaires). Ce sont les bagues de cet appareil qui vont empêcher de jouer de la trompette car il faut joindre l'instrument aux lèvres et faire une pression contre les dents. C'est pour cette raison que l'élève préfère la flûte, l'embouchure est compatible avec l'usage d'un appareil dentaire. Sa collègue Maria, explique qu'un commentaire familial a participé à son changement d'instrument. C'est sa grand-mère qui, au bout de quelques mois d'apprentissage en trompette, lui a dit : « tu commences à avoir des lèvres en forme de bec de canard ». C'est, parmi d'autres, une des raisons qui va amener Maria à changer pour la flûte traversière, plus douce à l'embouchure.

Avant de vouloir abandonner à cause de son instrument il faut déjà en avoir un. Souvent les élèves doivent attendre avant d'être alloués un instrument, et quand ils l'ont ils ne peuvent pas toujours l'apporter chez eux. Quand ils le peuvent, il n'est pas possible de jouer tout le temps à cause de la famille ou des voisins. Xavier, bahianais qui joue du cor français, dit que quand un élève ne peut pas emporter l'instrument chez lui pour s'entraîner « cela décourage, ne pas se développer en pratiquant chez soi cela crée de la frustration ».

Le désintérêt pour les cours de musique est aussi causé par des questions de désarroi personnel en lien avec la famille ou les amis proches. Maria, flûtiste bahianaise de dix-ans, est restée plus de six mois sans aller au núcleo parce que son cousin a eu un accident, et parce qu'ensuite la grand-mère d'une amie est décédée, « le coordinateur m'a motivé à revenir », dit-elle. Cela est fréquent dans les trois nucléos insérés dans des contextes qui manquent de stabilité à plusieurs niveaux : familial, financier, personnel, éducatif, social et amical. Ce manque a un impact sur le maintien d'une évolution progressive et continue au núcleo. Mais pour la corniste vénézuélienne de dix-sept ans Denisse, la démotivation vient du fait que l'élève ne ressent pas d'intérêt pour ce qu'il fait, « si l'élève veut vraiment, les barrières qu'il trouvera n'important pas, il ira de l'avant ». Ne pas avoir de professeur ne devrait pas être une raison pour abandonner selon elle, « je n'ai pas eu de professeur de cor français pendant des années et j'ai réussi, je suis corniste à l'orchestre régionale, cela dépend vraiment de l'élève ».

Un autre facteur peut amener les élèves à être démotivés : le saut de niveau vers le haut. Cela peut sembler curieux car, à première vue la montée vers un niveau musical supérieur est signe de réussite. Ce pourrait être perçu comme une récompense ou comme l'atteinte d'un objectif. Mais ce n'est pas toujours le cas. Il y a des élèves qui jouent depuis un ou deux ans en Orchestre Infantile, ils sont bien intégrés, ils apprennent progressivement leur instrument. Il semble difficile de démotiver ces élèves mais cela arrive lorsqu'il leur ait demandé de monter d'un cran pour rejoindre l'orchestre juvénile. L'élève doit rapidement s'adapter à un autre niveau d'exigence, et surtout il n'a plus ses amis autour de lui, les amis avec lesquels il a débuté, qui s'entre-aidaient, rigolaient ensemble. En plus de l'éloignement des amis, la violoncelliste portugaise Madalena dit qu'« il est très démotivant de ne pas réussir à jouer un nouveau répertoire ».

Plusieurs élèves, notamment le contrebassiste Sebastien au Venezuela, ont fait référence à la démotivation par manque de professeur ou parce qu'il ne vient pas régulièrement. Sans professeur il n'y a pas d'évolution musicale constante pour ses jeunes avides qui cherchent à se développer en même temps que leurs amis des autres instruments. Il y a comme un rythme enseignement-apprentissage qui se crée entre professeur et élève. Quand ce rythme n'est pas maintenu l'élève se démotive, il se sent exclu. Certains quittent le núcleo, les plus téméraires changent d'instrument pour changer de professeur.

Quant à la motivation, elle sera également mise en valeur dans d'autres parties de cette recherche. Elle reste très personnelle, mais comme nous le verrons plus en avant, chaque núcleo a sa méthode pour essayer de garantir un début de motivation à être soigné,

suit et développé. Rodrigo, quinze-ans, trompettiste de l'Orquestra Geração, dit qu'il est motivé parce qu'il aime ce qu'il fait, « quelquefois j'écoute des musiques difficiles et belles, qui ont des parties dont je sais qu'elles vont m'obliger à beaucoup de travail, mais c'est ce qui me motive ». Son collègue violoncelliste Rafael sentait la motivation quand il avait douze ans parce qu'il avait moins de temps d'orchestre et plus de temps pour jouer, mais maintenant qu'il en a quinze et qu'il est à l'orchestre juvénile, « nous avons plus de concerts et on joue des musiques plus difficiles qui sont meilleures, cela motive ». Pour Catarina, hautboïste bahianaise de dix-neuf ans, le plus important au début quand on entre dans un núcleo c'est « l'ambiance conviviale ».

III.8. Références pour un *cambio*

III.8.1. Références

Les élèves de musique passent beaucoup d'heures par semaine au núcleo, ils se créent des objectifs et des références à suivre. Petit à petit, ils se trouvent un exemple à suivre, qui les motive dans leur cheminement, qui leur fait croire que le rêve est atteignable.

La première référence est souvent le professeur d'instrument. Pour la flûtiste bahianaise Lorrane, son professeur est la référence à suivre « à cause du son qu'il a à la flûte et de sa personnalité, c'est lui qui m'a fait commencer, qui m'a conseillée, qui m'a comprise ». Catarina, dix-neuf ans, voudrait être comme son professeur actuel de hautbois mais surtout comme la personne qui lui a tout appris en premier, « elle avait une façon particulière d'enseigner qui était très bonne ». Pour sa sœur Victoria, ses modèles sont le professeur de flûte et le coordinateur du núcleo, « ils font beaucoup d'efforts ». Xavier, corniste de treize-ans, a pour exemple à suivre Washington, son professeur d'instrument.

Quand la référence n'est pas professeur d'instrument, il a tendance à être le coordinateur ou le directeur de núcleo. Pour Mélanie, hautboïste du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), l'exemple à suivre est Oriana Silva, directrice du núcleo, « on voit qu'elle aime faire les classes, qu'elle adore la musique, puis c'est une bonne personne ». En dehors du núcleo, la référence est sa mère qui « n'a pas terminé le collège mais est toujours allé de l'avant ». Pour Arcanjo, tubiste bahianais au Bairro da Paz, son modèle au núcleo est le coordinateur Esdras Efraim, « il joue très bien presque tous les instruments de l'orchestre ».

C'est le même modèle pour la hautboïste Stéphany, « il a commencé par vouloir s'adapter à nous, il était calme, et ensuite il a essayé de nous comprendre ». Pour le portugais Cristiano de la trompette, son modèle à l'orchestre est le professeur de violon et coordinateur pédagogique national, Juan Maggiorani, « parce qu'il a gagné un prix national de jeunes musiciens, c'est cela qui me motive, car moi aussi je veux gagner ce prix ». En dehors de l'orchestre, son modèle à suivre est le joueur de *foot* Cristiano Ronaldo, « il travaille beaucoup pour ce qu'il désire et même s'il est une personne très connue il garde toujours son humilité ». Pour le bahianais Ian, le modèle à suivre est son professeur de percussion, « je veux être comme lui, il joue très bien, il sait tout ».

D'autres élèves voient chez les professeurs étrangers qui rendent visite au nucléos des modèles de travail à atteindre. La violoncelliste portugaise Madalena a comme modèle le Maestro vénézuélien Ulisses Ascanio, « très inspirateur », ainsi que le jeune Maestro José Olivetti, « parce qu'il se dévoue beaucoup au projet et aux élèves ». Selon Madalena, ces Maestros ont des façons de traiter les élèves qui peuvent être « très négatives, mais ils sont ensuite capables d'aller voir la personne et de demander pardon ; de toute façon, moi je fais plus attention aux points positifs chez quelqu'un, à son travail et non pas à la personne en soi ; et puis j'admire ma professeure de violoncelle qui a eu beaucoup de patience avec moi ». Il y a les élèves qui ont pour modèles des professeurs qui n'enseignent pas dans leur nucléo. Gabriel, seize-ans, n'a pas de modèle à suivre au nucléo Santa Rosa mais il en a un à Maracaibo, le professeur de trombone Freddy Padron, une référence par sa façon de jouer l'instrument et son attitude envers les autres, « je l'admire, c'est une très bonne personne ».

Curieusement les élèves développent aussi des modèles chez d'autres élèves, leurs collègues. Pour Sandrine, basson bahianaise de quatorze-ans, son modèle à suivre au nucléo du Bairro da Paz est sa collègue flûtiste Victoria, « parce qu'elle n'est pas une personne *falsa* (fausse) et elle étudie beaucoup ». Miguel, contrebassiste vénézuélien de dix-ans, a dans son nucléo un modèle qu'il veut suivre. C'est son chef de pupitre et *preparador* Racso, « parce qu'il joue bien ». L'autre motivation est son cousin qui a commencé dans ce même nucléo de Santa et qui maintenant se trouve au Conservatoire de Paris.

Madalena, violoncelliste de dix-neuf ans à l'Orquestra Geração a ses propres modèles à suivre, mais elle a aussi conscience d'être une référence pour les plus jeunes, surtout ceux qui intègrent son pupitre à l'Orchestre Juvénile du nucléo. Elle y retourne pour les répétitions mais elle explique que petit à petit une sensation de supériorité lui est montée à la tête et qu'il lui arrive de se poser des questions telles que : « pourquoi je pers mon temps ici à attendre que les autres réussissent à jouer alors qu'ils ont un niveau moins bon? »

cela nous monte à la tête mais c'est à ce moment que mon collègue Telmo m'a dit qu'auparavant l'Orquestra Geração aussi a eu de la patience pour moi, c'est l'orchestre qui m'a soutenue, c'est eux la vraie famille ». Madalena conclut, « j'ai grandi et je me rends compte que tout est grâce à l'Orquestra Geração ».

Dans des pays comme le Venezuela et le Brésil, où les religions et la mystique sont très présentes de façon synchrétique, il ne sera pas étonnant que Dieu soit pour beaucoup d'élèves le « modèle à suivre », l'inspirateur de tout acte. Ce sont des pays où les enfants grandissent dans un mélange de croyances et de pratiques : Catholicisme, Evangélistes, Baptistes, Spiritistes et toutes les croyances afro-américaines d'origine Yoruba (Afrique de l'Ouest, notamment du Nigéria) qui existent au Brésil et au Venezuela. Pour Rita, saxophoniste de dix-huit ans, les modèles sont « Dieu, ensuite ma mère, ma famille et enfin la musique ». Le jeune Miguel, contrebassiste de dix-ans, a comme modèle inspirateur Dieu, « je prie Dieu pour qu'Il me donne la force de bien jouer ».

Le percussionniste vénézuélien Brian n'a pas encore de références dans son núcleo car cela ne fait que six mois qu'il y est inscrit. Il a des modèles en dehors du Sistema, notamment le batteur de *Heavy Metal*, Dave Lombardo, « je veux être aussi bon que lui, rapide mais bon, il y a d'autres choses plus importantes que la rapidité ». D'autres, comme Santos, saxophoniste bahianais, disent ne pas avoir de référence à suivre.

III.8.2. Cambio

Au fil du temps chaque musicien développe sa personnalité en accord avec ce qui l'entoure et l'inspire. Ils en sont conscients et expriment différents types de *cambios* (changements personnels).

La plupart des élèves des trois núcleos parlent de leur timidité personnelle, souvent liée au *bullying*. Ce qui a le plus changé en Mélanie, hautboïste vénézuélienne de quatorze-ans, est justement sa perte de timidité « je le suis encore mais pas autant, maintenant je dis bonjour aux personnes, j'ai plus de confiance, on a besoin qu'on nous pousse ». Son collègue percussionniste Brian sent que les multiples expériences vécues grâce au núcleo ont changé sa personnalité, « ma timidité a presque totalement disparue et maintenant je suis ouvert à d'autres styles musicaux qui ne me paraissaient pas bons, Mozart, Beethoven, mais je vais demander à la directrice de créer un groupe de rock symphonique ». Le tromboniste portugais Francisco a senti des changements personnels depuis qu'il est à

l'Orquestra Geração : « avant, pendant les intervalles entre les cours, je restais dans mon coin ou alors je faisais le tour de l'école tout seul, mais quand je suis entré dans l'orchestre les élèves m'ont parlé, j'ai été obligé de répondre et de perdre ma timidité ». Ses choix musicaux ont changé aussi, avant c'était surtout de la musique des années 80' parce que ses parents l'écoutent, mais maintenant il s'intéresse au classique et au jazz : « ce sont des genres de musique que l'on apprend à aimer, moi j'ai appris ».

Un autre *cambio* constaté par les élèves est en rapport avec les habitudes et les capacités de travail. Victoria est une élève timide du Bairro da Paz à Salvador de Bahia, mais elle est très impliquée dans son évolution à la flûte. Elle se plaint de son manque de concentration mais sent que depuis qu'elle est au núcleo « je suis plus focalisée, concentrée ». Sa collègue hautboïste Stéphany ressent qu'elle a changé depuis son entrée au núcleo : « les choses que je pensais être trop difficiles, je les travaille jusqu'à réussir, c'est la musique qui a amené cela ; la musique change les personnes, y compris dans leur façon de parler, à mon avis la musique unit les gens, c'est l'harmonie, unissant les personnes qui jouent et celles qui écoutent », dit-elle. Au Portugal, le trompettiste Rodrigo, quinze ans, dit qu'il a « acquis de nouvelles habitudes pour réviser grâce à ce que j'ai appris en musique ».

Pour la violoncelliste portugaise Madalena, le principal changement a été « la quantité de travail, très poussé, dès que je me suis inscrite au núcleo et surtout après quand je sois entrée en parallèle à l'école professionnelle de musique ». Quant à sa vie personnelle, Madalena explique qu'elle n'a pas de temps libre, « cela ne m'affecte pas encore mais peut-être dans le futur ». Le changement lui semble normal puisqu'elle a grandi en sept ans de núcleo, son rapport aux autres est différent aussi, « je ne juge pas autant, j'ai appris à accepter, c'est la musique qui m'a fait changer ma vision, c'est notre environnement ». Elle explique que le travail d'orchestre y est pour beaucoup, car ses collègues à l'école professionnelle de musique sont plus individualistes, « moi j'ai une attitude de musicienne en orchestre, mon attitude est d'essayer de faire quelque chose avec les autres ».

Le changement peut aussi affecter le rapport qu'ont les jeunes élèves avec la rue. Gabriel, tromboniste à Santa Rosa de Agua (VZ), explique qu'avant le núcleo, « j'étais terrible, personne ne pouvait me regarder dans les yeux car je l'attaquais, j'étais très rebelle, c'était un autre Gabriel ». Cette attitude venait de la rue, « je rentrais tard chez moi car je m'échappai et me faisais poursuivre par d'autres garçons, c'était il y a trois ans, je me sens beaucoup mieux ». Son jeune collègue contrebassiste de dix ans, Miguel, explique qu'il

n'est plus dans la rue : « je suis un bon garçon, je veux être à l'orchestre et devenir le meilleur contrebassiste du monde ». À Salvador de Bahia, Arcanjo tubiste au núcleo Bairro da Paz, dit que le núcleo l'a changé, « avant je trainais beaucoup plus dans la rue et j'étais tout le temps sur mon portable, alors que maintenant je suis dans la musique ». Une minorité, qui a probablement du mal à faire un bilan, dit que l'expérience musicale au núcleo n'a rien changé en eux. C'est le cas par exemple de la bassoniste Sandrine et du corniste Xavier, tous deux du núcleo Bairro da Paz (BR). Pourtant ils sont parmi les élèves les plus avancés.

III.9. Tensions et récompenses

III.9.1. Evaluations

Chacun des trois núcleos ouvre ses portes à tous ceux qui veulent s'inscrire sans qu'il y ait d'examen d'entrée. Il n'y a pas non plus d'examen en fin d'année, c'est donc différent du fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux. Ce qui existe par contre, ce sont des évaluations périodiques du niveau musical. Ces évaluations, qui se déroulent sous forme d'auditions, permettent aux professeurs de comprendre si l'élève a fait des progrès, quelles sont ses difficultés, et surtout de savoir quel est le niveau de l'orchestre qu'il peut intégrer : Initiation, Infantile ou Juvénile.

Au Portugal, Isis, dix-neuf ans, flûtiste de l'Orquestra Geração, explique qu'elle apprécie le fait qu'il n'y ait pas d'évaluations comme à l'école, parce que cela rend les élèves plus décontractés, mais en même temps elle pense qu'il faut des auditions pour que « cela nous motive à nous entraîner sérieusement, même si après l'audition on a tendance à se laisser aller à nouveau », dit-elle en rigolant. Ana a peur des auditions de flûte, « si je tremble tout sonnera faux ». Au Venezuela, la hautboïste Sharon de quatorze-ans a déjà passé des auditions pour monter de niveau orchestral, « quelquefois tu fais une audition sans le savoir, ils ne te le disent pas ». Son collègue Naim, flûtiste de quatorze-ans, raconte que pour sa première audition il a eu beaucoup le trac : « je voulais partir mais la directrice m'a motivé à rester, ce n'est pas facile de faire une audition seul, la main joue des notes qui n'existent pas dans la partition ». Avec l'expérience, Naim a développé ses méthodes, « il faut se préparer mentalement pour laisser le trac de côté, parce que si je suis nerveux je ne vais pas bien jouer ».

Le trompettiste portugais de quinze ans Cristiano parle des moments d'évaluation à l'Orquestra Geração, « on veut toujours bien faire pour jouer et voyager à l'étranger ». Son meilleur moment depuis qu'il est à cet orchestre a été le voyage en Turquie, après qu'il soit sélectionné pour jouer aux rencontres du Sistema Europe en 2014, « c'est toujours bon de sortir du Portugal et de rencontrer de nouvelles cultures ». A Maracaibo, la corniste vénézuélienne Denisse raconte qu'elle avait treize ans lors de sa première audition sérieuse. C'était pour un poste à l'orchestre régional qui avait un très bon niveau puisqu'il revenait d'une tournée en Italie. Elle a préparé son audition, une œuvre complexe, « j'avais le trac mais je me sentais préparée ». L'audition était pour une série de niveaux dans le pupitre des cors : pratiquant, C, B, A, assistant et chef. Elle est entrée en niveau B, « j'étais contente parce que la plupart de mes amis ont atteint le niveau C ».

Toujours à Maracaibo, Emma, neuf ans, violoniste au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), a des cours complémentaires au núcleo Central. En 2014 elle a passé une audition pour l'Orchestre National Infantile où il y avait plus de mille candidats. Elle n'est pas retenue mais affirme que « l'année prochaine je réessaie ». Lorsqu'elle joue face à un public elle n'a pas le trac : « il n'y a pas à avoir peur, nous sommes tous pareils, si quelqu'un se trompe ce n'est pas grave, c'est normal, au moins il essaie ». Son frère est contrebassiste, il a dix-sept ans et fait partie de l'Orchestre Régional. En même temps il est *preparador* (enseigne à d'autres élèves) au núcleo Santa Rosa. Pour lui les épreuves sont difficiles car il ne s'est jamais senti préparé pour une audition. A chaque fois il est prévenu une ou deux semaines avant ou alors le répertoire change à la dernière minute. En ce moment il prépare une audition de tout l'orchestre Régional car El Sistema veut monter son niveau. Il est au niveau 3 alors que l'Orchestre Simón Bolívar est au niveau 5. L'idée est que tous les musiciens soient du niveau A. Les auditions poussent les élèves à travailler la musique mais aussi pour avoir une augmentation de leur bourse car elle est en accord avec leur niveau dans l'orchestre.

III.9.2. Stages

Les stages ont été observés au Portugal à l'école Miguel Torga où est basé le núcleo. Ils se passent pendant les vacances scolaires, Noël, Carnaval, Pâques et grandes vacances. Tous les élèves de l'Orquestra Geração peuvent y participer. Cela peut durer jusqu'à une semaine, parfois en dehors des núcleos, ce qui oblige à toute une logistique de transport et

d'accueil. Les stages sont très prisés par les élèves, non seulement parce que cela peut les amener à voyager, mais aussi parce que c'est un moment de rencontre entre tous les nucléos et c'est là que, par un travail intensif de plusieurs jours, il y a le plus de développement musical.

Bianca, corniste de quatorze ans à Orquestra Geração, a déjà fait beaucoup de stages depuis bientôt cinq ans qu'elle est dans ce projet. Elle aime l'expérience parce qu'elle fait de nouvelles rencontres. Elle a du plaisir à se balader dans un nouveau lieu où l'on rencontre beaucoup d'autres élèves. Pendant ces stages, il y a toujours des groupes qui se forment par écoles. Bianca a été une des élèves choisies pour aller à Istanbul faire un stage et un concert avec l'orchestre de Sistema Europe en 2014 : « j'étais très nerveuse, c'est la première fois que je prenais un avion avec l'orchestre ». C'est une expérience qui l'a marquée : « pendant dix jours cela a été extraordinaire, les cours étaient en anglais et j'ai adoré parce qu'il y avait de nouvelles techniques, de nouveaux collègues, de nouveaux amis, c'était vraiment beau Istanbul ! ». Ces voyages ont un objectif musical, mais tout ce qui se passe autour marque aussi les élèves, « on a été dans les rues, c'est très beau ; il y a de la pauvreté aussi parce qu'il y a des parents qui envoient leurs enfants mendier, il y a des choses qui ne changent pas d'un pays à l'autre ».

Le premier stage musical de Ana, violoniste portugaise de dix-sept ans, a duré une semaine, dans une caserne militaire à une vingtaine de kilomètres de chez elle. Les stages sont des moments de rencontres entre les élèves de tous les nucléos de l'Orquestra Geração : « au début c'est chacun de son côté, nous nous divisons par nucléo, mais après, avec les activités à faire, nous finissons par nous mélanger ». Pour les élèves se sont aussi des moments de « beaucoup de rigolade » et des journées bien remplies : petit déjeuner vers 8h, travail par pupitres jusqu'au déjeuner, ensuite orchestre jusqu'à 18h, puis des activités ludiques qui sont organisées avant le dîner. Bien-sûr, même avec la surveillance nécessaire des adultes, « on rigolait beaucoup avant de dormir et on se piquait les chaussons ». Pour Ana ces expériences valent la peine « nous rencontrons différentes personnalités et quelques fois il y a des personnes qui ne savent pas bien réagir, il faut s'y habituer, c'est une leçon je pense ». Ana, comme sa collègue corniste Bianca, a fait partie des musiciens choisis pour aller jouer en Belgique quand elle avait douze ans, « c'était superbe, auparavant je ne voyageais qu'en voiture, je n'avais jamais pris l'avion, il y a même des amis qui ont pleuré de peur ».

Leur collègue Catarina aime les stages et en garde de bons souvenirs, surtout des premiers lorsqu'elle avait onze et douze ans, « on passait plusieurs jours loin de chez nous,

avec des personnes différentes, tout était nouveau ». Rodrigo, trompettiste de quinze ans, aime retrouver les amis des autres écoles, ils jouent en orchestre et pendant le temps libre « on joue au *foot* alors que les filles parlent entre elles ». A la fin du stage, ils se servent des réseaux sociaux pour communiquer.

Clara du violoncelle n'aime pas les stages où il faut rentrer à la maison le soir, elle veut s'éloigner de son quartier, « je préfère quand on sort d'ici ». Isis, flûtiste de dix-neuf ans, se souvient de son premier stage, c'était la première fois qu'elle dormait loin de ses parents, « on rencontre beaucoup de personnes, on fait des jeux ». Les problèmes de chocs entre personnalités sont aussi présents aux stages, « il y a toujours des rivalités entre celles qui ne s'entendent pas à cause des amoureux ; et moi je me croyais importante, je pensais que je devais être toujours chef de pupitre ». Au bout du compte les stages font partie des expériences favorites, « j'aime beaucoup, surtout quand il y a des Maestros étrangers qui viennent, j'apprends plus et mieux ».

Au Portugal, les stages servent aussi comme moment de préparation pour les grands concerts de fin d'année dans les principales salles du pays. Au Venezuela nous avons assisté à un stage de préparation d'un Orchestre Infantile à Maracaibo avec plus de trois-cents élèves musiciens. C'était dans le cadre de la tournée nationale l'orchestre qui réunit les meilleurs musiciens du pays au niveau infantile. Ils venaient jouer à Maracaibo, alors les directeurs régionaux ont souhaité créer un Orchestre Infantile local qui puisse accueillir ceux du niveau national. Très peu de temps pour préparer un répertoire exigeant. Trois cents préadolescents à diriger musicalement pendant les répétitions, à calmer pendant les pauses, à nourrir au déjeuner et au goûter. Les logistiques d'El Sistema sont toujours démesurées mais efficaces après tant d'années d'expérience.

III.9.3. Concerts

Pour la plupart des élèves qui intègrent les núcleos, le concert est le grand moment, celui qui a demandé tant d'efforts personnels et collectifs. Le concert est une des principales sources de motivation chez les élèves, c'est, entre autres, pour cette raison que les directeurs de núcleos mettent leurs élèves en situation le plus tôt possible, quelle que soit la capacité musicale de l'enfant. Ainsi, comme la vie en collectif fait partie du núcleo, les concerts aussi font partie de la vie des musiciens. Le concert est un objectif, mais sa récurrence le rend habituel, comme faisant partie du processus et pas seulement une récompense finale

une fois en fin d'année. La plupart des élèves se souviennent de leur premier concert, il reste gravé dans leur mémoire.

Maria, flûtiste bahianaise de dix ans, se souvient de la première fois qu'elle est montée sur une scène. C'était au Théâtre Vila Velha de Salvador, « cela s'est bien passé, j'avais le trac et quand le Maestro a demandé qui était la plus jeune de l'orchestre j'ai levé le bras ; c'était bien, il y a même eu de la danse ; cela a demandé beaucoup de préparation, il n'y a que les meilleurs qui y vont ». Rita, sa collègue au saxophone, joue à l'Eglise depuis qu'elle est très jeune mais elle dit que « jouer au Neojiba c'est différent, il faut être professionnel, il y a beaucoup de préparation et de contrôle des émotions ».

Le premier concert de Tauan, saxophoniste bahianais de douze ans, fut aussi au Teatro Vila Velha, « c'était étrange, j'avais le trac et en plus j'ai dû danser la samba, cela m'a fait trembler mais tout s'est bien passé ». La peur fait partie de l'expérience qu'a eue la bassoniste Sandrine, quatorze-ans, « je suis confiante mais quelquefois j'ai peur, je suis nerveuse, il y a de l'angoisse, et je joue des fausses notes ». L'organisation du premier concert de la hautboïste Catarina fut « un moment différent, il y avait un bus pour tout le monde, je me suis sentie importante ». Au moment d'entrer sur scène elle avait le trac, « je me disais que je ne pouvais pas me tromper, mais c'était très bien ». Ce qui a plu à la flûtiste Victoria lors de ce premier concert, c'est que tout le monde s'est mis à travailler son instrument, « cela a créé un bon son ». Elle n'a pas eu le trac parce que quand elle est entourée des amis de l'orchestre elle est rassurée, « le plus dur est la concentration, je la perds facilement, mais je m'améliore, même à l'école ». Sa collègue Teresa, hautboïste de seize-ans, a pleuré d'émotion à son premier concert parce qu'il y avait beaucoup de public, « j'ai ensuite écrit un texte sur cette première expérience et j'ai ainsi gagné un prix ». D'autres comme le corniste Xavier expliquent qu'ils n'ont pas le trac pour des raisons pragmatiques, « celui qui étudie y va, celui qui n'étudie pas n'y va pas, n'y vont que ceux qui savent ».

Au Portugal, la violoncelliste Madalena adore les concerts, mais elle raconte que, selon le répertoire à jouer, le trac y est, pour elle et pour l'orchestre. Le principal souci est de savoir que faire si jamais l'orchestre se décompose musicalement en plein concert, « si on était quatre personnes on saurait quoi faire, mais quand on est une centaine comment savoir si les autres vont réagir comme nous ? Qui suivre ? Est-ce que les cuivres vont regarder le Maestro ? Il faut y mettre notre esprit, y être à 100% ». C'est aussi la peur d'anéantir ce que font les autres « mais cette responsabilité stimule, c'est cela que j'aime ».

Aux concerts, Bianca, corniste portugaise de quatorze-ans, a le trac, elle se demande s'il y aura beaucoup de monde mais dès qu'elle voit que c'est plein elle adore. Elle a particulièrement aimé jouer à la Casa da Música à Porto en 2015 : « le public s'est levé, a applaudi et demandé de jouer une de plus, je suis heureuse car cela veut dire que le travail a marché ». Au moment des solos Bianca a le trac, « je sens quelque chose dans le ventre, je me sens agitée car je ne sais pas combien de personnes me regardent mais tout finit par bien se passer ». Sa technique pour vaincre le trac est de penser qu'elle est toute seule dans une salle, où alors qu'elle joue pour une personne très importante qui l'oblige à bien jouer pour apparaître dans tous les médias. A propos de la peur, Bianca raconte, « j'aime avoir le trac, cela veut dire que j'ai bien travaillé, les concerts pour moi sont devenus quelque chose de normal mais bon, il y a toujours une responsabilité ».

Sa collègue clarinettiste Catarina ne se souvient pas du lieu de son premier concert mais elle garde une vive mémoire de son trac, « je pensais que j'allais tout oublier juste avant de jouer et que je ne réussirais pas à lire la partition, alors que j'avais passé un an à travailler cette composition, je ne me souvenais même plus des positions des doigts ! ». Au bout du compte cela fut « formidable, je suis plus relaxée après, c'est comme si le poids était parti, mais on fait tout pour que ce soit toujours le meilleur concert ». Catarina parle des concerts lorsque le Maestro est nouveau pour l'orchestre, « l'adaptation est naturelle, on n'y pense même plus et cela nous motive qu'il soit étranger, on va répéter le nombre de fois nécessaires car il est là pour que l'on réussisse ». Catarina parle aussi du public et de la responsabilité qu'ont les musiciens : « on ne joue qu'une fois pour un public, donc il faut tout donner, et on sent si cela marche aux visages des personnes ». Elle adore voyager avec l'orchestre parce qu'« après le concert on ne rentre pas chez nous comme habituellement, on peut aller quelque part se balader ».

A Maracaibo, au Venezuela, le percussionniste de dix-huit ans Brian a eu son premier concert à la percussion très récemment, quelques semaines avant notre entretien. L'expérience fut bonne mais il se sentait « très tendu et nous nous sommes beaucoup trompés, dit-il, mais de voir que le public a aimé quelque chose que j'ai fait, cela me reconforte je me sens bien avec moi-même ». En tant que percussionniste, la principale peur de Brian est le moment de l'entrée des percussions sur la partition, c'est-à-dire le premier temps de sa première mesure, là où il ne peut pas se tromper, « je sens que le public peut comprendre si je me trompe et j'ai peur qu'il dise : ils n'ont pas bien répété ceux-là ».

Le premier concert du *maracuco* Gabriel fut dans un petit terrain de sport en plein quartier de Santa Rosa de Agua (VZ) : « je ne l'oublierai jamais parce que j'ai senti

beaucoup d'émotions, je ne savais pas si j'allais me tromper ou pas, j'avais le trac, et en plus ils m'ont présenté après mon solo sur *Te Deum* ; quand on sent le public, on a encore plus d'émotion ». S'il devait choisir son meilleur moment depuis qu'il est à El Sistema, c'est un concert, dans la salle Lía Bermúdez, une référence à Maracaibo. Il a été présenté comme chef des trombones et il a dû jouer un solo qu'il n'avait pas répété mais qui s'est très bien passé. Ensuite ils ont joué une composition qui a fait danser tout le monde, et quand le rideau est tombé, le Maestro l'a félicité. Tout cela tombait à point puisque Gabriel avait amené une amie pour assister au concert, « il y a même eu des photos en collectif et avec mon amie on a commencé à sortir ensemble ce soir-là ». Pour Sharon, sa collègue hautboïste, le premier concert était dans la même salle, Lía Bermúdez, « j'avais beaucoup le trac et je me disais : et si le son est faux ? Oh mon Dieu ! Il faut compter les temps, il ne faut pas sortir du ton, ah mon Dieu ! ». Elle raconte que le même soir l'orchestre régionale jouait après eux et qu'au moment où leur hautboïste donne le La pour que l'orchestre s'accorde, « c'est le plus beau La que j'ai entendu de ma vie ».

III.9.4. Le meilleur moment : un concert

Pour la plupart des élèves musiciens qui intègrent les trois nucléos, le meilleur moment de leur parcours musical est un concert, car ce n'est pas que jouer face à un public. Un concert englobe un ensemble d'actions qui alimentent les souvenirs forts que gardent les jeunes musiciens : le transport d'une centaine de musiciens, les répétitions dans une salle de concert vide, les loges, le partage de maquillage entre filles face aux grands miroirs, le dîner collectifs, les beaux vêtements, l'arrivée du public, l'annonce du concert, le trac, la montée sur scène, prendre sa place, sentir son instrument, observer l'orchestre, le chef de pupitre, le Maestro et la salle entre deux projecteurs, le silence, la respiration commune, la musique, les applaudissements, les saluts, la fête en coulisses, le retour en bus, l'hôtel, les commentaires sur Facebook, les familles qui attendent avec des pancartes à l'aéroport...

Pour la saxophoniste bahianaise Rita, son meilleur moment au Neojiba a été le concert anniversaire où elle a été choisie pour jouer du saxophone avec l'Orchestre Juvénile dans la plus importante salle de Salvador. Pour Sandrine, ce fut son récital de basson au Teatro Castro Alves en 2014. Sa collègue hautboïste Catarina a préféré le concert de l'orchestre dans cette même salle : « j'ai toujours rêvé de jouer sur une grande scène ». Pour le saxophoniste Santos, le meilleur moment « c'est quand on est tous en train de jouer,

c'est de voir l'ensemble et d'écouter la musique qui en ressort d'une façon que tu n'avais pas entendue avant, le son est beau ! ». Stéphany, hautboïste de seize ans, dit que le meilleur moment est son premier concert, « parce que tout le monde a applaudi debout à la fin ».

La violoncelliste portugaise Madalena dit que son meilleur moment en concert avec l'Orchestre Geração a été la première fois qu'ils ont joué à la Fondation Gulbenkian (Lisbonne) pour le tournage du film sur l'orchestre, « je connaissais la fondation mais pas avec la même notion qu'aujourd'hui, nous y avons fait des répétitions, la salle était belle, cela nous fait changer d'attitude ». Pour la flûtiste Isis les concerts sont les grands moments : « c'est merveilleux, quand je joue, que j'entends que les autres ont bien fait leur partie et que tout sonne bien, cela me donne des frissons, vraiment ! »

Au Venezuela, le violoniste Hiudov dit que son meilleur moment fut lorsque son orchestre a gagné un concours régional après un concert, « le meilleur du monde ! ». Pour le jeune Miguel de dix-ans, le plus beau moment fut son premier concert avec le núcleo Santa Rosa, son oncle qu'il appelle « Papa » est venu et a dansé. Cela ne fait que cinq mois que Andrés est au núcleo, mais son meilleur moment en tant que tromboniste est choisi, « c'est à mon premier concert, je me suis senti incroyable ». Pour Denisse, c'est à son premier récital comme soliste au cor français : « j'avais quinze ans, je me suis un peu perdu au début, mais tout s'est bien passé, ils m'ont félicité ». Zed se souvient qu'à la fin d'un concert la directrice du núcleo l'a félicité disant que la tuba était un instrument difficile. Sa collègue Samanta, violoncelliste de quatorze-ans, a vécu son meilleur moment lorsqu'elle a été invitée à faire un concert en quartet avec les plus grands, « j'ai senti que j'avais progressé ».

CONCLUSION PARTIELLE

Guidés par les élèves, nous sillonnons plusieurs parcours musicaux dans les trois núcleos : Santa Rosa de Agua (VZ) ; Bairro da Paz (BR) ; Miguel Torga (PT). Ces parcours avaient d'abord été croisés au long du premier mois d'observations ethnographiques. Puis grâce aux entretiens semi-structurés nous sommes guidés à travers le parcours d'élèves dans leurs núcleos respectifs. Ces parcours sont faits de rencontres et de croisements avec des instruments de musique, de nouveaux amis, des professeurs, des familles, des quartiers. Chaque élève a une histoire particulière, certaines ont été mises en évidence, et il est possible de percevoir des tendances de parcours plus englobantes, propres à chaque núcleo et à chaque territoire. Les enfants qui intègrent un núcleo suivent un ordre logique d'actions dans le temps, mais il y a toujours une marge pour les imprévus et la nécessaire improvisation.

L'élan qui amène un enfant à s'intéresser au núcleo débute souvent par le fait qu'il joue d'un instrument musical en famille ou à l'orchestre de l'église. Ce sont deux contextes particulièrement influents chez les élèves du núcleo Santa Rosa (VZ) et du núcleo Bairro da Paz (BR), où la musique populaire et les cultes religieux sont plus affichés et suivis. Au Portugal, les fidèles sont proportionnellement moins nombreux et moins pratiquants, avec des cultes qui n'ont pas autant de musique que ceux du Brésil et du Venezuela.

Les amis aussi peuvent être des médiateurs efficaces à l'inscription au núcleo. Cela a été le cas notamment pour la clarinettiste portugaise Catarina qui a été « parachutée » dans l'Orquestra Geração grâce à l'invitation de son amie. L'attachement amical donne confiance aux curieux de ce qui se fait au núcleo pour franchir la barrière de la timidité.

Quand ce n'est pas un ami, la famille, ni l'Eglise, l'envie de jouer d'un instrument peut être provoquée lorsque l'enfant assiste à un concert de démonstration. Cela se fait surtout au Brésil et au Venezuela, des groupes de musiciens jouent dans des écoles afin de motiver de nouveaux élèves à s'inscrire. Les descriptions que font les jeunes musiciens de la première fois qu'ils ont observé un orchestre ou qu'ils ont écouté un hautbois sont très révélatrices de l'émerveillement esthétique qu'ils ont vécu.

Il y a aussi les situations « insolites » qui ont motivé à s'inscrire, comme le fait de se rendre compte qu'il existe un núcleo lorsque l'on est hospitalisé dans l'immeuble d'à côté (Miguel au núcleo Santa Rosa), ou alors lorsque les cours de musique du weekend permettent de ne pas dormir chez son père (Madalena, núcleo Miguel Torga).

Après avoir convaincu toutes les parties, l'élève est inscrit au núcleo le plus proche. Le premier jour reste encore gravé dans la mémoire de chacun, même après cinq ou six ans de musique. Les élèves en parlent avec un sourire, certains vont jusqu'à se souvenir de la date et de tous les détails de ce qui s'est passé pendant la journée. Ils sont pourtant rapidement soumis aux difficultés et aux dilemmes existant dans chaque núcleo : ne pas pouvoir jouer l'instrument souhaité ; attendre pour avoir un instrument ; se confronter à d'autres élèves et de nouveaux professeurs ; hésiter à maintenir l'inscription, etc. C'est une période délicate, marquée par le bonheur de la découverte et par les doutes en même temps.

Durant cette phase d'essai, les núcleos optent pour l'action pragmatique et la mise en situation directe : « tu as un concert avec les débutants dans deux semaines ! ». Les élèves développent une série d'attachements qui renforcent leur lien au núcleo et qui permettent de dépasser les difficultés des premiers temps. Le son semble être le plus important de ces points d'attache, c'est la propriété de l'instrument qui les a retenus. Dès le plus jeune âge ils en parlent avec passion et une étonnante conscience esthétique.

L'attachement à l'instrument musical est renforcé lorsque les élèves peuvent emporter l'objet chez eux. Ils sont heureux de se balader avec et de ressentir la joie de la famille à la maison. Cet instrument qui vient du núcleo oblige à un accord de responsabilité signé par les parents. Mais c'est aussi un accord moral avec l'enfant qui, souvent pour la première fois de sa vie, bénéficie de la confiance des adultes pour qu'il s'occupe d'un objet aussi beau et précieux qu'un instrument de musique. Pour l'élève c'est un triple attachement : à l'instrument, « c'est le mien et personne ne le touche » ; au núcleo, « ils m'ont fait confiance » ; et à la famille, « ils sont fiers de moi ».

Le núcleo devient un espace de situations diverses et complémentaires pour l'élève avec son instrument. Tout d'abord l'élève est amené à occuper et donc à vivre les lieux : salles de cours, couloirs et cour de récréation. Au Portugal, le núcleo est placé au cœur de l'établissement d'une école publique, donc les élèves vivent les mêmes locaux de deux façons différentes : la musique au núcleo bouleverse le mode d'appropriation de l'espace existant car les élèves vont pouvoir bouger les tables de leurs salles de cours, jouer de la clarinette dans les couloirs et créer des quatuors de violoncelles au fond de la cour. Mais cette « mise en scène » dans l'espace scolaire veut aussi dire que les musiciens sont confrontés au regard des professeurs, des élèves et des surveillants. Lorsqu'il est observé, le jeune musicien est timide, ce fut notamment le cas pour Arcanjo, le tubiste brésilien voyant passer « les belles copines de classe ». Le musicien de núcleos n'est jamais isolé,

c'est cet entourage constant qui va permettre, dès les premiers jours, de mieux vivre avec le regard des autres et de mieux travailler en groupe.

L'élève développe un rapport fort et presque intime avec son instrument de musique. Il se balade avec fierté dans les rues, l'instrument au dos, même si cela peut provoquer des commentaires ou créer des situations désagréables dans les transports en commun. Tout est fait à deux, l'instrument est un reflet de l'humeur du musicien, il est aussi un prolongement de sa personnalité, on le ressent au son. Il faut ouvrir et fermer l'étui vingt fois par jour, il faut joindre les parties du corps de l'instrument, l'accorder, le faire sonner, le nettoyer avant de le ranger. C'est un rapport fait de gestes répétitifs mais qui renforcent l'attachement, jusqu'à personnifier l'instrument par un prénom, par un accessoire colorié, par une association à un personnage de dessin animé tel que Calamardo jouant Stravinsky au hautbois.⁵¹

La relation à l'instrument musical personnifié passe nécessairement par l'apprentissage de la posture du corps, qui va permettre de le faire sonner. C'est l'apprenti musicien qui adapte son corps à l'instrument musical et non le contraire. Petit à petit le corps de l'enfant va se mouler à l'instrument : l'assise au bord de la chaise ; la façon de le tenir ; le bassin et le dos bien droits ; les épaules relâchées ; le cou, la tête, les lèvres, la langue ; les coudes, les poignets, les doigts sur les cordes du violon, sans force mais avec du poids... l'élève cherche ainsi le son qui l'a motivé à l'origine, il veut faire sonner l'objet qu'il a entre les mains. Mais s'approprier un instrument musical, comme pour tout objet que l'on veut maîtriser, veut aussi dire qu'il y aura certaines douleurs physiques au cours de ce « moulage ». Le rapport à la forme fixe de l'instrument est unilatéral, quel qu'il soit, c'est à l'apprenti d'adapter ses points de contacts et de développer une mémoire musculaire.

Les yeux aussi s'adaptent car le regard doit se focaliser sur des « lignes et des points noirs » : la partition. C'est un objet de médiation avec la composition qui a tendance à intimider le jeune interprète. Les élèves de trois nucléos en parlent volontiers et certains reconnaissent ne pas suivre régulièrement les cours de théorie musicale, qui ne sont pas obligatoires, car le professeur revient toujours en arrière, selon leur analyse critique. Pourtant, ils ont tous conscience que c'est une matière fondamentale s'ils veulent progresser.

L'ensemble du travail orchestral est basé sur un répertoire, qui se matérialise dans des partitions à savoir déchiffrer. C'est par les cours de théorie musicale que les élèves vont

⁵¹ Histoire de Mélanie, quatorze ans. Nucleo Santa Rosa de Agua, Venezuela.

apprendre à lire : mélodie, harmonie, rythme et indications d'interprétation. Pourtant le cours de théorie musicale est le moins apprécié par la majorité des élèves, quel que soit le núcleo, alors qu'ils savent parfaitement expliquer son importance.

Mis à part le petit nombre qui excelle en théorie musicale, ce qui leur sert souvent de refuge pour être valorisé dans l'orchestre, la plupart continue de « jouer à l'oreille ». C'est ce que les vénézuéliens appellent *guataca*, la capacité de tout intégrer et mémoriser pour pouvoir ensuite reproduire sans passer par la lecture de partitions. Cela existe surtout au Venezuela et au Brésil, pays où la musique populaire est écoutée partout, permettant de jouer et de chanter dès le plus jeune âge. L'avantage est clair, savoir accompagner à l'oreille, mais le désavantage est aussi clair lorsque les élèves veulent progresser en musique symphonique et qu'ils souhaitent intégrer le Conservatoire, les Académies Supérieures de Musique et les principaux orchestres, où la bonne lecture à vue est obligatoire.

C'est probablement pour faciliter le rapport à la partition, qu'ils y ajoutent des couleurs, des dessins, qu'ils les plient et les salissent. Cela permet de personnaliser sa partition. Les élèves du núcleo au Portugal et au Venezuela ont des dossiers très organisés où ils rangent leurs partitions par ordre. Ce n'est pas tant le cas au núcleo brésilien. Quant au répertoire qui figure dans ces partitions, chaque élève a sa composition favorite ; ils comprennent l'évolution séquentielle, mais certains d'entre eux, parmi les trois nucléos, emploient des mots comme « *seca* » au Portugal, ou « *tedioso* » au Venezuela, pour dire que les choix musicaux peuvent être ennuyants et qu'ils manquent de diversité. Les adolescents pensent qu'il y a trop de répétition du même répertoire.

La vie au núcleo se fait en parallèle à la vie à l'école, ce qui permet aux élèves de comparer les deux milieux éducatifs. Quel que soit le núcleo et le pays, la plupart des élèves disent préférer les professeurs du núcleo parce qu'ils sont plus proches et plus concernés. Les élèves ressentent un rapport d'amitié, et peuvent aller jusqu'au tutoiement. Mais ce choix pour les professeurs du núcleo n'est pas seulement un coup de cœur, les élèves ont conscience des raisons structurelles qui créent cette différence de pédagogie, notamment les conditions de travail et le nombre d'élèves en classe. Ils le verbalisent de façon compréhensive. Ce qui ressort des entretiens est que le lien est plus fort avec les professeurs du núcleo. Comme le dit Sandrine, bassoniste bahianaise, « ils font attention au regard de l'élève et savent tout de suite si quelque chose ne va pas bien ». La capacité d'être attentif à la personne et pas seulement qu'au musicien renforce l'attachement entre élève et professeur.

Les apprentis au núcleo définissent le bon professeur comme étant celui qui adapte sa pédagogie, qui est chaleureux et a de l'empathie. Cependant certains élèves apprécient aussi quand le professeur est exigeant, « s'il exige de moi c'est qu'il me respecte », disait un élève du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela. La violoncelliste portugaise Madalena a un regard pragmatique à ce sujet : elle affirme qu'un professeur gentil et proche de son élève n'est pas forcément meilleur car certains ont besoin de sévérité et de distance de la part de l'enseignant. C'est aussi ce que pense la clarinettiste Catarina au Portugal. Madalena, ajoute une autre analyse pragmatique qui relativise : « le bon professeur ne l'est pas pour tous ».

Au Brésil, la saxophoniste bahianaise Rita dit que le diplôme d'enseignant n'est pas la clé car cela ne garantit pas que le professeur « ait un rapport d'amitié et qu'il aide dans les heures difficiles », que beaucoup d'entre ces élèves passent chez eux et dans leur quartier. Cette conscience du rapport enseignant-élève qu'ont les jeunes musiciens des núcleos leur vient aussi de l'expérience qu'ils ont comme *preparadores* ou *monitores* (élèves-enseignants). La plupart a la responsabilité d'enseigner à ceux qui savent moins, cela veut dire qu'ils vivent un peu de l'expérience du professeur et doivent constamment se repositionner face aux collègues.

A force de passer beaucoup d'heures ensemble, le professeur d'instrument devient la personne préférée de l'élève car c'est celui qui forme, accompagne, exige et rigole simultanément. Les descriptions que font les élèves de leurs professeurs sont passionnées, quel que soit le núcleo. L'attachement peut être si fort que l'élève finit aussi par intégrer les défauts techniques de son professeur. Au bout de quelques années ensemble le changement est conseillé, notamment pour éviter les mauvaises habitudes. Mais lorsque cela est forcé, c'est comme un déracinement. Les élèves décrivent cette situation : « des moments difficiles » ; « profonde tristesse » ; « c'est mon professeur » ; « s'il s'en va je pars aussi » ; « je lui dois tout ». La séparation provoque le chagrin puis les larmes chez les élèves et professeurs.

Au núcleo Miguel Torga, au Portugal, les élèves ont l'occasion de travailler avec des professeurs vénézuéliens qui y habitent ou alors qui viennent pour aider à la préparation de concerts importants. C'est l'opportunité pour comprendre l'impression de leur présence et de leur méthode de travail sur les élèves. Paradoxalement, le professeur vénézuélien est perçu comme celui qui réussit à communiquer la technique et l'interprétation musicale de façon beaucoup plus claire que la plupart des professeurs portugais. Mais ils sont très exigeants, capables aussi de dépasser les horaires institués pour aboutir à de meilleurs

résultats. Les Maestros invités poussent les élèves jusqu'au maximum, ils exigent le savoir et la concentration, ce qui, après quelques moments de tension maîtrisée, finit toujours par donner de bons résultats.

La famille aussi est un élément structurel pour le développement du lien entre l'élève, la musique et le núcleo. La structure familiale ne semble pas être une causalité directe pour la bonne intégration de l'élève. Nombreux sont les exemples où l'élève obtient tout l'appui de sa famille monoparentale alors que d'autres n'en ont pas de la part des deux parents. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les élèves ressentent beaucoup de soutien de la part des familles. Les femmes (mères, grand-mères, tantes) sont très présentes dans le suivi du parcours d'élève et du núcleo, veillant sur tous. Au Portugal, les parents ne peuvent pas rester dans l'espace du núcleo Miguel Torga car cela reste une école publique avec des règles de sécurité, mais ils sont présents dans le suivi de l'élève, notamment pour le transport et l'assistance aux concerts. Quant au núcleo Bairro da Paz (BR), la présence et le soutien des parents est faible. La plupart des élèves développent un lien personnel avec le núcleo, qui est renforcé grâce aux professeurs de musique, « la deuxième famille ».

Nous essayerons d'analyser plus loin le pourquoi de ces différences de rapport au núcleo, mais si l'on écoute les élèves, il semble déjà clair qu'il existe des dilemmes qui ont un rôle dans le parcours de l'apprenti musicien. C'est le cas, à l'âge de dix-huit ans, du choix entre une carrière académique en musique et un autre parcours universitaire : suivre une passion personnelle ou les pressions familiales et sociales ? Les élèves du Bairro da Paz (BR) sont plus soumis à ces questionnements que ceux des deux autres núcleos. Au Portugal, poursuivre ses études dans les grandes Académies de musique fini par être respecté, en plus les horaires peuvent être compatibles entre l'Université et l'Orquestra Geração⁵². Dans le cas des élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), le parcours musical bénéficie d'un respect local, grâce aux jeunes *stars* issues du même núcleo et d'un respect national, grâce aux quarante ans d'El Sistema, à l'aura de Maestro Abreu et à la montée de l'icône Gustavo Dudamel. Un futur dans un orchestre y est une idée acceptée et même promue.

D'autres dilemmes familiaux ont à voir avec la nécessité que ressent l'élève d'être un soutien financier complémentaire pour la famille. Plusieurs musiciens quittent le núcleo quand ils atteignent l'âge de travailler, ce qui coupe net la progression de l'élève et le long processus qu'avaient initié les professeurs. Ceci est surtout ressenti au Bairro da Paz (BR)

⁵² C'est le cas pour Madalena et Isis da Orquestra Geração (PT).

et à Santa Rosa de Agua (VZ), où le travail des enfants est encore une réalité. Cela va de la vente furtive aux feux rouges des avenues de Salvador de Bahia, à la pêche dans le quartier de Santa Rosa de Agua. Le dernier dilemme familial dont parlent les élèves est de devoir accompagner des adultes en concerts de musique populaire lorsqu'ils devraient se focaliser sur un concert symphonique du núcleo. Le milieu populaire reste très important, notamment au niveau financier car il garantit du travail temporaire, occasionnel et souvent à la dernière minute. C'est ce que les vénézuéliens appellent *matar un tigre* (littéralement cela veut dire tuer un tigre) et les brésiliens appellent *matar um cachet* (tuer un cachet).

La vie du núcleo oblige l'élève à travailler la plupart du temps en groupe (pupitre et orchestre), mais il y a aussi des cours individuels pour mieux modeler les corps aux instruments. En général, les élèves préfèrent les cours en groupe pour l'amitié, la motivation collective et parce qu'ils apprennent les uns des autres en s'amusant. Le revers de l'enseignement en groupe est la perte de concentration, les bagarres, et les disputes internes entre personnalités, entre pupitres et entre orchestres (Infantile vs Juvénile).

Les pupitres ont une hiérarchie interne, souvent très échelonnée (pratiquant, C, B, A, assistant, chef). Le poste de chef de pupitre est convoité car les élèves des núcleos aiment être des *leaders*. C'est un rôle à responsabilité technique (coups d'archet, respirations, etc), à responsabilité de médiation (entre Maestro, concertino et le reste du pupitre), et de gestion des personnalités dans le groupe, notamment lorsqu'il y a de longs moments d'attente, typiques du travail en orchestre. L'exemple que donne le chef de pupitre peut contribuer à ce que son équipe se maintienne bien en silence, profitant de l'attente pour travailler les œuvres ou pour se reposer, car en orchestre tout prend du temps.

Pour les élèves, les contrastes qu'ils vivent se font aussi sentir dans leurs relations sociales. C'est le cas dans les rapports entre élèves à l'école et élèves au núcleo. Au Brésil et au Venezuela les élèves ont insisté sur le *bullying* qu'ils ont subi ou ont vu subir à l'école. Ils l'expliquent en disant que leurs collègues n'acceptent pas la différence, qu'elle soit physique (un handicap), l'aspect visuel (une fille sans maquillage), comportementale (timidité), religieuse (dévotion au Candomblé afro-brésilien), parmi tant d'autres. Les écoles sont pour bon nombre d'élèves des lieux de pression et de cruauté, ce qui est à l'opposé de ce que ces mêmes élèves ressentent aux núcleos. Le contraste valorise d'autant plus l'orchestre et renforce l'attachement de l'élève.

Si le *bullying* n'est pas si présent au Portugal, certains élèves ont quand-même fait part des retours qu'ils ont de leurs collègues d'institutions musicales en dehors de l'Orquestra Geração. Il existe un discours de non compréhension et de jalousie de la part

des élèves d'autres orchestres, quant à la gratuité des núcleos et aux opportunités que donne l'Orquestra Geração (contact avec de grands Maestros, voyages à l'étranger).

Le contraste entre la rue et le núcleo a aussi été souligné par les élèves vénézuéliens et brésiliens. Certaines réalités sont très violentes physiquement comme l'ont expliqué Gabriel et Brian, battus dans les rues de Santa Rosa de Agua (VZ). D'autres sont violentes psychologiquement comme l'a expliqué Santos lorsqu'il a somatisé le fait de ne pas vouloir être *aviãozinho* (*petit avion*, transporteur de drogue) pour les trafiquants du Bairro da Paz (BR). Les rues des quartiers sont aussi des lieux où les élèves ressentent des préjugés racistes, notamment de la part de la police envers les noirs, dont parle le tubiste Arcanjo au Bairro da Paz. Sa collègue saxophoniste Rita explique que les rues sont des territoires de pessimisme, où il manque une vision du futur est une valorisation de l'effort chez les jeunes. Autour du núcleo Miguel Torga (PT) les tensions sont moins fortes, ils aiment habiter dans le quartier, ils s'y sentent en sécurité.

Entre Santa Rosa de Agua (VZ) et le Bairro da Paz (BR) les réalités de la violence ne sont pas les mêmes car le premier regroupe une dizaine de *bandas* (*gangs* locaux), alors que le second n'a qu'un seul *dono do morro* (chef du quartier). Cela veut dire que le chef de quartier bahianais garantit la sécurité de tous les habitants alors qu'à Santa Rosa de Agua les *bandas* (*gangs*) luttent entre eux dans le *barrio* (quartier). Plusieurs élèves ont été volés à Santa Rosa de Agua, chose impensable au Bairro da Paz bahianais ou autour du núcleo Miguel Torga portugais. Ces réalités extrêmes restent à l'extérieur du núcleo, elles sont présentes quotidiennement dans les quartiers, ce qui crée un contraste fort. Le contraste s'ajoute à la liste des raisons qui expliquent l'attachement de l'élève à son núcleo.

Cet attachement, nous l'avons constaté, amène les jeunes musiciens à beaucoup travailler au cours de l'année. Lorsqu'ils sont motivés, les élèves des trois quartiers profitent de plusieurs activités gratuites, dont l'école, le núcleo, le sport, le culte religieux. À cela s'ajoute l'aide à la maison (nettoyage, cuisine, s'occuper des petits frères et sœurs). Dès leur plus jeune âge ils sont confrontés à beaucoup d'heures d'activités par semaine, mais dans les trois núcleos le ressenti global est positif. Ils aiment cette densité d'action, ils veulent apprendre, se retrouver entre amis, préparer un concert, etc. Plus il y a d'activités plus ils se motivent. Il y a un effet de retro-alimentation.

En parallèle certains élèves sont démotivés. Les raisons peuvent être internes ou externes aux núcleos. Internes parce que le style de musique qui est proposé n'a pas bonne image. C'est surtout le cas au Portugal où il y a un rapport plus proche entre la culture classique, grâce aux radios et à la télévision, et les populations, ce qui permet de se créer

un premier avis, trop rapide et plein de préjugés. Ce n'est pas autant le cas au Bairro da Paz, à Salvador de Bahia, où la musique symphonique est presque inexistante dans la culture du quartier. Cela a pour avantage de ne pas créer de préjugés, l'élève y va sans trop de retenues qui le démotiveraient. Quant au Venezuela, au bout de quarante ans l'aura d'El Sistema a développé une telle envergure nationale et internationale que la musique classique est devenue désirable.

L'exigence musicale est le deuxième facteur de démotivation relevé par les élèves. Après un premier coup de cœur aventureux, ils se rendent compte qu'il est difficile de jouer d'un instrument, cela prend du temps et beaucoup d'effort. Parmi les autres démotivations, il y a le fait de ne pas jouer l'instrument souhaité ou d'être obligé de l'attendre pendant longtemps. Le manque de professeurs démotive aussi, surtout au Bairro da Paz (VZ) qui grandit exponentiellement. Un dernier exemple de facteurs démotivants à l'interne du núcleo, tel que le verbalise les élèves, est le passage de l'Orchestre Infantile à l'orchestre juvénile. Affronter un répertoire difficile, tout en quittant ses amis de l'Orchestre Infantile, s'avère décourageant pour certains. Quant aux facteurs externes, il y a l'ensemble du contexte où vivent les élèves, c'est-à-dire la rue, l'impact de l'esthétique symphonique et les tristesses personnelles dues à l'instabilité familiale.

Celui qui persiste dans son parcours musical apprécie le fait de ne pas avoir à faire d'examens de fin d'année comme à l'école. Mais il devra passer d'autres types d'épreuves s'il veut monter de niveau d'orchestre. Les auditions sont importantes pour les élèves car même s'ils ont le trac ils pensent que cela les oblige à travailler la musique et à se rendre compte de leur progression, permettant aussi l'accès à des stages au Portugal pendant les vacances scolaires.

Les stages amènent l'élève à vivre toute une série d'expériences au cours des voyages, des rencontres, des longues répétitions, des déjeuners collectifs, des visites touristiques, loin du foyer. L'élève est obligé de prendre des transports en communs qu'il n'a jamais pris avant, à s'organiser, à faire équipe, à partager, à tenir de longues heures de travail, s'amuser avec de nouveaux amis, parmi tant d'autres expériences. C'est aussi une opportunité de renforcer le caractère personnel à travers les chocs de personnalités et les compétitions pour des postes en pupitre.

La consécration du parcours musical se passe sur scène – le concert. Il y a le trac, le vouloir bien faire, la concentration. Après tant de travail individuel et en groupe, c'est le moment de présenter les résultats. Faire vivre l'œuvre musicale dépend de l'union collective, l'interprétation de ses mouvements se fait au rythme des respirations communes.

Les élèves des trois núcleos perçoivent les concerts comme une récompense qui leur permet de ressentir de l'amour-propre et de donner de la fierté à ceux qui assistent. Lorsqu'ils doivent choisir un meilleur moment parmi leurs parcours musical au núcleo, la presque totalité des élèves des trois núcleos choisit un de leurs concerts.

Etant constamment entourés par des professeurs, des amis et des Maestros, chaque élève se trouve un modèle à suivre, c'est à dire quelqu'un qui l'inspire à avancer dans son parcours musical. Naturellement c'est le professeur d'instrument qui est le plus mentionné par les élèves, c'est avec lui qu'ils passent le plus de temps et de façon plus proche. Leur lien est si fort que des élèves ne s'imaginent pas au núcleo sans le professeur qui les a initiés. Pour certains, notamment à l'Orquestra Geração qui bénéficie de la visite d'autres enseignants, l'exemple à suivre est chez les enseignants vénézuéliens par leurs talents de communication, leur savoir et leur exigence.

Mais curieusement l'exemple à suivre n'est pas toujours un adulte, car dans les trois núcleos des élèves ont aussi choisi des collègues comme modèles à suivre, par leurs capacités musicales et les résultats qu'ils ont atteint tout en venant du même contexte social. Pour d'autres encore, Dieu est cité en premier, surtout au Brésil et au Venezuela, pays où la religion a beaucoup de poids culturel.

Ces parcours révélés grâce aux témoignages des élèves de núcleos n'ont pas de fin puisqu'ils sont en mouvement continu. En musique, tout est à recommencer, à retravailler, à remodeler. L'instrument musical oblige le corps à répéter les mêmes gestes tous les jours pour ne pas perdre son « moulage ». Les partitions obligent à entraîner l'œil pour la lecture et à développer les connaissances en théorie musicale. L'oreille musicale doit être constamment accordée pour son instrument et ceux de l'orchestre, prête à la *guataca* aussi, au cas où. Le travail personnel et social auxquels sont soumis les élèves de núcleos permettent de « modeler leurs esprits » grâce à des actions pratiques nécessaires pour la musique orchestrale.

Les élèves disent être moins timides, plus confiants et avec de meilleures capacités de travail. Ils sont à cours de temps libre mais ils se sentent plus ouverts aux autres. La rue leur semble moins attirante, ils se sentent moins rebelles et disent mieux maîtriser leur violence. L'orchestre leur permet tout simplement d'avoir quelque chose à faire pendant les après-midis, d'apprendre et de se fatiguer. Grâce à toutes les interactions relevées au long du parcours musical, cela crée un net *cambio* dans leur personnalité et savoir-faire.

CHAPITRE IV – PROFESSEURS

IV.1. Parcours musical des professeurs

Le parcours musical des professeurs de núcleo est différent dans les trois contextes où nous avons effectués nos recherches. Il y a des points de convergence, notamment l'initiation musicale en orchestres philharmoniques⁵³ ou à l'église, mais alors qu'au Venezuela pratiquement tous les professeurs ont été formés par El Sistema, au Brésil ils ont une formation mixte, débutés en écoles de musique puis au Neojiba, et au Portugal leur formation musicale n'est pas passé par l'Orquestra Geração. Le lien à l'institution qui emploie a des impacts variés. Par exemple, le fait d'y avoir été formé peut rendre plus facile la compréhension du projet et donc sa reproduction, mais cela peut aussi enfermer dans une certaine méthodologie ou un manque éventuel de celle-ci.

A travers les différents parcours des professeurs des trois núcleos, ils nous semblent important de relever leurs formations académiques. De quel type et jusqu'à quel niveau ? Cela permettra d'essayer de comprendre s'il y a une causalité directe entre ces acquis académiques et le résultat de leurs actions pédagogiques sur le terrain. Commençons ces descriptions de parcours académiques et professionnels par quelques cas typiques de professeurs au Venezuela, au Brésil et au Portugal.

Au Venezuela le professeur Angel Simon, trente-six ans, a commencé ses études de musique à l'âge de huit ans au Conservatoire de Maracaibo. Dès cette période il intègre un chœur infantile. Des questions familiales l'obligent à quitter la musique pendant quelques années, mais à quatorze ans il y revient et s'inscrit aussi à un cours de danse classique. A l'université un professeur le remarque au cours d'une répétition avec le chœur de sa faculté. Ce professeur le prend sous son aile pour travailler sa voix d'adulte. Il a été soprano, alto et ténor, mais à vingt-quatre ans il est plus à l'aise comme baryton. Après trois ans de cours au chœur de l'université et au Conservatoire de Maracaibo, Angel décide de partir à Madrid afin d'y poursuivre ses études avec les maîtres Montserrat Caballé et Carlos Chausson. Son niveau technique a beaucoup monté en dix ans de travail en Espagne mais il a décidé de rentrer au Venezuela. L'arrivée l'a rendu perplexe, le pays avait beaucoup changé, « en venant de l'aéroport de Maracaibo vers la ville j'étais étonné par ce que je voyais, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Ayant chanté avec l'orchestre du núcleo Santa Rosa de Agua avant

⁵³ Ils les appellent ainsi mais ce sont des espèces de fanfares de petites villes.

de partir en Espagne, c'est là qu'il se rend pour rechercher du travail. Il y est professeur de chant et de chœurs depuis 2013.

Son collègue Manuel Casanova, trente ans, a commencé son parcours musical à quatorze ans dans un orchestre philharmonique d'entraînement militaire pour des adolescents ayant des problèmes de comportement. À dix-sept ans, il s'inscrit dans un núcleo d'El Sistema pour apprendre la musique parce qu'à la philharmonique « ce n'était que de la *guataca*⁵⁴ ». Ses progrès n'ont pas été réguliers car les responsabilités d'adulte se sont imposées. Il a quand-même joué le répertoire symphonique au Conservatoire et à l'Orchestre Santa Rosa de Agua, en même temps que de la musique populaire dans des bars, « où j'ai appris à me débarrasser de la peur car tu ne peux pas te cacher derrière un autre musicien ». Il est professeur de trombone au núcleo Santa Rosa de Agua et joue dans un groupe de *ska*.

Maria-Grécia, vingt-huit ans, a grandi au sein « d'une famille pauvre » dans le quartier de Santa Rosa de Agua (VZ) parmi huit frères et sœurs. Elle a une licence en sociologie, « toute la fratrie est diplômée grâce à ma famille et à Dieu ». La musique a commencé il y a vingt-ans, dès la création du núcleo Santa Rosa de Agua. Les directeurs l'ont toujours soutenue et ses parents étaient fières d'elle à El Sistema. Maria-Grécia a appris la clarinette, ce qui lui a permis d'intégrer les orchestres locaux, de voyager, et « de rencontrer le président Chavez qui transmettait beaucoup d'énergie ». C'est une phase de sa vie où elle a aussi souffert à cause du niveau d'exigence et de compétition entre musiciens. Des problèmes de santé l'ont forcé à quitter la musique, n'y revenant que lorsqu'elle est invitée à être professeure au núcleo Santa Rosa en 2009. Depuis deux ans elle enseigne au niveau *kinder*, c'est-à-dire aux enfants entre trois et sept ans.

Angel Gutierrez, trente-et-un ans, est un des élèves *fundadores* (fondateurs) du núcleo, puisque sa mère l'a obligé à s'inscrire dès le premier jour d'inauguration à l'âge de onze ans. La musique a toujours été son projet de vie surtout lorsqu'il a bénéficié des bons professeurs du núcleo, « j'ai étudié la musique avec des personnes *muy ricas* (très bonnes) ». L'attachement se renforce surtout lorsqu'à l'âge de quinze ans il devient orphelin et que les directeurs du núcleo s'occupent de lui. Il découvre en même temps qu'il a l'oreille absolue, ce qui explique en partie sa facilité d'apprentissage. Le parcours continue avec des concerts en orchestre et quelques premières expériences en tant que professeur. Angel a aimé le fait qu'au núcleo ils soient tous égaux, « au début on avait les

⁵⁴ Apprendre et jouer à l'oreille.

mêmes instruments, des pots de lait, des bâtons... personne n'avait un pot meilleur que celui de son voisin ». Il a été violoniste concertino à l'orchestre de Santa Rosa et chef des altos à l'orchestre régionale. Depuis qu'il est professeur, il a également été coordinateur d'un núcleo dans le sud de l'état à Santa Barbara. Angel est actuellement professeur d'alto au núcleo Santa Rosa.

Antonio, vingt-neuf ans, est fils d'une colombienne et d'un vénézuélien. Il a vécu en Colombie jusqu'à l'âge de dix ans, mais après le décès de sa mère la famille répartit les enfants et il est obligé de venir habiter au Venezuela. C'est un passionné de *Rock* et de *Metal*, ce qui l'a amené à jouer de la batterie à dix-sept ans. Il a vingt-deux ans lorsqu'une amie lui parle du núcleo Santa Rosa de Agua, où il se rend. Il est surpris car les directeurs lui permettent de s'inscrire : « vu mes *dreadlocks*, mes tatouages et mon âge ce n'était pas évident, le directeur a été adorable », mais il n'y avait pas de professeur de percussion. Quelques mois après, un élève du Conservatoire qui avait seize ans est venu faire cours, c'est alors qu'Antonio commence à apprendre les techniques du percussionniste. En parallèle il est chef de cuisine. Etant solitaire, aux faibles moyens financiers et se sentant exclu de la société, le núcleo Santa Rosa était un refuge où il se sentait accueilli et respecté. En 2013 Antonio y devient professeur de percussion.

Au Brésil, nous avons eu des entretiens avec sept professeurs du núcleo Bairro da Paz, ce qui nous a permis d'analyser les différents types de parcours académiques et professionnels. Edney, vingt-sept ans, a grandi dans le quartier populaire de Garcia à Salvador de Bahia, connu pour ses artistes et la bohème. Fils unique, élevé par sa mère, il a joué au foot et réussi toutes ses années à l'école, mais ce qu'il a toujours voulu c'est être musicien, se joindre aux *stars* du quartier et « rendre les gens heureux au Carnaval ». Il a débuté par des cours avec Freddy Dantas, référence du trombone et des fanfares à Salvador. Avec quatre amis ils se partageaient le trombone jusqu'au jour où après beaucoup de larmes et de prières, sa mère eut la possibilité d'acheter un trombone « en divisant le prix en mille prestations sur sa carte ». A seize ans il faisait partie des cuivres d'un grand groupe de samba, et à dix-huit ans il joue pour le premier DVD du groupe *Sai de Samba*. C'est donc une jeune star de la musique populaire qui souhaite s'inscrire à l'orchestre du Neojiba en 2007, mais la place disponible est pour un trombone basse, instrument qu'il n'avait jamais joué. Il achète un modèle d'occasion et une semaine après il se présente à l'audition avec un exercice du livre de son premier professeur Freddy Dantas. Il a un style malin et improvisateur, ce qui lui a permis d'être accepté dans le premier orchestre du Neojiba.

C'était un nouveau monde musical où il ne savait pas ce qui allait arriver, avec pour seule garantie une bourse.

Son collègue Filipe, vingt-trois ans, a grandi à Salvador avec deux frères, tous ont été élevés par leur mère. Son enfance fut difficile au niveau financier car sa mère n'avait que le salaire minimum. Difficile aussi au niveau des émotions à cause de l'instabilité psychologique du père. Il été élève dans des écoles publiques violentes à cause de certains élèves qui apportaient des armes, notamment au quartier São Cristovão. C'est en 6^e qu'il a voulu rejoindre une école à São Paulo qui accueillait des élèves en régime séminariste. Il a adoré cette phase de sa vie, loin des problèmes de Salvador, dans un beau monastère, très exigeant mais avec des voyages et un bon esprit de camaraderie. C'est dans ce contexte, à l'âge de quatorze ans qu'il commence à jouer de la flûte traversière en fanfare dans les cérémonies. Il a appris tout seul, « c'était du genre prend ça et joue ». Deux ans après, il quitte le monastère pour revenir à Salvador. Ce fut un choc : la liberté totale, la façon de s'habiller, la télévision, les copines. A l'encontre de l'opinion de sa famille, il s'achète une flûte traversière grâce à l'argent gagné au McDonalds et commence à jouer pour des petits orchestres de samba mal payés. A dix-huit ans il souhaite s'inscrire au Neojiba. Filipe se souvient d'avoir beaucoup travaillé pour cette audition, car il n'avait jamais vraiment appris la flûte et n'avait eu que sept cours de suite quelques semaines avant l'épreuve, beaucoup de stress et de somatisation corporelle. Il fut admis comme musicien en 2010 et devient professeur en 2013.

Leandro, vingt-huit ans, est né à l'intérieur des terres de Bahia, dans une petite ville ferroviaire. Fils de parents séparés, il a grandi chez ses grands-parents, entouré d'une famille large et bienveillante qui était sévère mais « pleine de valeurs ». Avec son groupe d'amis ils se sont inscrits à « l'école de l'orchestre », mais les débuts ont été longs car il fallait faire une soixantaine de leçons de solfège avant de pouvoir toucher un instrument : « en plus, le professeur avait toujours un instrument sur sa table pour nous ronger d'envie ». Au bout du compte, c'est le professeur qui lui a choisi son instrument : le saxophone. Il a d'abord joué en fanfare, puis ensuite à la philharmonique de la ville, fondée il y a soixante ans dans le quartier des « ferroviaires », par les employés des chemins de fer. Après cela, les seuls objectifs envisageables étaient d'intégrer un groupe militaire pour faire carrière avec un salaire garanti. A seize ans il gagnait de l'argent en jouant avec l'orchestre philharmonique local, et il a fallu la venue de quelques musiciens du principal cursus musical de l'Université Fédérale de Bahia (UFBA), pour « que j'aie de l'information, pour que je voie pour la première fois des instruments de qualité, avec un bon son ». Il est admis à

l'UFBA et, grâce au soutien de son orchestre, il part à Salvador. Il parle avec émotion de l'orchestre philharmonique de sa ville, « le directeur nous a toujours fait penser que nous étions de grands musiciens, il nous traitait comme si on était ses enfants ». En même temps il s'intéresse au Neojiba, mais la seule place disponible était pour la clarinette donc il décide d'en acheter une et de s'entraîner intensément une semaine avant l'audition en apprenant sur Internet. Son intégration au Neojiba s'est bien passée puisque, selon Leandro, 90% des musiciens venaient des orchestres philharmoniques de leurs petites villes et avaient le même esprit. Quant au répertoire, il pensait qu'au Neojiba c'était un peu plus facile en comparaison avec les *dobrados* militaires de la philharmonique, « très rapides et techniques ».

Au Portugal, la professeure Carla Duarte, trente-quatre ans, est née dans le nord-est du pays, dans la ville de Covilhã. Son contact avec la musique commence avec l'orgue de l'église, puis au piano. Elle a onze ans quand un professeur lui dit qu'elle devrait jouer du hautbois parce qu'elle a de petites lèvres fines. Elle était inscrite dans une école de *ensino integrado* (enseignement intégré), où il y avait des cours du cursus normal de l'éducation nationale le matin et des cours de musique l'après-midi. Cela a duré six ans, de la 6^e à la terminale. L'avantage de ces écoles fondées dans les années 90' au Portugal est l'immersion totale dans le monde de la musique puisque, comme dans El Sistema, les jeunes élèves jouent et s'entraînent intensément tous les jours. Son professeur de hautbois a été le moteur de son parcours musical, il l'a accompagnée tout le long de la pré-adolescence jusqu'à l'âge adulte. Ensuite elle intègre une licence à l'Académie Nationale Supérieure d'Orchestre à Lisbonne pendant cinq ans. Elle part à Barcelone jouer des répertoires d'opéra au Gran Teatre del Liceu, mais souhaite revenir rapidement au Portugal. Au retour Carla intègre l'Orquestra Metropolitana à Lisbonne en tant que musicienne, et l'Orchestra Geração en tant que professeur de hautbois. Mais passer sa vie professionnelle à jouer ne serait pas suffisant, « j'ai besoin d'enseigner pour être heureuse ».

João Garcia a vingt-sept ans, il a grandi en banlieue de Lisbonne dans le quartier où se trouve le núcleo Miguel Torga. Il a commencé dans l'école de l'orchestre philharmonique de son quartier, avec quatre-vingt-dix leçons théoriques avant de pouvoir toucher le bombardon⁵⁵. A quinze ans, il intègre le Conservatoire National de Musique à Lisbonne sans jamais abandonner la philharmonique de sa ville. Ensuite il poursuit ses études à

⁵⁵ Encore plus que les soixante leçons obligatoires pour Leandro au Brésil.

l'École Supérieure de Musique de Lisbonne, où il termine actuellement un Master en enseignement. En parallèle, et notamment pour des raisons de sécurité financière, João intègre l'orchestre de l'Armée de l'Air. Il a commencé à enseigner à l'Orquestra Geração en 2010, avant d'avoir terminé sa licence en musique.

Vania a trente et un ans, elle est née à Gaia, ville qui se trouve en face de Porto de l'autre côté du fleuve Douro. À treize ans, elle commence des cours de musique au Conservatoire de Porto, avec en parallèle des cours à l'école de musique de son quartier tous les samedis. Le Conservatoire avait beaucoup de professeurs âgés avec une pédagogie renfermée en une seule méthode. Elle n'y a jamais appris les méthodes pour travailler sérieusement le violoncelle, « alors que c'est la clé pour être un bon musicien ». Au moment où elle a eu une perte de motivation, c'est son professeur à l'école du quartier où elle vivait qui lui a donné des cours gratuits pour préparer sa candidature à une spécialisation en musique à l'université. Vania est admise et part faire cinq ans d'étude dans une ville entre Lisbonne et Porto. Pendant cette période elle a eu différentes expériences musicales à Lisbonne, « mais j'ai ressenti beaucoup de compétitivité dans la capitale, alors qu'à l'université il y avait plus d'amitié, d'entraide ». Son entrée à l'Orquestra Geração a lieu en 2011 car son petit-copain y était professeur et parce qu'elle voulait que « la musique soit mise au service de la société, que je fasse la différence dans la vie de mes élèves, qu'il y ait un impact ».

IV.2. Professeur de musique dans un núcleo

Quel que soit le parcours académique des professeurs, l'entrée dans un núcleo pour enseigner reste une expérience unique pour chacun car le terrain force à remettre en question la personne et les méthodes pédagogiques acquises antérieurement.

Carla Duarte, hautboïste de trente-quatre ans, accepte l'invitation de sa collègue d'enfance Sandra Martins pour être professeur à l'Orquestra Geração, au núcleo Miguel Torga. La première année fut essentiellement dédiée à l'observation des cours de Sandra Martins (coordinatrice) et Juan Maggiorani (coordinateur pédagogique), afin d'apprendre les méthodes et de mieux comprendre les élèves, « c'était un processus naturel, je n'ai pas eu peur, c'était bien de pouvoir construire quelque chose, de pouvoir expérimenter ». Sa formation personnelle en musique a commencé dans un orchestre philharmonique de sa ville au nord du Portugal, elle y trouve une des raisons qui explique sa capacité d'adaptation et

de persévérance, « nous les musiciens des philharmoniques nous sommes habitués à jouer sous la pluie, sous le soleil, avec des partitions de toute taille... ». Carla s'est sentie prête « *a vestir a camisola* (enfiler le maillot) » car même s'il y avait des problèmes « je voulais travailler pour changer des vies, c'est une bonne sensation de pouvoir dire à quelqu'un que telle méthode fonctionne ». En tant qu'hautboïste à l'Orquestra Geração elle a senti que le projet était d'abord consacré aux cordes, « il y a ceux qui voient cela comme une difficulté et ceux qui le voient comme une opportunité ».

Son collègue João Garcia a commencé à enseigner à l'Orchestra Geração en 2010 alors qu'il n'avait pas encore terminé sa licence en musique. En arrivant il s'est senti extrêmement motivé pour enseigner aux núcleos mais les méthodologies appliquées n'étaient pas traditionnelles, « j'ai été aux formations, mais au début on ne comprend pas ce qu'est l'Orquestra Geração, ce n'est qu'au bout de deux ou trois ans que l'on se rend compte de ce qui est spécial là-dedans ». L'adaptation ne fut pas compliquée car il était jeune et ouvert à tout type de méthodologie, « ils nous ont donné pour mission de changer la vie des élèves, il y avait des objectifs à atteindre en un court délai, ce qui est plus facile, et tout tourne autour du répertoire ».

Vania, violoncelliste de trente et un ans, a débuté son travail à l'Orquestra Geração par l'observation de deux stages. Lors du premier « j'ai eu peur de certains comportements qu'avaient les élèves, je n'ai pas senti que c'était fantastique d'y être pour eux, je m'attendais à ce qu'ils soient avides ». C'était une déception pour Vania, car elle était motivée par l'idée que la musique pourrait être un outil d'action au service direct de la société. Ce n'est que plus tard qu'elle a compris que le travail de l'Orquestra Geração est « plus profond que ce que l'on peut apercevoir à première vue ». Son nouveau terrain d'action était très différent de ce qu'elle avait vécu auparavant, cela lui a donné envie d'apprendre.

Au Brésil, les professeurs du Neojiba racontent leurs débuts au núcleo Bairro da Paz, en périphérie de Salvador de Bahia. Edney, vingt-sept ans, souhaite continuer d'être musicien professionnel et « de rendre le peuple heureux » grâce à la musique populaire. Ses débuts comme professeur ont été une surprise issue d'une nécessité pour continuer à gagner de l'argent alors qu'il ralentissait son rythme intensif à l'orchestre principal du Neojiba, « cela a été une bonne découverte de comprendre que mon travail de professeur peut changer la vie de ces jeunes ». Il y a quelques années il donnait irrégulièrement des cours de trombone dans son quartier, lorsqu'un de ses élèves fut tué et laissé dans la rue avec les yeux arrachés par des trafiquants. Marqué par cette tragédie, il se décida à tout

faire pour les enfants de Bahia, « corps et âme », dit-il. Il y a deux ans, Neojiba lui propose d'enseigner au Bairro da Paz qui avait très mauvaise réputation, « ils m'ont dit que c'était l'enfer, mais j'ai répondu que j'allais *dar meu sangue* ('donner mon sang', c'est-à-dire, faire de mon mieux) ». Lorsqu'Edney arrive au núcleo le premier jour et qu'il approche les élèves, il les regarde bien dans les yeux et leur dit : « *E aí, qual foi !?* (Et alors, ça baigne !?) », c'est à ce moment qu'« ils ont compris que moi aussi je suis du *ghetto* ». Au núcleo il aime rigoler avec le personnel de cuisine et de nettoyage.

Son collègue Filipe, flûtiste de vingt-trois ans, n'avait pas prévu d'enseigner non-plus, il pensait pouvoir se consacrer totalement à un parcours de musicien professionnel, mais ce n'était pas possible au Neojiba. Il accepte le défi d'enseigner : « j'ai acquis les outils en même temps que j'enseignais, j'apprends tous les jours ». Il se sent comme une référence et un miroir pour les élèves, « en musique c'est moi leur Neymar⁵⁶ ».

Leandro, vingt-huit ans, est passé à l'enseignement de la musique pour des raisons financières, un complément en fin de mois, mais aussi par déception face à la vie de musicien en orchestre. Il a ressenti qu'en orchestre tout était très centralisé sur les chefs, que ses efforts n'étaient pas mis en valeurs alors que « tout être humain veut sentir que son travail fait la différence ». C'est à travers l'enseignement que Leandro a senti pouvoir faire cette différence tant désirée, « si on veut changer la société on doit donner des opportunités à tout le monde, on doit motiver, comprendre les nécessités individuelles et ne pas penser que celles des uns sont celles de tous ». Il avait déjà été professeur à la philharmonique de son enfance, mais l'arrivée au Bairro da Paz (BR) est une autre réalité, il n'y avait pas d'instruments et « les élèves n'avaient pas les notions de base liées au respect, au bruit, à l'organisation ».

Au Venezuela, la plupart des professeurs des núcleos ont été totalement ou partiellement formés par El Sistema, ce qui leur donne une bonne connaissance de la mission, des objectifs et des méthodologies à développer. A son retour d'Espagne, où pendant dix-ans il a continué sa formation professionnelle, Angel Gutierrez, trente-six ans, n'a pas choisi d'être professeur au Conservatoire de Maracaibo parce qu'ils n'embauchent plus : « le Conservatoire était financé par la gouvernement de l'Etat de Zulia mais dans un an tout sera contrôlé par El Sistema ». Il s'est donc retourné vers son passé, c'est-à-dire vers le núcleo Santa Rosa de Agua où il avait fait quelques concerts avec les chœurs. La directrice du núcleo, Oriana Silva, est une amie d'enfance, et étant donné le *curriculum*

⁵⁶ Star mondiale du football brésilien.

qu'il a développé en Espagne il n'a eu aucun problème à être admis comme professeur de chant et de chorale. Mais Angel n'avait jamais enseigné, donc les premiers temps furent d'expérimentation. En parallèle il est admis aux cours mensuels à Caracas pour les principaux jeunes professeurs de chaque núcleo. Tous les mois, il passe une semaine dans la capitale pour des cours intensifs d'enseignement qui englobent : chant, direction chorale, solfège, harmonie, méthodologie d'enseignement en musique (Kodaly, Dalcroze, Suzuki...) ; le rapport aux élèves ; la gestion ; parmi d'autres cours, six jours consécutifs, dix heures par jour. Cette formation l'aide beaucoup, car « avec vingt ans d'expérience je peux tout *resolver* (résoudre) par instinct, mais lorsqu'il faut expliquer je dois apprendre les techniques pour mieux communiquer, j'ai maintenant une meilleure connaissance sur le travail que je fais ».

Son collègue Manuel Casanova, trente ans, a été élève au núcleo Santa Rosa De Agua à partir de dix-sept ans. Le passage de musicien à professeur se fait naturellement, car très tôt il devient *preparador* : « j'enseigne par gratitude, ils m'ont ouvert les portes ici, nous sommes une famille, et je veux rétribuer ». Sa première expérience officielle de professeur fut en dehors du núcleo, mais il est rapidement rappelé pour combler une place vide, « ici la pédagogie est différente, j'essaie d'abord de créer de la confiance pour ensuite réussir à captiver l'élève, je me mets à son niveau, ce qui ne se faisait pas avant ».

Pour Antonio, vingt-neuf ans, après avoir été élève de percussion au núcleo Santa Rosa, ce qui l'a motivé à rester comme professeur c'est « l'inclusion, ici tu n'es pas discriminé, on ne te demande pas si tu es noir ou blanc ». Lorsqu'il est considéré comme professeur, le sous-Directeur régional d'El Sistema lui dit : « nous ne sommes pas des professeurs mais nous le sommes, donc il faut *resolver* (résoudre), improviser et se débrouiller ». L'expérience d'enseigner lui a appris qu'il faut être capable d'avoir plusieurs plans (A, B, C...), jusqu'à trouver celui qui fonctionne pour chaque élève.

Maria-Grécia aussi est un pur produit d'El Sistema après vingt ans d'immersion. Elle a souffert de quelques mauvaises attitudes et de la compétition destructrice dans certains orchestres, mais c'est aussi ce qui l'a motivé à être professeur : « j'enseigne l'amour pour la musique mais sans compétition destructrice, je suis constructiviste (Maria-Grécia est formée en sociologie) et je veux que l'élève progresse toujours avec sa propre créativité ». Comme Angel Simon, Maria-Grécia va aussi à Caracas une fois par mois pour apprendre les techniques d'enseignement en *kinder* (élèves entre trois et six ans) : « je n'ai pas encore toutes les techniques mais je me concentre davantage sur les forces que sur les faiblesses ». À son avis pour être un bon professeur à El Sistema il ne faut pas que miser

sur le musical, « tu peux être très fort musicalement mais si tu n'as pas la partie humaine ce n'est pas El Sistema, il faut créer un meilleur être humain à travers la musique ».

Angel Gutierrez, trente et un ans, est également *fundador* du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) à l'âge de onze ans. Sa passion pour le núcleo et pour les directeurs lui a donné envie de s'investir comme professeur de violon et d'alto. Lui aussi a vu les évolutions dans l'enseignement, « avant certains orchestres étaient créés avec *una punta de picareta* (pointe de pioche) et ils y arrivaient, mais je n'y crois pas, je pense qu'il faut expliquer aux élèves ». Il souhaite continuer à enseigner à Santa Rosa de Agua parce que c'est le núcleo qui l'a vu grandir, celui où il s'est formé comme musicien et comme personne.

IV.3. Harmoniser l'enseignement de la musique au contexte social

Les trois núcleos ont des élèves issus de réalités sociales instables qui obligent les professeurs à trouver de nouvelles formes d'interaction. L'enseignement de la musique cherche son positionnement face à des contextes sociaux qui remettent en question les professeurs dans leurs attitudes et méthodes.

Au Venezuela, Angel Simon du núcleo Santa Rosa de Agua fait partie des professeurs qui ont des cours de formation à l'enseignement une fois par mois à Caracas. Cela lui permet de faire évoluer ses méthodologies et d'atteindre de bons résultats en moins de temps, mais il pense qu'une grande part de l'enseignement tient à « l'instinct de la personne, il faut être capable de trouver des solutions sur le terrain ». Il serait probablement plus simple de suivre un programme donné, mais « il me semble mieux que le professeur *va actuando* (poursuive l'action) avec l'ensemble du groupe ». Le rapport à la formation universitaire est ambigu, car pour Angel il y a beaucoup de diplômés qui ne savent pas enseigner : « il y a des personnes qui ont ce qu'il faut pour travailler avec des élèves, ce n'est pas le diplôme qui te le donne ». Selon Angel, pour travailler à El Sistema il faut de la vocation et beaucoup d'instinct car « nous travaillons *con los dientes* (avec les dents, c'est-à-dire en s'accrochant), les conditions ne sont pas idéales au niveau des salaires, des salles de cours, du bruit et il faut que tout marche en peu de temps ».

Son collègue Manuel Casanova pense qu'il faut être exigeant avec les élèves, « serrer mais pas trop ». Il cherche à leur faire comprendre le pourquoi et le comment du rapport à l'instrument, « si l'élève ne me comprend pas il va être frustré et je pourrais le perdre ». Cette recherche d'équilibre il l'a apprise avec son professeur de trombone

lorsqu'il expliquait la technique et la façon de transmettre ce qui est nécessaire dans la composition. « Il y a la technique et puis il y a le philosophique, il faut savoir exprimer une note pour que cela soit beau ». Manuel a sa méthode, un mélange entre ce qu'il reproduit de ses professeurs et ce qu'il a appris sur Internet.

Antonio, professeur de percussions, a commencé comme élève dans ce même núcleo il y a neuf ans. Il est aujourd'hui professeur par « passion et gratitude », car il s'est toujours senti respecté et bien intégré. C'est un sens de l'intégration qu'il n'a pas ressenti dans d'autres núcleos, ou au Conservatoire, car « ce n'est pas la même énergie, je ne m'y exprime pas de la même façon, sauf dans les cours de Pedro ». Pedro Moya est le sous-Directeur régional d'El Sistema, un violoniste brillant qui donne des cours pour les professeurs sous l'angle de la sociologie et de la psychologie, « il nous apprend à avoir confiance en nous même ». Au núcleo, Antonio, ne ressent pas de liens forts entre les professeurs car certains sont partis et d'autres viennent d'arriver. Ceux qui sont là maintenant jouent en même temps dans d'autres orchestres, donc ils ont d'autres préoccupations, d'autres sujets de discussion, ce qui lui fait remarquer que certains sont *enchufados* (qui vivent sur le dos de quelqu'un). Il y a aussi les professeurs qui préfèrent s'exhiber qu'enseigner, mais cela ne l'intéresse pas car lorsque l'on parle d'enseignement « le rapport humain est plus important que le musical ».

Pour Maria-Grécia, clarinettiste qui a débuté son parcours à El Sistema il y a vingt-ans quand elle en avait huit, son objectif premier est de captiver les enfants pour qu'ils évitent les attitudes violentes dans la rue. Elle pense qu'aujourd'hui les élèves apprennent plus rapidement, que cela est en lien avec la technologie, « ils sont plus dynamiques et actifs, ce qui m'oblige à être toujours en mouvement, à innover constamment car ils s'ennuient très rapidement ». Lorsqu'on lui demande ce qu'il y a de plus difficile dans son travail en *kinder* (avec les enfants de 3 à 6 ans), elle dit n'y avoir jamais pensé, mais finit par dire que le plus compliqué est de créer une harmonie entre toutes les parties de l'enseignement : chants, gestes, coordination motrice, objets, mélodie, etc.

Son collègue Angel Gutierrez, trente et un ans, a débuté au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) à l'âge de onze ans. Depuis il ne l'a jamais quitté car il a une dette morale envers l'ancien directeur Hendricks Gonzalez, « *es la persona que mas quiero en el mundo* (c'est la personne que j'aime le plus au monde) ». Ce sont ses anciens professeurs qui l'inspirent dans sa façon d'enseigner, il se rappelle avec passion la manière qu'avait son professeur d'entrer en classe en disant bien fort « *Buenas tardes !* (Bons jours !) ». Pour Angel, ce sont ces petits moments qui changent tout un quartier. Il se souvient de la première fois qu'il a

dû donner un cours, le directeur devant partir en urgence lui passe le bâton en disant : « tu fais 1, 2, 3, 4, comme cela et pour les entrées tu fais ça...j'ai confiance en toi...allez les enfants, tchao ! ». Depuis il continue ce qui lui semble être une passion, une raison de vivre, « avec les élèves il ne faut pas leur parler comme des enfants, il faut leur parler normalement ; le meilleur médecin est l'élève, par exemple lorsqu'il me dit : Professeur mon coude est levé ! S'il le verbalise cela veut dire qu'il va comprendre l'erreur, il faut parler ». Angel sous-estime pas ses jeunes élèves, « ils n'ont pas de privilèges simplement parce qu'ils sont des enfants, ils aiment être traité comme des grands, cela marche ».

Au Portugal, la hautboïste Carla Duarte, trente-quatre ans, raconte son expérience en tant que professeur au núcleo Miguel Torga de l'Orchestra Geração. Elle ressent une différence de rapport avec les élèves entre le núcleo Miguel Torga et les écoles privées où elle enseigne. Dans ces écoles, lorsque par un empêchement imprévu elle ne peut pas faire cours, le réflexe est d'appeler le directeur ou les parents, alors qu'au núcleo elle appelle directement les élèves, « ils ont tous mon numéro de portable ». Le núcleo est un milieu exigeant pour le professeur car il faut savoir tout faire, « il y a tous types d'élèves, tu dois être exigeant mais doux, donner l'exemple constamment, imposer des règles de société, lorsque tu entres en salle de cours il faut être capable d'observer et de savoir si tu peux ou non exiger plus d'eux ce jour-là ». Pour Carla il est important d'être une référence pour l'élève, mais il faut aussi lui montrer qu'il n'y a pas de modèles infaillibles, « même l'Eglise se trompe parce qu'elle est faite d'hommes, ces enfants doivent apprendre à se pardonner à eux-mêmes, car certains ont de gros poids familiaux sur eux ». La difficulté pour Carla est que, face à son enfance stable, l'enseignement au núcleo oblige le professeur à être capable d'analyser en profondeur le contexte familial des enfants. Ce travail d'analyse se fait aussi grâce à un esprit de groupe entre les professeurs du núcleo. Ils font comme au Venezuela, « nous ne disons jamais aux élèves que c'est difficile, si tu ne leur dis pas ils ne le sauront pas, rien est difficile, il y a toujours une porte de sortie pour réussir ».

Lorsque João Garcia, vingt-sept ans, est arrivé au núcleo Miguel Torga (PT) à l'âge de vingt et un ans pour enseigner le bombardon, il était extrêmement motivé, mais il admet n'avoir pas bien compris ce que pouvait être la méthodologie de l'Orchestra Geração : « ce n'était pas la pédagogie traditionnelle, j'allais aux formations mais je ne concevais pas ce qu'était le projet ». João dit privilégier le musical en même temps que l'humain, « j'admets que parfois j'ai des élèves qui pleurent en cours mais je leur explique toujours pourquoi je les pousse, je leur dis que je crois en eux ». Ensuite il renforce la motivation, « je les

valorise et leur donne confiance ». Pendant les cours, João aime jouer du bombardon pour ses élèves car il pense que c'est important d'avoir une figure qui montre les possibilités de l'instrument. Le travail du professeur au núcleo Miguel Torga lui semble important parce que souvent c'est le seul adulte qui parle correctement à l'élève sans que cela soit pour le gronder.

En tant que professeur à l'Orquestra Geração, la violoncelliste Vania a compris dès ses débuts il y a cinq ans que c'était une réalité sociale et pédagogique éloignée de la sienne, et donc qu'elle devait rester très ouverte d'esprit. Par exemple, il fallait trouver un équilibre entre « parler au cœur et crier, il y a quelques années j'aurais été très inflexible, mais maintenant je suis patiente, il faut comprendre qu'à la maison ils parlent en criant ». Vania recherche l'équilibre entre le social et le musical, plus perceptible maintenant car il a fallu s'adapter aux réalités des élèves. El Sistema l'inspire et elle a eu l'opportunité de voir l'Orchestre Simón Bolívar sur scène. Avant cela elle n'en savait pas trop, à part qu'ils fonctionnent par imitation et avec les concerts comme objectif principal. Après les grandes vacances, au bout de quelques jours de reprise au núcleo Miguel Torga Vania se sent chez elle, « je comprends à nouveau pourquoi je suis professeur ici ».

Au Brésil, le tromboniste Edney parle de ses débuts comme professeur au núcleo Bairro da Paz du Neojiba. Il souhaitait contribuer à créer une belle histoire, « je voulais voir le peuple heureux ». Dès les débuts il a senti les difficultés, notamment la pauvreté de certains élèves, « j'ai donné mon ticket-restaurant à un petit pour qu'il achète du *arroz e feijão* (riz et haricots) pour la famille ». Edney pense que l'enseignement de la musique doit changer, « il faut oser plus », car les vieilles méthodes ne font que créer des robots, « alors que moi je veux former des artistes ». Avec ses élèves du Bairro da Paz, il lui faut être créatif et dynamique, « sur mon téléphone portable j'ai une application avec un métronome qui a des rythmes populaires brésiliens ; en cours il ne faut pas perdre le contrôle car les enfants se déconcentrent très rapidement, donc j'écris tout au tableau à l'avance pour ne pas leur tourner le dos pendant que j'enseigne ».

Etre professeur dans un quartier comme le Bairro da Paz est difficile car il y a un déficit général d'éducation, notamment de la part des familles. Dans un contexte où il y a de la pauvreté et de la délinquance, les outils dont disposent les professeurs sont faibles comparés à ceux des trafiquants. Un enfant de dix ans est amené à choisir entre la musique qui exige beaucoup d'années d'effort sans garanties fixes, ou le trafic de drogue qui garantit de l'argent rapidement avec en plus une arme, du respect dans le quartier et l'admiration

de copines. Edney insiste, « en musique tout est lent, il faut passer des moments de honte, être sous pression, il y en a peu à être des lions assez forts pour aller jusqu'au bout ».

Comme son collègue Edney, le clarinettiste Leandro a lui aussi quitté l'orchestre principale du Neojiba à cause d'une perte de motivation et du « traitement centralisé qu'avaient les directeurs sur certains musiciens privilégiés », ce qui le pénalisait alors qu'il s'entraînait beaucoup. Il n'était pas formé pour être professeur mais il a su créer une voie en s'inspirant de sa courte expérience d'enseignant à l'orchestre philharmonique de sa ville. A son arrivée, les élèves du Bairro da Paz étaient particulièrement indisciplinés, donc il a commencé par la base en essayant d'imposer des règles de vie commune. L'objectif était de rendre les élèves conscients de ce qu'il est possible de faire en orchestre : « au début ils ne tenaient que cinq minutes, il a fallu beaucoup d'effort et de patience ; ici le coordinateur dit toujours que les mots permettent de convaincre, alors que les actes permettent de *arrastar* (entraîner) ». L'exemple semble être le meilleur outil et pour être professeur au núcleo Bairro da Paz il faut être « amis, être clair, savoir rigoler et savoir être sérieux car chez l'enfant un esprit vide est l'officine du diable ».

Pour Filipe, ses débuts comme professeur de flûte au núcleo Bairro da Paz il y a trois ans n'ont pas été faciles car il ne s'est pas senti accompagné par la direction du Neojiba, « nous n'avons pas été préparés à la réalité d'ici, même le coordinateur a appris sur le tas ». Trois ans plus tard, le rapport au núcleo a évolué, les professeurs ont créé leurs propres méthodes adaptées aux types d'élèves, et le coordinateur est devenu essentiel, « il est en lien avec les parents, il parle aux élèves, il est patient, c'est la personne pour cela ». Quant à la pédagogie, Filipe insiste sur le fait qu'il n'y ait pas eu de vraie formation, « pour enseigner, il faut avoir une préparation, il y a même des professeurs d'autres nucléos qui disent à leurs élèves que leur façon de jouer est horrible, je n'aurais jamais dit cela moi, il faut comprendre les réalités des élèves ».

IV.4. Le rapport enseignant-apprentis pour décrire l'élève

Une des spécificités de l'enseignement dans un núcleo est le niveau de rapprochement atteint entre professeurs et élèves. Parmi d'autres raisons à cela, il y a le nombre d'heures passés ensemble par semaine et l'attitude pédagogique inclusive qu'ont la plupart des professeurs. Cela leur permet de se créer une image générale du type d'élèves qu'ils ont dans leurs nucléos respectifs.

Au Venezuela, pour décrire ses élèves du núcleo Santa Rosa de Agua, le professeur de chant Angel Simon parle d'une perte de naïveté et d'un manque de valeurs comparé à sa génération. Il pense que de nos jours il est très difficile de s'occuper d'élèves parce que rien ne les surprend plus, « ils s'ennuient très rapidement et sont irrévérents ». Le respect envers les plus âgés lui semble perdu, notamment à cause d'une perte des valeurs sociales. Angel observe qu'« aujourd'hui les enfants naissent avec tellement d'information disponible autour d'eux qu'ils ont perdu la naïveté que nous avons, leurs critères sont vastes à tel point que je me demande souvent si je parle à un enfant ou un adolescent ». Les élèves disent tout ce qu'ils pensent : « Professeur, cette chanson est très ennuyeuse ; professeur votre façon d'expliquer est très lassante ». Pour enseigner dans ces contextes, il faut être marrant et rapide « c'est fini le temps où ils s'asseyaient pendant de longues heures et écoutaient les cours ».

Selon l'expérience du tromboniste Manuel Casanova, professeur au núcleo Santa Rosa, tout dépend de l'intérêt qu'a l'élève, l'âge n'ayant pas d'importance. Ceux qui ont autour de quinze ans peuvent être plus « *flojos* (paresseux), parce qu'ils ont d'autres préoccupations ; ils demandent encore plus de dévouement de la part du professeur ». À son avis, la principale cause de démotivation chez les élèves est causée par les absences constantes du professeur d'instrument. Son collègue Antonio, professeur de percussion, dit que la démotivation existe aussi lorsque certains parents qui, obsédés par les grandes figures médiatiques d'El Sistema, obligent leurs enfants à venir apprendre la musique au núcleo. A propos de ses meilleurs élèves, Antonio explique que « ce sont les plus petits, de vrais éponges ». Pour sa collègue Maria-Grécia, professeur des plus petits en *kinder*, les enfants sont des « éponges » mais, dans le cas des plus jeunes, pour qu'ils soient concentrés il faut les maintenir en mouvement alors que les plus grands ont besoin d'être assis et calmes. Maria-Grécia a toujours préféré les élèves qui se font punir par les autres professeurs, les problématiques : « je vais à contresens car on peut faire de très bonnes choses avec ces élèves, tout en les grondant s'il le faut ». Au núcleo elle insiste beaucoup sur l'affect parce qu'elle se rend compte qu'à l'école les enfants « développent l'insulte et l'agressivité ». Leur collègue Albi, professeur de contrebasse, explique qu'en cours celui qui a peur c'est l'élève, donc il faut d'abord créer une relation de confiance, « je fais tout pour qu'ils m'aiment comme un papa, pour qu'ils aient confiance en moi, pour qu'ils jouent totalement relaxés ; je veux qu'il y ait aussi de l'humour pour qu'ils se sentent en affinité et qu'ils se libèrent de la nervosité ».

Dans le rapport avec les élèves, le professeur d'alto, Angel Gutierrez, défend aussi l'importance de l'humour. Par exemple il raconte que c'est une habitude en orchestre de se moquer du pupitre des altos, mais cela reste au niveau de l'humour, « on rigole beaucoup et ensuite on se remet au travail, la joie aide à ce que la musique sonne mieux, avec plus de cœur ». Il lui arrive souvent de dire « accordez-vous, pour l'amour de Dieu ! », mais il fait attention parce qu'il peut y avoir des confessions différentes dans la salle de classe, « il n'y a jamais de problèmes avec les enfants, c'est surtout pour les parents ». Le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) est situé dans un quartier où près de 60% de la population est d'origine autochtone – les indiens *Añú*. Le professeur Angel Gutierrez les décrit : « ils sont très mous mais ce sont les meilleurs êtres humains du monde ; ils ne sont pas rapides, certains ont beaucoup de talent et ceux qui n'en ont pas c'est par manque d'intérêt ; ils peuvent s'asseoir devant leur maison toute la journée et être heureux ainsi ; ce sont de très bons hôtes, ils m'installent une chaise au milieu de leur maison, ils sont très bons ».

Au Brésil, Leandro, professeur de saxophone au núcleo Bairro da Paz, pense qu'il n'y a pas qu'une seule direction dans le rapport aux élèves, que la connaissance ne va pas en sens unique de l'enseignant vers l'élève. Ce devrait plutôt être un rapport partagé avec un va-et-vient d'enseignements puisque, « en vérité, si le travail dans ce núcleo est bon, c'est parce que nous avons changé, nous avons appris à travailler avec les élèves, à travers eux ». Il poursuit son analyse de l'enseignement dans les núcleos en critiquant le manque d'ouverture de certains professeurs face au terrain et aux élèves, « certains du Neojiba ont encore l'idée de coloniser, comme le fut le Brésil ; ils viennent pour leur apprendre au lieu de partager, c'est pour cela que j'emploie ce mot coloniser, mais moi je n'enseigne pas puisque les méthodologies existent déjà, je ne fais que partager ; certains pensent que l'élève est une feuille blanche et que c'est au professeur d'écrire toute l'histoire, mais ces jeunes ont déjà une façon d'apprendre, des vécus, une éducation, une perception de la vie et de la musique ». Leandro pense qu'il faut trouver la bonne formule pour être professeur au Bairro da Paz et éviter « la forme colonisatrice qui passe son temps à regarder l'autre sans se remettre elle-même en question ».

Son collègue hautboïste Walter se souvient des premiers jours comme professeur au Bairro da Paz (BR) et des « terribles légendes sur le quartier », véhiculées par les media notamment. C'est un territoire de grande pauvreté où les élèves veulent savoir le prix et la

provenance de tous les biens qu'ont les professeurs.⁵⁷ Les intérêts des élèves sont très matérialistes, la première question qu'un groupe d'élèves de dix-ans nous a posée à notre arrivée au núcleo a été : « Quel type de téléphone portable avez-vous ? ». Walter commence l'année par demander aux élèves quels sont leurs objectifs, ce n'est qu'à partir des réponses qu'il crée un « contrat de travail » qui mènera chacun à réaliser ses projets, « puisque c'est eux-mêmes qui ont verbalisé leurs objectifs je peux donc toujours exiger la qualité de leur travail individuel et de leurs résultats ». Pour l'apprentissage de la musique, l'une des principales difficultés au Bairro da Paz est le manque de dévouement, le plus difficile reste à « *conquistar o aluno* (conquérir l'élève) ». La première phase du rapport avec l'élève reste centrée sur l'humain, « la musique n'est qu'un appât, lorsque l'enfant est pris il faut saisir l'humain ». Walter insiste sur l'importance d'observer l'élève quand il entre en classe, il faut être capable de comprendre si quelque chose ne va pas, car « pourquoi forcer une croche ou une blanche alors que l'enfant vient de subir des situations personnelles graves qui troublent sa motivation et sa concentration ? Ce n'est qu'avec le dialogue que l'on va pouvoir s'entendre ». Une fois qu'il a saisi l'humain chez l'élève, l'enseignement de la musique est fait de façon à ce que l'élève puisse penser et trouver lui-même les solutions, « j'essaie de les amener à faire des exercices de base, mais toujours en expliquant à quoi ça sert et comment il faut y penser pour qu'ils intériorisent et puissent résoudre eux même leurs problèmes, il faut qu'ils soient capables de trouver les solutions ».

Pour le trompettiste Anderson, enseigner au núcleo Bairro da Paz (BR) est une expérience difficile car les enfants ont de graves difficultés personnelles et familiales ce qui n'est pas, à son avis, une raison pour les traiter comme des *coitadinhos* (pauvres gens). Les difficultés de l'enseignement ont été ressenties dès son arrivée. Il n'a jamais eu peur car il travaille « *na raça* (avec dévouement et persévérance) », mais il pense que c'est important d'être exigeant envers l'élève même s'ils ont des parcours personnels difficiles. Son collègue corniste Washington parle du manque de travail individuel des élèves à la maison puisqu'ils n'ont pas de soutien familial, il n'empêche qu'« il faut *cobrar* (exiger) tout en comprenant le contexte des élèves ».

Au Portugal, le professeur de percussion Eva Santos, du núcleo Miguel Torga, décrit la difficulté d'enseigner la percussion à des jeunes élèves qui s'inscrivent avec l'illusion « que dans un orchestre il n'y a que des batteries ». Ils sont souvent déçus par

⁵⁷ En effet, les élèves sont très matérialistes. Quand nous sommes arrivés au núcleo pour la première fois, un groupe de jeunes filles nous a immédiatement posé la question : « Quel est votre téléphone portable ? »

l'apprentissage de la percussion, notamment lorsque les autres musiciens jouent toutes les mélodies et qu'ils ne jouent qu'une note au triangle après vingt mesures d'attente. À cela s'ajoute une série de préjugés contre les percussionnistes que véhiculent les autres élèves, « ahah, c'est trop facile, tout le monde peut être percussionniste ». Le professeur confronte les élèves qui disent cela car « la percussion est bien plus que ce qu'ils pensent ». Eva est aussi professeur dans d'autres núcleos et d'autres écoles, mais en débutant à Miguel Torga elle a senti qu'il fallait avoir une attitude spécifique à cette réalité, « dans les autres écoles, on se limite à faire cours, alors qu'ici il faut comprendre si l'enfant arrive content ou triste, ce n'est qu'après cela que l'on travaille ». Il y a des cas personnels compliqués dont l'effet sur l'enfant empêchent une régularité stable dans l'enseignement : « j'ai une élève qui vit avec sa belle-mère et qui se fait exploiter, elle doit nettoyer la maison, laver le linge... cela retarde tout son travail scolaire et musical, j'en suis malade, mais ce n'est pas à moi de dénoncer ». Souvent les élèves viennent par leurs propres moyens au núcleo sans qu'il y ait une présence des parents, mais Eva essaie d'être en contact téléphonique avec ses élèves pour les motiver et être au courant de ce qui se passe. La plupart de ses élèves ont des difficultés d'apprentissage ou des insécurités sociales qui ont un impact négatif sur leurs capacités à se concentrer et apprendre, sur la confiance en soi : « quand je leur fais un compliment ils ont un sourire d'une oreille à l'autre ».

Chez les jeunes générations 3.0 qui vivent entourées de téléphones portables et d'ordinateurs, la patience pour une lente construction vers un objectif semble se perdre. C'est ce que ressent José, le professeur portugais de bombardon, « de nos jours les enfants ont tout à portée de mains, ils ne sont pas obligés de penser, ni de chercher, ils veulent atteindre le résultat immédiatement sans que cela soit compliqué ». C'est à l'opposé de ce qu'il faut pour être un musicien professionnel. Autre difficulté selon José : donner cours en groupe lorsque les niveaux de concentration sont différents entre élèves. Leur manque d'intérêt est aussi constaté à l'école, puisque, « la plupart de mes élèves ont quatre ou cinq matières du collège en-dessous de la moyenne ; cela était impossible de mon temps, et je leur dis que c'est étrange puisqu'ils savent jouer de la musique et qu'elle oblige à compter le *tempo*, à lire les partitions et tant d'autres choses ; donc ils devraient aussi être capable de se débrouiller à l'école, mais c'est un manque total d'intérêt pour l'école ; c'est devenu normal d'avoir de mauvaises notes, l'école est sous-valorisée ».

Leur collègue Vania, professeure de violoncelle, sent que le travail à l'Orquestra Geração et au núcleo Miguel Torga en particulier, est beaucoup plus exigeant pour le professeur que dans d'autres écoles de musique, notamment parce que les cours sont en

groupe et qu'il y a beaucoup d'élèves. Ses amis qui ne travaillent pas à l'Orquestra Geração lui demandent ce qui la motive à y rester, et est-ce que ses élèves savent très bien jouer. Elle répond non à la deuxième question, mais explique que l'attachement est autre part, « j'ai des élèves qui amènent leurs petites sœurs en cours parce qu'ils doivent s'occuper d'elles ; j'en ai un qui arrive toujours une heure en retard parce que c'est le temps qu'il prend pour nettoyer toute sa maison ». Vania observe que beaucoup de ses plus jeunes élèves ont comme exemple à suivre les plus avancés qui viennent du quartier, « ils comprennent qu'ils pourront eux aussi faire quelque chose avec la musique dans le futur, surtout lorsqu'ils n'ont rien à la maison ». D'autres élèves n'ont pas un bon comportement en classe, mais lorsque les cours finissent ils pleurent parce qu'ils regrettent l'orchestre et s'ennuient pendant les vacances.

Vitor, professeur de violon, pense qu'enseigner à l'Orquestra Geração a été très important pour son propre développement, car il explique que venant d'une famille fonctionnelle il n'avait pas conscience de ce qu'était de ne pas en avoir. Il a été particulièrement surpris par les liens forts et le soutien entre frères lorsque la famille est dysfonctionnelle, « ils ont une belle façon de se défendre ». Le professeur est un des principaux motivateurs « il faut montrer aux élèves ce que l'on sait faire avec l'instrument, ils veulent comprendre ce qu'il y a de spécial, mais il faut les laisser se motiver ». Son outil de travail préféré est l'orchestre : « c'est génial de voir à quel point l'expérience orchestrale enseigne tout de façon normale et naturelle, car l'élève y est amené à jouer sa partie, à écouter celle de l'autre, accomplir son rôle, et travailler en groupe, dépendant les uns des autres pour atteindre un résultat commun ». Les premiers temps ont été « chaotiques », le plus difficile était le maintien de la discipline, « il était presque impossible de les avoir assis sur une chaise, très vite ils commençaient à se pousser et à crier, mais un projet comme l'Orquestra Geração peut faire des miracles, des petites merveilles ».

IV.5. Le rôle des parents d'élèves dans l'enseignement

Les professeurs sont des observateurs directs de l'impact que peut avoir le soutien des parents envers l'élève. Dans les trois nucléos, la plupart des familles d'élèves sont décomposées, avec des parents séparés, des foyers monoparentaux, puis recomposées avec des beaux-pères et des belles mères. Il y a aussi beaucoup d'enfants qui grandissent avec leurs grands-mères, c'est le cas pour le hautboïste Ivanilson du nucléo Miguel Torga (PT)

et du tubiste Miguel au núcleo Bairro da Paz (BR). Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), près de la moitié des élèves vivent avec leur mère et leur grand-mère, car dans les communautés pauvres de Maracaibo les femmes s'unissent pour le partage des frais, pour l'éducation des enfants et le soin des plus âgés.

Au Venezuela, le núcleo Santa Rosa de Agua bénéficie de la présence quotidienne des mères, des grand-mères et des tantes d'élèves qui y passent l'après-midi à discuter en même temps qu'elles surveillent leurs enfants. El Sistema est gratuit ce qui selon l'avis de Manuel Casanova, professeur de trombone, peut rendre les élèves *flojos* (paresseux), « ils n'acquièrent pas le sens de la responsabilité et de l'exigence, mais ce sont les mères qui vont créer cette exigence ». Son collègue Angel Gutierrez pense qu'il est essentiel dans le contexte du núcleo Santa Rosa de Agua de s'intéresser à ce qui se passe chez les élèves, leur famille, leur quartier, « car c'est ainsi que l'on crée un lien avec l'enfant, un lien que personne ne peut expliquer, c'est comme de la magie ». Mais pour certains professeurs du núcleo Santa Rosa, le contact avec les parents est aussi source de pression car ils sont exigeants et veulent que tout soit fait pour leurs enfants, sans qu'ils connaissent la musique et les méthodologies d'enseignement. Par exemple le professeur de chant Angel Simon raconte qu'une mère lui a demandé pourquoi est-ce qu'il enseignait son fils à « chanter comme une fille » ; « Il doit chanter comme un homme disait la mère » ; « Non, il doit chanter comme un enfant », répondait le professeur. Lorsqu'en groupe de conversation nous avons posé la question des éventuelles pressions que ressentent les professeurs au núcleo de la part des parents, tous répondent en chœur que oui, elles existent. « Pourquoi est-ce que mon fils n'est plus concertino ? » raconte l'altiste Angel Gutierrez en citant une mère. Il continue en disant qu'à l'inverse, au Venezuela, les enfants peuvent travailler huit heures de suite pour préparer un concert sans que les parents ne les empêchent. L'interférence des parents est telle que certains vont jusqu'à choisir eux-mêmes l'instrument que va jouer leur fils. En concluant, la directrice du núcleo explique que c'est un rapport difficile avec les parents, car les mères veulent souvent s'exhiber et elles ont tendance à vouloir interférer dans le travail des professeurs.

Au Portugal, le lien avec les parents est très différent, ils sont moins présents. Au núcleo Miguel Torga le professeur de percussion Eva Santos, qui y enseigne depuis 2008, ne connaît les parents que d'un seul élève : « la plupart des élèves viennent seuls au núcleo, je n'ai qu'une mère qui s'y est intéressée depuis le début, elle amenait son fils ». Eva parle d'un autre núcleo de l'Orquestra Geração, où les parents sont très unis car grâce à eux la fermeture a été évitée : « ils ont fait pression contre la Mairie et ont réussi à garantir un

financement ». Pour son collègue bassoniste João Azevedo, le problème avec les parents est le manque de suivi à la maison : « il y a un manque de continuité de notre travail à la maison, et puis si les élèves demandent de l'aide aux parents ceux-ci n'auront pas les connaissances pour ». Ce professeur raconte une situation qui lui est arrivée lorsqu'il a fait appel au père d'une élève qui n'y arrivait pas au basson : « en serrant la main de son père j'ai senti ses cales, je lui parle de sa fille et il me parle de ses autres fils qui ne travaillent pas, qui passent leurs journées à dormir, il me dit qu'il a un petit potager au bord de la route pour compenser le manque d'emploi dans le milieu du bâtiment ; face à tout cela comment lui dire que sa fille a des difficultés au basson ? ». Son collègue professeur de bombardon parle des parents qui s'intéressent mais qui ne savent pas quoi faire car « leurs enfants sont révoltés, ils sont anti tout ».

Le professeur de trompette Nicolau Jesus a cinq élèves au núcleo Miguel Torga (PT) mais il ne connaît les parents que de deux d'entre eux. Quand les élèves sont plus vieux les professeurs connaissent plus les parents parce qu'ils vont assister aux concerts, « mais ici au núcleo Miguel Torga c'est compliqué, souvent les mères font du nettoyage dans des bureaux et travaillent en dehors des horaires normaux ; mais c'est peut-être aussi de ma faute ». Souvent dans les familles nombreuses et monoparentales, c'est aux enfants plus âgés de s'occuper des plus jeunes, de faire le ménage et les repas. Cela se passe au núcleo Miguel Torga comme en témoignait le professeur Vania, mais cela se passe également au Bairro da Paz (BR) où les horaires peuvent être incompatibles entre eux. Par exemple, lorsque l'élève du núcleo doit aller chercher sa petite sœur à la sortie de l'école.

Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) ce n'était pas le cas parmi les élèves car les rues sont trop dangereuses pour qu'un mineur s'occupe d'un autre mineur, la plupart des mères ne l'autorisent pas, ce qui explique le fait qu'il y ait les grand-mères, les tantes et même les voisines à la sortie des núcleos. Mais à l'Orquestra Geração Vania s'aperçoit que l'attitude des parents change petit à petit, notamment après qu'ils aient vu les résultats en concert. Le núcleo Miguel Torga organise aussi des moments de partage pour rencontrer les parents autour d'un goûter, « c'est convivial et ils commencent à reconnaître la valeur du projet ».

Au Bairro da Paz, à Salvador de Bahia, les professeurs du núcleo rendent compte d'un grand manque d'accompagnement de la part des parents. Leur présence est presque inexistante, ceux qui viennent le font après convocation due à un problème de comportement de l'élève. Ademar est professeur de dessin dans les mêmes locaux que le núcleo Bairro da Paz depuis quatre ans, il connaît bien les problématiques familiales et le

manque d'accompagnement, « les parents n'ont pas d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants, ils ont des problèmes financiers et ne s'inquiètent que de cela, ils ne savent même pas comment est la formation que suit leur enfant ici et perçoivent le núcleo comme un *depósito* (dépôt) car à la maison ils perturbent ». L'instabilité familiale perturbe l'enfant au núcleo, « ils quittent la formation pour aider les parents et travailler, ou alors parce que les parents se sont séparés et ils doivent changer de quartier, j'ai aussi des élèves qui ont des bleus sur les bras et un regard traumatisé ».

Pour Esdras Efraim, professeur de trompette et directeur du núcleo Bairro da Paz (BR), il y a un grand vide laissé par les parents, certains travaillent mais pas tous, et ils ont tendance à reproduire chez leurs enfants la façon dont ils ont été élevés. En plus de cela, Esdras Efraim pense qu'il y a des problèmes sociaux qui ne sont pas suivis, notamment les aides sociales comme la *Bolsa Família* : « pour percevoir cette aide, les parents doivent inscrire leurs enfants à l'école mais après ils ne suivent pas leurs parcours scolaires, il y a un manque de soutien ». Quand les élèves abandonnent leur parcours musical au núcleo Bairro da Paz (BR), la plupart des parents « *não está nem aí* (ne s'y intéressent même pas), ils ne viennent jamais nous dire que leur fils va rester ».

IV.6. Références pour un *cambio* : être et avoir

L'idée d'une référence à suivre est importante dans les trois programmes orchestraux que sont El Sistema, Neojiba et l'Orquestra Geração. L'exemple à suivre est un facteur de motivation chez tous les acteurs des núcleos. Simultanément certains sont eux-mêmes des références pour les élèves ou leurs collègues professeurs.

Au Venezuela, le professeur de chant Angel Simon a pour référence un autre professeur – le Directeur du chœur symphonique de Maracaibo parce qu'il « forme des chœurs fantastiques, de grande qualité sonore ayant reçu plusieurs prix internationaux ». C'est son professeur de technique gestuelle au cours de formation pédagogique à Caracas. Angel admire aussi deux collègues professeurs de chant dans d'autres núcleos, pour leur qualité de travail acquise notamment grâce à un cursus universitaire. Ces trois modèles sont des personnes proches, avec qui il est facile de discuter, « ils ont une idée très claire du son à atteindre par un chœur d'enfants ». Chez ses élèves il ressent des *cambios*, surtout au niveau de la timidité et des rapports sociaux, « la timidité peut être naturelle chez les enfants

mais la plupart vivent dans un contexte social dur où la dynamique familiale peut être violente, donc il est difficile de travailler avec eux, surtout quand ils sont déjà adolescents ».

Manuel Casanova, son collègue tromboniste, se sent comme une référence pour ses élèves, mais il aime se mettre à leur niveau pour créer de la confiance. Quant à ses références à lui, il suit de près le travail d'un des maîtres du trombone à Maracaibo, le professeur Freddy Padron. Au niveau international il s'inspire du multi-instrumentiste australien James Morrison. Pour son collègue Antonio, professeur de percussion, la référence à suivre est Pedro Moya, sous-Directeur régional de El Sistema parce qu'« il organise des conversations entre professeurs et à chaque fois j'en ressors surpris ». Les deux autres exemples qui le motivent directement sont l'ancien directeur du núcleo Santa Rosa de Agua, Hendricks Gonzales, « parce qu'il m'a toujours soutenu » et l'actuelle directrice Oriana Silva « parce qu'elle ne m'a jamais exigé un diplôme pour enseigner, elle a confiance en moi ». Quant aux changements que provoque le núcleo chez les élèves, il pense que pour qu'ils y arrivent il faut commencer dès le plus jeune âge, et si possible prendre des risques, chose qu'il n'a pas assez faite au cours de sa vie « je n'avais rien, donc pour avancer dans la vie il a fallu très bien calculer chaque pas pour ne rien rater ».

Selon Roberto, professeur de clarinette, la référence est El Sistema puisque à son avis c'est « une arme de production qui à partir de l'irréel crée du réel ». C'est par le travail et par un ensemble de stratégies qu'il se sent capable d'amener quelque chose à son pays, « le citoyen est démotivé en ce moment et El Sistema tente de faire quelque chose en dehors du normal pour montrer que c'est possible ». Il y a les conformistes et il y a ceux qui font tout pour le changement, « la situation du pays est telle que cela me donne envie de changer ». Il pense que le *guataquear* (*jouer à l'oreille*) typiquement employé en musique peut aussi exister socialement car à son avis il « faut chercher des alternatives à l'involution sociétale, il faut donner de son mieux en tout ». Donner l'exemple lui semble essentiel, « le professeur doit l'être constamment et cela commence par des petites choses quotidiennes au Venezuela, comme mettre les déchets à la poubelle ».

El Sistema a changé en quarante ans d'existence : pour le professeur de clarinette Roberto, « El Sistema a commencé par être une petite voiture mais maintenant nous sommes tous dans un grand bus ». En tant que référence à suivre pour ses élèves, il tente de véhiculer la connexion passionnée qu'il faut avoir avec son instrument. Il ne se définit pas comme professeur, mais plutôt comme facilitateur, car il défend qu'il faut développer une connexion avec l'élève, sans pression car cela crée la peur, mais « chaque élève est une situation différente, c'est épuisant ». Les personnes qui l'inspirent dans son travail sont

Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema et préparateur orchestral, « il a une idée très élevée de la musique, très argumentée, il te parle de tout, c'est un leader », et Maestro José Antonio Abreu⁵⁸ car « ce que j'aime en lui c'est sa capacité à toujours trouver une alternative, il ne se renferme pas sur une seule possibilité ».

Le professeur d'alto Angel Simon explique qu'en cours il contextualise toujours les grands compositeurs pour que les enfants comprennent qui ils étaient et dans quel milieu socio-historique ils vivaient. C'est ainsi que Beethoven peut devenir une référence à suivre pour certains élèves, « si par exemple je leur dis que Beethoven fut maltraité par son père, il y a tout de suite quatre *coñitos* (gamins) qui s'identifient à lui ». Pour sa collègue flutiste Maria-Angélica, l'exemple à suivre est Oriana Silva, directrice du núcleo, parce qu'elle est aussi flûtiste, elle a joué dans l'orchestre Simón Bolívar, et parce que « c'est une bonne personne, je la vois travailler, se préparer, cela me motive parce que c'est proche de moi, je vois que c'est possible et qu'elle reste quelqu'un de normal ».

Au Portugal, le professeur de hautbois Carla Duarte au núcleo Miguel Torga a pour modèle inspirateur Helena Lima, sous-Directrice de l'Orquestra Geração : « C'est notre mère », par sa façon de travailler, sa façon d'être sur le terrain, proche des professeurs et des élèves. Pour signifier l'importance de ce modèle, Carla cite un proverbe portugais : « si tu te joins aux bons tu seras comme eux, si tu te joins au mauvais tu seras pire qu'eux ». Le violoniste Victor n'a pas de modèles à suivre à l'Orquestra Geração, « parce que nous sommes tous en train de débiter », mais la personne qui peut s'en rapprocher est son collègue violoniste et Directeur pédagogique Juan Maggiorani, « il est vénézuélien, c'est lui qui nous a aidés à comprendre comment El Sistema fonctionne ». Victor a un profond respect pour la sous-Directrice du projet, Helena Lima, pour son travail et son dévouement. Maestro Abreu est aussi cité avec « admiration pour ce qu'il a atteint, car quand on a commencé on ne savait pas ce que pouvait être l'Orquestra Geração, ni même ce qu'était El Sistema, mais lorsqu'on les a vus ici en concert, j'ai pensé que les résultats étaient extraordinaires ».

Au Brésil, l'idée d'avoir une référence à suivre a été moins développée par les professeurs du núcleo Bairro da Paz. L'expérience d'enseignement est encore nouvelle pour la plupart, il ne semble pas y avoir une référence commune de modèle à suivre, au contraire l'ancien Directeur pédagogique n'a pas réussi à servir d'exemple, « personne n'a voulu faire ce qu'il nous disait car il imposait et ne discutait pas, explique Edney ». Le

⁵⁸ Fondateur et Directeur Général d'El Sistema.

professeur Leandro dit ne pas avoir de modèles à suivre, d'ailleurs il admet tout faire différemment de ce qui est habituellement fait au Neojiba, « c'est cet espace de réinvention que j'aime ici au núcleo du Bairro da Paz ». Notons qu'au Neojiba personne ne dit avoir pour référence un membre de la direction du programme ou un collègue musicien.

IV.7. Points d'ancrage : entre motivations et démotivations

Dans un travail aussi exigeant que l'enseignement de la musique dans un núcleo, les professeurs cherchent à s'attacher aux facteurs motivants et à dénouer ceux qui démotivent. Le parcours du professeur n'est ni continu ni en ligne droite, certains points d'ancrage lui permettent de se rattacher à des objectifs motivateurs, alors que d'autres ne font que ralentir sa progression pour l'atteinte de meilleurs résultats pédagogiques.

Au Venezuela, le professeur de chant Angel Simon explique que son travail l'a obligé à parler toute la journée, ce qui n'est pas bon pour ses cordes vocales, et donc pas conseillé pour une carrière de chanteur professionnel. Mais au bout de six mois d'expérience au núcleo « je suis tombé amoureux, cela m'enchanté ». Le salaire ne suffit pas, surtout à cause de l'inflation nationale constante, « mais en vérité, chaque fois que je sors de chez moi le matin, je suis heureux car je vais faire ce qui me plaît ». Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), le plus difficile ce sont les conditions physiques et techniques dont il dispose pour faire cours : « dans ma salle de classe, on entend les trompettes et les percussions d'à côté, l'infrastructure n'est pas bonne », cela fatigue et déconcentre tous les intervenants. Le rythme de travail est très intense et il doit tenir compte aussi des heures perdues à cause du manque de transports en commun à Maracaibo. Paradoxalement, ce sont ces mêmes difficultés qui le motivent à avancer « cela te renforce pour *seguir luchando* (continuer à luter), je sens que je contribue avec mon grain de sable pour le changement de mon pays ».

Pour Manuel Casanova, professeur au même núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les principales démotivations sont dues à la situation du pays et au fait de devoir subvenir aux besoins de sa famille : « j'ai mes problèmes économiques et j'ai un fils maintenant, mais le jour comme la nuit en ce moment l'insécurité est partout, tu ne peux pas te balader avec ton instrument ». Il vit avec ses parents, la situation financière est telle qu'il pense vendre son instrument pour faire un autre métier. Pour son collègue Antonio, professeur de percussion, il n'y a aucune raison liée au núcleo pour être démotivé, car « *mejor es*

impossible ahorita (mieux c'est impossible pour le moment) ». Un professeur de núcleo a un meilleur salaire mensuel qu'un professeur de collège dans le privé ou le public. Quant à ses facteurs de démotivation, Maria-Grécia, professeur au *kinder* (enfants de trois à six ans), en garde une mauvaise mémoire. En tant qu'élève elle a souffert à cause des pressions qu'elle a senties de la part de certains professeurs qui « exigeaient de nous mais sans rien enseigner », et plus tard, à vingt-deux ans, alors qu'elle est tombée malade, son instrument lui a été retiré et prêté à d'autres. La principale motivation lui vient de son respect pour le Venezuela, « j'ai envie que le pays soit meilleur en aidant les autres et puis j'ai envie de redonner à El Sistema ce que j'ai reçu ».

Roberto, professeur de clarinette, a été démotivé par les conditions matérielles des núcleos, « mais cela a beaucoup à voir avec ma façon de concevoir l'art, je ne pense pas qu'on puisse faire de l'art sous un palmier, il faut une salle climatisée par respect pour l'élève et pour le professeur car sinon quelle est la différence avec leur réalité de tous les jours ? ». Un autre facteur de démotivation est en lien avec l'attitude de certains parents qui perçoivent le núcleo comme une simple garderie : « j'ai tendance à leur dire ce que je pense de leur attitude, ce qui me crée des problèmes ». Dernier facteur de démotivation pour Roberto, le manque de vrais dirigeants dans certains núcleos, « je ne crois pas à l'*empowerment*, je crois à des *leaders* car nous ne sommes pas tous des créateurs avec la capacité de diriger, j'aurais préféré un dictateur car il y a tellement à faire, je me sens impuissant et cela me démotive ». Chez Maria-Angélica la démotivation n'est pas dans son travail d'enseignante mais davantage lorsqu'elle était flûtiste à l'orchestre régional, « je ne m'y suis pas adaptée, je n'avais pas le rythme ni la technique, l'orchestre était très exigeant ». Cette démotivation fut transformée en motivation pour se dédier à l'enseignement en *kinder* (enfants de trois à six ans), où elle sent qu'elle a un rôle à jouer.

Pour leur collègue contrebassiste Albi, la motivation principale n'est pas l'argent, « je ne viens pas pour un salaire car il n'est pas très bon de toute façon ; je viens par amour, j'ai eu de graves problèmes d'argent notamment à cause de ma voiture mais ce ne sont que des problèmes externes, *me encanta* (cela m'enchante) de venir travailler à El Sistema ». La situation financière reste compliquée car après huit ans de travail il est toujours payé à l'heure, « je voudrais être un salarié permanent », pour l'instant il n'a pas d'assurance et ne cotise pas pour la retraite. Angel Gutierrez, professeur d'alto se sent démotivé lorsque les élèves ne travaillent pas leur instrument. Quant au salaire, il n'y pense pas parce qu'il a un autre travail en parallèle. Sa motivation est claire, « la musique est ma passion, c'est ma raison de vivre ».

Aux Brésil, les professeurs ont des facteurs de démotivations similaires entre eux lorsqu'ils ont fait partie des élèves fondateurs du premier grand orchestre de Neojiba. Ce sont ces mêmes démotivations qui vont ensuite se transformer en motivation sous une nouvelle forme d'action imprévue à leur entrée au Neojiba – l'enseignement. Edney décrit la période où il a été tromboniste pour l'Orchestre Juvénile qui a rendu le Neojiba célèbre, « avant nous étions tous pareil dans l'orchestre, quelle que soit notre origine sociale ou notre provenance, certains venaient des ghettos, d'autres portaient des cravates, il y avait même des évangélistes qui dansaient le *pagode*, nous étions en train de grandir ensemble ». Pour Edney, cette ambiance a disparu lentement à partir du moment où le pouvoir fut donné à des étrangers devenus chefs de pupitre et gagnant plus d'argent, « cela nous a démotivés car nous avons beaucoup donné, beaucoup d'heures pour ce projet, nous nous sommes sentis dépréciés ; avant, le groupe était comme un poulpe, mais il a perdu ses tentacules ». Edney a commencé à douter du projet et à perdre confiance, « il nous ont vendu un rêve mais sans crème à l'intérieur », il a compris qu'il était remplaçable. Souvent il a essayé de communiquer ses inquiétudes mais les réseaux lui paraissaient bloqués.

Deux raisons principales lui servent de motivation dans son nouveau refuge qu'est l'enseignement. Tout d'abord c'est un milieu où il sent qu'il peut mettre en œuvre toutes ses idées car il a plein de petits projets qu'il veut construire avec les professeurs et les élèves du núcleo afin de motiver l'ensemble. La deuxième motivation est de voir le développement des élèves, surtout de ceux qui réussissent à sortir du Bairro da Paz pour entrer dans les principaux orchestres du Neojiba. C'est motivant pour les professeurs mais aussi pour les autres élèves qui voient en eux des exemples à suivre.

Son collègue Filipe, flûtiste de vingt-trois ans, n'avait pas prévu d'être professeur mais les circonstances de Neojiba l'ont amené à se lancer dans cette nouvelle aventure. Il continue à jouer dans le pupitre des flûtes du principal orchestre du Neojiba et en parallèle il est professeur au Bairro da Paz et pour des caravanes pédagogiques organisées à l'intérieur de l'état de Bahia. Il se sent démotivé lorsque ses élèves n'avancent pas, « j'essaie de m'adapter à la réalité de chacun, il est difficile d'imposer ». A son avis, les élèves de l'intérieur de Bahia font plus d'efforts pour apprendre que ceux de Salvador, parce qu'ils ont moins de facilités d'accès au savoir, « les plus humbles sont les plus dévoués ». Mais cette double vie de musicien et de professeur est très exigeante et lui prend tout son temps. C'est une source de doutes et de démotivation car son dévouement à l'enseignement peut nuire à ses capacités en tant que musicien de haut niveau, « je vais arriver à un âge où mes élèves finiront par jouer mieux que moi ». La pression et l'exigence

sont très fortes quand ces musiciens sont à l'orchestre principal, mais comme son collègue Edney, il ne ressent pas de garanties ni de développement dans son poste au pupitre. L'enseignement est une solution d'emploi et il pense que ses élèves le valorisent mais « est-ce que j'ai de la valeur pour la direction du Neojiba ? ». Pour Filipe le Neojiba leur a fait croire qu'ils allaient être comme El Sistema « mais la réalité locale est totalement différente, il y a eu beaucoup d'erreurs ; ils n'ont pas assez écouté ceux qui sont d'ici, ils ont préféré écouter ceux d'autre part ».

Leandro, professeur de saxophone au Bairro da Paz (BR) est un autre ancien membre du principal orchestre du Neojiba qui a fini par être démotivé à cause de la centralisation des attentions sur les chefs de pupitres, « souvent, après avoir beaucoup étudié une œuvre, j'ai senti que jouer ou ne pas jouer, cela ne faisait aucune différence pour certains leaders, ce qui m'a rendu triste car si l'on veut changer la réalité ici au niveau des rapports sociaux, il ne faut pas faire les mêmes erreurs que chez les autres orchestres ». Comme pour Edney, au moment de faire part de ses impressions, le message ne passait pas, notamment par autocensure, « c'était impossible d'en parler pour moi, je n'étais personne, juste un *Zé Roela* (une personne sans intérêt) de l'intérieur de Bahia ». Au début, ce qui l'a motivé c'est le fait de sentir que le Neojiba était une opportunité de travail pour le futur, alors qu'à l'époque il n'y avait que l'Université Fédérale de Bahia qui formait des musiciens et que ceux-ci n'avaient pas d'emploi ensuite, « Neojiba est tombé du ciel ! ». C'est devenu surtout une solution pour le présent, avec de bons professeurs invités, des tournées, une bourse, « et Ricardo Castro (Directeur du Neojiba) qui était très important, tout le monde le connaissait ». Quant aux démotivations dans l'enseignement, il se sent découragé lorsque les élèves abandonnent, « il faut à chaque fois tout recommencer, mais ce n'est pas de la démotivation, c'est plutôt de la fatigue car celui qui aime son travail ne se démotive jamais ».

La fatigue semble être une des principales raisons qui peuvent amener un professeur à perdre sa capacité de travail ou à se démotiver. Leandro dit qu'en fin de journée il est très fatigué « il m'arrive même de commencer mes journées déjà crevé ». C'est aussi ce que ressent son collègue Walter qui est professeur au Bairro da Paz (BR), responsable de tous les professeurs de hautbois au Neojiba, et qui joue dans l'orchestre principal, « à la fin de certains cours je n'ai plus d'énergie, je me suis beaucoup dépensé pendant une période, j'essaye de penser plus à moi maintenant ». L'équilibre entre enseigner et continuer à apprendre est difficile à trouver pour ces professeurs au Neojiba, ce sont souvent des

musiciens exigeants envers eux-mêmes, quelle que soit leur mission, mais à force de vouloir ou devoir tout faire ils perdent leur énergie, leur focus, et finissent par se démotiver.

Au Portugal, Eva, professeur de percussion, explique que sa passion pour le travail au núcleo Miguel Torga vient de l'équipe des professeurs qui y travaillent, « la plupart ont été mes collègues à l'Orquestra Metropolitana, nous avons passé beaucoup de temps ensemble, nous sommes une famille amusante, c'est important ». La démotivation qu'elle ressent provient de l'insécurité liée à l'emploi car elle travaille avec des contrats d'un an renouvelables alors qu'elle a trois enfants, « le plus important est de ne pas transmettre nos inquiétudes aux élèves ». Son collègue João, bassoniste, est démotivé par certains élèves qui ne travaillent pas leur instrument, « il est très dur de lutter pour un élève, de tout faire, alors qu'il ne travaille pas et que ses parents ne garantissent aucune continuité à la maison ». Chez certains professeurs, ce sont ces mêmes moments ratés et les erreurs faites pendant les cours qui vont ensuite servir de moteur, de motivation pour mieux faire. L'abandon des bons élèves est un autre facteur de démotivation, « j'avais une très bonne élève à qui j'ai enseigné pendant trois ans, elle avait de bonnes mains pour le basson, mais qui a fini par abandonner quelques mois après sa promotion à l'Orchestre Juvénile du núcleo Miguel Torga (PT) ».

Le joueur de bombardon João Garcia a grandi dans le même quartier où se situe le núcleo Miguel Torga et a fait ses études dans ce même collège. En tant que professeur il est motivé par le fait de voir des musiciens dans toute l'école, « c'est beau de voir les élèves travailler leurs instruments dans les salles et les couloirs, l'orchestre est l'école ! ». À son époque il était un des seuls musiciens du quartier, mais de nos jours « quand je me balade dans les rues j'entends des sons de violons venant des tours, c'est marrant ».

Pour le trompettiste Nicolau Jesus, trente-quatre ans, la principale démotivation est causée par le type de contrat annuel qu'il a en tant que professeur, « c'est compliqué, je ne peux pas faire de plans à long terme ; cela vient du gouvernement, ils ne pensent pas à la continuité, les politiques ont besoin de temps pour montrer des résultats ; j'essaie toujours de faire de mon mieux mais c'est presque impossible ». Vania, professeur de violoncelle, dit que le plus dur est lorsque les élèves abandonnent et elle ne comprend pas pourquoi, « je leur dis qu'ils peuvent toujours revenir ; il y en a un qui m'a dit préférer rester à la maison pour voir la télévision ».

IV.8. Esprit d'équipe entre professeurs

L'existence d'un esprit d'équipe a une influence sur la qualité du travail et des résultats dans les núcleos. C'est un esprit d'équipe qui peut avoir deux niveaux : au núcleo, et dans toute l'institution. Commençons par le cas portugais.

Au núcleo Miguel Torga (PT) l'ensemble des professeurs exprime à quel point ils se sentent intégrés dans une équipe unie et complémentaire, « nous sommes tous au même niveau, si on se sépare cela va mal se passer ». Ce lien a commencé avant l'existence du projet, comme en témoigne Carla, professeur de hautbois : « j'ai habité avec la professeure de violoncelle pendant mes études de musique et la coordinatrice du núcleo était notre voisine du dessus ; si une amie t'appelle pour venir travailler avec elle, il est normal que tu fasses tout pour que cela se passe bien ». La professeure de percussion Eva explique qu'entre les professeurs il y a beaucoup de communication sur que faire en cours et comment le faire. Dans d'autres núcleos, les rapports entre professeurs ne se passe pas si bien car certains veulent commander les autres, « tout commence par des problèmes de communication », dit Carla. Le professeur de basson, José Azevedo, quarante-trois ans, a dès les débuts senti un lien fort entre les professeurs, « la coordinatrice nous disait toujours que c'est le bon contact entre professeurs qui fait que les choses se passent ». La communication lui semble fondamentale mais tout a été fait de façon « naturelle, sans trop y réfléchir ». Son lien avec la direction nationale de l'Orquestra Geração est aussi très positif, « ils sont dévoués au projet et lorsque nous avons des entretiens ils nous demandent ce que l'on pense qu'il faut changer, j'apprécie cette ouverture d'esprit ».

João Garcia a joint l'équipe de professeurs du núcleo portugais un peu plus tard, en 2010, « quand je suis arrivé le groupe était très uni mais ils m'ont bien accueilli et ils m'ont fait participer à toutes les réunions ». João est aussi professeur dans des écoles privées et dans d'autres écoles publiques de musique, mais c'est à l'Orquestra Geração qu'il se sent le mieux, dans un esprit d'égalité au sein d'un équipe soudée, « ici je ne me sens l'employé de personne ». Son collègue trompettiste Nicolau Jesus donne son point de vue sur l'union entre professeurs au núcleo Miguel Torga (PT) : « nous sommes un bon groupe car la plupart a commencé à travailler ici en début de carrière, cela veut dire qu'on n'avait pas de mauvaises habitudes dans l'enseignement ». A son avis, la musique est une façon d'être dans la vie. C'est l'union liée à une communication fluide avec les coordinateurs et avec les directeurs qui permet d'atteindre de meilleurs résultats. Vania, professeur de

violoncelle, sent que l'union entre professeurs est contagieuse pour les élèves du núcleo, « au bout du compte nous formons un grand groupe ». Elle raconte un épisode où le père d'une élève a été agressif avec elle et que quatre professeurs sont venus « à son secours ». Un des élèves qui a assisté à la scène lui a dit : « ce Monsieur va devoir comprendre qu'il ne peut rien faire contre vous ».

Au Brésil, le groupe de professeurs du núcleo brésilien du Bairro da Paz ressent également une union forte mais avec moins d'intensité. Walter, professeur de basson sent qu'il y a un « *team* (équipe) » alors même qu'il est moins présent que d'autres collègues, « il y a un vrai engagement de la part de certains professeurs qui passent leurs journées ici, notamment Esdras, Edney et Leandro, ils organisent beaucoup d'évènements qui unissent les gens ; c'est en partie grâce à l'amour qu'ils ont pour les élèves qui n'abandonnent pas, pour ceux qui restent ».

Mais au début de ce processus qui dure depuis trois ans, Filipe a ressenti que chacun travaillait pour soi, sans union. Il a fallu qu'ils se rendent compte des difficultés propres au núcleo pour qu'ils décident de s'unir afin d'atteindre de meilleurs résultats. Le manque d'esprit de groupe initial vient aussi du manque de préparation pour être professeur, chacun essayait de trouver ces propres outils et de cacher ses failles, « aujourd'hui je sens que je fais partie d'une équipe, bien plus qu'avant, nous avons mûri et nous sommes unis ».

Pour Leandro, professeur de saxophone, la clé du succès est le « maintien d'une même équipe », chose qui n'est pas arrivée dans d'autres núcleos, « en trois ans nous avons beaucoup appris sur comment les élèves se comportent, sur leur argot, sur ce qu'ils veulent dire à travers certains comportements, sur ce dont ils ont besoin, nous avons été capables de sortir du mode standard, car il y a des méthodologies, mais s'il fallait le faire en Irak nous devrions changer, il faut tout apprendre sur le terrain pour que cela se fasse ».

L'équipe du Bairro da Paz (BR) s'est aussi beaucoup soudé à cause d'un certain isolement qu'ils ont ressenti par rapport à l'administration centrale du Neojiba. Paradoxalement, cet isolement leur a permis de « ne pas être trop contrôlés » et de pouvoir explorer pour trouver leurs propres méthodes en tant qu'équipe.

Au núcleo vénézuélien de Santa Rosa de Agua, les professeurs font équipe mais pour des raisons davantage liées à leur passion pour le núcleo et pour El Sistema. Antonio, le professeur de percussion expliquait plus haut que son dévouement au núcleo était dû à « l'inclusion » qu'il avait ressentie en arrivant il y a huit ans, alors qu'il était déjà adulte, qu'il ne savait pas jouer, avait des *dreadlocks* et des tatouages. Le fait de se sentir accueilli avec respect a créé en lui un sentiment d'attachement si fort que c'est la raison principale

de son travail au núcleo aujourd'hui. C'est aussi Antonio qui décrit certains professeurs comme étant « des personnes auxquelles il manque la passion, ils ne viennent que pour l'argent ; qui préfèrent s'exhiber qu'enseigner », mais cela n'affecte en rien son dévouement. Son collègue Roberto, professeur de clarinette, ressent une complémentarité des professeurs autour de la figure de la directrice du núcleo, « mais je ne sens pas qu'il existe une stratégie commune avec une seule vision, le *leader* devrait *plantear una idea* (proposer et fixer une idée) ». Maria-Grécia, professeur du *kinder* est du même avis, « je pense que tout est plus individuel, on pourrait travailler plus en groupe mais cela dépend surtout de nous-mêmes, il faut le faire avec un sentiment d'appartenance, il ne faut pas se limiter qu'à respecter son horaire ; la directrice peut éventuellement organiser des ateliers, mais c'est à nous d'avoir cette attitude ». A ce propos la directrice Oriana Silva explique son mode de sélection des professeurs : « je prends tout en compte, son mode de travail, ses références sociales, familiales, sa capacité de flexibilité, de motiver, d'être responsable, je veux comprendre qui est la personne ; ses qualités musicales comptent mais ce n'est pas le plus important, on n'entre pas dans un núcleo par un système de points ».

CONCLUSION PARTIELLE

A travers les parcours que les professeurs ont dévoilés en entretiens semi-structurés, nous sommes invités à observer les núcleos de leurs points de vue. Comme pour les élèves, nous suivons ici un ordre chronologique qui va de la formation individuelle des professeurs à leur capacité de développer un esprit d'équipe au núcleo, en passant par leur aptitude à harmoniser l'enseignement aux réalités sociales complexes de leurs élèves.

Les différences entre les parcours musicaux des professeurs des trois núcleos sont évidentes lorsque l'on prend en compte les lieux et les niveaux de formation. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), la plupart des professeurs sont formés par El Sistema, ils y ont grandi musicalement et souhaitent y rester à travers l'enseignement. Ils y ont souvent passé plus de la moitié de leur vie, ce qui les motive, après quelques expériences externes, à un retour à la base.

Comparés aux autres pays, ce sont des professeurs qui ont moins de formation universitaire mais beaucoup d'expérience musicale. L'enseignement commence aussi très tôt grâce à la fonction de *preparador*⁵⁹ dans les núcleos, sans que cela soit synonyme d'acquis académiques en pédagogie ou didactique musicale. Certains bénéficient de formations mensuelles et intensives à Caracas pour combler les manques.

Au Brésil, la plupart des professeurs du núcleo Bairro da Paz ont commencé leur apprentissage de la musique dans les écoles des orchestres philharmoniques, ou à l'église. Tous sont passés par la musique populaire et ensuite par la musique symphonique. La formation de base acquise à la philharmonique ou à l'église n'est pas très poussée, mais tous montrent une grande capacité de persévérance au moment des auditions pour le Neojiba. La plupart des professeurs au Bairro da Paz sont des *fundadores* du Neojiba, ils ont ainsi neuf ans de connaissance du programme ; au moins cinq de ces années ayant été concentrées sur la pratique, ce sont donc trois d'expérience en enseignement.

Au Portugal, la réalité est encore différente pour les professeurs du núcleo Miguel Torga, tous ont au moins une licence en performance musicale et deux d'entre eux ont un master en enseignement de la musique. La plupart des professeurs du núcleo viennent du nord du Portugal, de villes où il y a des écoles d'enseignement intégré en musique de la 6^e au bac. Cela veut dire qu'ils ont une solide formation musicale au niveau théorique et pratique. La quasi-totalité est aussi passée par des petits orchestres philharmoniques de

⁵⁹ Elève qui enseigne à d'autres élèves de son núcleo.

village ou ville. Certains sont arrivés au núcleo dès sa création il y a neuf ans, les autres y sont depuis un minimum de quatre ans. La plupart des professeurs du núcleo Miguel Torga ont des fonctions parallèles à l'orchestra Geração, souvent dans des orchestres symphoniques ou philharmoniques professionnels, ce qui leur garantit une stabilité financière.

Ces différents parcours de formation en musique n'évitent pas une première sensation de surprise, quelque fois d'appréhension, lorsque les professeurs arrivent au núcleo pour enseigner. Afin d'éviter d'éventuels « chocs », la plupart des professeurs de l'Orchestra Geração commencent par une année d'observation et par des stages. Plusieurs d'entre eux ont dit ne pas avoir compris ce qu'était l'Orchestra Geração avant deux ou trois ans de travail. Ce n'était pas clair ni évident au début. Tous finissent par bien s'adapter car ils sont choisis pour leur jeunesse, leur ouverture d'esprit, leur capacité de créer et de s'adapter. La plupart a joué dans des petits orchestres philharmoniques de sa ville ce qui, comme le précise le professeur Carla Duarte, en plus d'une formation musicale, les a aussi obligés à développer une capacité de résistance physique et morale face aux adversités.

Au núcleo du Bairro da Paz à Salvador de Bahia, la plupart des professeurs a aussi débuté en orchestre philharmonique, mais ayant intégré le Neojiba avec le projet d'être des musiciens professionnels, ils ont été surpris de devenir des professeurs. Ce choc, encore mal digéré par la plupart, advient de changements internes au Neojiba, sans qu'il y ait une réelle préparation de la part de la direction. Au núcleo, les professeurs trouvent des raisons pour vaincre les difficultés : vouloir rendre heureux ; changer la société ; avoir aussi grandi dans une *comunidade* (quartier pauvre de la ville) ; ne pas reproduire ce qu'ils ont souffert ; être le Neymar des élèves (stars du football) ; partir de rien au núcleo et tout créer à leur manière.

Si au Neojiba le virage de musicien professionnel à professeur est encore difficile à faire pour certains, à El Sistema les deux parcours s'exercent constamment en parallèle même s'il peut y avoir un manque de connaissances méthodologiques. Les professeurs enseignent beaucoup par retour aux sources, par retours aux amitiés, après invitation de collègues directeurs. Ils disent enseigner par reconnaissance, par gratitude, pour rétribuer le sentiment d'inclusion qu'ils ont senti en tant qu'élèves au núcleo. Le cursus intensif de Caracas en pédagogie et gestion permet de donner des outils aux professeurs, tout en gardant leur capacité de *guataca* méthodologique. Pour enseigner à El Sistema, le professeur est obligé de *resolver*, c'est-à-dire d'improviser et d'avoir plusieurs plans. Les jeunes professeurs veulent une pédagogie différente de celle qu'ils ont connue, ils

souhaitent mieux captiver l'élève. Pour cela ils défendent que ce qui compte au núcleo c'est avant tout l'humain.

Cette idée de « l'humain avant tout » défendue par certains professeurs est le résultat de l'expérience sur le terrain, mais c'est aussi, comme nous aurons l'occasion de l'explorer plus loin, le résultat de certains principes d'El Sistema. Les professeurs du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela expriment leur façon d'harmoniser le musical aux réalités sociales. Ils cherchent à trouver des solutions en prenant en compte l'ensemble du núcleo, ce qui oblige à *actuar* (être en action) avec le groupe. Les professeurs vénézuéliens ne pensent pas tant aux diplômés, ils privilégient ce qu'ils appellent la « vocation », facteur lié à l'instinct, tous deux essentiels pour amener à la qualité. Ils ont aussi une capacité à travailler « *con los dientes* (avec les dents, c'est-à-dire en s'accrochant) dans des conditions techniques peu plaisantes, notamment peu de place, beaucoup de bruit et de chaleur.

Quant à l'exigence face aux élèves, certains professeurs défendent qu'il faut « serrer mais pas trop ». Beaucoup d'importance doit être accordée au maintien des petits rituels sociaux comme par exemple le « *Buenas Tardes!* quotidien qui peut changer tout un quartier », selon Angel Gutierrez. Les élèves sont jeunes mais les professeurs leur parlent comme à des personnes responsables. C'est une jeunesse qui apprend rapidement, mais qui s'ennuie vite aussi, ce qui oblige les professeurs à être en mouvement et à tout harmoniser en simultané. Dans leur recherche du son, les professeurs expliquent qu'à El Sistema cela se fait par un travail technique mais philosophique aussi.

Au Portugal, le contexte social est différent, ce qui oblige à un autre type d'harmonisation. Les professeurs du núcleo Miguel Torga pensent qu'il faut créer un contexte personnel avec l'élève, ce qui oblige à savoir tout faire. Il y a des élèves avec des parcours familiaux tourmentés, un des objectifs des professeurs est de retirer le poids de la culpabilité qu'ont certains d'entre eux. Au núcleo Miguel Torga (PT) comme au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les professeurs ne disent jamais aux élèves que quelque chose est compliquée car cela crée une première distance qu'ils veulent éviter. Le plus difficile semble être la recherche d'équilibre entre « gronder et motiver », surtout lorsque la réalité sociale des élèves et celle des professeurs sont très éloignées. Ce sont ces mêmes réalités sociales extrêmes qui renforcent l'attachement du professeur au núcleo et aux élèves.

Le contexte économique du Bairro da Paz au Brésil est plus pauvre encore, les professeurs s'en sont rapidement rendu compte, certains ont donné des tickets restaurants pour que les élèves achètent de quoi manger pour leur famille. L'éducation de base est le deuxième manque qu'ont ressenti les professeurs, ils ont dû commencer par enseigner les

règles de vie commune. Face à cette situation, le vide d'accompagnement de la part de la direction du Neojiba s'est fait sentir chez certains professeurs.

Petit à petit la réalité sociale du Bairro da Paz a fait changer les méthodes d'enseignement, les professeurs ont osé plus, ils ont souhaité « créer des artistes au lieu de robots ». A cette fin la technologie est une alliée, les élèves adorent les applications sur les téléphones portables qui permettent d'accorder son instrument ou d'avoir un métronome aux rythmes populaires.

Enfin, au Bairro da Paz les professeurs ressentent que les armes dont ils disposent pour éduquer les enfants produisent des résultats moins immédiats et spectaculaires que ceux des trafiquants du quartier, « un esprit vide est l'officine du diable ». Les mots n'ayant pas assez de force dans ces contextes, ce n'est que par leurs actes répétitifs que les professeurs peuvent convaincre un élève. Il n'y a pas de promesses, il n'y a que des actions et des résultats.

La proximité quasi quotidienne qu'ont les professeurs avec leurs élèves nous permet d'avoir un nouvel angle sur leur comportement social et musical. Au Venezuela, les professeurs du núcleo Santa Rosa de Agua observent une perte de naïveté chez les élèves et moins de valeurs transmises par la famille. A cause de l'accessibilité rapide et superficielle que permettent les nouvelles technologies, plus rien ne semble surprendre les élèves. Ils ont aussi tendance à dire sans filtre ce qu'ils pensent aux enseignants. Certains élèves sont *flojos* (paresseux), d'autres sont inquiets pour des raisons personnelles. Les indiens Añú de Santa Rosa de Agua sont plutôt tranquilles, c'est une culture calme et pacifique qui ne vit qu'au présent.

Quant à la motivation des élèves elle est fragile et à raviver chaque jour, ils la perdent lorsque les professeurs ne viennent pas donner cours ou lorsque ce sont les parents qui obligent à venir. Selon l'expérience de Maria-Grécia, enseignante du niveau *kinder*, les plus jeunes élèves sont des « éponges ». C'est à cette phase qu'elle essaie de compenser leur manque d'affect et de calmer l'agressivité apprise à l'école et à la rue. A l'arrivée au núcleo, ce sont les élèves qui ont « peur », les professeurs cherchent à installer de la confiance, notamment avec un outil très puissant et répandu à Santa Rosa de Agua (VZ) – l'humour.

Au Brésil, un des professeurs du núcleo Bairro da Paz explique que le rapport aux élèves est à double sens et que c'est eux-mêmes qui font comprendre comment enseigner. Ce même professeur, Leandro, pense qu'il faut éviter la tendance à « coloniser les élèves »,

car ils ne sont pas des « feuilles blanches ». Il faut les écouter, les respecter et chercher ensemble les meilleures méthodes pédagogiques.

Avant d'y enseigner, les professeurs connaissaient les « terribles légendes du Bairro da Paz (BR) », mais depuis qu'ils y travaillent ils n'ont jamais ressenti de peur. Ils ont rapidement fait face au matérialisme des élèves, à leur manque de dévouement et au vide familial quant à l'accompagnement au núcleo. La plupart des élèves vivent de réelles difficultés familiales mais les professeurs veulent éviter de les traiter comme des *coitadinhos* (pauvres petits). C'est aussi ce que dit le violoniste vénézuélien Pedro Moya face aux orchestres juvéniles, « je ne travaille pas avec des enfants, je travaille avec des musiciens ». Au Bairro da Paz, une des méthodologies est de responsabiliser l'élève en le faisant établir ses propres objectifs. Les professeurs du núcleo Bairro da Paz se concentrent sur l'humain, ils essaient de comprendre ce qu'il se passe chez l'élève à travers le dialogue, tout en étant exigeants.

Au núcleo Miguel Torga du Portugal, la première difficulté pour les professeurs fut l'impact des familles dysfonctionnelles sur les élèves, parce que ce n'était pas leur propre réalité familiale. Comme au Bairro da Paz brésilien, au núcleo Miguel Torga aussi les débuts furent chaotiques, sans discipline ni éducation de base. Il y a un manque de patience évident des jeunes générations 3.0, ils n'ont pas de temps ni de concentration. Le manque d'enthousiasme surprend les professeurs lorsque les élèves n'ont pas la moyenne à plus de la moitié des disciplines scolaires. Face aux différents troubles chez les élèves et aux multiples personnalités auxquelles les professeurs font face, l'orchestre est pour eux l'outil qui « enseigne naturellement » la vie sociale harmonieuse.

Le professeur de percussion rend compte de la désillusion qu'ont ses élèves en cours, ils pensaient qu'il n'y avait que des batteries dans l'orchestre et ne s'attendaient pas aux préjugés dont souffrent les percussionnistes. Les élèves sont en manque de reconnaissance, au moindre « bravo ! » il y a un impact fort qui provoque des joies internes exprimées par de grands sourires. Au bout de neuf ans de núcleo Miguel Torga (PT), les élèves les plus avancés sont un exemple très important pour les plus jeunes car ils sont du même quartier et y sont arrivés.

Une des différences claires entre les trois nucléos est la présence des parents dans le parcours musical des élèves. Au núcleo du Bairro da Paz (BR), leur présence est quasiment nulle, à part quand ils viennent pour l'inscription ou pour une convocation à cause du mauvais comportement de l'enfant. Les parents ne semblent pas concernés, même lorsqu'ils gagnent des allocations familiales par nombre d'enfants. Les professeurs pensent

qu'ils ont trop de problèmes personnels et qu'ils perçoivent le núcleo comme un « dépôt d'enfants ». La situation devient encore plus complexe pour les professeurs lorsque les parents obligent leurs enfants à travailler dans les rues pour rapporter de l'argent au foyer (au Brésil et au Venezuela).

Au Portugal, la situation est un peu meilleure, mais il est encore rare qu'un professeur connaisse les parents de tous ses élèves. Le manque de continuité dans le travail à la maison se fait sentir. Il est difficile d'impliquer des parents qui ont d'autres préoccupations, ils n'ont ni le temps, ni la formation. L'intérêt des parents change à partir du moment où leur enfant commence à faire des concerts, ou à être interviewés pour la télévision. Mais la situation reste compliquée, notamment chez les familles monoparentales quand les mères travaillent en dehors des horaires habituels. Ce sont ces mêmes horaires de travail qui obligent leurs enfants à rater des cours pour s'occuper du nettoyage de la maison ou à surveiller leurs petits frères et sœurs.

Au Venezuela, la situation sociale peut être très précaire, tant au niveau financier comme de la décomposition familiale mais c'est clairement au núcleo Santa Rosa de Agua que l'on note le plus la présence des parents. La gratuité de l'El Sistema peut créer un certain laisser-aller chez les élèves, mais ce sont les mères elles-mêmes qui rétablissent l'exigence face à la musique. Pour être professeur à El Sistema il faut s'intéresser aux familles car c'est, entre autres, ce qui permet de créer un « lien magique » avec les élèves. La présence des parents est telle au núcleo Santa Rosa de Agua que cela devient une source de pression pour les professeurs. Les mères, inspirées par les stars d'El Sistema, veulent le meilleur pour leurs enfants. Certaines entrent en compétition, l'enfant peut finir par en être victime.

La vie du professeur de musique dans un núcleo est une constante recherche d'équilibre entre les facteurs qui le motivent et ceux qui démotivent. La liste est longue, focalisons-nous ici sur ceux qui commencent par être démotivants et finissent par être transformés en motivation. Au Venezuela, les professeurs du núcleo Santa Rosa de Agua sont souvent démotivés par les conditions matérielles, le manque d'acoustique dans les salles, le manque de climatisation, d'espace, mais c'est aussi cela qui les motive à tout faire pour des élèves qui résistent et en veulent plus. Ces mêmes professeurs ont eu des phases de démotivations à cause de fortes pressions qu'ils ont subies eux-mêmes lorsqu'ils étaient apprentis musiciens ou qu'ils intégraient les principaux orchestres. Cela les motive à vouloir montrer une autre réalité du travail musical à leurs élèves, basée sur le soutien et l'affect.

Autre exemple, la situation sociale et économique que traverse le pays est un grave facteur de démotivation qui mène beaucoup de professeurs à partir à l'étranger, mais ceux qui restent veulent tout faire pour que la nouvelle génération prépare un futur meilleur. Face à ces combats personnels, se créent des références, des exemples à suivre. Très souvent, ils choisissent la directrice du núcleo, ou ceux qui l'ont fondé et dirigé auparavant. A El Sistema un professeur devient une référence pour ses élèves à travers ses actions, il s'agit de donner l'exemple plutôt que de parler de ce qu'il faudrait être.

Au Brésil, les professeurs du núcleo Bairro da Paz sont aussi motivés par ce qui a commencé par les démotiver. Ils ont exprimé leur déception face à la vie de musicien en orchestre : les exigences, les différences de traitement, les privilèges des étrangers, le manque d'écoute de leurs problèmes. C'est tout ce qu'ils essaient d'éviter chez leurs élèves. Le núcleo devient leur espace d'action, celui où ils peuvent rendre possible un changement par rapport à ce qui les a démotivés dans le passé. Ils souhaitent unir les élèves, leur donner confiance et éviter l'usure par trop de travail. Ils continuent d'être motivés par le projet Neojiba, « qui est tombé du ciel à Salvador » mais se focalisent maintenant sur les élèves les plus humbles car ils sont « souvent les plus dévoués ». Au Bairro da Paz (BR) les professeurs disent ne pas avoir de références à suivre, surtout depuis que la direction, particulièrement l'ancien Directeur pédagogique, n'étaient pas à leur écoute. La motivation est de se servir du núcleo pour tout faire différemment, pour montrer qu'il y a une autre voie.

Au núcleo brésilien du Bairro da Paz, les professeurs n'ont pas ressenti d'union au début, il a fallu qu'ils se rendent compte des difficultés du terrain pour se regrouper à la recherche de solutions. Leur isolement face à la direction du Neojiba a commencé par être un découragement, mais aujourd'hui cela semble être une motivation première, car ils y voient une possibilité de prendre les choses en main. L'isolement a fini par souder une équipe qui veut inventer des solutions appropriées au contexte.

Au Venezuela, chez les professeurs du núcleo Santa Rosa de Agua, l'union existe mais elle se forme autour du projet qu'est El Sistema ainsi que d'une envie de rétribuer ce qu'il leur a donné. C'est la passion individuelle pour le núcleo qui finit par unir une équipe où chacun a sa méthode. Certains critiquent le manque de passion des autres ou le manque d'un projet commun qui serait fixé par la directrice, mais cela semble se diluer grâce à une sélection des professeurs basée sur leur personnalité plus que leur niveau musical.

Au Portugal, les professeurs du núcleo Miguel Torga se montrent satisfaits d'intégrer l'Orquestra Geração, mais il y a d'autres facteurs de démotivations, notamment

l'insécurité de l'emploi par des contrats annuels à renouveler, les abandons des élèves et le manque de travail chez certains. Ils sont motivés par l'équipe de professeurs qu'ils intègrent et par les changements positifs ressentis dans le quartier. Ils ont peu de références à suivre car ils se sentent tous au même niveau, mais accordent une importance spéciale à Helena Lima, sous-Directrice de l'Orquestra Geração, « c'est notre mère ».

L'esprit d'équipe est clairement exposé par les professeurs du núcleo Miguel Torga (PT), leurs parcours sont similaires et il y a des amitiés d'enfance. Ils ont commencé en début de carrière et restent ouverts. A cela s'ajoute des origines communes dans les orchestres philharmoniques où règne l'union du collectif et la bonne humeur.

CHAPITRE V – PARENTS D’ELEVES

V.1. *Madres* au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ)

Dans les trois terrains où nous avons effectué les recherches ethnographiques, nous n’avons assisté à la présence quotidienne de parents d’élèves qu’au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Il s’agit d’un groupe d’une quinzaine de femmes qui y passent leurs après-midis, pendant que les enfants sont en cours ou en récréation. Trois *focus-groups* avec ces parents d’élèves permettent une analyse de leur point de vue sur le núcleo et l’éducation musicale. Les trois groupes de conversation ont été réalisées au núcleo, dans le coin à l’ombre où elles s’installent chaque jour. Les participants n’étaient que des femmes, qui sont mère, grand-mère, tante, marraine ou même voisine d’élèves.

Les conversations commencent par la nécessité de comprendre pourquoi les parents inscrivent leurs enfants dans un núcleo. Tous les membres du groupe veulent participer et exprimer leur opinion. Selon l’une des mères, les enfants ont tendance à être *flojos* (paresseux), les inscrire dans un núcleo est une solution pour éviter cela, « le changement est total ». Avant d’être inscrit au núcleo, un des enfants passait toutes ses après-midis chez lui, « il grossissait et déprimait », mais grâce à une présence quotidienne dans le núcleo, il a perdu beaucoup de poids et s’est créé de nouveaux objectifs, explique sa mère. Une autre mère raconte que son fils de sept ans a des problèmes de confiance en lui, il somatise sa nervosité au point de perdre ses cheveux, mais depuis qu’il est bien intégré dans un groupe de percussionnistes il regagne de l’assurance. Pour d’autres, il faut maintenir les enfants occupés car la télévision n’a pas de bonnes émissions, les parents souhaitent que les enfants quittent cette mauvaise routine, « il leur faut de la discipline et qu’ils tombent amoureux de l’art pour devenir de meilleures personnes ».

Le contexte social et la vie des jeunes gens ont beaucoup changé par rapport à ce que ces femmes ont vécu dans leur enfance. Au Venezuela, tout est compliqué maintenant. Les adolescents sont plus difficiles. Les mères expliquent que « de nos jours, un garçon de huit ans boit de l’alcool et les filles de onze tombent enceinte, on leur fait des césariennes car leurs corps ne sont pas assez développés pour mettre au monde ». Il n’y a pas de différence entre le souci qu’ont les mères envers leurs garçons et leurs filles. Les jeunes filles sont précoces sexuellement, elles tombent rapidement enceinte, « ne me lance pas un petit-fils dans les bras », dit une mère à sa fille de dix-ans. Une autre intervenante explique

que son fils de dix-neuf ans lui demande de le laisser tranquille, mais elle continue à beaucoup veiller sur lui car elle ne veut pas qu'on frappe à sa porte pour lui donner une mauvaise nouvelle, « j'ai souffert pendant trois jours pour le mettre au monde, alors je n'ai pas envie de le perdre d'une balle dans la rue ». Les mères avouent ne jamais couper le cordon ombilical, et étant donné les faibles ressources économiques, cela fait que les enfants vivent chez leurs parents jusqu'à tard.

Les femmes sont donc très protectrices, « ma fille c'est mes yeux », disait l'une d'entre elles. Cela est aussi dû à la situation du pays, « avant, il n'y avait pas autant de délinquance, j'ai moi aussi étudié la musique dans le núcleo du Conservatoire, à l'âge de dix ans j'allais seule en *carrito*⁶⁰ pendant que ma mère amenait ma petite sœur à la crèche, de nos jours c'est impossible ». Un vol à Santa Rosa veut dire un meurtre, les délinquants vont jusqu'à tuer en début de journée à cinq heures du matin, « cela fait quinze ans que le pays a beaucoup perdu en termes de sécurité, donc la musique est une solution pour que nos enfants soient des visionnaires ».

A Maracaibo, la rue est un danger et il y a beaucoup de mères qui ne s'occupent pas de leurs enfants. La pauvreté est une réalité, et il y a des mères qui se laissent aller, qui sont alcooliques, pour qui l'enfant devient un poids. La délinquance est aussi causée par un grand nombre de mères insouciantes, « certaines ont une dizaine d'enfants de pères différents, c'est un problème de formation personnelle ». Si l'on considère les enfants inscrits au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), il y a beaucoup de mères non présentes quotidiennement, « à chaque réunion se sont toujours les mêmes qui viennent ».

Lorsque l'on pose la question : « Pourquoi le núcleo Santa Rosa de Agua ? », les réponses vont du pragmatisme au sentimentalisme. C'est le núcleo le plus proche de chez elles, et il a aussi très bonne réputation, « c'est de là que sont sortis certains des meilleurs musiciens de la région ». Elles ont connaissance de l'existence du núcleo par les conversations entre voisins, « c'est devenu une option pour éviter la rue, la délinquance et la drogue, on veut que nos enfants aient quelque chose de bien pour changer leur conduite, au núcleo il y a de la discipline ». C'est différent de l'école car ils vont au núcleo par passion et non pas par obligation. Il y a aussi des élèves qui n'aiment pas y être parce que ce sont trop d'heures par jour. D'autres, au contraire, ne veulent jamais sortir du núcleo, c'est là qu'ils se sentent bien. Certains apportent leur déjeuner et viennent avant les concerts pour répéter. « C'est parce qu'ils aiment cela », dit une des mères, une autre renchérit avec un

⁶⁰ Taxi local qui transporte des usagers ayant des destinations différentes.

sourire, « il y avait un enfant qui s'était fait mal au bras au collège, quand sa mère lui a dit qu'il y avait concert, le bras ne lui faisait plus mal ». Plusieurs mères ont aussi expliqué qu'elles se servaient du núcleo comme monnaie d'échange et comme forme de pression sur leurs enfants : s'ils ne se comportent pas bien dans les autres activités familiales et scolaires, ils seront interdits de núcleo, ce qui cause du désespoir chez les élèves.

Toutes ces déclarations d'amour envers le núcleo ne leur font pas oublier les difficultés, deux principalement. Tout d'abord leurs enfants ont moins de temps pour faire leurs devoirs car ils passent beaucoup d'heures au núcleo, « ce qui ne signifie pas qu'ils apprennent moins bien », précise une interlocutrice. D'ailleurs, à l'école, les professeurs apprécient quand l'élève fait des activités extrascolaires, car cela évite qu'il devienne paresseux et qu'il passe ses après-midis devant la télévision ou devant l'ordinateur. Deuxièmement, pour les mères, leur présence quotidienne au núcleo leur prend beaucoup de temps, mais elles insistent à être *pendientes* (en alerte, attentives), notamment aux moments de la récréation. Une mère explique : « la première fois que j'ai vu ma fille jouer du violoncelle j'ai pleuré, c'est une fierté, et cela vaut les sacrifices, car depuis deux ans je ne travaille pas et pendant que je suis ici au núcleo tout s'accumule à la maison ». Pour ces femmes, le plus important est que l'enfant ne rate aucun cours, il faut ainsi laisser les travaux ménagers pour veiller à son développement. Le núcleo et la musique permettent d'être constamment bien entouré, « grâce à nos enfants nous rencontrons des personnes importantes ».

Beaucoup de mères accompagnent leurs enfants parce qu'ils sont trop jeunes pour venir tout seuls, « je ne les laisse jamais seuls, il y a trop de délinquance, on ne peut pas les lâcher car dans la rue ils vont apprendre des mauvaises choses ». Au núcleo elles ont leur coin pour s'asseoir et discuter à l'ombre. Les discussions passent par tous les sujets : les enfants, le núcleo, la vie, le pays qui va mal et les bons plans pour le *bachaqueo*⁶¹. En même temps qu'elles discutent et rient grâce à l'humour typique des *maracuchas* (habitantes de Maracaibo), les mères veillent sur les enfants en pause-récré, les leurs mais aussi ceux des amies : « le groupe est toujours *pendiente* et nous en parlons avec les autres mères au cas où leur fils ait fait des bêtises ou ait dit des gros mots ».

Les mères sont aussi une garantie d'exigence envers les élèves car elles transmettent à leurs enfants leur espoir en la musique comme solution de développement personnel et

⁶¹ Pour le *bachaqueo* il faut connaître les lieux et les horaires où arrivent les produits de base à revendre ensuite à la frontière colombienne. C'est devenu un grave problème national.

garantie d'un futur. Une des professeures qui a joint la conversation insiste sur ce fait, « les mères ont le rôle important de donner une continuité à la maison au travail que nous faisons au núcleo, elles participent à ce que l'élève se *enamora* (tombe amoureux) de l'instrument ». A cela s'ajoute une autre caractéristique très remarquée dans ce núcleo, le soin porté à la présentation visuelle des enfants. C'est important pour les mères que leurs enfants viennent beaux au núcleo. Elles commencent par expliquer que le climat exige d'être propre car il fait très chaud tout le temps, et « personne ne voudra travailler avec un élève qui sent mauvais ». Pour jouer d'un instrument, l'élève ne doit pas avoir les cheveux dans les yeux, ils sont donc bien attachés. Au Venezuela, pays des *miss univers*, c'est important de s'occuper de soi, d'être toujours présentable. Les enfants sont très coquets, il y a des concours dans toutes les écoles, « la vérité est que nous sommes belles par nature », dit une mère en souriant ; « au Venezuela nous sommes très *pavos* (se considérer le meilleur) ».

En plus de s'occuper de leurs enfants et de discuter entre elles tous les après-midis, ces femmes forment une sorte de syndicat non-officiel pour la défense du núcleo et des intérêts de leurs enfants. La gratuité fait partie des principes d'El Sistema et c'est une des raisons qui permet à ces élèves de s'inscrire, mais chaque núcleo doit pouvoir se débrouiller pour les dépenses quotidiennes telles que l'eau, les savons, le papier. Le « syndicat » s'organise pour collecter de l'argent et acheter ce qu'il faut pour le bon fonctionnement du núcleo car, au bout du compte, tout est pour leurs enfants. La deuxième fonction officieuse du « syndicat » est de faire pression sur les professeurs qui auraient tendance à ne pas venir. Les femmes s'unissent et parlent avec le professeur, lui demandent des justifications. Cela marche car en effet certains professeurs ratent des cours sous toutes sortes de prétextes, la pression qui leur est faite oblige à la régularité de leur présence, sinon il faut faire face à la direction du núcleo, aux mères et même aux élèves qui deviennent exigeants eux aussi.

Autre critique de la part des mères, le rapport entre le núcleo Santa Rosa de Agua où sont leurs enfants, et le núcleo Central créé dans les bâtiments du Conservatoire en centre-ville.

Elles estiment que dans ce núcleo Central il n'y a pas d'enfants des *barrios*, que c'est très compétitif et très superficiel. Il y aurait aussi des compétitions et des désaccords entre mères d'élèves. A leur avis, Santa Rosa de Agua reste le meilleur, les autres sont trop élitistes ou trop loin pour inscrire leurs enfants. C'est pour cela qu'elles ressentent une injustice lorsque les directeurs régionaux visitent plus fréquemment les autres núcleos que celui-ci, mais elles ne se laissent pas abattre et s'organisent pour mieux le faire fonctionner. Le problème,

disent-elles, est que tout est centralisé à Caracas, mais « *estamos unidas para lo que venga* (nous sommes unies pour ce qui adviendra) ».

La plupart des femmes présentes quotidiennement ont un mari qui garantit une situation financière, ce qui leur permet d'être au núcleo tous les jours. Leurs couples vivent en régime de concubinage car les mariages sont trop chers. D'autres sont divorcées, « je ne sais pas si mon mari est vivant », donc elles s'unissent au reste de la famille, « chez moi tout fonctionne grâce à ma mère et à mon père qui est devenu comme un papa pour ma fille ». Pour accompagner les enfants au núcleo, la famille aide beaucoup, un jour c'est une grand-mère, un autre la sœur ou une tante, « nous sommes très famille et matriarcales ici ».

Lorsqu'on leur demande pourquoi les maris ne sont pas au núcleo, la réponse est simple, ils sont au travail. Elles expliquent : « ce sont les mères qui s'occupent du plus difficile chez l'enfant, la mère doit être patiente, et puis les maris sont fatigués en fin de journée ». L'éducation est l'affaire des mères, les pères ne viennent qu'aux moments importants, les concerts par exemple, les moments *emocionales*, comme disent les mamans.

Au cours de la conversation en *focus-group*, une des femmes dit que « les valeurs se sont perdues, j'ai les miennes grâce à ma mère et ma grand-mère ». C'est une analyse qui a l'accord du groupe, « avant les gens se levaient dans le bus pour donner leur place à quelqu'un qui en avait besoin, plus maintenant, ils ne font que se regarder ». Les raisons à cela seraient liées à « la télévision, Internet et les parents ». Sur le rôle qu'ont les parents, une des mères parle de son amie Raquel, également présente, et de sa façon d'élever son fils, « j'aime la façon qu'a Raquel de traiter son fils, elle le gronde devant tout le monde pour qu'il demande pardon s'il a fait des bêtises ». Lorsque ces femmes parlent d'elles une attention particulière est faite pour qu'il soit clair que leur pauvreté n'empêche pas l'obtention d'un diplôme universitaire, la plupart des mères ici présentes en ont un. Cela se sent à la clarté de leur discours et à la capacité d'analyse. Un autre point de définition personnelle est la foi. Lorsqu'on demande si elles sont croyantes en un Dieu, elles répondent en chœur que oui, « la foi fait bouger des montagnes ».

Quant aux *cambios* chez leurs enfants ils sont évidents, « le núcleo aide au comportement, les enfants deviennent murs plus rapidement ». L'effort auquel oblige l'apprentissage de la musique au núcleo est reproduit ensuite dans les autres activités de l'élève, « c'est la discipline, ils aiment l'art et apprennent à être attentifs ; à l'école ma fille est la seule de sa classe à avoir terminé son livre d'écriture, la différence se voit ». Pour ces femmes, le núcleo et la musique sont d'excellents outils car avec l'école le matin et le núcleo l'après-midi les enfants se fatiguent et ne vont pas dans les rues, « la fatigue c'est

très bon ! ». Le grand investissement que font ces femmes sur leurs enfants ne les renferme pas dans une seule direction carriériste, elles souhaitent avant tout qu'ils soient heureux, à eux de décider ce qu'ils veulent, « tu étudies ce que tu veux et non pas ce que veut ton père ; c'est mieux de ne rien imposer ».

V.2. Etre *madre* au Venezuela : témoignage

Un deuxième témoignage qu'il nous semble important de mettre en parallèle à ceux recueillis en *focus-group*, est l'entretien que nous avons eu avec une des mères d'élève au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Ibis a quarante-quatre ans et deux filles inscrites au núcleo. Elle a été élevée par sa mère, une femme stricte qui lui a fait croire qu'elle travaillait dans une banque. A l'âge de douze ans, Ibis se rend à la banque en question et voit sa mère s'occuper du nettoyage. Ce fut un choc, elle pensait que sa mère était « au moins secrétaire ». Les copines à l'école ne l'ont pas épargnée du harcèlement après qu'elle raconte son chagrin. Sa mère lui a expliqué qu'elle avait ce métier parce qu'elle n'avait pas fait d'études et que maintenant ce qui compte c'est le futur d'Ibis. Elle est devenue très bonne élève et a commencé à travailler dès l'âge de quinze ans, « depuis petite ma mère me dit que je suis une fille brillante, cela m'a motivée dans mes études, j'ai toujours été la meilleure en classe ». Quand elle s'est inscrite à l'université son père est réapparu, et a souhaité la reconnaître comme sa fille. Ibis découvre plus tard qu'il ne l'a pas fait par souci de parenté mais pour recevoir une allocation de l'Etat à laquelle il avait droit par nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement supérieur.

C'est un témoignage de parcours familial tourmenté mais où il y avait quand même de la stabilité grâce à sa mère. Aujourd'hui Ibis est mariée ; lorsqu'on lui pose la question de la monoparentalité généralisée au Venezuela, c'est pour elle une question culturelle et de reproduction sociale. Les hommes sont au cœur de ce fait social, ils imitent ce qu'ils ont vécu dans leur famille et ce que font leurs amis, « les hommes ont peur du couple et de ses responsabilités ; ici les femmes sont plus dures qu'eux ». A son avis les jeunes filles d'aujourd'hui sont aussi complices de cette situation, « elles sont très *pavitas* (se considérer la meilleure, désabusées), de treize à vingt-cinq ans elles préfèrent les hommes murs parce qu'ils sont plus sûrs que les jeunes, et s'ils peuvent être mariés et avoir de l'argent encore mieux ; ici il faut être la meilleure copine de sa fille, sinon on perd le contrôle. »

Au núcleo Ibis surveille ses filles mais aussi celles de ses amis qui ne peuvent pas venir, « les enfants des autres sont mes enfants aussi ». Il y a une solidarité propre au núcleo mais aussi caractéristique de Zulia, car c'est un état très régionaliste, indépendantiste même. L'union entre femmes est une défense face aux adversités, « c'est une société matriarcale, les femmes vivent seules et s'unissent ». En généralisant, Ibis pense qu'à Maracaibo les hommes ont très peu d'éducation, ils ne sont pas nombreux à avoir fait des études, « ils sont davantage instinctifs, ils boivent, ils travaillent et se reproduisent ». Les femmes sont plus sérieuses, elles font des études, sont dévouées, se sentent concernées, mais paradoxalement, tout en étant une société matriarcale, « beaucoup de mères sont machistes, elles ont une attitude relâchée envers leurs fils, elles pensent qu'ils devraient seulement dormir et jouer ». A cela s'ajoute le manque de dialogue dans les familles, par exemple les parents ne parlent pas de sexualité, alors que la vie quotidienne est remplie de mots grossiers et de « *chistes* (blagues) » à caractère sexuel.

Pour Ibis, le núcleo Santa Rosa de Agua est un de ceux qui a accompli le mieux les objectifs d'El Sistema, notamment le remplacement des armes par des instruments de musique, « c'est une zone extrêmement dangereuse ici, avec des sicaires, de la violence et beaucoup de mauvaises personnes ». Quand on lui pose la question des supposés 70% de familles qui ne s'occupent pas de leurs enfants, Ibis explique que c'est un quartier de *guajiros* (indiens autochtones) qui ont pour tradition culturelle de vendre leurs filles⁶², elles n'ont pas à être éduquées à l'école.

À son avis il y a des changements parce que le núcleo enseigne la discipline, la responsabilité, parce qu'il faut y arriver à 13h30 et pas plus tard. Ses journées sont structurées en accord avec ses deux filles, il faut se lever à cinq heures du matin, petit déjeuner, à six heures et demi il y a le transport, puis le collège, il faut faire un déjeuner rapide, ensuite c'est le núcleo, et après les devoirs d'école. C'est beaucoup de travail, mais c'est vraiment positif car les filles ne restent pas devant la télévision, « cela les oblige à avoir de la discipline, à venir, à répéter, à bien jouer ». Elles suivent les cours de l'école et les cours du núcleo, ce prend tout leur temps et évite de penser aux mauvaises choses.

⁶² La culture des *guajiros*, Indiens Wayuu, maintien la tradition d'enfermer ses jeunes filles après leurs premières règles. Elles doivent apprendre tout le travail au foyer pour ensuite créer une famille. Lorsque les deux années d'enfermement se terminent, les adolescentes, encore vierges, peuvent être vendues par le père à un autre homme qui veuille constituer une famille. C'est un rituel ancestral qui rend difficile l'intégration des jeunes filles dans une culture qui ne soient pas Wayuu, ou à l'école pour avoir une éducation formelle (Iguana 2006; Velásquez 2016).

Le futur de ses filles semble être garanti par El Sistema, « c'est grâce au Maestro Abreu que mes enfants ont un futur ; la musique commence à être plus respectée au Venezuela, on l'accepte comme carrière ». Elle reste ouverte à la possibilité que ses filles aient deux professions, la musique permettant de gagner un peu plus d'argent, « ma fille veut faire de la psychologie et l'appliquer à la musique ». Pour Ibis, Maestro Abreu a un rôle plus vaste car elle explique qu'historiquement le peuple vénézuélien aime s'identifier à un *leader* d'envergure nationale qui guide et motive toute action, « nous avons tous besoin d'un *orientador* (guide), c'est pour cela que les livres de développement personnels se vendent beaucoup ici ».

V.3. Pères de famille

Troisième point de vue qui nous semble important à lier aux deux premiers, celui d'un père et d'un grand-père d'élèves. C'est un entretien avec eux deux recueilli le jour des vingt-ans du núcleo en novembre 2015. Le père, trente-sept ans, est chef de cuisine et a trois enfants au núcleo. Le grand-père a trois petites filles inscrites. Ils connaissent le núcleo grâce à la famille depuis les temps où les élèves avaient encore cours au CEP.

Dès le début de la conversation le père est fier de dire qu'au bout d'un an d'inscription l'une de ses filles joue déjà dans l'Orchestre Infantile, et qu'au bout de cinq mois, la plus petite a mimé un concert avec l'orchestre. La musique lui a semblé être une bonne solution pour ses enfants parce qu'il y avait déjà des musiciens dans la famille. C'est vital d'être actif, « le plus grand a onze ans, pré-adolescent, la plus jeune a neuf ans, pré-pubère, il faut les maintenir occupés ». Ce père insiste, il pense que les parents doivent donner une bonne image d'eux-mêmes aux enfants, qu'il faut leur parler et leur expliquer ce qui se fait et se passe dans la société. Par exemple il parle de l'importance d'expliquer ce qu'est la sexualité car ses parents à lui n'en parlaient pas, « c'est seulement comme ça que nos enfants pourront aller dans les rues avec plus de connaissances ; nous avons vécu tout cela, ils ne le croient pas mais c'est vrai ».

Le bilan que ces deux hommes font de la situation du Venezuela est très mauvais. La musique est un des seuls futur envisageables, « ils y apprennent à partager ». Le plus important c'est de maintenir l'enfant occupé car dans le quartier il y a trop de mauvaises choses : drogue, délinquance, prostitution. Il faut faire quelque chose de productif pour eux, « c'est ma façon d'être papa ».

Ils parlent également du *bullying* dans les rues et les écoles, dû au fait qu'à la moindre différence entre eux les jeunes se moquent et se battent. Cela leur semble aussi lié à la perte de valeurs, à la mauvaise influence de la télévision où certains se moquent des gros, des moches, des mal habillés. Cette moquerie existait de leurs temps, mais « après un coup cela s'arrêtait, maintenant c'est tous les jours jusqu'à ce que l'enfant aille mal, c'est de la pure méchanceté », explique le père. Au núcleo il n'y a pas de *bullying*, les enfants grandissent ensemble, parmi tous types d'âges, ils sont tous pareils et s'entraident.

Les pères et grands-pères d'élèves n'ont pas pour habitude de venir chercher leurs enfants. Lorsque l'on demande pourquoi aux deux interviewés, ils répondent que les hommes travaillent toute la journée. Le grand-père a trois métiers différents pour subvenir aux besoins de la famille. Le travail au domicile et l'éducation des enfants sont de la responsabilité des mères, « je ne m'occupe que des *permisos* (autorisations) », dit l'un d'entre eux. Pourtant, ils disent aussi que face à la situation du pays c'est à chacun de faire la différence, « je suis le changement, cela se fait petit-à-petit car on n'a pas d'argent mais on a de l'amour et une famille ». Le plus important reste l'union, beaucoup de personnes ne le font pas alors que « nous sommes plus fort ensemble ». Le père dit qu'il faut tout partager, l'homme doit aussi faire la vaisselle et laver le linge, « c'est mon père qui me l'a appris ».

Ce père et ce grand-père d'élèves viennent de familles qui ont toujours été complètes et très unies, les frères et sœurs sont en contact permanent, ils reproduisent la stabilité. Ils admettent que la société est très machiste, qu'en général les hommes veulent que tout soit fait pour eux, « il n'y a pas assez de notion du collectif, c'est un problème culturel et de valeurs ». Avant, les parents éduquaient, ils disaient ce qui était bien et mal, plus maintenant.

La perte des valeurs leur semble être en lien avec la montée de la technologie, car plus il y en a, moins les enfants ont de contact avec leurs parents. Le père disait à son fils : « si tu me parles je ne veux pas que tu aies le téléphone avec toi, souvent j'essaie d'établir un dialogue mais le téléphone nous interrompt ; c'est un manque de respect ; il m'est arrivé de recevoir un message de ma fille pour que je lui apporte un verre d'eau de la cuisine à sa chambre ». Le grand-père est d'accord et insiste, « élever un enfant dans cette société et à cette époque ce n'est pas évident, mais il faut savoir le faire ; nous avons de l'espoir, mais savons que cela va être plus difficile pour eux que pour nous ».

CONCLUSION PARTIELLE

La situation du Venezuela, notamment au niveau de la délinquance et des dangers dans les rues, inquiète les parents, ils en sont conscients et pensent qu'il est plus difficile d'élever un enfant actuellement. Qu'ils soient garçons ou filles l'angoisse pour ses enfants est la même car les dangers sont partout. Les jeunes filles risquent de tomber enceinte tôt et les garçons de se laisser influencer par ce qu'il se passe dans les rues devenues encore plus dangereuses ces quinze dernières années à Santa Rosa de Agua. Pères et mères disent qu'il n'y a pas encore assez d'ouverture pour dialoguer avec les enfants sur la sexualité par exemple, raison qui élève le taux des mamans adolescentes et de monoparentalité.

La plupart des parents ne veulent pas que leurs enfants jouent dans la rue où ils habitent. Par rapport à leur génération, les parents pensent qu'il y a une perte générale des valeurs, due principalement à la mauvaise influence des programmes télévisés, à l'invasion de la technologie, au manque de dialogue entre parents et enfants. Les parents qui ont témoigné de leur point de vue dans ces entretiens sont présents au núcleo et concernés par l'avenir de leurs enfants. Ils sont néanmoins une minorité, certains d'entre eux estiment que 70% des familles du quartier de Santa Rosa de Agua ne s'intéressent pas au développement éducatif de leurs enfants.

Quant à la monoparentalité, les femmes interviewées, particulièrement Ibis, rendent compte qu'en général, et dans cette culture vénézuélienne, les hommes sont peu éduqués, non responsables de leurs actions, et qu'ils reproduisent ce qu'ils ont vécu en famille ou vu chez leurs amis. Les pères peuvent avoir plusieurs métiers en même temps pour gagner suffisamment d'argent dans un pays à forte inflation. Les hommes de la famille, quand ils existent, s'occupent essentiellement de donner le *permiso* (la permission pour toute activité).

Quant aux femmes, elles seraient plus sérieuses et persévérantes, tout en étant complices d'un machisme qu'elles entretiennent chez leurs propres enfants. La monoparentalité étant majoritaire, les femmes s'unissent entre elles dans la famille, dans les quartiers, et au núcleo Santa Rosa de Agua. Leur pauvreté ne les empêche pas d'avoir eu un diplôme universitaire. Elles se rendent bien compte des changements sociaux, de la perte de valeurs et de l'influence qu'ont la télévision et les ordinateurs. En plus de leur union, c'est aussi dans la foi qu'elles trouvent des forces pour *luchar* (lutter).

Face au mauvais contexte social et historique, les parents, pères et mères, pensent que la musique peut être une solution car, de façon pragmatique, cela permet d'occuper l'enfant et de l'éloigner de la rue, de créer de la « bonne fatigue ». S'inscrire dans un núcleo leur permet d'être aidés pour l'éducation des enfants grâce à l'ensemble des expériences qu'ils y vivent.

Au contraire de l'école, au núcleo les élèves sont inscrits par passion et non par obligation. C'est de cette passion que les mères vont se servir pour faire un « chantage » éducatif : les enfants devront être bons dans tous les autres contextes sinon il n'y a plus de núcleo. Au fond, cette passion chez les élèves, cet *enamorar* (tomber amoureux) comme disent les mères, existe aussi grâce à leur propre ferveur à elles, qui est véhiculée vers l'enfant. Elles transmettent leur enthousiasme pour le núcleo. C'est alors qu'elles deviennent très importantes dans la continuation de tout le travail fait par les professeurs, puisque ce sont les mères qui garantissent que l'entraînement sera poursuivi à la maison.

Bien que l'objectif premier de leur présence au núcleo soit le futur des enfants, les mères semblent tirer beaucoup de plaisir à y être tous les après-midis. Nombre d'entre elles viennent pour accompagner des enfants en bas âge qu'il est trop dangereux de laisser seuls dans les rues. La plupart reste au núcleo pour les surveiller tout en discutant entre elles, se soutenant, partageant des plans pour *bachaquear*⁶³. L'humour *maracucho* (habitants de Maracaibo) allège les conversations. Ces femmes qui y passent leurs après-midis sont des mères, des grand-mères, des tantes, des marraines et même des voisines des élèves. Toutes surveillent les enfants, notamment ceux dont la mère n'est pas là. Leur union crée une forme de « syndicat » qui prend le pouvoir lorsqu'il faut trouver des fonds pour des dépenses de base, ou qu'il faut veiller à la qualité de la gestion et de l'enseignement. Elles sont les meilleurs défenseurs du núcleo et vont jusqu'à critiquer les ambiances de compétition ou le favoritisme existant dans d'autres nucléos et entre eux.

Ces efforts demandent quelques sacrifices, compensés grâce aux résultats atteints. Par leur présence quotidienne au núcleo, les enfants ont moins de temps disponible pour faire leurs devoirs d'école ou d'autres activités. Pour les mères, les après-midis au núcleo veulent dire l'accumulation de travail ménager à faire à la maison, mais la priorité reste l'éducation de l'enfant.

⁶³ Acheter des produits à revendre plus cher à la frontière avec la Colombie. Cela oblige à connaître les points d'arrivés des vivres pour avoir une chance d'être à l'heure et faire la queue.

Les femmes que nous avons écoutées témoignent des *cambios* clairs chez leurs enfants : ils mûrissent plus rapidement et ils sont plus disciplinés. Les mères ressentent les bons résultats des règles qu'impose le núcleo. Les enfants y apprennent un instrument, ils jouent ensemble, ils se créent des objectifs pour lesquels ils dévouent beaucoup d'heures par semaine. Cela crée une dynamique interne et collective qui permet à l'élève de progresser.

Après quarante ans de travail, et bien que critiqué, El Sistema semble avoir réussi à donner une autre image sociale de la musique. C'est un métier respecté et une carrière que les familles valorisent. Certaines mères vont jusqu'à dire que le núcleo a sauvé leur enfant. D'autres, comme Ibis, voient El Sistema, et particulièrement la figure de Maestro Abreu, comme un *orientador* (guide) qui garantit un futur pour ses filles.

CHAPITRE VI – UTILEROS ET SURVEILLANTES

VI.1. *Utileros* au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ)

Gabo et Abdías sont les deux *utileros* (responsables des équipements) du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Ils y passent leurs après-midis à travailler, de l'ouverture à la fermeture, cinq jours par semaine. Gabo a une trentaine d'années et habite au quartier Santa Rosa de Agua depuis sa naissance. Abdías est dans la quarantaine, ancien militaire, il habite au sud-ouest de Maracaibo avec sa femme et ses deux enfants. Après quelques mois de travail ensemble ils se rendent compte qu'ils sont cousins éloignés, tous deux issus d'un mélange avec des origines indiennes autochtones.

Quand ils ont commencé il y a trois ans, leur poste s'intitulait *atrilerero*, ce qui veut dire responsable des *atriles* (pupitres). Ils s'occupaient de la préparation des chaises et des pupitres pour les élèves en répétition au núcleo. Mais leurs fonctions ne s'arrêtent pas à cela, car le núcleo a besoin d'aide pour résoudre les problèmes d'eau, de lumière, pour aider les nouveaux élèves, distribuer les instruments qui restent au núcleo... Ils passent donc de *atrileros* (responsables des pupitres) à *utileros* (responsables des équipements), « car notre travail n'est pas que focalisé sur l'orchestre, nous faisons beaucoup d'autres choses ». Ce changement d'intitulé du poste ne signifie pas un changement de salaire, ce n'est pas d'ailleurs ce qui semble le plus important pour eux. Ils font toujours plus que ce qui leur est demandé, par « courtoisie, dit Abdías, nous sommes un groupe de travail, car même lorsque la directrice n'est pas là, nous aidons pour que tout fonctionne ; une équipe de travail s'est formée pour que tout marche le mieux possible au núcleo ».

Gabo et Abdías sont enthousiasmés par leur travail et par l'esprit de groupe qui existe au núcleo, « ici les personnes sont toutes connectées, elles collaborent, et la directrice est bien, on peut lui parler, elle veut résoudre les problèmes ». Lorsqu'on leur demande d'approfondir les raisons de cet enthousiasme, Gabo explique qu'il y a quelque chose de spécial à El Sistema, car il travaille en parallèle dans un hôtel où il voit qu'il n'y a pas d'esprit d'équipe, chacun reste de son côté, « au núcleo c'est différent, dit-il, le collectif s'entraide et puis les *utileros* ne sont pas si demandés que cela, donc on est disponible ».

Tous deux ont la même fonction, ils se partagent le travail en accord avec les ordres du jour donnés par la directrice du núcleo, selon les horaires des cours et des répétitions en orchestre. Leurs rapports avec Oriana Silva, la directrice, sont de considération mutuelle,

« la direction nous respecte, la directrice et la coordinatrice ne m'ont jamais manqué de respect, elles sont toujours cordiales et travailleuses », dit Abdias.

Pendant les week-ends, lorsqu'il y a des répétitions avec l'orchestre régionale en centre-ville, il leur arrive de travailler avec d'autres *utileros*, « tous sont de bonnes personnes, il y a un ou deux jeunes *pavitos* (qui se croient les meilleurs) mais cela reste un bon groupe ».

Abdias parle de son expérience militaire où tout était délimité au niveau des fonctions et du respect, il y avait des formations claires pour des postes clairs, ce qui n'est pas le cas à El Sistema, « ici quand tu arrives tu ne sais rien, il n'y a pas d'académie d'*utilero* ». Ils apprennent avec l'expérience et s'inspirent de la confiance que leur fait la direction. Comme pour les autres postes à El Sistema, il y a une large marge pour créer, inventer, expérimenter de nouvelles méthodes et techniques. Cela veut dire que les *utileros* aussi grandissent dans El Sistema, ou plutôt avec. Gabo et Abdias l'expriment, « El Sistema c'est une partie de nous, même les pupitres et les chaises on les traite comme si elles étaient à nous ; et quand l'Orchestre Simón Bolívar joue à la télévision, nous nous appelons au téléphone et on discute de l'organisation de l'orchestre jusqu'au moindre détail ».

Avant ce travail au núcleo, ils percevaient la musique symphonique comme quelque chose d'« ennuyant, de très renfermé, où tu ne peux rien faire, où il n'y a que des gens sérieux, des présidents, inaccessible en fait ». Leur expérience d'*utileros* leur a permis d'apprécier l'orchestre, de développer leur curiosité, de connaître tous les instruments, « celui qui ne sait pas est celui qui ne voit pas », dit Gabo pour justifier son manque de connaissance auparavant. Ils disent se sentir privilégiés, car quand l'Orchestre Juvénile de Santa Rosa va jouer en centre-ville, ils sont toujours sur scène à côté des musiciens. Cela leur permet aussi de rencontrer de grands artistes régionaux qui vont chanter avec l'orchestre. Leur moment favori est lorsque la directrice Oriana Silva les appelle sur scène en fin de concert, « elle dit notre nom et tout le monde nous applaudit ; ou alors, lorsqu'entre deux musiques je dois installer une harpe dans l'orchestre, elle en profite pour me présenter », dit Gabo.

Au núcleo aussi les *utileros* sont respectés, notamment par des parents qui leur demandent de surveiller leurs enfants, « ils nous demandent d'être *pendientes* (attentives, gardant un œil sur), cela crée une confiance, on se sent bien ». Les rapports avec les enfants sont basés sur « le jeu et le respect », Abdias va jusqu'à considérer les élèves comme s'il étaient ses enfants, « j'en ai trois et je suis très attachés à eux, au núcleo je fais la même chose, je les aide et je leur parle ».

Gabo habite au quartier Santa Rosa de Agua, il a vu les changements grâce au núcleo, pas tant sur l'ensemble du quartier, mais plutôt sur les enfants inscrits : « la musique les éloigne des problèmes et améliore leur formation en tant que personne, sans qu'ils deviennent nécessairement des musiciens professionnels plus tard ». Abdias voit les problèmes des jeunes dans les rues de son quartier au sud-ouest de Maracaibo, « un enfant sans rien faire est une bombe atomique », dit-il.

On pose la question de la monoparentalité, Abdias explique qu'« après le mariage, la vie prend différentes tournures, elle t'échappe des mains, il y a des conflits, mais tout se perd lorsqu'il n'y a plus de respect au sein du couple; après c'est la mère qui accumule les fonctions ». Pour Abdias et Gabo tout dépend des familles car il y a beaucoup de reproduction sociale au niveau de la déstructuration familiale, ou au contraire, « je viens d'une famille très unie qui se respecte, comme celle de ma femme », dit Gabo. Pour Abdias le plus important ce sont les enfants, « ils sont ta famille car quand tu vieillis c'est eux qui t'aident ».

Comme pour le quartier du Bairro da Paz au Brésil, Gabo et Abdias critiquent le fait que le gouvernement vénézuélien accorde des aides sociales, programme *Madres del Barrio*, mais sans qu'il y ait aucun contrôle, « les gens prennent l'argent et voilà, tout dépend de la formation de chacun ». Abdias explique qu'il faut tout contrôler lorsqu'on est parent maintenant, par exemple il ne permet pas à ses enfants adolescents de jouer plus loin que devant la maison, « dans les rues c'est trop dangereux, c'est interdit ». Ses parents à lui ont été présents et ont tout fait pour qu'il ne manque de rien, « j'ai toujours eu un crayon pour l'école ». Gabo, qui vient d'une famille très modeste, explique que tous ses frères ont une formation universitaire, « cela n'a rien à voir avec la pauvreté ou les rues, cela dépend de la famille ». Son père ne l'a jamais frappé, « la violence n'amène pas le respect », dit-il, mais sa mère oui. Abdias confirme, « c'est aussi ma mère qui me donnait le *permiso* (l'accord) ».

Quant à la situation du pays, ils dévoilent leur sentiment nationaliste « je suis 100% vénézuélien », dit Abdias ; « je me suis toujours plus senti vénézuélien, dit Gabo, les *maracuchos* et les *caraqueños* sont trop régionalistes à mon avis ». Ils assistent à la désertification, beaucoup de gens quittent le pays à cause de la situation économique et politique. Pour Abdias, ce qui cause les plus grands problèmes, c'est le site Internet *DollarToday* qui fixe le prix du dollar au marché parallèle (ex : 1\$ pour 800 Bolivars

parallèles, au lieu de 1\$ pour 7 Bolivars officiels)⁶⁴, et le *bachaqueo* qui permet « d'acheter à 10 au Venezuela et de vendre à 100 en frontière colombienne, sans aucune fiscalisation, ce qui vide nos supermarchés ».

La perte de contrôle s'entend à tous les niveaux, le quartier Santa Rosa de Agua a lui aussi changé, en passant d'une *banda* (gang) qui contrôlait tout et garantissait la sécurité, à un quartier qui a maintenant une dizaine de *bandas* qui s'entretuent, « il y a quelques mois la police est entrée dans le quartier et a tué une quinzaine de personnes, tous délinquants », dit Abdias. La situation nationale d'insécurité serait due au manque de fermeté envers les délinquants, « on leur accorde beaucoup de liberté, quand ils vont en prison leur peine est réduite et lorsqu'ils sortent ils vont au quartier pour recommencer ».

VI.2. Surveillante au núcleo Miguel Torga (PT)

Au Portugal, le núcleo Miguel Torga a deux surveillantes qui depuis sa création assurent une aide précieuse pour la coordinatrice du núcleo et pour les professeurs. Ces surveillantes sont employées de l'école Miguel Torga, elles y travaillent toute la journée. Le matin elles s'occupent exclusivement de l'école, l'après-midi elles aident les responsables du núcleo. Dona Margarida est surveillante depuis le début du núcleo en 2007, Dona Brites a commencé par travailler dans un autre núcleo qui était proche, et lorsqu'en 2013 il a fermé elle a demandé un transfert vers l'école Miguel Torga. Les deux surveillantes connaissent très bien l'ensemble des élèves, ce qui est un grand avantage lorsqu'il faut leur parler de l'Orquestra Geração, ou les convaincre d'aller en cours, ou encore lorsque quelque chose ne va pas bien et qu'il faut écouter l'élève. Elles sont les yeux et les oreilles du núcleo.

Cependant ces deux surveillantes restent timides lorsque nous proposons un entretien plus officiel, ce n'est qu'à la fin de notre terrain que nous avons eu l'opportunité d'avoir une conversation plus longue et sérieuse avec Dona Brites, mais sans enregistrer. La première chose qu'elle dit est que « les élèves de l'Orquestra Geração ont une attitude différente par rapport au reste des jeunes », et cela grâce à leur capacité d'écouter et de parler : « je pense que dans les écoles il devrait exister une classe qui fasse parler les élèves, et qui les écoutent aussi, ils ont besoin de cela, il faut plus de dialogue ».

⁶⁴ Consulté en ligne le 10 septembre 2016. URL : www.dolartoday.com

En tant que surveillante à l'Orquestra Geração, elle s'occupe de guider les professeurs et les élèves vers les salles, elle distribue tout type d'annonces ou de demandes d'autorisation, ouvre la salle des instruments, s'occupe de photocopier les partitions et sert de porte message pour l'ensemble des intervenants. En plus de cela, Dona Brites dit être médiatrice et conseillère : « je suis comme cela, tout dépend de la personnalité de la surveillante, je me fâche aussi, mais après j'explique toujours pourquoi ». Dona Brites accorde de l'importance aux petites choses quotidiennes, il faut avoir une bonne attitude, « je pense faire la différence lorsque je dis bonjour à tout le monde quand je surveille le portail d'entrée à l'école ». ⁶⁵

Dona Brites transmet une adoration pour son travail, spécialement dans le núcleo car c'est très riche en expériences et en émotion, « on partage tous types d'histoires ici, il y a des vies, des décès, des maladies, des moments de bonheur, de tristesse, il y a du partage ». L'empathie est son principal sentiment envers les élèves et professeurs du núcleo à tel point qu'elle finit par somatiser les problèmes des autres. Certains élèves vivent dans des contextes familiaux et financiers compliqués, il y a de la pauvreté, ils viennent à l'école le ventre vide, « je leur offre un chocolat mais je leur parle aussi ». C'est une femme captivante, qui discute sans les intimider, elle fait tout pour motiver les élèves.

La surveillante a une connaissance privilégiée des familles des élèves. Beaucoup de parents viennent chercher leurs enfants en fin de núcleo, vers dix-huit ou dix-neuf heures, alors que d'autres élèves qui habitent dans le quartier sont totalement indépendants. Les parents lui demandent souvent de leur dire si l'enfant se comporte bien et s'il évolue comme il le faut. A propos de l'Orquestra Geração, elle se rend compte qu'en cinq ans l'intérêt des parents a grandi progressivement, grâce aux concerts, au site Internet et aux conversations entre eux, car tous veulent que leurs enfants jouent dans le meilleur orchestre. Quant aux élèves, Dona Brites pense que leurs motivations sont : les principaux orchestres de Geração, ainsi que les élèves plus avancés qui viennent de la même école, et aussi le fait d'avoir un instrument à eux.

Lorsqu'ils veulent quitter le projet, ils sont libres de le faire, mais Dona Brites donne une fiche à remplir pour justifier le départ. Parmi les raisons les plus fréquentes, il y a le manque de temps pour les devoirs d'école et les autres activités, certains parents pensent que l'orchestre les distrait des études. D'autres ont des familles déstructurées qui ne

⁶⁵ La même importance était accordée au *Buenas tardes !* par le professeur Angel Gutierrez du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela.

donnent aucun soutien à l'enfant et qui exigent de lui beaucoup de temps pour le nettoyage de la maison ou pour surveiller les petits frères et sœurs. D'autres encore changent de quartier, ou de pays.

Dona Brites insiste sur l'importance des élèves plus âgés pour la motivation des nouveaux arrivants, « ils les aident à jouer et à lire la partition ». Les résultats et les changements sont évidents, « ils voient l'école d'une autre façon, mais cela prend du temps, il leur faut un premier concert pour qu'ils comprennent ». Dans ce núcleo, les élèves intègrent rapidement l'Orchestre Infantile pour une mise en pratique immédiate.

Dona Brites dit que son travail avec l'Orquestra Geração est « très agréable » et que cela aide aussi pour tenir le reste de ses fonctions. Le plus dur est le manque de soutien des professeurs du collège, « leur feedback est négatif, ils pensent que cela fait trop de bruit et que c'est extracurriculaire ». L'auxiliaire tente de « civiliser » les élèves, comme elle le dit, pour qu'ils ne jouent pas dans les couloirs avant ou après l'heure, « j'essaie de trouver les horaires et les salles qui ne gênent personne ».

A son avis, les professeurs du collège devraient venir assister à des cours de l'Orchestra Geração car ils ne connaissent pas. Mais elle fait aussi l'analyse du point de vue des professeurs, c'est-à-dire « la saturation, ils n'ont plus de patience, leurs salaires sont mauvais, ils vivent entourés de bureaucratie et en fin de journée la direction leur colle une réunion à 19h30 ». Quant à la direction de l'école, ils sont heureux d'avoir le projet de l'Orquestra Geração, « ils ont bien compris ce que c'est, et sont toujours très impressionnés par les concerts ».

Pour conclure, Dona Brites pense qu'il y a une bonne équipe de professeurs à l'Orquestra Geração et qu'ils réussissent très bien à transmettre ce qu'est le projet de musique, à savoir : « attention et écoute ainsi qu'exigence et règles »

CONCLUSION PARTIELLE

Dans les trois núcleos où nous avons effectué nos recherches, deux d'entre eux (VZ et PT) ont des auxiliaires d'éducation. Leur responsabilité première n'est pas éducative mais ils la prennent quand-même. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), il y a deux *utileros* (monteurs), Abdias et Gabo, qui y passent leurs après-midis, à distribuer des instruments, ranger des salles, préparer les pupitres d'orchestres, à s'occuper des petits travaux de manutention. Au núcleo Miguel Torga (PT), il y a deux surveillantes, Dona Margarida et Dona Brites, qui travaillent pour l'école mais s'occupent du núcleo les après-midis pour tout ce qui est logistique liée aux cours de musique. Ces quatre personnes connaissent très bien l'ensemble des élèves de leurs núcleos, tout comme les directeurs et coordinateurs, alors que les professeurs restent plutôt concentrés sur leurs élèves d'instrument. C'est aussi ce qui permet à ces auxiliaires d'être bien intégrés, d'être sollicités par les parents afin de surveiller et de faire un bilan des enfants.

Utileros et surveillantes apprécient l'esprit de groupe qu'ils ressentent au núcleo, tous sont là pour aider à atteindre les mêmes résultats. Leur travail est reconnu lorsque les *utileros* sont appelés sur scène et applaudis, ou lorsque les surveillantes reçoivent un bouquet de fleur de la part des professeurs en fin d'année. Ils sont les yeux et les oreilles du núcleo, chose qui n'était pas prévue au moment de l'embauche. Mais leur poste bénéficie d'une marge de manœuvre qui laisse place à la personnalité de chacun. C'est une des raisons qui explique le fait qu'ils soient choisis plutôt sur leur caractère que sur leur connaissance en musique, en psychologie ou en logistique orchestrale.

Les *utileros* et les surveillantes découvrent en retour la musique et le travail symphonique. Ils deviennent des « experts » car leur expérience quotidienne leur fait intégrer tous les processus qu'exigent l'enseignement et la pratique de la musique. Leur sentiment d'appartenance est renforcé lorsqu'ils sont sur de belles scènes avec l'orchestre et des artistes reconnus. C'est pour eux une joie de voir la progression des jeunes musiciens, et d'y participer. Avec une si bonne connaissance des élèves et des quartiers dans lesquels ils vivent, les *utileros* et les surveillantes sont parmi les premiers à sentir les changements dans l'attitude des enfants. La musique leur permet de s'éloigner des problèmes, ils sont plus aptes à discuter et à écouter, ce qui est très important dans ce genre de contexte instable et violent.

Au Venezuela, Abdias et Gabo pensent que l'éducation des enfants dépend des familles plus que du niveau social ou d'éducation académique. Gabo en est un exemple, issu d'une famille très modeste de Santa Rosa de Agua, tous ses frères et sœurs ont un diplôme universitaire. Dans le núcleo vénézuélien il y a la présence quotidienne des parents, alors qu'au Portugal ils ne viennent que pour chercher leurs enfants en fin de journée. L'autre différence qui crée des difficultés pour la qualité d'action du núcleo Miguel Torga au Portugal est qu'il est basé dans un collège, alors que celui de Santa Rosa de Agua (VZ) est indépendant. Dona Brites, surveillante portugaise, explique à quel point il existe un rejet du núcleo de la part des professeurs, même si cela change à mesure qu'ils se rendent compte des résultats personnels sur les élèves et de l'impact médiatique.

Les deux núcleos sont bien-sûr différents et les quartiers qui les entourent aussi. Santa Rosa de Agua (VZ) est devenu très dangereux et violent en vingt ans, alors qu'autour du collège Miguel Torga cela n'a jamais atteint des niveaux aussi graves, au contraire cela s'améliore grâce notamment à un nouveau poste de la Police en plein centre. Dans les deux cas, *utileros* et surveillantes sont d'accords, il faut maintenir les enfants occupés car, comme le dit Abdias, « un enfant sans rien faire est une bombe atomique ».⁶⁶

Les trois auxiliaires, *utileros* et surveillante, disent aimer travailler dans leurs núcleos respectifs. Ils font de leur mieux pour motiver les élèves et fluidifier les rapports entre tous les intervenants, dans un esprit d'entraide et de confiance. Ils font plus que ce qui leur est demandé. Ils accordent de l'importance aux petits détails à répéter quotidiennement comme le « bonjour » souriant de Dona Brites, ou l'attitude paternelle d'Abdias. Surveillante et *utileros* se sentent intégrés, plus encore, ils sentent que le projet du núcleo leur appartient aussi.

⁶⁶ Phrase qui rappelle celle du professeur Leandro au núcleo brésilien du Bairro da Paz, « un esprit vide est l'officine du diable ».

CHAPITRE VII – DIRECTEURS ET COORDINATEURS DE NUCLEOS

Le cinquième groupe d'acteurs auxquels nous nous sommes intéressés pour mieux comprendre le fonctionnement des núcleos sont leurs directeurs et leurs coordinateurs. Au Venezuela, il y a un directeur et un coordinateur par núcleo, car pour la plupart de ces lieux sont exclusivement dédiés à El Sistema et à la formation musicale. C'est le cas du núcleo Santa Rosa de Agua dont la directrice est Oriana Silva, ancienne élève, et la coordinatrice Nohélia Ortega, mère de deux élèves, résidant dans le quartier ; il y a une secrétaire, également du quartier et mère de deux élèves. La directrice et la coordinatrice gèrent une équipe de vingt-et-un professeurs, deux-cents-soixante-trois élèves, deux *utileros* (responsables des équipements), deux techniciennes de surface et une personne à la sécurité. Les horaires sont fixes, de 14h à 18h30 du lundi au vendredi avec en plus les matins du samedi.

Au Portugal et au Brésil, la terminologie est différente, il n'y a pas de directeurs dans les núcleos, il n'y a que des coordinateurs. Leurs fonctions sont les mêmes, mais ils ont moins de soutien qu'au Venezuela où les núcleos ont des bureaux avec des équipes et du matériel informatique pour tout gérer. Au Portugal, le núcleo Miguel Torga est coordonné par Sandra Martins, responsable de seize professeurs, de quatre-vingt-douze élèves et de deux surveillantes qui, tout en étant payées par l'école, s'occupent d'aider le núcleo au niveau logistique. Les horaires sont personnalisés selon l'élève mais les professeurs sont au núcleo pour donner des cours dans une tranche de 14h à 20h du lundi au vendredi, n'ayant que quelques heures de cours effectifs par semaine.

Au Brésil, le núcleo Bairro da Paz est coordonné par Esdras Efraim, responsable de quatorze professeurs et cent-treize élèves. Le núcleo est ouvert de 9h à 12h et de 13h30 à 16h, du lundi au vendredi. C'est aux élèves de choisir l'horaire du matin ou de l'après-midi, complémentaire de celui de l'école. L'assistante d'Esdras Efraim a accès à un ordinateur et à l'imprimante dans les locaux qui appartiennent à la Santa Casa da Misericórdia où se déroulent d'autres activités en parallèle.

VII.1. Avant d'être directeur de núcleo

Sandra Martins, trente-sept ans, a grandi dans le Nord du Portugal, non loin de Porto à Vila Nova de Famalicão. Sa famille est modeste et il n'y avait pas de musiciens avant elle. La passion musicale commence dès son plus jeune âge, ce qui l'a amenée à s'inscrire dans le cursus d'une école professionnelle spécialisée en musique, l'Artave⁶⁷, insérée dans une école jésuite rigoureuse et exigeante. Les élèves y débute en cinquième et poursuivent jusqu'au bac. Le matin ils suivent des cours du cursus général, et l'après-midi des cours de musique, cinq jours par semaine. Sandra Martins partait à 7h30 de chez elle pour rentrer vers 21h, « le travail était très dur ; cela a été ma vie pendant six ans ». Les après-midis à l'Artave se passaient comme au núcleo Miguel Torga de nos jours, le travail musical était centré sur l'instrument mais il y avait aussi beaucoup de cours en orchestre, « lundi c'était *tutti*, mardi et jeudi seulement les cordes, et chaque année de plus en plus intense ». En quatrième, Sandra Martins a failli abandonner, elle était démotivée, « aujourd'hui je comprends quand un élève vient me dire qu'il veut abandonner, il y a une phase compliquée où on se pose des questions ; ce sont des activités qui prennent beaucoup de notre temps ». Face à ces questionnements, Sandra Martins a trouvé les mêmes facteurs motivateurs que les élèves de l'Orquestra Geração maintenant, « c'est le travail en orchestre qui m'a motivée à rester ». L'intensité de l'enseignement collectif à l'Artave créait du lien entre les élèves qui ensemble s'entraidaient pour vaincre les épreuves, « l'orchestre nous unissait beaucoup et la musique de chambre aussi, on y était toute la journée, on est devenu une famille ».

Au bout de ce parcours, Sandra Martins est admise à l'Orchestre Metropolitana de Lisbonne en tant qu'altiste à l'âge de dix-huit ans. L'arrivée et la vie dans la capitale n'ont pas été faciles pendant les premiers temps, mais à l'Orchestre Metropolitana le plus grand nombre de musiciens venait aussi du nord du Portugal, la plupart formé par les écoles professionnelles de musique, ce qui l'a aidé dans sa transition. Après y avoir terminé sa licence, Sandra Martins part à Oviedo en Espagne pour être avec le professeur avec qui elle veut poursuivre son parcours d'apprentissage. Deux ans après elle rentre à Lisbonne, où sa vie musicale se fait de renforts à l'Orchestre Metropolitana, à la Sinfónica Portuguesa et à l'Orchestre Gulbenkian. Son compagnon est vénézuélien et c'est à travers lui qu'elle va

⁶⁷ Artave – Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Consulté en ligne le 19 septembre. URL : www.artave.pt

assister en 2007 aux premières formations faites à l'Orquestra Geração par José Sanglimbeni, un professeur d'El Sistema venu pour cela.

Esdras Efraim a vingt-huit ans, il est de Salvador de Bahia, marié, fidèle de l'Eglise Evangélique de l'Assemblée de Dieu. C'est à son église qu'il commence à s'intéresser à la musique, quand il avait huit ans. Sa grande sœur jouait de la clarinette donc il voulait le même instrument, mais sa petite main ne lui permettait pas d'arriver au Si bémol. Il a changé d'envie après avoir entendu un clairon pour la première fois. Son professeur lui a dit qu'il pouvait avoir la trompette s'il faisait une gamme complète au bout d'une semaine. Il réussit l'épreuve et a appris à l'église avec ce professeur militaire très exigeant « on avait peur de se prendre une claque ».

Esdras a ensuite beaucoup joué dans des orchestres philharmoniques populaires avec un répertoire religieux (*Harpes chrétiennes*) et un répertoire militaire (*dobrados*). En cinquième, il entre dans une école militaire qui accepte des musiciens pour son orchestre. Cette expérience rigide l'a formé, il y avait un système de graduation entre les élèves et de la compétition, « mais j'ai créé beaucoup d'amis que je garde encore, certains sont devenus musiciens professionnels ». Après le bac, il ne souhaitait pas continuer ses études, mais grâce à un professeur qui le convainc, Esdras s'inscrit à Université Fédérale de Bahia en musique. Pour l'épreuve il prépare un duo, le professeur les écoute et leur dit « vous avez un son d'amibe, sans aucune forme ». C'est ce même professeur qui en 2007 lui parle des inscriptions ouvertes pour un nouveau programme musical – le Neojiba.

Mais à cette période Esdras Efraim souhaitait se dévouer à l'enseignement de la Bible pour son Eglise, « j'étais moniteur religieux, c'était très enrichissant d'être face à une classe, ce fut ma première expérience comme professeur ». La foi lui est essentielle dans son parcours, c'est ce qui guide ses actions, sa façon de percevoir la vie et le sens de ses actions. Par exemple il explique qu'en musique il n'a jamais eu le trac « parce que je pense que je joue pour Dieu et non pas pour les juges ou le public devant moi ; si je fais des erreurs en jouant de la trompette c'est parce que Dieu contrôle tout, si c'est parfait alors c'est à la gloire de Dieu ».

Pendant sept-ans Esdras Efraim a joué comme trompettiste à l'Orchestre Juvénile du Neojiba tout en faisant des concerts de musique populaire : « il y avait un bon esprit et chaque fois qu'on revenait d'un concert populaire du style de musique brésilien *Axé*, on avait donc un son d'*Axé* à la trompette, ce qui embêtait le Maestro du Neojiba qui voulait un son classique ; on rigolait et on faisait des exercices difficiles entre nous ». Pendant ces sept ans, le Neojiba « m'a permis de me marier, parce que je gagnais de l'argent, mais je

n'ai jamais pensé jouer dans un orchestre symphonique, au mieux un orchestre militaire ; je ne me voyais pas jouer ce genre de répertoire et devoir attendre pendant longtemps dans les répétitions car ce que les cuivres pouvaient résoudre en quinze minutes, pour les autres cela prenait trois heures, quelle perte de temps ».

En 2012, Esdras Efraim commence à enseigner dans des nucléos du Neojiba mais sans formation spécifique. Le plus difficile a été de se rendre compte qu'il avait de moins en moins de temps pour travailler la trompette car entre l'Orchestre Juvénile et l'enseignement de la musique, cela faisait des semaines de 60h. C'était trop, il décide de quitter l'Orchestre Juvénile et accepte une ouverture de poste comme professeur au nouveau núcleo du Bairro da Paz (BR). Fin 2013, au moment de signer ce nouveau contrat il était écrit qu'il allait être le coordinateur du núcleo.

Oriana Silva, trente ans, est flûtiste professionnelle et directrice du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela. A huit ans, elle débute l'apprentissage de la musique à l'école Zoltan Kodaly de Maracaibo avec des cours théoriques et pratiques. A treize ans c'est la découverte de la flûte traversière avec la professeure Nicaulis Alliey en même temps qu'elle intègre l'orchestre symphonique infantile et Juvénile du núcleo Santa Rosa de Agua. La même année, 1998, Oriana Silva s'inscrit aussi au Conservatoire de Musique José Luis Paz à Maracaibo. Son parcours évolue rapidement, à partir de 2001 elle joue pour l'orchestre régionale, et en 2004 Oriana Silva intègre l'Orchestre Juvénile nationale qui sera dirigé par Sir Simon Rattle, Directeur Musical de l'Orchestre Philharmonique de Berlin. Cette même année Oriana Silva débute ses cours avancés de flûte traversière au Conservatoire de Musique Simón Bolívar à Caracas (affilié à El Sistema). Elle passe dix ans à jouer dans les grands orchestres nationaux dans des séminaires spécialisés au Venezuela et à l'étranger. En 2014, Oriana Silva est finaliste du premier concours national de l'orchestre de flûtes.

Son expérience en enseignement commence à dix-neuf ans, donnant cours dans plusieurs nucléos, notamment à Santa Rosa de Agua (VZ). En 2010, elle intègre le programme national de formation académique pour les jeunes professeurs et directeurs de nucléos, à El Sistema Caracas, sous la direction de Maestro Gregory Carreño. Enfin, en 2012, Oriana Silva est invitée à diriger le núcleo Santa Rosa de Agua où elle avait commencé à jouer à l'âge de treize ans. En 2014, en parallèle au núcleo, Oriana Silva devient aussi professeur de flûte et de musique de chambre à l'Université de Zulia.

VII.2. Invitation et débuts au núcleo

L'actuelle directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) y a fait ses premiers pas de musicienne à l'âge de treize-ans. Pendant plusieurs années elle y a joué de la flûte traversière en même temps qu'au Conservatoire et que dans d'autres orchestres. Lorsqu'elle était encore élève, Oriana Silva a dirigé l'orchestre des flûtes mais le núcleo avait trop de problèmes, « il y avait beaucoup de choses qu'il fallait régler au niveau musical et au niveau structurel car il manquait de règles et de normalité ». Auparavant, le núcleo se situait en plein milieu du quartier dans le bâtiment du Centre d'Education Prioritaire (CEP), mais sans réelle conditions d'espace pour les apprentis musiciens. En 2012, après dix-sept ans d'existence, de nouveaux locaux sont créés en périphérie de Santa Rosa de Agua, cette fois-ci exclusivement dédiés au núcleo.

C'est à ce moment-là que la direction nationale appelle Oriana Silva pour qu'elle soit la nouvelle directrice, « ils m'ont dit que j'avais 24h pour prendre ma décision ». La transition vers Oriana Silva comme nouvelle directrice après tant d'années avec un couple de directeurs très talentueux ne fut pas simple, « plusieurs élèves sont partis parce qu'ils préféraient les autres directeurs qui étaient aussi leurs professeurs ». Il a fallu trouver sa place et ses méthodes, « je fais le mieux possible, je veux que les élèves tombent amoureux du núcleo ». Pendant les premiers mois, Oriana Silva cherchait des méthodes pour mieux diriger et gérer le núcleo, mais il n'y en avait pas, « je disais au sous-Directeur régional que je suis jeune et il me répondait que lui aussi est jeune ; mais moi j'ai une intuition qui me guide, et puis il fallait présenter des résultats en un temps record ».

N'ayant pas de méthode qui l'aide pour entreprendre sa nouvelle fonction de directrice alors qu'elle est musicienne, les réponses à ses questions lui sont parvenues grâce aux formations qu'elle avait à Caracas une fois par mois. C'est là que Maestro Gregory Carreño, « quelqu'un de très spécial pour moi, numéro deux après Maestro Abreu », enseigne aux directeurs de núcleo les aspects philosophiques et pratiques d'El Sistema. C'est un des grands Maestros, mais le contact reste facile, « tu lui écris et il te répond, j'admire cela, s'il trouve le temps pour tout faire donc moi aussi je dois réussir ». Cela fait quatre ans que Gregory Carreño est un des « maîtres » d'Oriana Silva, « pendant ces cours il y a toujours un moment de conversation et c'est quelqu'un qui lit beaucoup, il a toujours un poème, nous sommes ses enfants et il nous apprend qu'il ne faut pas que rêver, il faut surtout beaucoup travailler ».

Alors qu’Oriana Silva est issue d’El Sistema, il lui a fallu Gregory Carreño pour apprendre à penser et à articuler verbalement son expérience, « c’est lui qui m’a donné les piliers d’El Sistema car petite on ne parlait pas de *tocar y luchar*⁶⁸, mais Gregory transforme tout en mots et les passe aux jeunes générations, il a un verbe très fluide ». Maestro Abreu est aussi important mais moins accessible, c’est donc grâce au médiateur Gregory Carreño qu’Oriana Silva apprend ce qu’il faut pour diriger et gérer un núcleo. Pour elle El Sistema n’est pas une affaire personnelle, « je me sens institution, c’est-à-dire que je ne pense qu’à El Sistema et je fais de mon mieux au núcleo ».

Le bras droit d’Oriana Silva au núcleo Santa Rosa de Agua est Nohélia Ortega, trente-six ans, résidente du quartier depuis son enfance. Elle a connu les anciens locaux du núcleo au CEP, ses deux enfants y étaient inscrits. Au moment du changement de locaux, Oriana Silva demande à Nohélia Ortega si elle accepte de devenir son assistante comme coordinatrice du núcleo, « c’était en 2013 et j’ai tout de suite dit oui, ce n’est qu’après que je suis allée voir sur Internet ce que voulait dire le mot coordinatrice ». Nohélia Ortega fut remarquée par sa dévotion au núcleo dès les premiers temps où elle inscrit ses enfants. Maintenant, avec ses nouvelles fonctions, elle est responsable d’organiser les réunions avec les parents, de gérer le travail des *utileros*, de la logistique, des achats, « j’ai de grosses responsabilités, pas faciles mais j’aime ça ». Ayant connu les deux locaux du núcleo, Nohélia Ortega pense que tout est mieux maintenant, tant au niveau de l’espace et des salles de cours qu’au niveau organisationnel, « c’est très difficile de diriger un núcleo lorsque ce n’est pas ton propre lieu comme au CEP, maintenant tout est plus organisé, les professeurs et les élèves ne ratent pas les cours ». Sa vie a changé depuis qu’elle est coordinatrice du núcleo, elle n’a plus beaucoup de temps pour ses amis et sa famille, mais elle se sent heureuse d’être si utile pour son quartier. Nohélia Ortega perçoit son travail comme un privilège, « la première fois que je suis allée à une réunion entre directeurs et coordinateurs de núcleos, je me suis sentie comme à l’Olympe, il n’y avait que des grandes célébrités, El Sistema renforce la confiance en soi ».

Comme Nohélia Ortega au Venezuela, au moment de la signature du contrat disant qu’il était coordinateur du núcleo Bairro da Paz à Salvador de Bahia, Esdras Efraim ne savait pas ce que cela voulait dire, « j’ai cherché sur Internet ce que coordinateur signifiait ». Les débuts de cette expérience n’ont pas été faciles, notamment à cause des professeurs, « on pensait qu’il ne fallait que venir, faire cours et tchao, sans engagement

⁶⁸ Première devise d’El Sistema, avant de devenir *Tocar, Cantar y Luchar*.

personnel ». Le núcleo avait de mauvaises conditions, surtout lorsqu'il était comparé à d'autres où avait travaillé Esdras Efraim, notamment le collège SESI⁶⁹, « ils ont tout là-bas, même la climatisation », alors qu'au núcleo il fallait se battre pour avoir une salle de cours.

L'autre raison qui explique les difficultés vécues par Esdras Efraim, est le manque d'accompagnement de la direction du Neojiba, « je me suis déjà senti seul ici ». C'est un núcleo en périphérie de la ville, moins facile d'accès, la direction lui demande comment vont les choses mais il manque de la continuité dans l'intérêt, « nous n'avons pas beaucoup de visites, d'autres nucléos ont plus de soutien, j'ai des demandes de matériel émises depuis 2013 mais je ne peux pas passer mon temps à frapper à leur porte ». Une autre difficulté pour Esdras Efraim tient au fait que le núcleo soit inséré dans des lieux qui appartiennent à la Santa Casa da Misericórdia où d'autres activités se déroulent en même temps. Il n'y a pas d'indépendance comme au núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela. Esdras Efraim a donc dû trouver son positionnement entre ce que voulait le Neojiba et ce que permettait la direction des locaux de la Santa Casa da Misericórdia. Les rapports n'étaient pas très bons, certaines situations ont crispé le coordinateur et ses professeurs.

Le bras droit du coordinateur Esdras Efraim est la stagiaire Ana Paula, jeune bahianaise de trente ans qui s'est depuis le début démontré très volontaire et prête à résoudre les multiples problèmes : « je n'ai rien besoin de lui dire, explique Esdras Efraim, elle prend les initiatives toute seule ». C'est par elle que passe Esdras Efraim quand il a un doute, le dialogue leur est important. Le rôle d'Ana Paula est essentiellement bureaucratique, un travail de secrétaire, mais il est aussi très social, voire psychologique, car c'est elle qui vérifie la venue des élèves, elle prend contact avec les parents, écoute les enfants et les professeurs. Être si proche du terrain lui permet d'être les yeux et les oreilles des assistantes sociales qui ne viennent qu'une fois par semaine.

Au Portugal, Sandra Martins est la coordinatrice du núcleo Miguel Torga depuis 2011, après avoir débuté comme professeur en 2007. Elle se souvient de la première année du núcleo « nous n'avions que quinze inscrits et c'est avec eux que nous avons appliqué les méthodes laissées par José Sanglimbeni, le formateur venu du Venezuela ». Dès le début il était clair que cela ne fonctionnerait qu'avec un travail d'équipe : « ce n'est pas comme au Conservatoire, nous sommes tous pareils ici ». Ils se sont rapidement rendu compte que les capacités musicales des professeurs n'étaient pas suffisantes pour ce genre de contexte, « je pense qu'au début les professeurs ont du mal ici à cause de la dimension personnelle,

⁶⁹ Consulté en ligne le 27 mars 2016. URL : www.sesi.fieb.org.br

il faut comprendre l'enfant qui a une famille déstructurée et a moins d'accès à l'art ». Mais au bout de quelques mois d'autres élèves se sont inscrits, ce qui a permis de terminer au complet, c'est à dire au nombre de trente élèves en fin de première année : « ils ont participé au stage de Pâques et ont fait leur premier grand concert à la Fondation Gulbenkian en juillet 2008 ». La plupart des premiers élèves du núcleo Miguel Torga sont encore à l'orchestre tout en allant à l'université ou aux cursus professionnels. Quant aux professeurs, leur apprentissage fut graduel : « maintenant nous sommes bien avancés, on travaille plus facilement le répertoire ».

Le rôle de coordinateur de núcleo a été assimilé par Sandra Martins de façon progressive puisqu'elle a commencé par assister la première coordinatrice, Halena Lima maintenant sous-Directrice du projet. Ce passage lui a permis d'apprendre avec Helena : « c'est l'âme de ce projet, c'est une femme qui lutte beaucoup et ne baisse les bras pour rien au monde ». En 2011, Sandra Martins fini par assumer le travail intense qu'est la coordination de núcleo, « où il faut savoir tout faire » : le secrétariat ; la gestion des professeurs ; le contact avec les parents ; la partie pédagogique ; enseigner un instrument ; diriger un Orchestre Infantile ». Sandra Martins tente de déléguer, mais cela reste un gros travail lorsqu'il y a quatre-vingt-douze élèves inscrits au núcleo Miguel Torga.

VII.3. Fonctions et complémentarité

Au núcleo Miguel Torga, la coordinatrice portugaise Sandra Martins assume ses responsabilités de coordinatrice mais délègue certaines actions, par exemple le contact avec les parents d'élèves en cas de mauvais comportement ou de non présence en cours : « il me semble très important que les professeurs soient en contact direct avec les parents de leurs élèves, je n'interviens que s'il y a des situations graves ». Sa façon de gérer le núcleo passe par le collectif, « je ne décide jamais toute seule, je passe par les professeurs ou alors j'organise des réunions avec tous les enseignants ou tous les parents ». Le répertoire est décidé par les coordinateurs nationaux dans les réunions mensuelles, « nous en profitons pour débattre de ce qui va bien et ce qui va mal ». Le choix des professeurs du núcleo passe par la direction générale du projet et non pas par la coordinatrice, ce qui lui convient très bien, car elle a été déçue par un enseignant qu'elle avait conseillé.

Sandra Martins a aussi pour fonction de faire le lien avec la direction de l'école Miguel Torga. Le núcleo existe dans l'école afin de proposer une activité orchestrale aux

élèves. Ses rapports avec la direction de l'école sont bons mais c'est avec le corps professoral qu'il est difficile de créer un lien, « ils ne sont pas très ouverts pour comprendre notre travail, j'ai eu de grosses confrontations avec certains, il a fallu que je les amène à nos cours pour qu'ils voient que leurs élèves étaient différents chez nous, ils en étaient bouche-bé ». A son avis le problème vient de l'attitude de la plupart des professeurs du collège qui n'ont aucun respect pour la musique et ne voient pas au-delà du mauvais comportement de l'élève, « ils pensent que la musique n'est qu'un passe-temps, que la musique ne fait pas grandir, ils sont ignorants au point de penser que notre travail est secondaire ». Cette vision qu'ont les professeurs change au bout de neuf ans de travail collectif, de concerts, de voyages, de passages à la télévision et de visites de personnalités politiques à l'Ecole Miguel Torga. Sandra Martins essaie de comprendre le point de vue de ces professeurs, il est négatif notamment parce qu'ils travaillent dans de mauvaises conditions, avec des grandes classes et avec des contrats à durée déterminée, « je ne peux pas oublier qu'ils ont une vie très stressante et que chaque année c'est pire ».

Une des difficultés de la coordination est le manque d'indépendance de certains de ses professeurs de musique, qui à chaque problème ont besoin de passer par elle, « en plus ils veulent tout résoudre rapidement, mais moi j'ai seize professeurs sous ma responsabilité, je ne suis pas *superwoman* ». Elle a aussi la responsabilité de choses qu'elle n'aime pas faire, comme par exemple imprimer et organiser les partitions pour tous les élèves.

Pour Esdras Efraim du núcleo Bairro da Paz au Brésil, être coordinateur veut dire gérer les réclamations de tout le monde, « ce qui est fatigant quand tu y passes ta journée ». Ce serait probablement plus simple de tout gérer à sa façon, comme un seul chef, mais il insiste sur le travail collectif, « j'organise des réunions entre tous les professeurs pour que l'on ait des idées neuves ensemble, c'est ainsi que l'on trouve la motivation pour s'impliquer, mais c'est compliqué car il suffit qu'un des professeurs ne soit pas dans la même mouvance pour que tout se dégringole ». Esdras Efraim fait beaucoup référence au système qu'emploie la Escola da Ponte au Portugal, réputée pour ses méthodes alternatives et inclusives dans l'éducation des élèves. Au núcleo, même après trois ans d'efforts tout lui semble imprévisible, il y a beaucoup de défis et il faut encore quelques années pour en recueillir les fruits, « certains fruits sont déjà visibles, comme par exemple notre élève Victoria, flutiste, qui vient d'être acceptée dans l'un des principaux orchestres du Neojiba ». Pour Esdras Efraim le plus important reste la personnalité des professeurs, bien avant la musique, « parce que nous faisons un travail social ».

Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua explique que ce n'est pas facile d'être femme au Venezuela et à El Sistema aussi. Leur parole a tendance à ne pas être prise en compte, « les femmes sont dépréciés ». En réunion elle est encore étonnée de s'apercevoir qu'il y a si peu de femmes avec des postes importants, alors que pourtant elle vit dans une société *maracucha* très matriarcale. Au núcleo, Oriana Silva défend ses professeurs, « les élèves doivent respecter les professeurs, j'insiste pour cela, ici que tu sois femme ou homme, si tu veux être respecté il faut t'imposer ».

Quant à ses fonctions, elle les associe à l'un des principes d'El Sistema « *hacer mas con menos* (faire plus avec moins) ». A son avis, c'est une des devises les plus importantes d'El Sistema, cela l'oblige à être capable de tout « superviser et multiplier ». La moitié de ses professeurs sont d'anciens élèves du núcleo qu'elle a rencontré pendant son enfance, « c'est très important pour moi car je les connais, je sais à quel point ils sont responsables et s'investissent ».

Autre aspect général dont Oriana Silva se sent responsable, c'est la sécurité autour du núcleo, surtout pour les retours à la maison. C'est un environnement dangereux pour tout le monde, surtout en fin de journée lorsque le soleil se couche vers 18h30, à la fermeture du núcleo. Les élèves qui ne sont pas accompagnés par leurs parents doivent sortir en groupe « il y a trop de *malandros* (délinquants), je préfère que les élèves ne viennent pas plutôt que de se balader tout seuls dans les rues, plusieurs se sont fait voler leur instrument ».

Son assistante, la coordinatrice Nohélia Ortega, explique qu'elles sont complémentaires et que tout est décidé après conversation. Oriana Silva s'occupe davantage des questions en lien avec la formation musicale, alors que Nohélia Ortega s'occupe de la logistique et de la bureaucratie. Il y a aussi une distribution des rôles au niveau des émotions. Oriana Silva détient l'exigence et la rigidité, alors que Nohélia Ortega est du côté de l'écoute, ayant une approche psychologique, avec de l'humour aussi.

Le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) est également responsable de la gestion de neuf *modulos* (cours de musique organisés par El Sistema dans des collèges), résultat d'un nouveau programme instauré par El Sistema afin d'atteindre un million d'élèves avant 2020. Ce programme s'appelle Programme d'Expansion Simón Bolívar, pour lequel sont créés des cours de musique dans des écoles publiques. Le núcleo d'Oriana Silva en a neuf sous sa responsabilité avec un coordinateur spécifique, Calin Zambrano. Les élèves font partie d'un *modulo* de musique au sein de leur école. C'est un travail très difficile car les professeurs doivent faire des cours de musique d'une heure pour une trentaine d'élèves

dans des salles qui ne sont pas faites pour cela et sans que tous soient réceptif à cette initiative, « comment enseigner à un groupe aussi grand ? ; faut-il que je me transforme en *clown* musical ? Il faut avoir beaucoup de motivation et de créativité pour inciter les élèves ».

C'est une nouvelle initiative qui n'a qu'un an mais les difficultés se font sentir, notamment si l'on compare aux nucléos, « les directeurs d'école sont réceptifs mais leurs professeurs sont plus difficiles à convaincre ; il faut leur soutien mais ils ont déjà un parcours dans l'école, et puis il y a un choc entre les méthodologies d'enseignement ». Ce sont au fond les mêmes problèmes qu'a ressentis le nucléo Miguel Torga au Portugal, lui aussi situé dans une école publique.

VII.4. Gérer une équipe

Les directeurs et coordinateurs de nucléos sont responsables de la gestion d'une équipe, c'est-à-dire des professeurs, des élèves, des parents et des *utileros*. « Equipe » car tous sont inclus dans la mission musicale et sociale des nucléos.

VII.4.1. Professeurs

Pour le coordinateur Esdras Efraim, du nucléo Bairro da Paz au Brésil, le bon professeur est celui qui crée de l'empathie car dans ce contexte il faut trouver les raisons qui font que l'élève ne s'entraîne pas, « il y a les problèmes à la maison, le travail, la violence, parfois la faim, il faut faire attention à la façon de les traiter et rester ouvert aux changements, tous les jours sont différents ici ». Ce qu'il motive chez les professeurs c'est « la flexibilité et la créativité ». Certains professeurs ont pris du temps pour comprendre les bonnes attitudes à avoir face au contexte. Esdras Efraim explique : « un des professeurs me disait qu'il ne voulait pas être la mère de ses élèves, qu'ils n'avaient qu'à se débrouiller tout seuls », d'autres étaient trop exigeants et tous leurs élèves abandonnaient, « on ne peut pas trop s'imposer sinon ils partent ».

Au nucléo Miguel Torga du Portugal, la coordinatrice Sandra Martins explique qu'il faut laisser les professeurs se fâcher, qu'ils doivent être transparents à cet égard pour que les élèves comprennent qu'il y a des limites. L'enseignant doit réussir à se faire respecter, les limites doivent être claires car « dès leur arrivée, les élèves nous testent ». Néanmoins le

professeur doit rester ouvert afin de créer un rapport de confiance, pour le bien et le mal, « il m'arrive de demander aux élèves qu'ils m'excusent, car moi aussi je peux me tromper et être injuste parfois, je leur montre que je ne suis pas supérieure à eux ». En parallèle à l'exigence, il faut que les professeurs de son núcleo sachent motiver, qu'ils disent à l'élève « bravo pour ton travail, tu es dans le bon chemin ». A ce propos Sandra Martins préfère valoriser ce qui va bien et laisser de côté ce qui ne l'est pas, « pour ces enfants c'est très important de donner de la valeur à ce qu'ils font ». Mais après huit ans d'enseignement au núcleo Miguel Torga (PT), son bilan rend compte des difficultés auxquelles doivent subvenir les professeurs pour y enseigner, « ça te ronge quand tu ne réussis pas à trouver des solutions auprès d'un élève, c'est difficile mais intéressant en même temps ».

Au début, il y avait au núcleo Miguel Torga des professeurs qui disaient à Sandra Martins, la coordinatrice, « tel élève n'est pas venu, il ne vient jamais, je ne veux plus lui faire cours ». A son avis, ce n'est pas une attitude tolérable car il faut comprendre que « la plupart des parents ont deux ou trois jobs pour survivre et que c'est aux enfants de s'occuper les uns des autres ; mais il y a pire car certains parents sont en prison ». Son groupe de professeurs a la réputation d'être très unis mais selon l'expérience de Sandra Martins les bons résultats ne sont pas atteints que grâce à l'union entre le groupe d'enseignants, « dans le núcleo de Damaia nous sommes le même groupe de professeurs, mais le travail musical avec les élèves est beaucoup plus difficile, je pense que l'environnement du quartier compte beaucoup ». Au núcleo Miguel Torga (PT), la complémentarité entre les professeurs a été promue dès le début, « il faut essentiellement du dialogue, par exemple imaginons que dans un núcleo il y a un professeur de violon qui n'accepte pas l'aide d'un professeur de trompette, cela n'est pas une attitude possible ici ». Sandra Martins pousse au dialogue notamment à travers des *emails* collectifs pour communiquer un problème ou une situation précise, « j'appelle aussi quand c'est une urgence et j'évite trop de réunions pour ne pas les embêter ».

Quant au rapport face à des élèves qui viennent pour la plupart de niveaux économiques faibles et de familles immigrées, Sandra Martins explique ne pas avoir senti de difficultés car « je suis moi-même d'une famille modeste, de classe moyenne, mes grands-parents ont beaucoup travaillé pour avoir ce qu'ils ont, parmi mes parents et oncles personne n'a fait d'études universitaires, ma grand-mère vendait des légumes à la foire locale ». Enfant, Sandra Martins faisait partie d'un groupe de l'Eglise où il y avait tout types de niveaux sociaux, « je jouais avec les riches et les pauvres, et puis il y avait nous qui étions au milieu ; je n'ai jamais eu faim grâce à Dieu, mais je viens d'une famille

humble qui sait donner, je sais partager et je pense que pour être professeur il faut partager ».

Au núcleo Santa Rosa de Agua du Venezuela, la directrice essaie de bien choisir ses professeurs car «une fois qu'ils sont entrés c'est trop tard ». Oriana Silva cherche des professeurs jeunes et patients, « il faut qu'ils aient une flamme, une étoile pour El Sistema dans les yeux car il y a des professeurs qui ne motivent pas, qui ne sont pas disponibles et cela affecte beaucoup les élèves ». Plus de la moitié de ses professeurs sont d'anciens collègues du núcleo, d'autres sont ses élèves de flûte traversière, ce qui lui permet de connaître leur personnalité et leur façon de réagir aux difficultés. C'est notamment grâce au Maestro Gregory Carreño, professeur des jeunes enseignants à Caracas, que la directrice Oriana Silva a compris que le professeur du núcleo est l'image d'El Sistema, qu'il est une référence, c'est-à-dire que « sa façon de se comporter, d'enseigner, de marcher, de s'habiller et se maquiller doivent être parfaites ». Elle l'exige constamment.

VII.4.2. Elèves

Pendant les deux premières années du núcleo Bairro da Paz au Brésil, beaucoup d'élèves ont abandonné. Ils s'inscrivaient, motivés par la nouveauté, mais ne se rendaient pas compte des exigences que demande la musique. C'était donc compliqué pour Esdras Efraim de travailler avec les élèves, « ils abandonnaient parce que leurs parents ne s'y intéressaient pas, à cause des trafiquants ou du changement de quartier ». Lorsque les élèves sont ensemble au núcleo, les niveaux sonores augmentent, ils parlent très fort entre eux, ils se taquent et simulent des bagarres par imitation de ce qu'ils vivent chez eux et dans les rues.

Le núcleo Miguel Torga au Portugal a débuté avec dix-sept inscrits en 2007, il en a quatre-vingt-douze en 2015. Sandra Martins est très émue par le fait que les premiers élèves continuent à venir au núcleo pour jouer et partager leur savoir, « je ne peux rien demander de plus, certains sont déjà en deuxième année universitaire ; avant, les élèves ne savaient pas à quoi le núcleo menait, mais maintenant ces grands sont une inspiration pour les plus petits ». Ces exemples sont fondamentaux, « si je sors de la salle, ils vont s'aider entre eux grâce notamment aux plus vieux, car s'ils ne revenaient pas au núcleo nous n'aurions pas la moitié des élèves ». Globalement Sandra Martins est très fière des élèves, elle sent qu'en huit ans tout avance rapidement, « on a des résultats plus vite car pour les professeurs aussi

c'est une école ; ce qu'a fait notre orchestre d'initiation cette année, les plus âgés ne l'avaient pas réussi en si peu de temps ». Entre les garçons et les filles, Sandra Martins pense que les garçons sont « en général plus infantiles », c'est aussi une des raisons qui expliquent qu'environ 90% des élèves soient des filles. Certains élèves sont très doués, « ils sont nés pour jouer », au lieu de préparer une leçon ils en préparaient trois ou quatre « tout est naturel chez eux, tout ». Pour garantir la présence des élèves et éviter les abandons, Sandra Martins explique qu'il faut « être constamment en mouvement, il faut faire des cours avec beaucoup d'information et tous les jours différents, le plus compliqué est lorsqu'ils comprennent que jouer d'un instrument demande beaucoup d'effort ».

Au núcleo Santa Rosa de Agua du Venezuela, les élèves sont motivés par un grand ensemble de facteurs, notamment la continuité possible dans l'évolution musicale. Leur objectif est d'évoluer et de passer d'un niveau à l'autre. Ces niveaux sont internes au núcleo (ex. de l'Orchestre Infantile au Juvénile), et externes aussi, car la grande motivation à Santa Rosa est d'être admis à l'orchestre régionale. Le parcours pourrait être : Orchestre du núcleo – Orchestre Nationale Infantile – Orchestre Régional – Orchestre Teresa Carreño – Orchestre Juvénile de Caracas – Orchestre Simón Bolívar B – Orchestre Simón Bolívar A. Il est rare que les élèves passent par toutes ces étapes car El Sistema privilégie le fait de murir dans un seul orchestre, « il faut que tu grandisses dans ton orchestre », dit Oriana Silva. Son attitude face aux élèves du núcleo est de penser que tous ont un talent, « il y a quelque chose en eux que nous devons réussir à capter, à révéler, cela peut être autre chose que la musique ». Il faut que les élèves du núcleo apprennent à « *resolver* (résoudre) leurs affaires », qu'ils quittent le núcleo avec « une graine de ce qu'ils veulent faire dans la vie, il faut que quelque chose se passe ici ; pour cela nous les accompagnons de près car les vénézuéliens aiment être entourés et partager, c'est curieux ».

VII.4.3. Parents d'élèves

Le coordinateur du núcleo Bairro da Paz au Brésil explique qu'il y a un vide quant à la présence des parents, « ils ont eux-mêmes été élevés comme cela donc ils ne font que reproduire, ils ont été marginalisés ». A son avis, les aides sociales que donne le gouvernement ne sont pas surveillées, les parents sont aidés en fonction du nombre d'enfants, mais sans qu'il y ait de retours sur leurs efforts pour l'éducation.

Selon Sandra Martins, coordinatrice du núcleo Miguel Torga (PT), le rapport des parents à l'Orquestra Geração a évolué au fil des années, « il était rare d'avoir la présence des parents au núcleo, certains venaient au concert de fin d'année ». Neuf ans après, les parents demandent beaucoup de billets pour assister aux grands concerts de l'Aula Magna et de la Fondation Gulbenkian, « ils demandent à venir dans notre bus et nous aident avec les enfants ». Tous les ans Sandra Martins organise une fête à l'Ecole Miguel Torga pour la Journée Mondiale de l'Enfant, les parents doivent amener quelque chose à boire ou à manger, c'est convivial et cela permet de créer du lien, « boire et manger sont toujours des bonnes raisons pour être ensemble ». Maintenant son caractère ouvert et décomplexé, Sandra Martins discute avec les parents et leur donne son numéro de portable pour toute éventualité, « ils ne m'appellent même plus Professeur, ils disent *Ó Sandra* ». Mais au début, lorsque les parents inscrivent leurs enfants, ils ont du mal à comprendre ce qu'est l'Orquestra Geração, Sandra les convoque pour en parler. Pendant une période, elle passait le documentaire *Tocar y Luchar* d'El Sistema (Arvelo 2006), « mais ils ne comprenaient pas la moitié en espagnol ». Lorsque l'élève apporte son instrument chez lui, il y a une phase de confrontation avec certains parents qui n'acceptent pas cette activité bouillante à la maison, « il y a un premier choc avec les parents, ce n'est pas la musique classique, c'est l'instrument qui pose problème, mais ils finissent par comprendre et aimer cela ».

À Santa Rosa de Agua (VZ), le núcleo bénéficie de la présence quotidienne d'une quinzaine de mères, grand-mères et tantes d'élèves. Elles ont leur espace où elles s'assoient, discutent et observent tout ce qui se passe. Il y a aussi, comme l'explique Oriana Silva, les mères qui sont très *desapegadas* (détachées) de leurs enfants, « elles laissent leurs enfants et vont faire la queue pour acheter de la farine ». La présence de celles qui restent au núcleo motive les élèves grâce aux liens qui se créent. La plupart des élèves vivent avec des familles monoparentales, 80% selon Oriana Silva la directrice, « beaucoup de femmes vivent grâce aux programmes d'aide gouvernementale, notamment *Madres del Barrio* et *Niños de Venezuela* », elles se sont séparées de leurs concubins. La coordinatrice Nohélia Ortega, assistante d'Oriana Silva, habite le quartier Santa Rosa de Agua, elle voit quotidiennement l'attitude de certains parents envers leurs enfants, « ils sont dans les rues et disent beaucoup de gros mots ». Elle explique que plus de la moitié des parents du quartier ne s'intéressent pas à l'éducation de leurs enfants, mais ceux qui le font y sont très attachés, « la différence entre notre núcleo et les autres est la présence des parents, ils nous aident beaucoup, tout est informel, je parle avec les mamans et on trouve des solutions, d'ailleurs beaucoup d'initiatives viennent de leur part, nous sommes une grande famille ».

VII.4.4. Surveillantes et *utileros*

La coordinatrice du núcleo Miguel Torga au Portugal n'a pas d'assistant, mais profite de l'aide des deux surveillantes de l'école qui s'occupent quotidiennement de l'Orquestra Geração – *Dona Margarida* et *Dona Brites*. Elles sont employées par l'école, elles y passent toutes leurs journées de 8h à 20h, mais ont leurs après-midis dédiés à la surveillance des élèves du núcleo afin de les guider et de les aider. « Elles sont tombées du ciel, dit Sandra Martins, parce qu'en plus d'être de bonnes personnes, elles ont compris ce qu'était un núcleo, à mon avis elles sont les meilleures employées de tout le projet ». Chaque fin d'année Sandra Martins organise un dîner avec les professeurs, ils offrent un bouquet de fleurs au deux surveillantes, « on sent qu'elles ne travaillent pas que pour l'argent, non, elles le font par amour ».

Le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) est le seul des trois qui ait des *utileros*. Leur présence reste fondamentale car ils sont la main d'œuvre qui permet l'organisation logistique et la préparation des salles pour les répétitions d'orchestre. Ils sont aussi surveillants puisqu'ils veillent au bon fonctionnement du núcleo et à sa sécurité. Au Brésil, le núcleo du Bairro da Paz n'a pas de fonctionnaires surveillants ou *utileros*, mais il compte sur le soutien d'un portier et d'une chef de cuisine qui prépare les gouters. Ces deux employés sont payés par la Santa Casa da Misericórdia qui accueille le núcleo, ils sont très proches car ils viennent du même quartier des élèves qu'ils surveillent et nourrissent tous les jours.

VII.5. Entre le musical et le social

Au núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela, il n'y a pas d'âge spécifique pour entrer mais il faut avoir plus de trois ans. Les adultes peuvent être admis, mais cela dépend de la motivation qu'ils montrent, « ce n'est pas pour des universitaires qui verraient le núcleo comme un *hobby* », précise la directrice.

Oriana Silva dit comprendre quel instrument est le plus conseillé pour un enfant rien qu'en l'observant, « je peux savoir si c'est un violoniste ou un tromboniste et c'est important de les motiver dès le début en leur disant qu'ils sont flûtistes par exemple ». Pour les plus grands, il est conseillé d'entrer d'abord en chorale ou en musique traditionnelle

vénézuélienne dans le programme *Alma Llanera*. A son avis, les cordes sont meilleures pour les plus petits, alors que pour les cuivres le mieux est de débiter vers douze ou treize ans à cause de l'embouchure.

L'enseignement musical est un mélange entre plusieurs méthodes, mais Oriana Silva insiste sur la méthode Dalcroze, « l'élève doit d'abord internaliser physiquement pour comprendre ensuite ». Le violon devient un accessoire qui doit s'emboîter dans le corps, « on veut qu'ils en prennent conscience ». Selon son expérience, certains nucléos peuvent pousser les élèves à des extrêmes, « ne pas s'arrêter, ne pas se reposer, ne pas se rafraîchir », mais à Santa Rosa de Agua (VZ), elle cherche à avoir une autre attitude, « j'augmente progressivement la dose de répétitions, maintenant ils tiennent trois heures de suite sans rien dire, mais cela a été tout un processus ».

Le lien avec le changement social vient lorsque par exemple Oriana Silva travaille sur leur concentration, « c'est une question d'attitude et ensuite tout change car en orchestre tout se reproduit, les uns sont les modèles des autres ». A ce propos un des professeurs du nucléo disait en cours d'initiation orchestrale que le musicien a deux ennemis, « la mauvaise posture et le manque de concentration ». Au bout du compte, Oriana Silva cherche à créer « de bons citoyens à travers la musique grâce à la persévérance et à la discipline mentale car, ensuite, ils l'appliquent dans leurs vies ».

Les changements sont clairs pour Oriana Silva, surtout chez les plus grands qui sont maintenant à l'orchestre régional, « on avait beaucoup d'élèves perturbateurs, qui me parlaient mal ; moi aussi j'ai changé ma façon de leur parler, je suis plus directe et claire, petit à petit ils mûrissent ». Au nucléo ils sont obligés de socialiser, ils sont constamment entourés d'autres élèves, de professeurs et de parents, « ils sont très habitués à jouer face à du monde ».

Pour Esdras Efraim, coordinateur du nucléo Bairro da Paz au Brésil, le lien entre le musical et le social est en accord avec ce qu'il est : « un professeur de musique qui a une grande foi en Dieu ». Le nucléo n'est pas un espace d'évangélisation mais son attitude est influencée par sa foi, c'est ce qui le guide et aussi ce qui le motive. Pendant l'entretien, il cite Colossiens 3 :17, « Quoi que vous fassiez, en parole ou en œuvre, faites tout au nom du Seigneur Jésus ». Pour Esdras Efraim, la parole de Dieu a des fins pratiques, « il faut de la discipline sinon il y a punition », il se méfie de ce qu'il appelle les « chrétiens *light* », ceux qui ne pratiquent pas leur foi et ne la mettent pas en action, car « on reconnaît l'arbre à ses fruits », dit-il.

Mais un núcleo ou un orchestre à Salvador de Bahia sont synonymes de réunion entre un ensemble de religions et de croyances syncrétiques car à Bahia la spiritualité est très développée. Esdras Efraim pense que c'est normal qu'il y ait des petits groupes qui se forment au sein d'un grand collectif, « mais quand c'est l'heure de jouer, tout cela est oublié, tu peux détester la personne à ta droite mais tu dois te concentrer et jouer ». D'autres professeurs du núcleo ont des croyances différentes de celles d'Esdras Efraim, « il y a une limite à partir de laquelle on arrête la conversation, cela ne vaut pas la peine d'insister et de se fâcher ».

La mission musicale et éducative vient avant les croyances de chacun, notamment pour Esdras Efraim qui au núcleo vit entouré d'autres religions et de styles de musique non approuvés par la sienne (exemple : le style *pagode*). Esdras Efraim est de confession Evangéliste, coordinateur d'un núcleo dans une institution catholique (Santa Casa da Misericórdia) avec des professeurs et des élèves de toutes croyances, notamment afro-brésiliennes telles que le Candomblé. La mission musicale et sociale est un fil conducteur entre les multiples façons de vivre.

Au Portugal, la coordinatrice du núcleo Miguel Torga explique que son poste permet une action sociale efficace grâce à l'accès qu'elle a aux parents. Les professeurs de son núcleo ne connaissent pas la plupart des parents d'élèves, alors que Sandra Martins, en tant que coordinatrice, a un contact plus régulier grâce aux réunions de parents et aux concerts. A cela s'ajoute le fait qu'elle soit toujours présente lorsqu'il y a un problème avec un élève. Il est difficile de faire face aux parents, d'essayer de les comprendre et d'expliquer ce qui se passe avec leur enfant mais, en même temps, ce sont des moments clés où elle peut renforcer leur confiance et leur soutien.

Sandra Martins raconte une expérience qu'elle a vécue avec un élève très problématique, violent, timide et obsessif, dont elle a su plus tard que sa mère avait pour habitude de l'attacher à une chaise toute la journée. Il a été accueilli au núcleo pour apprendre le violon mais avec sa force non maîtrisée il cassait les archets. Sandra Martins était la seule personne en qui il avait confiance, « ce fut un long travail pour essayer de le faire sourire ; quant aux cours il n'avait aucune concentration, il n'apprenait absolument rien mais il adorait l'orchestre ». Cela se passait dans un autre núcleo qui a dû fermer après tant d'effort mis en œuvre, « plus que musical, c'était un travail sur l'humain, j'étais en pleine construction et on m'a tout retiré des mains, j'espère qu'il en a gardé quelque chose ».

Le travail social à travers la musique lui semble porter ses fruits, Sandra Martins le perçoit lorsque les anciens élèves continuent de venir au núcleo pour s'entraîner et jouer avec l'orchestre juvénile. Quand l'Ambassadrice du Mozambique est venue assister à une répétition de l'orchestre au núcleo Miguel Torga, le directeur de l'école a fait un discours avec un éloge spécial pour les anciens élèves qui ont trouvé un droit chemin, « je suis fière de mes élèves, dit Sandra Martins, ils doivent écouter ce genre d'éloges, il faut qu'ils soient reconnus au lieu de leur dire que ce sont des élèves problématiques et qu'on ne veut plus les voir ».

L'aspect social prend la relève chez les professeurs aussi, plusieurs d'entre eux ont d'abord été musiciens professionnels dans des orchestres, mais préfèrent être professeurs maintenant. C'est le cas de professeurs dans les trois núcleos. Au Portugal, Sandra Martins explique à quel point elle préfère les cours, « je fais mon travail comme je le souhaite, j'expérimente, je cherche des stratégies pour les élèves, au bout du compte c'est mon travail, alors qu'à l'orchestre c'est le travail de l'autre, si le Maestro est mauvais et qu'il faut le supporter pendant une semaine, c'est ennuyant ». La formation d'élèves et la prise en compte de la réalité sociale lui semble plus importantes, « ce n'est pas un travail parfait mais je suis heureuse de former des personnes, je forme le peuple de demain, c'est gratifiant ».

La réalité du travail quotidien reste complexe et pleine de surprises auxquelles la plupart des professeurs ne sont pas formés pour trouver des solutions, « il y a des moments où j'aimerais être accompagné par un professionnel, car parfois je me demande comment résoudre tel problème social ». Selon Sandra Martins il manque un médiateur qui puisse expliquer aux professeurs quelle est la dynamique sociale du quartier autour du núcleo, quels sont les problèmes récurrents chez les familles et chez les jeunes en particulier. Quelle que soit la réalité sociale, l'exigence musicale n'est pas mise en cause, les professeurs veulent mieux comprendre le contexte de l'élève mais les objectifs à atteindre restent très élevés.

L'union entre le musical et le social tel qu'il est défendu et promu par l'Orquestra Geração pose problème pour certains professeurs de musique au Portugal, Sandra Martins doit faire face aux critiques de personnes qui sont en dehors du projet : « ils ne nous voient pas d'un bon œil, je pense que ce sera toujours ainsi car El Sistema a quarante ans et continue d'avoir des mauvais articles ». L'entourage qui critique l'Orquestra est composé essentiellement de musiciens qui sont inquiets de perdre leur travail de professeurs, « ils ont peur que l'on s'étende dans tout le pays et donc ils boycottent notre expansion ».

Pour Sandra Martins, ce que ces professeurs oublient, c'est que l'Orquestra Geração ne donne pas de diplômes aux élèves et que techniquement les formations se terminent à la fin du collège, c'est-à-dire vers l'âge de quinze ans. Ce sont ces mêmes élèves qui vont ensuite dans les écoles officielles de musique, qu'elles soient des Ecoles Professionnelles ou les Conservatoires, « nous sommes en train de former des élèves pour eux, ils l'oublient, c'est nous qui faisons la partie ennuyante de la formation musicale ». Pour les élèves, le saut vers une nouvelle école de musique après l'Orquestra Geração reste très difficile à cause du niveau théorique et des modes d'enseignement.

VII.6. Médiations avec les Directeurs

Au núcleo Miguel Torga du Portugal, une des fonctions importantes de la coordinatrice Sandra Martins est le contact avec la direction nationale de l'Orquestra Geração. Il y a deux principaux avantages pour que cela se passe bien dans le cas de Sandra Martins : le núcleo se trouve à une vingtaine de kilomètres de la direction nationale à Lisbonne ; la sous-Directrice de l'Orquestra Geração, Helena Lima, a été la première coordinatrice du núcleo pendant quatre ans. Ce sont deux raisons qui facilitent le partage d'informations et renforcent le lien entre le núcleo et la direction. Lorsqu'il faut traiter d'un sujet, Sandra Martins a principalement recours à Helena Lima plutôt qu'au Directeur Général Wagner Diniz, « il s'occupe davantage du rapport avec les financeurs et avec les autres institutions partenaires ». Helena Lima s'occupe de la gestion nationale des núcleos, c'est donc avec elle que sont analysés les sujets importants liés aux professeurs, aux élèves et aux parents. La sous-Directrice est aussi convoquée pour des réunions importantes avec la direction de l'école Miguel Torga, afin de faire un bilan de l'année ou pour préparer celle qui commence.

L'autre membre de la direction nationale avec qui Sandra Martins est en contact permanent est son mari Juan Maggiorani, directeur pédagogique et aussi professeur au núcleo Miguel Torga. Juan Maggiorani est un violoniste vénézuélien résidant au Portugal depuis quinze ans, lui-même issu d'El Sistema, c'est donc avec lui que Sandra Martins traite de tous les aspects pédagogiques : le répertoire séquentiel ; les méthodes d'enseignement ; les temps de travail ; la progression éducative, la préparation des concerts, « il va sur place contrôler l'état des núcleos ». L'ensemble de l'équipe, núcleo et direction

nationale, travaille de façon très proche, en se basant sur le dialogue et la coopération afin de trouver des solutions aux problèmes.

Dans le contexte brésilien, au núcleo Bairro da Paz, le coordinateur Esdras Efraim dit ne pas travailler main dans la main avec la direction du Neojiba. Celle-ci se trouve aussi à une vingtaine de kilomètres mais les rapports sont distants et moins fréquents, « nous sommes plus éloignés, pas seulement géographiquement ; nous n'avons pas beaucoup de visites ». Lorsque le núcleo a été créé, la direction s'y intéressait, mais cela a eu tendance à diminuer avec le temps. Esdras y voit des avantages, comme par exemple le fait de pouvoir travailler comme il le souhaite, mais par exemple le manque d'envoi de matériel complique tout. Les rapports avec la direction sont peu fréquents « parce que tout le monde est surmené ». Lorsqu'il y avait des problèmes à résoudre au núcleo, l'ancien Directeur pédagogique était trop occupé avec d'autres questions bureaucratiques, « il était constamment sur ses fichiers Excel et les plans d'horaires ». Il manquait d'action pratique et effective, ce qui semble avoir changé avec l'arrivée d'un nouveau responsable il y a quelques mois.

Esdras Efraim admet passer plus de temps au núcleo avec ses professeurs et ses élèves que devant l'ordinateur à contacter la direction via *email*. La personne qui s'en occupe est son assistante, la stagiaire Ana Paula, mais ses compétences se limitent à être en contact avec la direction du département social, c'est-à-dire les assistantes sociales et les psychologues du Neojiba qui viennent au núcleo traiter des problèmes personnels des élèves.

Le coordinateur est tous les jours au núcleo, de 9h à 16h. Si l'on tient compte des problèmes de transport à Salvador de Bahia, cela ne lui laisse pas assez de temps et d'énergie pour aller souvent aux bureaux de la direction en centre-ville. Ce manque de lien et d'intérêt que sent le coordinateur du núcleo de la part de la direction du Neojiba affecte aussi l'ensemble des professeurs, ils souhaiteraient être plus soutenus et valorisés.

Au Venezuela, Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua, explique que ce sont principalement les cours d'enseignement reçus à Caracas une fois par mois qui lui permettent de développer des outils de travail à appliquer au núcleo. Ces cours ont pour référence principale le Maestro Gregory Carreño, professeur de direction orchestrale, « un vrai manuel d'instruction sur comment travailler un orchestre au niveau musical et au niveau des valeurs ». Pourtant cela fait presque vingt-et-un ans qu'Oriana Silva a commencé comme élève à El Sistema, mais ce n'est que grâce à quatre ans de cours avec Maestro Gregory Carreño qu'elle a réussi à mieux comprendre et articuler.

Oriana Silva a également des contacts avec ses supérieurs hiérarchiques, par ordre ascendant : les deux directeurs d'El Sistema dans l'état de Zulia ; le Directeur national des núcleos à Caracas ; et la direction d'El Sistema à Caracas. Elle reconnaît ne pas bien comprendre quels sont les mécanismes institutionnels d'El Sistema, car ils changent souvent, mais elle explique que « les idées artistiques sont du Maestro Abreu, il a la vision macro ». Ensuite, dans sa hiérarchie directe, Oriana Silva doit suivre les règles proposées par Andrés Gonzalez, Directeur national des núcleos. C'est à lui de communiquer aux directeurs régionaux ce que les núcleos doivent faire pour évoluer.

Dans l'état de Zulia, le Directeur est Ruben Cova et le sous-Directeur Pedro Moya. C'est avec ces deux personnes qu'Oriana Silva est fréquemment en contact pour résoudre toutes les situations liées au núcleo, « ils sont complémentaires, Ruben Cova a les idées, Pedro Moya le pragmatisme ». Cela fait donc une chaîne hiérarchique à quatre niveaux (núcleo ; région ; Direction des núcleos ; Direction Générale) qui entraîne certaines difficultés « il y a toujours des petits problèmes sur le fait que les uns commandent les autres ». Cela est aussi lié au fait que l'état de Zulia est historiquement un territoire qui se démarque du Venezuela allant jusqu'à la proposition d'indépendance car ils ont sous leurs terres de grandes réserves de pétrole, « ici à Zulia nous avons toujours voulu être différents ».

La chaîne hiérarchique de pouvoir sert à structurer le travail mais pas à fournir un mode d'action aux nouveaux directeurs de núcleos, « quand j'ai pris mes fonctions on m'a dit ce que je ne pouvais pas faire sans me dire ce que je devais faire ; bien sûr il y a des règles de base, le núcleo doit avoir des orchestres infantiles et juvéniles, un chœur, un orchestre de musique traditionnelle *Alma Llanera*, mais c'est à moi de décider ce qu'ils vont jouer ». Oriana Silva peut créer d'autres projets musicaux si elle le souhaite, mais les principaux orchestres du núcleo doivent fonctionner.

Lorsqu'elle a des doutes c'est davantage au sous-Directeur régional Pedro Moya qu'elle parle afin d'être conseillée, « ce sont surtout des questions bureaucratiques sinon j'évite de les appeler ; ils savent que si je le fais c'est que c'est un vrai problème ». La hiérarchie est respectée, Oriana Silva ne contacte pas Andrés Gonzáles (Directeur national de Formation et Développement des Núcleos) sans avant parler avec les directeurs de sa région, Ruben Cova et Pedro Moya. La seule fois qu'elle a parlé directement au Directeur national des núcleos, c'est lorsqu'il l'a appelé sur son téléphone portable pour lui demander si elle acceptait être la nouvelle directrice du núcleo Santa Rosa des Agua, « ce que j'apprécie c'est qu'il a toujours une façon pour que je trouve moi-même les réponses à mes

questions, j'adore cela à El Sistema ! ». C'est ce que l'on perçoit dans les núcleos également, lorsque les professeurs disent à leurs élèves qu'ils doivent apprendre à *resolver*, c'est-à-dire à résoudre eux-mêmes leurs problèmes.

Depuis décembre 2014 des réunions mensuelles ont été instaurées entre les quinze directeurs des núcleos de l'état de Zulia, « nous discutons de tout, à chaque réunion il y a un minimum de dix sujets à traiter, j'y parle beaucoup, et après nous avons aussi le groupe Gmail ». Quant au financement, le núcleo ne gère aucun argent, tout est fait entre les Directions nationale et régionale, notamment le paiement des salaires des professeurs. Le seul budget que peut gérer le núcleo vient sous forme de dix chèques pour un total équivalent au salaire minimum, avec lesquels le núcleo achète ce qu'il faut pour le secrétariat et le nettoyage après marché public. Les concerts organisés par le núcleo n'ont pas d'aides financières, sauf s'ils sont en dehors de la ville de Maracaibo, ce qui est très rare. Cela veut dire que ce sont les professeurs et les parents qui doivent s'organiser pour payer les transports et les goûters, « alors qu'à Caracas, à chaque fois qu'il y avait une répétition d'orchestre, nous avions droit à un beau goûter ». Il existe des favoritismes tant au niveau national comme au niveau régional, Oriana Silva pense que c'est lié « au degré d'amitié entre les personnes qui dirigent, on le voit aussi dans la distribution d'instruments ».

En plus d'un certain favoritisme, il y a de la compétition entre les différents núcleos, « pour moi tous les autres núcleos sont une compétition, on lutte pour avoir le plus d'élèves car cela veut dire plus de pouvoir, et si on peut faire mieux que le núcleo du conservatoire alors c'est parfait ». Ce sens de la compétition positive dont parle Oriana Silva, notamment face au núcleo du Conservatoire, est affaibli lorsque « la plupart des directeurs ont leurs enfants au núcleo du Conservatoire, quelle appartenance vais-je transmettre à mes élèves ? ». Le rapport est complexifié parce qu'Oriana Silva pense que son núcleo est un préparateur d'élèves pour les orchestres du núcleo Conservatoire, « ils ne veulent pas des musiciens pour dans un an, non, c'est pour la semaine prochaine ! ».

Oriana Silva en revient à son principal professeur à Caracas, Maestro Gregory Carreño issu d'une importante lignée de musiciens et lui-même formé par Maestro Abreu. Gregory Carreño est le contact direct à la source d'El Sistema puisque c'est un des fondateurs du projet et un des meilleurs « disciples » du Maestro Abreu, « je n'ai pas si facilement de contact avec Maestro Abreu, donc Gregory est fondamental pour moi, c'est son énergie ». Quant au Maestro Abreu, il est défini par Oriana Silva comme étant, « un grand président, et tu peux lui parler, il te salue comme s'il te connaissait, et puis il est

passé par vingt-trois gouverneurs différents, ce n'est pas facile ; à mon avis, il ne s'est jamais trompé, il est comme un extraterrestre, comme si Dieu lui disait quoi faire, nous sommes son pays, il nous a guidés vers ce que nous devenons ».

CONCLUSION PARTIELLE

Il est intéressant de se pencher sur le parcours musical des directeurs des trois núcleos afin de nous permettre de comprendre quel est leur niveau de préparation et ce qui les a motivés à assumer leurs fonctions. Tous ont commencé à étudier la musique il y a plus de vingt-ans, ils ont été élèves très jeunes, puis musiciens professionnels et finalement professeurs.

Pour la portugaise Sandra Martins et la vénézuélienne Oriana Silva, responsables de núcleos, la musique est au centre de leur vie alors que pour le coordinateur brésilien Esdras c'est davantage un partage entre la musique et la foi en Dieu. Si l'on analyse de près les parcours des trois directeurs, il en ressort qu'Oriana Silva, directrice du Núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), a une expérience plus approfondie en tant que musicienne professionnelle et professeur. Son parcours commence à l'âge de huit ans et depuis elle a été élève d'une longue liste de professeurs, ayant grandi musicalement grâce à divers orchestres, stages et Maestros de renom international, dont Sir Simon Rattle avec l'Orchestre National Juvénile.

Son expérience de l'enseignement a officiellement commencé à l'âge de dix-neuf ans, alors que pour les deux autres vers vingt-cinq ans. A cela s'ajoute le fait qu'en tant qu'élève à El Sistema, Oriana Silva a toujours eu des expériences comme *preparadora* (élève qui enseigne à des collègues), incitée dès le plus jeune âge. Au Brésil, le parcours d'Esdras se rapproche de celui d'Oriana Silva car lui aussi a d'abord été musicien du projet, pour ensuite devenir professeur. Ce n'est pas le cas de la portugaise Sandra Martins qui, tout en faisant partie des fondateurs de l'Orquestra Geração n'a pas grandi à l'intérieur comme jeune musicienne.

Oriana Silva a commencé par être flutiste au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) à l'âge de treize ans, elle a donc vu l'évolution du projet dont elle rappelle les problèmes récurrents liés au mode de gestion et au lieu. Quatorze ans après, le núcleo a un nouvel espace qui lui est exclusif et qu'Oriana Silva est invitée à diriger. Le changement de dirigeant n'est pas accepté par l'ensemble des élèves. Il lui a fallu trouver des soutiens pour la gestion, chez la coordinatrice Nohélia Ortega, et pour la direction musicale, chez Maestro Gregory Carreño à Caracas. Oriana Silva apprend à transmettre les méthodes pédagogiques et les valeurs d'El Sistema, progressivement elle se sent « institution » et se dévoue à l'un

des piliers d'El Sistema – le travail intense –, comme le lui rappelle souvent Maestro Gregory Carreño, « *todo por El Sistema* (tout pour ES) ».

Pour Nohélia Ortega, son assistante à la coordination, tout est une nouveauté, y compris la signification du poste qu'elle occupe, ce qui, notamment grâce à la confiance qui lui est faite, garantit sa totale dévotion au núcleo. Le mot « coordinateur » ne fait pas non plus partie du lexique d'Esdras lorsqu'il est invité à ce poste au núcleo Bairro da Paz de Salvador de Bahia. Ils se vouait à être musicien professionnel ou professeur des écritures bibliques. Ses premiers temps au núcleo furent difficiles car tout était nouveau : le quartier ; le type d'élèves ; la mission musicale et sociale ; la gestion des équipes.

Au contraire d'Oriana Silva au Venezuela, Esdras n'avait pas grandi dans ce quartier et ne connaissait pas les méthodes pédagogiques efficaces face au contexte. L'accompagnement de ses supérieurs au Neojiba est faible, il se sent seul mais forme une équipe qui doit vaincre les individualismes pour s'unir face aux difficultés. Les adversités sont réelles, le núcleo a peu de moyens pour enseigner la musique, il manque d'équipement. Pour lui c'est de l'apprentissage sur le tas, il s'y lance et convainc progressivement toute l'équipe.

Le manque d'accompagnement qu'a ressenti Esdras de la part de la direction du Neojiba est à l'opposé de ce qu'a ressenti Sandra Martins au moment d'assumer la coordination du núcleo Miguel Torga au Portugal. Avant qu'elle ne prenne les commandes, Sandra Martins y était professeur pendant quatre-ans, période à laquelle Helena Lima, sous-Directrice du projet, était coordinatrice du núcleo. Cela explique une passation très progressive et accompagnée. Comme Oriana Silva (VZ) et Esdras (BR), Sandra Martins aussi a rapidement compris que sans esprit d'équipe il serait difficile d'atteindre les objectifs musicaux et sociaux. C'est à tous les professeurs de faire l'effort de comprendre le contexte des élèves. Pour cela, Sandra Martins n'hésite pas à déléguer des fonctions aux professeurs. Ils doivent apprendre à faire face aux parents d'élèves, tenter de comprendre leurs réalités et créer des liens. C'est d'ailleurs une des critiques qu'elle fait, il y aurait un manque d'indépendance pour traiter des problèmes de la part des professeurs en général. Tout en incitant à la résolution personnelle des situations, le núcleo Miguel Torga (PT) est géré selon le principe de décisions collectives, ce à quoi l'ensemble des núcleos accorde de l'importance.

Parmi les fonctions de Sandra Martins on y trouve la présence aux réunions mensuelles entre coordinateurs⁷⁰ et le contact permanent avec la direction du collège Miguel Torga (PT) où est situé le núcleo. Cette dernière fonction représente une des difficultés ressenties également par Esdras au Bairro da Paz (BR) car tous deux coordonnent des núcleos qui sont installés dans des lieux où il existe d'autres activités. Sandra Martins explique que la direction du collège est très réceptive à l'orchestre mais que ce sont les enseignants qui n'y accordent aucune importance, démontrant un grand manque de confiance envers leurs élèves. Cela se passe aussi pour Esdras, coordinateur du núcleo Bairro da Paz, dans le rapport avec la responsable de l'Espace Avançar qui critique le bruit fait par les élèves musiciens.

Pour Esdras du núcleo Bairro da Paz au Brésil, être coordinateur c'est avoir à gérer les réclamations constantes de tous ceux qui y interviennent. Le contexte propre au quartier et aux élèves incite Esdras à chercher et à employer de nouvelles méthodes d'enseignement non traditionnelles car celles-là ne fonctionnent pas. Depuis les débuts en 2013, le parcours du núcleo a beaucoup évolué, mais ses journées sont encore marquées par un enchaînement de défis, qu'ils soient pédagogiques, personnels ou logistiques. Esdras se ressource grâce aux élèves qui commencent à quitter le núcleo pour aller rejoindre les principaux orchestres du Neojiba en centre-ville, c'est une preuve de leur bonne évolution. Les professeurs sont le deuxième facteur essentiel pour se motiver, face au contexte, leur personnalité compte plus que leur musicalité.

Au Venezuela, l'un des contextes qui dérangent la directrice Oriana Silva est celui de la « domination masculine » dans les rapports sociaux et institutionnels. Elle le vit quotidiennement mais, en partenariat avec la coordinatrice Nohélia Ortega, elle tente d'éviter sa reproduction au núcleo Santa Rosa de Agua. Oriana Silva est intransigeante sur le respect à avoir envers les professeurs, elle explique que c'est aussi une culture où il faut se faire respecter. Ses professeurs sont choisis personnellement, la plupart sont d'anciens collègues en qui elle a confiance mais qui doivent être admis par la direction régionale.

Deux des préoccupations externes au núcleo sont la sécurité des élèves dans les rues, particulièrement violentes, et la gestion des *modulos*, classes de musique dans les collèges. Le travail intense fourni par la direction du núcleo est résumé par la phrase « *mas com menos* (faire plus avec moins) ». Pour cela Oriana Silva doit compter sur toute son

⁷⁰ Comme pour Oriana Silva, coordinatrice du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela.

équipe, spécialement la coordinatrice Nohélia Ortega, complémentaire au niveau des fonctions et des émotions.

Cette complémentarité est d'autant plus nécessaire lorsqu'il faut gérer l'ensemble des intervenants dans un núcleo, c'est-à-dire les professeurs, les élèves, les parents et les auxiliaires d'éducation. Le degré d'union dans ce collectif a de l'impact sur la mission musicale et sociale, c'est pour cette raison que nous employons le terme « équipe » pour les décrire. Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), pense qu'un des secrets du núcleo est la qualité des professeurs, « tout est dans le choix », dit-elle. A son avis, il est préférable qu'ils soient jeunes, patients et qu'ils aient la « flamme d'El Sistema dans les yeux ». Une fois admis, ils doivent comprendre qu'à tous moments ils sont l'image d'El Sistema, cela va de la qualité de leur enseignement jusqu'aux soins d'image personnelle.

Au Bairro da Paz (BR), le coordinateur Esdras insiste sur la capacité d'empathie chez les professeurs, ils doivent chercher à comprendre le contexte des élèves. Le contexte reste complexe et les élèves sont susceptibles. Le professeur doit faire attention à ne pas les froisser, il lui faut de la flexibilité et de la créativité. Au Portugal la coordinatrice Sandra Martins défend les mêmes capacités chez les professeurs mais soutient en même temps qu'ils doivent savoir se fâcher car dès leurs arrivée les élèves testent les professeurs donc il faut imposer des limites.

En parallèle à l'exigence, il lui semble important que le professeur sache admettre ses fautes, allant jusqu'à demander des excuses aux élèves. Le brésilien Esdras parle d'« empathie », la portugaise Sandra Martins parle de « confiance », sentiment qu'elle a réussi à installer dans son núcleo, alors qu'il y a plusieurs cultures et niveaux sociaux. Cela ne lui présente aucune difficulté car elle vient d'un milieu modeste et, étant du Nord du pays, elle se sent un peu étrangère à Lisbonne.

Concernant ses élèves, Esdras, coordinateur du núcleo Bairro da Paz (BR), rend compte des difficultés au débuts : les disputes entre élèves ; les cris constants ; le non-respect des règles. C'est un núcleo, comme les autres, où il y a des abandons après la première phase de découverte car jouer de la musique exige beaucoup d'efforts. Au Portugal les jeunes élèves observent les plus grands comme une source d'inspiration et de motivation. Cela est possible parce que le núcleo existe depuis neuf ans, alors que celui du Bairro da Paz au Brésil n'a que trois ans, ce qui n'est pas assez pour avoir des références accomplies. En plus d'être des exemples à suivre, les plus avancés sont dans un esprit d'entraide, ce qui explique en partie le fait que les élèves d'aujourd'hui apprennent plus

rapidement que ceux qui ont débuté il y a neuf ans. La deuxième raison est l'expérience acquise par les professeurs au long de cette période.

Sandra Martins nous fait remarquer qu'au núcleo Miguel Torga (PT) environs 90% des élèves sont des filles. Les garçons sont « plus infantiles », dit-elle, ils ont plus tendance à abandonner. Les professeurs appliquent leurs techniques pour maintenir les élèves, à savoir : des cours avec beaucoup de mouvement, rempli d'informations et très variés entre eux. A cela Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) ajoute l'importance pour l'élève de savoir qu'il y a une continuité et des objectifs à atteindre progressivement. Concrètement ce sont des orchestres, c'est-à-dire que l'élève peut se tracer un chemin d'évolution qui le motive parce que d'autres l'ont parcouru. Cela va des parcours internes au núcleo, de l'Orchestre Infantile à l'orchestre juvénile, aux parcours externes au núcleo qui mènent au summum qu'est l'orchestre Simón Bolívar. Ce n'est pas un problème si l'élève quitte le núcleo pour faire autre chose, Oriana Silva travaille pour qu'il ait « une graine pour la vie ». Quant à ceux qui restent, elle les considère tous comme des talents et leur apprend à *resolver* (résoudre), en musique et en société.

Ce *resolver* s'applique aussi aux parents, notamment les mères, grand-mères et tantes d'élèves si présentes au núcleo Santa Rosa de Agua. Des trois núcleos, celui de Santa Rosa de Agua au Venezuela est celui qui compte le plus de parents intéressés par l'évolution musicale des enfants. Comme le rappelle Nohélia Ortega, coordinatrice du núcleo, les parents présents quotidiennement au núcleo sont aussi d'une grande aide pour la logistique lorsqu'il y a des concerts à organiser, ils ont aussi des idées qu'ils proposent pour le développement du núcleo. Leur présence est efficace mais cela reste une minorité dans les communautés comme celle de Santa Rosa de Agua. Nohélia Ortega y habite et témoigne des mauvais traitements envers les enfants et du non intérêt pour leur développement scolaire. Ce que Esdras critiquait au niveau du manque d'accompagnement des familles qui reçoivent des aides gouvernementales se passe aussi à Santa Rosa de Agua où les programmes de soutien sont multiples (ex : programme *Madres del Barrio*), mais sans réels effets sur l'éducation des enfants.

Tous les auxiliaires d'éducatrices habitent dans le quartier de leur núcleo, ou dans un quartier similaire au niveau des difficultés sociales. Ils connaissent bien la réalité sociale et éducative de ces contextes. Au Portugal, le núcleo Miguel Torga a deux surveillantes qui reçoivent les éloges de Sandra Martins la coordinatrice. Ces deux femmes travaillent pour l'école, elles connaissent bien les élèves et sont médiatrices pour toutes sortes de situations. Elles y sont quotidiennement et travaillent avec dévotion.

Au Brésil, le núcleo Bairro da Paz n'a pas d'auxiliaires mais les élèves ont un contact important avec le portier et la préparatrice du goûter. Tous deux soutiennent le núcleo, ils sont en confiance et amènent de la bonne humeur. Au Venezuela, le núcleo Santa Rosa e Agua a le soutien quotidien de deux *utileros*, qui ont leur rôle dans le partage des fonctions, notamment pour la garantie d'une bonne logistique.

L'ensemble des intervenants dans un núcleo veillent à atteindre des objectifs musicaux et sociaux. Cela commence par l'inclusion, au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), la directrice Oriana Silva accepte tous les élèves à partir de trois ans, sans limite d'âge, mais selon leur motivation. Dès leur arrivée elle les incite à jouer un instrument et à intégrer un orchestre, un chœur ou un groupe de musique populaire. La méthodologie est variée et propre à chaque professeur, mais toujours dans l'optique de mener l'élève à internaliser physiquement pour mieux comprendre. L'expérience pratique permet de motiver des élèves en besoin d'action. L'intensité est caractéristique de l'apprentissage dans un núcleo, mais Oriana Silva veille à éviter l'usure physique et psychologique. Tout est fait progressivement, « la mauvaise posture et le manque de concentration sont les principaux ennemis du musicien ».

La musique est au cœur du processus qui amène l'élève à socialiser, à développer sa capacité de persévérance et sa discipline mentale. Mais les moments de frustration se font sentir aussi chez les directeurs et coordinateurs. Sandra Martins, coordinatrice du núcleo Miguel Torga (PT), en rend compte lorsqu'après beaucoup d'investissement personnel sur un élève, tout termine brusquement par sa sortie ou la fin du projet. La « graine » peut y rester mais les professeurs n'auront pas la chance d'en voir les fruits. Cette situation est d'autant plus complexe est frustrante que Sandra Martins sent le manque d'un accompagnement plus proche d'une assistante sociale en amont et en aval, pour l'élève et pour le professeur. Les retours positifs existent lorsque ses premiers élèves continuent de venir au núcleo pour partager leurs savoirs, et jouer dans les orchestres. Dans ce va et vient entre la formation musicale et les objectifs sociaux, une chose n'est jamais remise en cause : la recherche de l'excellence musicale.

Selon Esdras, coordinateur du núcleo Bairro da Paz le fil conducteur entre le musical et le social est sa foi en Dieu. C'est en accord direct avec ce qu'il est, un musicien qui met sa foi en action pour les autres mais sans jamais la nommer car un núcleo bahianais est un foyer de croyances diverses qu'il se doit de respecter.

Pour conclure sur le tour de leurs fonctions premières, les directeurs et coordinateurs de núcleos font référence aux contacts qu'ils ont avec la direction des programmes pour

lesquels ils travaillent. Au Portugal, Sandra Martins a un contact direct avec la direction nationale grâce à quatre ans passés comme professeure au núcleo Miguel Torga auprès d'Helena Lima, l'ancienne coordinatrice du núcleo, actuelle sous-Directrice de l'Orquestra Geração. C'est une proximité issue d'une connaissance commune du terrain, car le projet a commencé dans ce núcleo à l'inverse du Neojiba et d'El Sistema débutés par un orchestre de jeunes musiciens au cœur de Salvador et Caracas respectivement. Cette différence est de taille, cela explique en partie la disparité des rapports entre le núcleo et la Direction Nationale à l'Orquestra Geração et au Neojiba par exemple.

Revenons au núcleo portugais coordonnés par Sandra Martins qui, en plus du soutien quotidien de la part des directeurs du projet, bénéficie également de la proximité du Directeur pédagogique Juan Maggiorani, professeur de violon et mari de la coordinatrice. Cela crée un collectif très proche, uni, où les décisions sont prises ensemble avec des résultats effectifs.

Ce n'est pas le cas pour le núcleo Bairro da Paz au Brésil. Selon son coordinateur, Esdras Efraim, les rapports avec la direction centrale n'ont pas beaucoup d'effet. Il y voit comme raison les rythmes de vie surmenés, mais il lui semble clair que l'information a du mal à monter jusqu'à la direction et que ses besoins n'y sont pas assez bien défendus. Face à cette situation, Esdras se concentre sur la gestion des équipes du núcleo, notamment des professeurs qui se plaignent également du manque de soutien. Ayant la liberté pour cela, il cherche et applique des méthodes pédagogiques non conventionnelles qui lui semblent plus appropriées aux élèves du Bairro da Paz (BR).

Cette marge de manœuvre existe également au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), dirigé par Oriana Silva, non pas par manque de soutien des directions mais par mode de gestion d'El Sistema. D'ailleurs les mécanismes institutionnels ne sont pas toujours bien perceptibles pour Oriana Silva car ils changent souvent. Mais la hiérarchie est claire, Oriana Silva la respecte. Ses premiers interlocuteurs directs sont les deux directeurs régionaux complémentaires, Ruben Cova et Pedro Moya. C'est par eux qu'elle reçoit les consignes et c'est à eux qu'elle a recourt en cas de doutes. Juste au-dessus il y a le Directeur national des núcleos, Andrés González, la personne qui profile les évolutions et les objectifs de chacun. Enfin, Oriana Silva voit en Maestro Abreu le leader d'El Sistema, celui qui dirige et valide toutes les opérations. N'ayant pas accès direct au Maestro Abreu, c'est grâce à son professeur Maestro Gregory Carreño qu'Oriana Silva se nourrit des méthodes et de la philosophie propres à El Sistema.

Cette hiérarchie n'évite pas les classiques confrontations d'egos face aux ordres et aux idées à mettre en pratique, notamment lorsque Zulia a la réputation historique de vouloir être un état indépendant du reste du Venezuela, faisant les choses à sa manière. Il y a aussi des constats de favoritismes entre núcleos et entre régions, Caracas étant très privilégiée par El Sistema. C'est de la capitale vénézuélienne que tout est contrôlé, les núcleos ne gèrent aucun argent sauf pour des petites dépenses de secrétariat et de manutention à solder par des chèques limités.

Oriana Silva apprécie la façon qu'a sa hiérarchie et El Sistema en général de lui faire trouver les réponses à ses questions, c'est un système qui incite dès le plus jeune âge à *resolver*, c'est-à-dire à être indépendant et assez créatif pour trouver des solutions aux nombreux problèmes quotidiens.

CHAPITRE VIII – DIRECTIONS NATIONALES DES PROGRAMMES

VIII.1. El Sistema, Venezuela

VIII.1.1. Pedro Moya – Sous-Directeur Régional d’El Sistema

Pedro Moya, quarante ans, violoniste et pédagogue, musicalement élevé par El Sistema et parti en Suisse pour y étudier le violon pendant six ans auprès du maître Habib Kayaleh. A son retour il est accepté dans l’Orchestre Simón Bolívar, mais Ruben Cova lui demande de le rejoindre à la direction régionale d’El Sistema, dans l’état de Zulia sous conseil de Maestro Abreu également. Cette expérience l’a amené à passer de musicien professionnel à professeur : « j’ai dû me rappeler ce que veut dire enseigner à des élèves ». Il raconte qu’au bout de quelques années, sept de ses élèves lui ont demandé de faire une *master classe* pour leurs élèves à eux, « ils étaient une centaine, ici tout est exponentiel ». Pour Pedro Moya, deux points ont été importants dans cette nouvelle expérience de sous-Directeur régional : « ce que je dis doit correspondre à ce que je suis » ; « l’élève doit comprendre que si je suis exigeant avec lui c’est qu’il peut y arriver ». Le fait de commencer à exercer de nouvelles fonctions, la sous-direction régionale de quinze núcleos et de plus de 30.000 enfants, sans réelle préparation en administration, le motive à vouloir mieux faire au jour le jour car « notre humanité ressort lorsque l’on ne sait pas tout ».

Son poste est exigeant au niveau du temps de travail, de la pression et des responsabilités. Pedro Moya y donne toute son énergie mais dit ne pas vouloir confondre l’action avec les résultats car lorsqu’elle n’est pas réfléchie la quantité de travail ne produit pas de résultats solides, « il faut de la durabilité effective ». Autre difficulté, la bureaucratie, « c’est une multitude d’étapes, comme des boîtes, nous y passons plus de temps que sur le *propósito* (but) initial ». Le fait qu’El Sistema ait atteint une très grande taille oblige à qu’il y ait des cursus de gestion pour les directeurs, mais là aussi Pedro Moya dit qu’il existe beaucoup de *guataca* (se laisser guider par son oreille), ce qui peut être un problème car il peut y avoir déviation à la norme, mais en même temps un talent, par la capacité d’improvisation et d’innovation en gestion.

Quant à la complémentarité entre Directeur et sous-Directeur régional, Pedro Moya explique que sa fonction est de concentrer et canaliser les énergies pour atteindre un

objectif, alors que Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema, est davantage sur « la création d'idées folles : la folie est fondamentale, sans elle nous cessons de vivre ». C'est encore quelque chose qui lui semble nouveau dans un El Sistema qui a grandi et avancé à tout vitesse ces quinze dernières années telle une locomotive qui n'a pas pris le temps à chaque passage en gare, alors que « penser au pourquoi de nos décisions et de nos actions me semble fondamental maintenant ».

Pedro Moya travaille dans les mêmes bureaux que Ruben Cova, le Directeur régional ; tous deux sont en lien avec Andrés González, Directeur national des núcleos, qui gère leur qualité et leur développement général. La communication avec Andrés González se fait par email ou par téléphone, « il a une indépendance et peut prendre beaucoup de décisions, mais les plus importantes sont en concertation avec Maestro Abreu et Eduardo Méndez le Directeur Exécutif ». Pedro Moya explique que de son point de vue le *propósito* (le but) est clair, ce sont les enfants, mais que la cohérence dans toute l'action vient du Maestro Abreu, « il est le guide ». Maestro est très exigeant au travail, il est décrit comme ayant un caractère très incisif et passionné, « on dit qu'il est comme un *pitbull*, il mord et ne lâche pas ». Lorsqu'il y a des indécisions dans la gestion, quel que soit le niveau, « la meilleure décision et celle qui favorisera les enfants, qu'est-ce qui est le mieux pour eux ? ».

VIII.1.2. Ruben Cova – Directeur Régional d'El Sistema

Si l'on suit les niveaux décisionnels de façon ascendante, au-dessus de Pedro Moya se trouve le Directeur d'El Sistema dans la région de Zulia : Maestro Ruben Cova, cinquante-et-un ans. Violoniste et chef d'orchestre de référence au Venezuela, issu d'une formation au Conservatoire à Maracaibo, il a accompagné la création du premier núcleo de la ville en 1976, « c'était aussi une façon de former des musiciens vénézuéliens face aux étrangers qui étaient payés par le pétrole, et ce núcleo formait en parallèle à celui qui était connu comme étant le meilleur orchestre d'Amérique Latine – l'Orchestre de Maracaibo ».

Au début, lors de ses premiers contacts avec Maestro Abreu à la fin des années 70', Ruben Cova avait du mal à comprendre l'idée et le projet du Maestro, « j'écoutais mais je ne comprenais pas bien, cela me semblait loin, j'ai finalement compris grâce à l'expérience, j'ai été convaincu par les actions ». Quant à sa perception d'El Sistema, Ruben Cova explique que « c'est un *clic*, c'est comme au jeu *Tetris* », il y a des pièces qui tombent et

d'autres qui s'accumulent, il faut savoir les arranger, « d'un coup tout s'emboîte parfaitement et cela fait sens, c'est clair ; avec les enfants d'aujourd'hui le *clic* se fait par *cardúmenes* (bancs de poissons), par grands collectifs ».

Ruben Cova revient sur Maestro Abreu en expliquant qu'au début, en 1975, tout le monde pensait qu'il était *loco* (fou) car pour lui toutes les adversités étaient une motivation. Il a toujours gagné car selon Ruben Cova le Maestro avait conscience de la grandeur du Venezuela en tant que nation et il avait un talent incroyable pour convaincre les personnes, « en fait c'est l'union entre une bonne idée est une bonne façon de la communiquer car il est un grand transmetteur, on le surnomme *aplanadora* (rouleau compresseur) car il peut convaincre tout le monde ». Ruben Cova a souvent assisté à l'obstination du Maestro Abreu, connu notamment pour sa capacité à rester assis des jours entiers en salle d'attente de responsables politiques pour qu'ils le reçoivent, « une fois, il a même amené un bureau et sa secrétaire dans la salle pour y travailler pendant qu'il attendait, il a toujours vaincu cette forme de pression que lui infligeaient ses interlocuteurs ». Pour Ruben Cova, le Maestro a su aller plus loin dans sa pensée en cassant les barrières musicales et en créant une nouvelle perspective, « l'art n'est pas dans l'objectif mais dans le processus », dit-il. Au fond, El Sistema est une direction mais chacun peut prendre un chemin différent pour y arriver, « on peut improviser et créer son propre chemin, le principal est de réussir à aider l'élève pour qu'il y arrive ».

Au cours des entretiens, nous nous rendons compte de la capacité qu'ont ces directeurs de créer des images et des métaphores afin d'expliquer leur vision d'El Sistema. Quand Ruben Cova n'est pas dans la direction d'orchestre ou dans son bureau à signer des documents, c'est de métaphores qu'il se sert pour convaincre et inclure ses interlocuteurs dans le monde d'El Sistema. A son avis, l'une des caractéristiques qui motivent dans ce programme d'enseignement musical est le fait que la gratification soit très proche de chacun dans le temps et l'espace, c'est-à-dire que les résultats sont rapides et à portée d'oreille. El Sistema c'est « des actes, en recueillir des fruits puis, seulement à la fin, les classer ». C'est aussi vrai pour ceux qui ont été choisis à des postes importants : c'est davantage par leurs actions et les fruits qu'ils ont créés grâce à leur travail, que par leurs diplômes. Presqu'aucun directeur n'a de diplôme d'administration ou de gestion, pourtant El Sistema évolue et bénéficie de membres qui apprennent vite, qui sont très entrepreneurs et loyaux.

L'expérience collective de la musique est la clé pour tout. El Sistema c'est l'action et l'expérience, « nous enseignons par l'exemple, on ne dit jamais comment faire, tout passe par la pratique, notamment parce qu'il n'y a pas le temps de tout expliquer, c'est de l'action

directe ». Il n'y a que maintenant, quarante ans après, que les actions commencent à se formater. Cela comporte certains dangers, notamment celui de mettre en boîte ce qui semble avoir toujours évolué grâce à la liberté, mais Ruben Cova le perçoit comme un *reto* (un défi), une espèce de provocation positive. A la question de la gestion entre l'exigence et la douceur envers les élèves, Ruben Cova répond que « le médiateur est l'humour, c'est la solution ». Il dit ne pas travailler avec des enfants mais avec des musiciens, « il faut leur parler normalement et aussi exiger d'eux », mais toujours avec un humour très particulier à Maracaibo.

Ruben Cova pense qu'il ne faut pas forcer les élèves, « ce serait comme vouloir mettre un carré dans un triangle », il faut de la médiation. En tant qu'enseignant il a lui-même changé car avant, notamment à cause de sa propre éducation musicale en Conservatoire, il pensait que « *la nota con sangre entra* (pour atteindre la bonne note musicale il faut saigner) », mais cela a changé après avoir eu le *clic* d'El Sistema. Pour définir son attitude envers ses élèves, Pedro Moya dit que « Ruben a été dur avec ses enfants et gentil avec ses petits-enfants ».

Spécialiste reconnu dans tout le Venezuela pour bien faire jouer et sonner les orchestres, Ruben Cova explique que diriger c'est de la « gestion des émotions car un grand concert est le résultat d'une gestion positive des sensations ». La gestion est conduite de façon à ce que les élèves quittent une répétition avec la sensation qu'ils doivent travailler chez eux car « c'est à la maison qu'ils vont *resolver* (résoudre les problèmes musicaux) ». Les métaphores continuent, cette fois-ci à propos des concerts et du public, « un orchestre c'est comme un plat confectionné par un chef, il faut savoir dans quel ordre on veut que les saveurs arrivent au palais, puis quels sont les équilibres, les textures, les couleurs, les positions ».

VIII.1.3. Andrés González – Directeur National de Formation et Développement des Núcleos

Si l'on suit l'échelle décisionnelle d'El Sistema il faut maintenant quitter Maracaibo, son núcleo et sa direction régionale, pour aller à Caracas auprès de la Direction de Formation et Développement des Núcleos. Andrés González, trente-trois ans, en est le directeur. Il est le cadet d'une fratrie de cinq enfants élevés par leur mère dans une ville de l'Est de Caracas, Guatire, à une heure de voiture. Il est un pur produit d'El Sistema : débute

le violon à l'âge de huit ans ; rapidement devenu chef de file ; il intègre le premier Orchestre Infantile du Venezuela en 1994 (sous la direction de Ruben Cova) ; quitte l'ingénierie à dix-sept ans pour se dévouer à El Sistema et à l'orchestre Simón Bolívar sous la protection de Maestro Abreu.

Andrès González est, comme en parlait Ruben Cova plus haut, un exemple d'investissement personnel qui a fini par être reconnu et récompensé. Dès l'âge de dix-huit ans Andrès se met à l'œuvre pour développer les núcleos dans sa région. Il décide d'unir les musiciens de sa ville, Guatire, et d'une ville voisine, Guarenas, pour créer un orchestre plus grand et uniquement géré par des élèves. Il est le leader de cette jonction entre núcleos. Maestro Abreu l'a compris et décide de lui donner la direction des onze núcleos de Miranda, l'état où il habite. En un an et demi, après avoir « frappé à toutes les portes et beaucoup travaillé » Andrès González et son équipe réussissent à créer douze nouveaux núcleos, ayant donc un total de vingt-trois à gérer, « tous avec leurs lieux, leurs chaises, leurs pupitres ». Cela s'est fait sous la supervision de Maestro Abreu qui lui a appris la « *arte de las antesalas* (l'art des salles d'attente) ». C'est une capacité à attendre le temps qu'il faut pour une réunion sans protester et en lisant la Bible, pour ensuite, lorsqu'il est finalement face à l'interlocuteur qui avait voulu l'éviter, tout exiger pour un núcleo, « le Maestro est infatigable, il m'appelait à une heure du matin ».

C'est après l'ensemble des résultats atteints par Andrès González dans sa région qu'il a été appelé en 2009 à diriger un département de Développement Social pour des familles en situation critique, « ceux qui n'avaient pas à manger, ou sans maison, ceux qui n'avaient pas de quoi payer des funérailles ou se faire opérer, c'était au cas par cas, nous aidions en moyenne deux-cent cinquante familles par an ».

En 2011 il est invité à diriger une section clé d'El Sistema, la Direction de Formation et Développement des Núcleos, « je suis responsable de l'emploi de personnel, de l'achat et de la distribution d'instruments, des réparations et, bien sûr, de la stratégie de développement des núcleos ». Andrès González dit que c'est un travail très dur et dense au quotidien, surtout depuis qu'ils ont grandi exponentiellement en quelques années, « rien qu'en professeurs, en 2013 nous en avions 3000 et maintenant 9000, avant c'était la crème de la crème alors que maintenant...et puis avant on ouvrait au maximum dix núcleos par an, alors que maintenant on en ouvre quarante ». C'est un travail immense, rempli d'imprévus et de pressions multilatérales, « nous essayons de développer en accord avec le gouvernement, les municipalités et la population ; il y a des financements publics et privés qu'il faut adapter aux réalités locales, comme par exemple la distance ou les invasions

annuelles de papillons, cela représente beaucoup d'efforts ; il faut comprendre qu'à El Sistema on n'a pas d'horaires fixes de travail, c'est impossible ».

Andrès définit son poste comme un point d'union d'efforts où tous les réseaux de communication sont importants, « les directeurs, les professeurs et les élèves peuvent venir me parler d'un problème ou d'une idée à mon bureau de Caracas ». Quant aux nucléos, notamment celui de Santa Rosa de Agua (VZ), rien est décidé sans en parler avec toutes les parties, « je ne prends pas de décisions sans avoir avant écouté l'avis d'Oriana, la directrice ». Dans le même esprit de dialogue, tous les ans l'ensemble des directeurs de nucléos du Venezuela se retrouvent à trois occasions pour discuter à Caracas.

Lorsqu'on demande ce qu'est un bon nucléo, Andrès González répond que c'est celui qui a beaucoup d'élèves, « *Quantos ? Todos !* (Combien ? Tous !) ». Il donne l'exemple des nucléos dans le *barrio* de Petare à Caracas, réputé dangereux, « il y a 600.000 enfants dans cette zone et nous n'avons que 5000 inscrits dans nos nucléos, il en faut beaucoup plus pour changer la réalité ; il faut que les professeurs soient les meilleurs car c'est comme une chirurgie à l'hôpital, personne ne veut se faire opérer par un médecin qui a eu une moyenne de 10/20 à la fin de son diplôme ». Pour Andrès González le bon nucléo est celui qui intègre la dynamique sociale du quartier dans la méthodologie d'enseignement musical, « il faut que la musique soit motivante et excitante pour tous ». Curieusement, d'après son expérience, Andrès s'aperçoit que très peu de nucléos réussissent à être en même temps performants avec les enfants et avec les aspects administratifs, « ceux qui produisent les meilleurs résultats pour les élèves et les professeurs sont souvent ceux qui délaissent la partie administrative, l'inverse est vrai aussi ».

Plusieurs défis se présentent à son poste depuis quelques années notamment : la volonté du gouvernement d'arriver au million d'élèves en 2019 sans que cela veuille dire une trop grosse perte de qualité des enseignants et des résultats ; rendre les nucléos auto-suffisants au niveau de l'enseignement, ceux qui viennent pour des cours d'enseignement à Caracas doivent pouvoir transmettre les compétences dans leurs propres nucléos ; créer une législation qui permette de diplômer la majeure partie des professeurs qui sont non reconnus officiellement et qui ont acquis leurs connaissances sur le terrain (une forme de validation d'acquis), « il faut que ces professeurs soient reconnus par un diplôme de niveau international » ; pour ceux qui quittent le pays⁷¹ (en moyenne, un demi-million de jeunes

⁷¹ L'émigration des jeunes, notamment celle des plus qualifiés, est un des graves problèmes du Venezuela au cours de ces dix dernières années. (Reeve 2015)

vénézuéliens par an, ces dernières années) il faudrait trouver des solutions pour qu'il y ait des réseaux de communication qui renforcent leurs chances à l'extérieur, « d'ailleurs, cela peut être très bon pour ceux qui restent au Venezuela car il y en a beaucoup qui en profitent pour sortir de leur coquille et être des leaders » ; dernier point, créer une image d'identité d'El Sistema, « il y a Maestro Abreu, il a Dudamel, il y a des orchestres, des professeurs, des élèves mais il nous manque une image de ce qu'est El Sistema, quelque chose qui regroupe le collectif et l'individualité de chacun ». Le plus difficile dans ce poste de Directeur de la Formation et du Développement des Núcleos semble être le temps, « je n'en ai pas, tout le monde s'en plaint, notamment ma famille, mais nous sommes dans un moment de transformation où tout change rapidement ».

VIII.1.4. Eduardo Méndez – Directeur Exécutif d'El Sistema

N'ayant pas eu la possibilité d'avoir un entretien avec Maestro José Antonio Abreu à cause de son état de santé, notre dernière étape dans l'échelle décisionnelle liée au núcleo Santa Rosa de Agua est la direction exécutive nationale. Eduardo Méndez, trente-six ans, en est le Directeur depuis 2010, après avoir été Directeur National des núcleos, poste actuellement occupé par Andrés Gonzáles. Sous la direction générale de Maestro Abreu, l'exécutif est le département où sont tracées les principales idées pour le développement d'El Sistema aux niveaux national et international.

Ces idées ne viennent pas que du haut de la pyramide institutionnelle, « elles viennent aussi de la base, nous recevons constamment de l'information qui retro-alimente le processus, car si les idées sont bonnes nous les implantons au niveau national ». Maestro Abreu a toujours eu des idées importantes au niveau du répertoire à suivre pour que les élèves évoluent progressivement, « ce qu'il appelle le répertoire séquentiel ». Chaque núcleo reste indépendant pour le faire à sa façon, « par exemple nous avons demandé aux núcleos de travailler tout un répertoire de Tchaïkovski avec une attention spéciale à la technique et à l'accordage, mais ils sont libres de le faire comme ils le veulent, et s'il y a des méthodes qui fonctionnent mieux nous aidons à les divulguer ». Le mot flexibilité est souvent prononcé par Eduardo Méndez, « elle permet d'être à l'écoute de tout le monde et de rester ouvert aux bonnes idées ».

Face à son développement exponentiel, El Sistema a senti le besoin de créer son programme académique pour former les principaux professeurs des núcleos. Les grandes

références d'El Sistema, notamment Gregory Carreño, regroupent ce qu'il y a de meilleur et de très spécifique dans le projet au niveau de la philosophie et des méthodes. Ils donnent cours à Caracas aux enseignants qui viennent de tout le pays, « sous la direction de la professeure Franka Verhagen qui coordonne ce programme de formation, cela va de la théorie à la pratique, de la musique à la gestion, le tout basé sur notre expérience, à propager dans les régions car le jeune qui enseigne a besoin d'outils pédagogiques ». Pourtant il n'y a pas à El Sistema un livre de méthodologie qui révélerait les secrets du programme, « on n'a pas de méthode fixe, nous sommes flexibles, nous sommes une compilation de méthodologies, et c'est pour cette raison que nous sommes si massifs, la rigidité limiterait les effets ». Au Venezuela les Conservatoires ont traditionnellement une méthodologie plus statique, « nous ne disons pas qu'ils sont mauvais, mais ils n'ont jamais accepté notre façon de penser, nous sommes tout simplement différents, notre objectif n'est pas d'entrer en compétition mais de développer les structures de base qui travaillent avec des enfants pour changer le Venezuela ». Une chose reste non négociable, l'exigence vers l'excellence musicale, « un mauvais concert n'améliore pas l'estime de soi chez un enfant, il faut des beaux concerts ».

L'évolution des orchestres est plus rapide maintenant, « par exemple l'orchestre national infantile que nous préparons en ce moment pour les concerts à Milan est deux fois meilleur que celui que nous avions il y a deux ans à Salzbourg ; l'orchestre Simón Bolívar B est formé par le même groupe qui a été un Orchestre Infantile en 1996, ils jouaient la Marche Slave (Tchaïkovski) et la Cavalerie Légère (von Suppé) alors que maintenant l'Infantile joue du Mahler ; ce sont des élèves qui viennent de tout le pays, ce n'est pas un groupe de cent élèves de Caracas que nous avons formé pour cela depuis qu'ils sont nés ».

VIII.1.5. Du Maestro José Antonio Abreu à l'élève de Santa Rosa de Agua

Au cours du travail ethnographique, une des caractéristiques d'El Sistema qui nous a marqués est le fait que l'on ressent la même passion volontaire chez la direction nationale que chez les jeunes élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), alors qu'il y a tant de médiateurs entre les deux. On le vérifie dans les discours, dans les actions quotidiennes aux núcleos, dans la position droite des corps lors des répétitions et des entretiens... Comment expliquer le transfert ascendant et descendant d'« énergie » et d'information sans que celles-ci se perdent ou se dévient en cours de route ? Tous les intermédiaires, qu'ils soient

directeurs nationaux, directeurs régionaux, directeurs de núcleo, coordinateurs ou professeurs pourraient pervertir cette « énergie » en cours de chemin avant qu'elle puisse atteindre les élèves. Cela ne semble pas être le cas, au contraire « l'énergie » gagne plus de force en cours de route.

Face à cette observation et à ces questionnements, nous avons souhaité poser la question à quelques-uns des médiateurs entre le núcleo Santa Rosa de Agua et la direction d'El Sistema à Caracas : Ruben Cova (Directeur d'El Sistema dans la région de Zulia) ; Grégory Carreño (Maestro de Caracas et professeur de Oriana Silva , directrice du núcleo Santa Rosa de Agua) ; Angel Linares (ancien tubiste de la Simón Bolívar, assistant du Directeur Exécutif dans le lien aux institutions) ; Eduardo Méndez (Directeur Exécutif d'El Sistema).

Commençons par Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema à Zulia, pour qui la raison d'une même capacité de *luchar* chez le Maestro Abreu et chez l'élève du núcleo Santa Rosa de Agua passant par tous les intermédiaires vient du fait qu'il y a un but commun : l'éducation citoyenne des jeunes à travers la musique d'excellence. Pour Ruben Cova, « ce qui unie les personnes et garantit le passage du courant entre nous est le *propósito* (le but, l'intention, c'est-à-dire les élèves) ». A son avis les deux extrêmes que peuvent être Maestro Abreu et un jeune élève du núcleo Santa Rosa de Agua se touchent aussi car « grâce aux médiateurs intermédiaires, il existe un effet de rétro-alimentation qui est bidirectionnel ». Ruben Cova perçoit cette chaîne de transmission comme un forme de « canal qui doit toujours être bien propre pour que l'information et l'intention soient bien transmises ». Une des façons de garantir cela est le choix des personnes, « il est fondamental de choisir des professeurs qui viennent déjà d'El Sistema, cela permet de créer une bonne chaîne de communication car tous ont été musiciens d'abord ».

Pour Gregory Carreño, Maestro vénézuélien de référence au niveau national et professeur d'Oriana Silva aux cours mensuels à Caracas, la raison porte sur le fait que les médiateurs ont toujours dit qui était à l'origine du programme El Sistema, « les enfants vénèrent Maestro Abreu parce que nous aussi nous le vénérons et nous en parlons, même s'ils ne le connaissent pas personnellement ; par exemple moi je n'ai pas fait partie des *Libertadores de la Patria* au XIX^e siècle donc je n'ai pas rencontré Simón Bolívar, mais je l'aime ». Quant aux professeurs intermédiaires, la raison pour laquelle ils véhiculent un certain idéal transversal à El Sistema est la « reconnaissance envers Maestro Abreu » pour avoir fondé et développé ce projet, « sans lui je ne pourrais pas être ici. Comment dire à des enfants qu'ils doivent aimer Maestro Abreu, cela ne marche pas, ce qu'il faut c'est des

actions ; ici l'objectif est de créer de la richesse spirituelle, une richesse créatrice pour que l'enfant soit libre mentalement ». Dans la transmission de ce qu'est El Sistema, Gregory Carreño défend qu'il ne faut pas l'intellectualiser, « ce n'est pas un discours qui doit être trop réfléchi, ce n'est pas simplement El Sistema, non, cela doit être EL SISTEMA et venir du ventre !! ; il faut se servir de l'idiosyncrasie, si tu ne le vis pas, cela ne vaut pas la peine ».

Pour Angel Linares, assistant du Directeur exécutif et responsable des relations institutionnelles, le lien entre les différents membres d'El Sistema est le résultat du *respeto* (respect). Il l'explique par une métaphore de plus, « c'est le respect envers l'œuvre qu'a produit Maestro Abreu car, par exemple, si quelqu'un va voir la Victoire de Samothrace au musée du Louvre au fond ce n'est qu'une sculpture, mais si l'on connaît la période à laquelle elle a été créée, dans quel objectif et ce que cela implique artistiquement alors tu t'émerveilles et tout change, c'est à ce moment-là que cela devient de l'art ». En plus du *respeto*, Angel Linares insiste sur l'importance de la « conscience » en employant une autre image, « si tu n'as jamais goûté une orange, quel que soit le nombre d'adjectifs que l'on emploie pour te la décrire, ton rapport ne sera qu'intellectuel, il faut la goûter pour en prendre conscience ». Il y a vingt-ans, lorsqu'il était musicien à la Simón Bolívar, le contact avec Maestro Abreu était direct car le programme était plus petit et le Maestro voyageait beaucoup, « de nos jours il ne peut pas être partout, mais le Maestro choisit les personnes qui travaillent sur le terrain et il sait que nous n'allons pas le décevoir, il nous observe ».

Lorsque l'on pose la question à Eduardo Méndez, Directeur Exécutif, sa réponse est immédiate, « tous ceux qui sont à des postes de direction ont commencé comme élèves dans un núcleo quelque part dans le pays, nous avons vécu toutes les étapes ; l'énergie du Maestro est dans les núcleos car l'essence du processus est la même ». A la question de la possibilité de pervertir ou de dévier cette « essence » propre à El Sistema, Eduardo Méndez répond, « on ne la pervertit pas parce qu'elle a déjà touché beaucoup de monde en quarante ans, c'est comme une transmission de valeurs, l'enfant est touché par une énergie inexplicable ; ce n'est pas que de la technique, il y a aussi de la discipline, le souci de l'autre, le travail en groupe et le bon son de toute l'orchestre ; c'est un phénomène difficile à expliquer, mais il existe et ne se pervertit pas parce qu'il y a déjà tellement de monde qui l'a compris, d'ailleurs on le comprend dès la première répétition ».

VIII.2. Neojiba, Brésil

VIII.2.1. Joana Angélica – Coordinatrice du Département Social du Neojiba

Joana Angélica, trente-neuf ans, est la nouvelle coordinatrice du département social du Neojiba depuis 2014, lorsque la tutelle est passée du Secrétariat à la Culture au Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social du Gouvernement de Bahia. Sa passion pour les questions sociales commence très tôt à travers sa famille. Elle a grandi dans un milieu rural, puis dans de grandes villes de Bahia. Joana Angélica fut mère à dix-neuf ans et divorcée à vingt-deux, « il y a beaucoup de séparations à cette phase-là parce qu'il faut assumer des responsabilités familiales et financières ; la maternité rend les femmes mûres très vite mais les hommes n'accompagnent pas ce processus ». Arrivée à Salvador pour faire des études universitaires, Joana Angélica commence par travailler au Projet Axé, où elle accompagne les jeunes élèves danseurs et leurs familles, « c'est ma première association entre le social et le culturel, c'était très intéressant mais cela a pris du temps pour que les professeurs aient conscience de l'importance de notre travail ».

Elle a compris très tôt que les questions dites sociales nécessitaient une préparation personnelle et une ouverture d'esprit, car elles obligent les intervenants à se confronter à d'autres existences, à d'autres valeurs, « nous ne sommes pas tous prêts à cela ; dans mon premier poste on m'avait dit que je n'allais que voir des mauvaises choses chez les jeunes, mais j'ai tout fait pour montrer ce qu'il y avait de beau dans leur réalité sociale ». Cette expérience dans le projet Axé fut riche en apprentissages pour tous les intervenants, notamment pour les professeurs de danse qui n'avaient pas conscience des réalités familiales et sociales des élèves, « ils ne pensaient qu'à dire que la danse *empodera* (autonomise), mais ils ne voyaient pas qu'il y avait de la faim et de la violence familiale chez leur élèves ». Ensuite elle a travaillé dans d'autres projets socio-culturels de Salvador de Bahia, notamment dans une école de surveillants de prisons.

Il y a deux ans, Joana Angélica a été admise au Neojiba pour le poste de coordinatrice du département social, ayant droit à une assistante, Tansir dos Santos, complémentaire au niveau des aptitudes. Les débuts au Neojiba ont été frénétiques car il a fallu faire en six mois ce qui normalement prendrait un an. Les fonctions de son équipe consistent à faire un accompagnement de tous les élèves, c'est-à-dire de leur vie familiale, de leur vie à l'école et aux nucléos du Neojiba. Il y a des moments d'accompagnement

psychologique, des moments d'écoute, du soutien financier ponctuel, de la médiation avec les professeurs et les familles. C'est un travail dense et exigeant surtout lorsqu'il n'y a que deux employés fixes pour 1400 élèves.

Quand ce département est créé en 2014, sous ordre de la nouvelle tutelle qu'est le Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social du Gouvernement de Bahia, Joana Angélica a senti une méfiance de la part des équipes existantes au Neojiba, « nous avons été perçues comme les *fiscais* (contrôleurs) envoyés par la nouvelle tutelle sociale ; ce qui est nouveau fait toujours peur », explique-t-elle. Cette méfiance était aussi liée à l'image, « c'était aussi mon phénotype, blanche comme le lait Parmalat, la bourgeoise, ils pensaient que j'étais la *bimbo* du Gouverneur ». Alors que son contrat est avec le Neojiba, le soutien venait davantage du Secrétariat, notamment de la part d'Ana Villasboas nommée par la tutelle pour suivre le parcours social du Neojiba, « Ana est fondamentale, elle participe beaucoup, c'est une sécurité pour nous car elle conseille et corrige ce qui ne va pas ».

Dès son arrivée Joana Angélica a aussi senti des tensions qui étaient déjà inhérentes au projet, car en très peu de temps il est passé de 90 élèves, d'un seul Orchestre Juvénile en centre-ville, à 1400 éparpillés dans plusieurs nucléos : « c'est un changement de taille qui oblige à changer les règles pour maintenir le contrôle ; je pense que le déconfort initial est normal, les musiciens ont eux aussi eu peur car avant ils ne faisaient que jouer alors que maintenant ils doivent aussi enseigner ; avant c'était l'excellence musicale, maintenant c'est le développement social ».

Chez les jeunes professeurs de musique du Neojiba qui sont là depuis le début, Joana Angélica ressent beaucoup de désillusion. Ils ont vécu les sept premières années de façon très intense grâce à des cours avec de grands maîtres internationaux, des concerts en Europe et aux EUA, mais le rythme s'est ralenti depuis. Son analyse de la situation est très psychanalytique : « le père symbolique qu'est Ricardo Castro ne peut pas s'occuper de 1400 élèves comme ils s'occupaient de 90 au début, il va devoir ouvrir les ailes ; quand on grandit avec un père séducteur et protecteur il est plus difficile d'être indépendant surtout s'il n'est lui-même pas clair dans son discours car il n'a jamais expliqué précisément les changements qui arrivaient ». La structure du projet a changé et les intégrants n'ont pas été préparés, « nous devons reconnaître nos erreurs, nous pensons d'une façon et les choses arrivent d'une autre ».

Le contexte au sein du Neojiba pousse Joana Angélica à expliquer ce à quoi correspond concrètement son travail, « ils ne savent pas ce que je fais et ceux qui le savent

ne le comprennent pas parce qu'ils ne maîtrisent pas les techniques ». Il a fallu enseigner aux équipes du Neojiba ce qu'est le travail social, la complexité des familles et de la vie dans les quartiers défavorisés de Salvador, « je comprends qu'il faille un temps d'adaptation, au début il faut « forcer » les gens mais après on se met à les *conquistar* (conquérir) car ils voient que nous faisons un travail de qualité ». Le mot « conquérir » est très employé par Joana Angélica, comme s'il y avait un vaste terrain institutionnel qu'il faut gagner progressivement par un nouveau point de vue davantage social, « petit à petit j'ai de nouveaux pairs dans chaque département, ils m'écoutent et *semeamos juntos* (on ensemence ensemble) ». Ce travail sur la base du projet lui semble important, l'envie est partagée par la tutelle qui souhaite fortifier les bases sociales du Neojiba pour mieux le faire grandir, « grâce à beaucoup de structure, de sécurité et de qualité ».

Avec sa collègue Tansir dos Santos elles se partagent le travail. Tansir s'occupe des moments d'écoute auprès des élèves, professeurs et parents par une approche psychologique, « elle va dans tous les núcleos de tous les quartiers ». Mais le soutien principal est donné aux musiciens des deux grands orchestres du Neojiba qui répètent au Théâtre Castro Alves. C'est dans ce même théâtre que se trouve le bureau partagé de Joana Angélica et Tansir dos Santos, « nous sommes en sous-sol au -3, l'ambiance est mauvaise parce que c'est petit et moche, c'est difficile d'y travailler ». Quant au soutien apporté au Bairro da Paz, cela passe par des visites de Tansir dos Santos et par le feedback d'Ana Paula, assistante du coordinateur du núcleo. A chaque situation que les professeurs ne peuvent pas résoudre, l'information monte vers le bureau de Joana Angélica.

Au Bairro da Paz les parents n'accompagnent pas le parcours éducatif de leurs enfants, « c'est très spécifique à ce quartier, c'est un des plus vulnérables, avec des familles déstructurées où se sont les femmes qui apportent de l'argent ; il y a des beaux-pères mais ils n'accompagnent pas parce qu'eux-mêmes ne l'ont jamais été, ils reproduisent ». C'est un contexte complexe, là aussi Joana Angélica passe son temps à expliquer et à éduquer. Une mère lui disait « mais Joana j'ai été élevée avec des coups moi... », « ok mais ce n'est pas une raison de faire la même chose avec votre fille... », « en effet, cela fonctionne mieux ».

VIII.2.2. Tansir dos Santos – Assistante au Département Social du Neojiba

Le bras droit de Joana Angélica est Tansir dos Santos, trente-ans, d'une famille d'éducateurs et de « femmes leaders » à Salvador. Sa mère a été la première femme Présidente de l'Université Fédérale de Bahia, aujourd'hui Secrétaire Municipale de Politiques Publiques en charge des discriminations et des inégalités. Son père aussi est une figure importante de Bahia, fondateur de mouvements culturels et artistiques tels que l'Ilé Ayé et le Bloco dos Negões. Pratiquante du protestantisme évangélique mais ouverte aux cultes des *quilombolas* afro-brésiliens (esclaves noirs), dont le Candomblé. Formée en psychologie mais ne voulant pas se soumettre aux restrictions d'un cabinet, Tansir préfère être sur le terrain, proche des personnes, « j'ai travaillé avec des jeunes, des personnes âgées, des *crianças especiais* (enfants handicapés) ».

Son arrivée au Neojiba se fait aussi au moment du changement de tutelle, de la Culture au Social, « nous sommes arrivées ici avec l'envie de changer beaucoup de choses, ce n'est pas encore pleinement social au Neojiba, il faut l'enseigner et obliger les gens à y réfléchir, c'est un processus éducatif ». A propos de ce que veut dire le travail social à travers la musique, Tansir pense que très peu de personnes savent réellement ce que c'est et encore moins ce que cela implique, « pour nous c'est clair mais pour d'autres cela ne reste que sur le papier ; pendant sept ans ils n'y ont jamais pensé, ils étaient concentrés sur le présent alors que le social c'est penser à maintenant, à demain, sans oublier le hier ». Son travail l'oblige à tenir compte de l'ensemble des aspects de la vie d'un élève, « par exemple si l'élève ne s'occupe pas bien de l'instrument que lui prête le Neojiba cela peut venir du fait qu'il n'ait jamais appris à s'occuper de lui-même et de sa propre hygiène... le travail social c'est comprendre cela ». Tansir explique que son métier est l'art de l'écoute, il faut que l'autre parle pour que l'on puisse mieux comprendre sa réalité. Cette compréhension permet ensuite de choisir les modes d'actions les plus ajustés.

Comme Joana Angélica, directrice du département social, Tansir aussi ressent un désarroi de la part des musiciens qui sont au Neojiba depuis sa création en 2007, « ils ne veulent pas être professeurs, ils veulent être musiciens ; avant, tout était pour l'excellence et cela a créé un oubli de l'individu ». Le travail dans les quartiers comme le Bairro da Paz peut être extrêmement dur psychologiquement, les professeurs n'y sont pas prêts et n'ont pas les outils pour aller plus loin dans leurs analyses. Tansir donne un exemple, « dans un des quartiers où je travaille, un enfant avait du mal à apprendre quelque chose et son professeur me dit qu'il a des problèmes cognitifs, ce qui est totalement faux, car s'il lui

avait parlé il aurait compris que cet enfant a un frère dans le trafic de drogue, que les trafiquants sont venus chez lui, l'on menacé de mort, et que depuis il ne dort pas bien, c'est donc pour cela qu'il n'est pas attentif et qu'il manque de confiance ; les professeurs ne savent pas prendre cinq minutes pour parler avec les élèves, il faut que je leur apprenne ». A son avis le Neojiba n'est pas clair à propos d'une question de base : « Est-ce que ce projet est un moyen ou une fin ? ». Tansir pense que le Neojiba ne doit pas être une fin car s'il se termine ou si l'élève doit le quitter, alors c'est toute sa vie qui s'achève.

Le núcleo du Bairro da Paz fait partie de son circuit de visites, « c'est un des plus difficiles ». Le manque de dialogue au sein des familles lui semble être un des problèmes récurrents avec en plus une majorité de familles monoparentales, « j'ai le cas de deux frères qui sont dans le trafic de drogue, leur mère travaille de 5h du matin à 19h et ils grandissent tout seuls ; c'est très complexe parce qu'on ne peut se baser que sur notre point de vue, le chef des trafiquants était perçu comme quelqu'un de bien et les mères jettent la faute sur l'école et le núcleo ».

Son action dans ce núcleo se fait en partenariat avec l'assistante du coordinateur, Ana Paula, qui a pour mission d'être en contact avec les familles et de communiquer les problèmes. Parfois Tansir peut aussi compter sur l'aide de stagiaires en psychologie, « mais elles manquent de bagage et d'engagement ». Les professeurs de musique ont été formés pour détecter les problèmes des enfants et les résoudre dans une première phase. Les cas sont communiqués au coordinateur qui, s'il n'y a pas de solutions immédiates, les passent à Tansir.

Le travail social implique donc toute la chaîne : l'élève, le professeur, le coordinateur, l'assistante sociale, la psychologue et les parents. Avec Joana Angélica le partage de fonction est complémentaire : Tansir est plus proche du terrain, elle fait des évaluations, écrit des rapports et les communique à Joana Angélica pour qu'elles déclenchent ensemble les bons mécanismes entre le Neojiba et les politiques publiques. En cas de besoin, elles peuvent aussi compter sur Ana Vilasboas, rapporteuse pour le Secrétariat qui a la tutelle, « c'est grâce à elle que nous réussissons à aligner les différents raisonnements : le nôtre, celui du Neojiba, et celui du Secrétariat ; nous préparons déjà le texte que nous aimerions avoir dans le prochain contrat de gestion à signer en 2016 car c'est fondamental, ce sont les outils qui nous permettent de travailler, Ana lutte beaucoup pour cela ».

VIII.2.3. Eduardo Torres – Directeur Musical du Neojiba

Eduardo Torres est un ami d'enfance du Directeur et fondateur du Neojiba, Ricardo Castro. Egalement pianiste mais ayant privilégié la voie de la direction orchestrale, Eduardo Torres a toujours travaillé dans les principales institutions musicales de Salvador de Bahia. Pianiste de l'Orchestre Symphonique de Bahia depuis 1990 et professeur dans le département de musique de l'Université Fédérale de Bahia, il est invité à intégrer le Neojiba en 2009, au moment du premier contrat de gestion avec l'Etat de Bahia, en tant que bras droit de Ricardo Castro à la coordination pédagogique. Depuis deux ans il est davantage à un poste de coordinateur musical, responsable de la gestion des trois principaux orchestres du Neojiba, des répertoires, de la lutherie et des archives. Eduardo Torres fait partie des cinq membres qui ont le plus de responsabilités au Neojiba, ceux qui constituent le Conseil de Gestion, « nous décidons tous ensemble mais je m'occupe surtout des concerts d'orchestres et je vérifie les coûts ».

Lorsqu'il a été invité à rejoindre le projet Neojiba, Eduardo Torres a d'abord eu une réaction appréhensive, de crainte que cela soit un projet à caractère politique, image qu'il avait de l'El Sistema au Venezuela. Les conjonctures politiques de l'Etat de Bahia, du Brésil et aussi du Venezuela lui faisaient douter des objectifs d'un tel projet socioculturel. Il se débarrasse de son appréhension lorsque en 2009 le Neojiba fait voyager un comité de quatre-vingts personnes pour une visite d'El Sistema à Caracas, « si j'avais vu une seule photo de Chavez ou entendu un seul discours politique dans un núcleo je ne serais pas entré au Neojiba ».

La deuxième raison pour qu'il intègre le projet a été l'état avancé du travail musical, « en 2009 le Neojiba avait deux ans, je pouvais déjà y voir les résultats, par exemple un maestro adolescent avait eu plus d'expériences que moi à trente ans ». A son entrée le discours officiel n'était pas plus culturel que social, c'était pragmatique, « il existe un projet musical au Venezuela qui s'appelle El Sistema, nos pays se ressemblent donc nous allons implanter la même chose ici ; t'as vu le documentaire, nous allons faire la même chose et ils peuvent nous aider ; ce n'était ni sociologique ni artistique, c'était, on va le faire ! ».

Le Neojiba a commencé sous la tutelle du Secrétariat d'Etat à la Culture, de 2009 à 2014, et est passé entretemps à celle du Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social du Gouvernement de Bahia. En 2009 l'objectif initial était de créer un premier Orchestre Juvénile qui puisse servir pour développer « une forme de sympathie sociale, mettre en évidence l'idée d'excellence, créer des leaders et amener des

financeurs ». Tout a été investi sur les deux principaux orchestres du Neojiba, l'Orchestre Juvénile de Bahia et l'Orchestre Castro Alves, où ont joué la plupart de ceux qui sont maintenant professeurs dans les núcleos.

C'est le cas de Esdras Efraim, coordinateur et professeur au núcleo Bairro da Paz, qui a joué pour l'Orchestre Juvénile de Bahia et a assisté aux cours d'Eduardo Torres, « il a été mon élève en direction d'orchestre, il a la culture du Neojiba dans le sang ». Le professeur met en valeur les bons résultats atteints par Esdras au núcleo Bairro da Paz, « il travaille avec beaucoup de respect, il n'a jamais un discours misérabiliste envers ses élèves ; il n'y a pas de *pobrisimo* (de peine des pauvres) dans son attitude, il ne les traite pas de noirs, ni de blancs ou jaunes, ni comme appartenant à une certaine classe sociale ; Esdras exige le maximum de tous ses élèves ». Les coordinateurs de núcleos sont difficiles à choisir selon Eduardo Torres car c'est un poste pour lequel il faut avoir un mélange de compétences, « entre le musical et la gestion ». Esdras semble être un bon choix quant au musical et la gestion du personnel mais « il est moins bon dans les réponses aux emails, l'envoi de photos et au remplissage de formulaires ».

Parallèlement au poste de coordinateur musical d'Eduardo Torres, il y a un poste de coordinateur pédagogique, clé dans le lien et l'évolution des núcleos. C'est un poste instable par où sont passées trois personnes en neuf ans : d'abord Eduardo Torres, ensuite Obadias Filho jusqu'en 2014, puis un français, Fabien Lerat, à partir d'octobre 2015. Selon l'avis d'Eduardo Torres l'ancien coordinateur pédagogique Obadias Filho a fait un bon travail, « il formait en didactique mais il a été submergé, a laissé de côté la partie pédagogique puis est tombé malade ». Depuis quelques mois, Fabien Lerat, jeune clarinetiste de vingt-huit ans, issu de la Haute Ecole de Musique de Genève, est responsable de la direction pédagogique. Perçu comme un espoir par beaucoup, choisi pour ses qualités et sa disponibilité, « il peut s'y consacrer à 100%, alors que nous avons tous deux ou trois professions ».

VIII.2.4. Ricardo Castro – Directeur Général du Neojiba

Ricardo Castro est le Directeur et fondateur du Neojiba après qu'en 2007 le Gouverneur et le secrétaire d'état à la Culture lui propose de créer un projet socio-culturel à Bahia. Il était déjà un pianiste soliste de renom international, vivant et enseignant en Suisse, lorsqu'à la même période il découvre le travail que fait El Sistema au Venezuela.

Ce projet fut une inspiration pour l'union entre l'excellence musicale et les objectifs sociaux, ce à quoi Ricardo Castro dit être sensible, « je me suis toujours intéressé aux problèmes sociaux, j'ai vécu dans la peau ce que les gens souffraient ici, c'est une des raisons qui m'ont fait quitter ce pays, je déprimais si je ne pouvais pas aider ». El Sistema a toujours été le modèle à suivre, « je voulais faire la même chose, avec la pratique inclusive de la musique, la multiplication des núcleos, et l'excellence non négociable car il faut vraiment très bien jouer ».

A son commencement, le Neojiba fut bien accepté par les institutions socioculturelles de Bahia, « les projets socioculturels existant à Salvador nous ont bien accueillis parce que la population noire jouait aussi dans nos orchestres, ils ont apprécié que l'on démocratise l'accès et qu'on soit ouvert à d'autres styles en concert avec Carlinhos Brown ou Mercedes Sosa par exemple ». A ce propos Ricardo Castro explique que leur méthodologie d'enseignement est entièrement basée sur le répertoire, « pour développer la technique et la sensibilité de chacun le répertoire académique est le meilleur, il n'y pas de hiérarchie mais le répertoire populaire développe les capacités de libération et de joie alors que le répertoire académique développe davantage la concentration et la gestion de la pression car sinon on bloque ».

Les institutions et les personnes réticentes au développement de projets comme le Neojiba existent davantage maintenant, « surtout dans les milieux académiques car nous avons complètement changé la réalité de Bahia au niveau des orchestres juvéniles ; jamais auparavant ils ont eu la possibilité de voyager et d'avoir des cours avec les meilleurs musiciens du monde, le mouvement Juvénile est plus intense et de meilleure qualité grâce à notre audace ». Les difficultés d'implantation se font encore sentir neuf ans après, notamment au niveau des conditions matérielles car à Salvador il y a peu de salles de concerts, pas de lutheries ni de magasins pour la musique symphonique, « cela va nous prendre trente ans pour changer la réalité locale, je cherche à créer une stratégie politique qui dure sinon cela ne vaut pas la peine ». La direction d'un tel projet est complexe face à la situation locale et au contexte politico-économique du Brésil en général, « il m'est difficile de garantir que dans dix ans le projet existera encore, c'est une bagarre mais sans que tu saches exactement contre qui ; ici tout se passe dans l'obscurité, mais moi je suis pragmatique, j'ai besoin de voir contre qui ou quoi il faut lutter ». En tant que Directeur du Neojiba il ressent des pressions de la part d'autres institutions, notamment pour des questions liées à la projection nationale et au montant de son financement public, « ce ne sont pas de vrais opposants parce qu'en fait se sont comme des animaux blessés qui veulent

mordre tout ce qui passe mais ce n'est pas moi qui les ai blessés, c'est tout le système qui traite mal les gens, cela peut coûter très cher à ceux qui réussissent à s'en protéger ».

Ricardo Castro rend compte de ce qui est dit sur Bahia et les bahianais, à savoir une certaine attitude apathique où règne un *statut quo*. Il y a aussi l'image du bahianais paresseux mais « si pour travailler vous devez venir de la périphérie et passer deux heures dans un bus sans climatisation pour ensuite travailler sous une table à 35°C il est naturel que vous ne soyez pas dans votre meilleure forme ; c'est la même chose pour un musicien qui veut être au top, il doit avoir les meilleures conditions pour apprendre ». C'est pour cette raison que Ricardo Castro a insisté pour que les premiers locaux du Neojiba soient au Théâtre Castro Alves, le plus grand de Salvador, « il est fondamental de montrer le chemin de sortie du *ghetto*, si tu montres la route vers Berlin ils vont la prendre, c'est l'isolement qui est catastrophique ».

Cette logique est à l'origine de la création du premier orchestre du Neojiba, l'objectif était de monter un groupe qui puisse servir de modèle aux autres musiciens. Tout s'est focalisé sur un seul núcleo, celui de cet orchestre, plutôt que d'en ouvrir une quinzaine, éparpillés sur le territoire. Les élèves qui ont bénéficié des cinq premières années du Neojiba au théâtre Castro Alves ont travaillé en centre-ville, dans le plus important édifice culturel de l'état de Bahia et dans de bonnes conditions techniques. Cela n'a rien à voir avec certains núcleos créés depuis, encore défailants en termes de moyens et entourés de misères sociales, situation contrastante pour les professeurs qui ont « grandi » au théâtre Castro Alves en rêvant d'être musiciens professionnels.

Ricardo Castro défend que la vie puisse être autre chose qu'une lutte constante, « peut-on vivre en paix, dans le calme, je commence à penser que ce n'est pas forcément mauvais une personne qui n'est pas dans un *espírito de luta* (esprit de lutte) ». Le seul problème qu'il y voit est l'individualisme, très présent selon lui, « c'est pour cela qu'il est difficile de travailler de façon communautaire ici ; il est difficile de travailler avec des jeunes musiciens pour qui l'objectif final n'est pas le Neojiba, il y en a beaucoup qui pensent ainsi, c'est comme quand tu élèves un enfant et qu'il fait tout à l'envers ». Cette question est présente dans l'esprit de Ricardo Castro mais semble être en contresens avec sa défense de meilleures conditions pour les élèves, lorsqu'il dit que « la difficulté est qu'on leur offre une réalité (le beau théâtre, les grands professeurs, les voyages) et qu'ensuite ils la perçoivent comme étant normale et acquise ». Face à ce constat et tenant compte des liens forts entre l'ensemble des membres d'El Sistema que nous avons analysés plus haut, nous insistons en posant la question de la loyauté des élèves du Neojiba, ce à quoi Ricardo

Castro répond, « elle est presque inexistante dans la première génération d'élèves, je les connais, cela sera vrai avec d'autres plus jeunes ; la pression a été très forte et donc chacun s'est retourné sur soi ; c'est un de nos combats, nous voulons qu'ils développent plus de sensibilité ».

Pourtant Ricardo Castro dit que le dialogue est établi avec les élèves mais « cela ne veut pas dire qu'ils nous comprennent ; par exemple il y a un problème d'expression écrite, on le voit dans les *emails*, la plupart a peur d'être démoralisé par sa façon *fraca* (faible) de penser, ils sentent bien que les forces sont inégales ». C'est un problème qu'il analyse de cette façon et qui semble l'inquiéter car au bout du compte il ressent un manque de respect, « j'ai été très proche d'eux, ils ont mon numéro de portable, mais je n'ai pas les résultats escomptés parce qu'ils n'ont pas les capacités de réflexion ; ils ne sont pas de mauvaises personnes, je ne les juge pas ».

Le choix des coordinateurs de núcleos et des professeurs parmi tous les élèves se fait par ce qu'il appelle un système de passoire, « j'ai besoin d'eux car tout est urgent, la violence et la pauvreté augmentent beaucoup, surtout que j'ai investi en eux ». Ce n'est pas une question d'oubli de la part des élèves, « ils sont très jeunes, il leur faut du temps, moi aussi je n'ai appris à aimer l'enseignement qu'après avoir gagné de l'argent avec ». Cette image de « passoire » qu'emploie Ricardo Castro est précisée lorsqu'il dit que les choix pour les postes importants sont faits par un système de « sélection naturelle ; je les mets en situation, tout est observé, je sais comment sont les personnes et ceux qui restent sont choisis ; ils peuvent se tromper mais ce ne seront pas des fautes de caractère ». Certains élèves de dix-sept ans sont de meilleurs professeurs que ceux qui en ont presque trente, c'est une question de parcours et d'évolution du propre projet, « le Neojiba se transforme souvent, ce qui est bon mais stressant aussi car on ne peut pas faire de mauvais choix ».

En fin d'entretien nous amenons le Directeur du Neojiba à faire le lien avec le núcleo du Bairro da Paz, « je suis à l'origine de toutes les graines, dans ce cas-là c'est mon lien avec la Santa Casa da Misericórdia qui nous accueille au Bairro da Paz ». Ce núcleo est emblématique pour lui car il représente une réalité qui est amenée à se répéter puisque c'est dans ces quartiers populaires qu'il y a le plus besoin de projets socioculturels. A l'origine, le núcleo devait être structuré autour d'un orchestre symphonique, mais il lui a semblé plus viable, prenant en compte les conditions matérielles et la recherche de l'excellence, de créer un orchestre philharmonique qu'avec des instruments à vents et des percussions : « après il a fallu développer la structure, trouver les moyens de transport et garantir les salaires ». Ricardo Castro est très heureux de ce núcleo, « c'est véritablement

du Neojiba » car il est géré par d'anciens élèves du premier orchestre juvénile. Le projet est de le transformer en un grand núcleo, « nous venons d'obtenir de l'argent pour construire cinq salles de plus ».

VIII.3. Orquestra Geração, Portugal

VIII.3.1. Juan Maggiorani – Directeur Pédagogique de l'Orquestra Geração

Le Directeur pédagogique de l'Orquestra Geração est un violoniste vénézuélien de trente-cinq ans. Juan Maggiorani a grandi près de Caracas avec ses parents et ses trois frères. Il commence son parcours musical à l'âge de six ans en intégrant l'école d'Emile Friedman⁷², pédagogue et professeur de violon réputé au Venezuela, « on l'appelait grand-père Friedman, il nous donnait des bonbons en fin de cours, on adorait cela ». A treize ans, Juan quitte cette école pour des raisons familiales, mais décide de s'inscrire dans deux endroits : un núcleo, « je suis entré à la Rinconada, cela a été un choc social » ; et au Conservatoire Simón Bolívar d'El Sistema, « au fond tout le monde se connaissait, ce sont les mêmes professeurs qui font cours partout ».

Quelques années plus tard, Juan est admis à l'Orchestre Juvénile de Caracas avec un répertoire exigeant. Son rythme de vie était dense, les matins au núcleo Rinconada, les après-midis au Conservatoire Simón Bolívar et les soirs au collège, « mais nous avions une bourse, on pouvait se dédier entièrement aux études sans avoir à enseigner ; j'avais une stabilité économique et j'aidais ma mère à la maison ». Ensuite Juan est passé par plusieurs orchestres de núcleos, dont ceux de Chacao et Ayacucho, « au fond nous voulions tous arriver à la Bolívar ». Ayacucho était l'orchestre le plus exigeant, il y a joué toutes les œuvres symphoniques de Beethoven, Strauss et Bartók. Ce n'est qu'au Conservatoire d'El Sistema, qu'il avait de vrais cours de violon, tout le reste était de la pratique orchestrale.

Ensuite son parcours évolue vers de plus hauts niveaux techniques, grâce aux cours particuliers avec des maîtres réputés. Cette nouvelle phase l'amène à passer par Francisco Dias, en préparation pour la grande référence nationale de l'enseignement du violon, Maestro José Francisco Del Castillo. Son dernier professeur avant de quitter le pays a été la violoniste française Virginie Robillard, une expérience musicale qui l'a bouleversé et lui a donné envie de poursuivre son parcours en Europe.

⁷² Premier professeur de grandes *stars* du violon telles qu'Ivon Perez et Alexis Cardenas.

En 2001 Juan a vingt ans, il gagne une bourse pour des études à l'Ecole Supérieure de Musique Reine-Sophie à Madrid. Sa famille lui conseille de rester en Europe car ils prévoient que la situation politico-économique du Venezuela pourrait empirer. Deux maîtres vont alors enrichir son parcours de violoniste : le russe Zakhar Bron au niveau technique et Rainer Schmidt pour la musique de chambre. Ceci lui permet de remporter la première place pour être concertino à l'Orquestra Metropolitana de Lisbonne, où il travaillera notamment sous la direction de Maestro Augustin Dumay. Le Portugal fait partie de son parcours, il y rencontre sa femme et y crée une base d'amitiés liées à la musique, « mais les premières années à Lisbonne ont été dures, l'ambiance est lourde ici, on te traîne, il y a une espèce de conformisme et ma propre estime a beaucoup baissé au début ».

En 2007, il est invité par un collègue vénézuélien également musicien à Lisbonne, Pedro Muñoz, pour intégrer un nouveau projet socioculturel inspiré d'El Sistema et qui s'appelle Orquestra Geração. Il commence comme professeur et assume les responsabilités pédagogiques ensuite avec une certaine hésitation, « je savais comment fonctionnait El Sistema au niveau méthodologique, mais après tant d'années, je ne savais pas comment ils avaient évolué ; un des Maestro est venu de Caracas à Lisbonne pour nous donner cours et tout m'a semblé naturel, il ne nous a pas dit comment faire, il nous a simplement montré plusieurs directions possibles et c'était à nous de lutter pour trouver la nôtre ». Les premières années de l'Orquestra Geração sont de recherche, de création de méthodologies et de formation d'équipes, « pour moi il y a quatre choses fondamentales : la confiance, la flexibilité, le travail en équipe et la communication ».

Le premier núcleo à être créé est celui de l'Ecole Miguel Torga. Le groupe de professeurs s'est « parfaitement emboîté », il fallait maintenant mettre en œuvre un travail inspiré des quarante ans d'expérience d'El Sistema, « ils ont des résultats évidents au Venezuela, mais il ne faut pas seulement les copier, je savais que l'on pouvait s'adapter à notre réalité ; il fallait apporter de la passion avec des règles en même temps ; il fallait faire confiance, y croire et travailler en équipe ». Les professeurs qui venaient du nord du Portugal ont été d'une aide précieuse, « ils sont plus ouverts et formés dans un répertoire similaire à celui d'El Sistema ».

Juan a toujours eu un « bon *feeling* sur le núcleo Miguel Torga » comme il le dit, mais cela n'a pas été aussi simple dans d'autres núcleos ensuite. Il y avait « des problèmes de communication car El Sistema c'est la flexibilité, cela veut dire que si tu n'es pas dans le bon chemin alors tu dois changer de direction, pour certain c'est compliqué, ils se limitent à suivre un standard et voilà, il leur manque le *jogo de cintura* (mouvement des hanches) ».

Juan pense que depuis le début l'Orquestra Geração a forgé ses propres méthodes et trouvé son chemin, mais il est encore difficile de convaincre l'ensemble des professeurs, des directeurs et des parents.

Tout est basé autour d'un répertoire à travailler, « mais les professeurs ne peuvent pas reproduire ici les méthodes qu'ils ont apprises dans leur école, ils doivent rechercher une façon d'enseigner, cela oblige à avoir un million de formules ; c'est compliqué, et il y a aussi des préjugés, par exemple au Conservatoire de Lisbonne aucun professeur de violon n'avait osé demander à son élève en dernière année de jouer un concerto de Tchaïkovski, donc c'est aussi un défi pour les enseignants ». Juan donne l'exemple d'une professeure qui se plaignait parce que ses élèves ne venaient pas à ses cours au núcleo Miguel Torga, « elle n'avait pas encore compris qu'il ne faut pas les attendre, il faut aller les chercher, se décontracter et les câliner ».

Juan Maggiorani parle de trois autres réalités qui rendent difficile son travail. Tout d'abord la politique, car le Ministère de l'Education paye les professeurs mais ne les autorise pas à faire plus qu'un certain nombre d'heures, même chose pour les élèves (qui ont officiellement sept heures de cours par semaine). Deuxième difficulté, l'habitude qu'ont ses interlocuteurs de dire non, « il faut bannir le mot non, il faut croire que l'on peut y arriver ». Le troisième point lui semble influencer sur la motivation des élèves et des parents, « on a peur de donner de l'argent aux élèves en forme de bourse, mais quand c'est bien expliqué il s'avère qu'ils sont d'excellents administrateurs ; cela éviterait que l'élève travaille à côté, il faut qu'il se concentre sur la musique, ce qui se fait au Venezuela ». Comme pour les deux autres projets socioculturel, El Sistema et Neojiba, Juan Maggiorani défend l'excellence à atteindre dans l'enseignement et dans les résultats, « ce n'est pas parce qu'ils sont pauvres que l'enseignement doit être pauvre ».

Le rapport avec les familles lui semble très important au niveau de la motivation et du soutien. Il défend qu'il faille d'abord essayer de résoudre les problèmes avec les élèves, « au lieu de se plaindre aux parents, on veut plutôt discuter avec l'élève, on veut du dialogue et travailler avec eux, la difficulté est de savoir jusqu'où on peut être flexible ». La balance entre le jeu et l'exigence est complexe, surtout face à des élèves qui ont des problèmes familiaux qui causent de l'instabilité, « il y a un élève tubiste qui est très bon, mais sa mère a un cancer et son père est alcoolique, on aurait envie de le pousser, d'exiger plus de lui, mais on se pose des questions ». La plupart des parents ne garantissent pas une structure stable au foyer et ne perçoivent pas l'orchestre comme un futur possible, « notamment

parce qu'il n'y a pas d'argent impliqué comme au Venezuela, mais là-bas aussi il a fallu du temps avant d'avoir leur soutien ».

Ses élèves sont majoritairement immigrés de première ou seconde génération venant des anciennes colonies portugaises en Afrique (Cap-Vert, Angola, Mozambique, São Tomé, Guinée) ou de l'Est européen, essentiellement d'Ukraine. En se basant sur son expérience, Juan explique que la plupart de ceux qui viennent des pays de l'Est apprennent rapidement « ils ont un savoir, de la culture, ils sont attentifs et méfiants en même temps ». La plupart de ceux qui viennent de pays africains apprennent bien aussi, « ils ont beaucoup de vie et un bon tempérament mais peuvent être paresseux ». A son avis la rigueur qu'a l'enfant dépend davantage de la famille que de son origine culturelle. Au moment de l'entretien, Juan Maggiorani venait tout juste d'arriver de Maputo au Mozambique, où il a visité un projet musical et donné des cours de violon, « j'ai adoré les yeux des enfants qui brillent là-bas, ils n'ont rien, donc ils font tout pour apprendre, ils développent un lien très fort envers le professeur ; au Portugal c'est plus difficile de les convaincre au début ».

La motivation est un des problèmes auxquels Juan et ses professeurs doivent faire face chez les élèves, surtout au long des premières années, « ils ne travaillent pas à la maison, c'est un manque de motivation intrinsèque ». Le rapport aux cours de théorie musicale pose aussi problème, c'est la discipline la moins désirée, « le cours en soi ne fonctionne pas, les professeurs cherchent de nouvelles méthodes mais c'est vraiment difficile, il faut être plus créatifs et se baser davantage sur notre propre répertoire ». Juan pense qu'un cours de théorie musicale fait dans un format de chorale serait une bonne solution, car le musicien doit savoir chanter et reconnaître les propriétés des notes, « il faut surtout que le professeur ait une bonne attitude, il faut *lutar* (lutter), ne jamais dire qu'on y arrive pas et il faut un accompagnement quotidien ».

Plusieurs fois par an Juan Maggiorani profite de la venue du Maestro vénézuélien José Olivetti pour rendre visite à chaque núcleo du Portugal. Cela lui permet de se rendre compte des défaillances et de pouvoir conseiller d'éventuelles solutions. Au cours de ces visites, Juan essaye de former une personne par núcleo au rôle de « préparateur orchestral », quelqu'un qui puisse avoir un caractère de leader et connaître les méthodologies d'El Sistema, « je leur prépare des partitions où tout est écrit en détail, même les coups d'archet, la pointe, le talon... il nous faut des personnes qui sachent travailler les pupitres et les *tuttis*, mais sans qu'ils donnent trop d'ordres car les gens n'aiment pas cela ». Le préparateur doit pouvoir suivre les niveaux d'orchestre : initiation, pré-infantile, infantile, juvénile. Chaque núcleo devrait travailler pour avoir un Orchestre Juvénile et ensuite créer un orchestre

régional, « j'essaie de développer un parcours de quatre ans qui regroupe toutes les étapes en pyramide, de l'Infantile au Juvénile ; je veux aussi que ces deux orchestres jouent ensemble pour que les élèves se motivent entre eux ».

Juan Maggiorani termine en parlant de *desgaste* (l'usure) qu'il ressent en travaillant à l'Orquestra Geração, « c'est beaucoup plus fort ici qu'ailleurs ». Pour autant il n'est pas démotivé, car c'est donnant-donnant, « je suis réalimenté par l'humain et le sentimental, je n'y perds rien, l'aspect matériel s'en va mais la connaissance reste ; la récompense arrive lorsque les grands reviennent au núcleo et jouent ; ce que nous faisons va leur permettre d'avoir une vie meilleure et ils s'en rendent compte ». Il n'empêche que cela reste un défi de taille, exigeant pour le corps et l'esprit car tout est appris par l'expérience, « j'ai compris la pédagogie de mes maîtres en étant moi-même professeur ».

VIII.3.2. Helena Lima – Sous-Directrice Générale de l'Orquestra Geração

A la sous-direction de l'Orquestra Geração se trouve Helena Lima, quarante-six ans, choriste et mère de deux enfants. Au moment de la révolution des œillets, Helena Lima vivait dans une zone suburbaine de Lisbonne proche de quartiers très pauvres, « cela me dérangeait beaucoup, j'avais des amis dont les vêtements étaient sales et troués, à l'âge de neuf ans j'ai décidé d'aller les interviewer dans leur quartier ; je faisais de la gymnastique sportive dans un club et il y avait des habitants des bidons-villes, des personnes de la province et des gitans, mais eux ils ne se mélangeaient pas ».

Vers l'âge de quatorze ans, Helena Lima intègre la chorale de la petite entreprise de son père, elle s'y découvre une passion et décide de s'inscrire au Conservatoire de Lisbonne. Au lieu de poursuivre des études en ingénierie électrotechnique, elle finit par s'inscrire en licence de sciences de la musique à l'Université Nova de Lisbonne. La scène l'intimidait, c'est donc vers l'enseignement qu'elle s'est tournée avec une dernière année d'échange à l'Université Paris 8.

Son parcours professionnel commence comme professeur, puis elle assume la direction pédagogique d'une école de musique en banlieue de Lisbonne. En 2001, Helena Lima est invitée à travailler au Conservatoire de Lisbonne, « avec un horaire de professeur, c'est-à-dire 22 heures par semaine, ce qui me laissait plus de temps pour mes enfants ». En parallèle, un cursus de musique dans les hôpitaux l'intéresse, elle le suit et finit par créer

avec ses collègues une association qui a pour mission de former des musiciens qui interviennent dans tous les milieux hospitaliers, de la néonatalogie aux soins palliatifs.

C'est dans ce contexte professionnel qu'en 2007, le Directeur du Conservatoire, Antonio Wagner-Diniz, lui propose d'être son assistante à la création du projet Orquestra Geração, « j'avais la responsabilité d'aider au montage de la structure et de suivre la création d'une méthodologie pédagogique ». Le projet pilote a été le núcleo Miguel Torga à Amadora. Les premiers échanges avec El Sistema ont été fondamentaux, plusieurs professeurs sont venus de Caracas pour parler du projet et partager des techniques de base. Un comité est parti visiter des núcleos au Venezuela et rencontrer Maestro Abreu pour échanger, « ils ont une grande capacité d'y croire mais Maestro Abreu a expliqué que pour eux aussi cela a été difficile au début, il a su maintenir la flamme et la transmettre à ses disciples ».

Helena Lima explique qu'à l'Orquestra Geração elle ne travaille pas avec des professeurs issus du Conservatoire, « ils réagissaient très mal et ne voulaient pas enseigner dans une école de quartier ». Une recherche a été menée pour avoir des professeurs qui puissent être ouverts à de nouvelles expériences et méthodologies, « nous sommes allés chercher des personnes qui étaient prêtes à inventer, jeunes et tout juste sorties d'une licence ; certains étaient encore immatures, d'autres, parce qu'ils venaient de milieux ruraux, comprenaient les problèmes financiers de leurs élèves ». Tout a été fait pour garantir la stabilité et la persévérance, mais cela n'a pas évité tous les obstacles, « il y avait beaucoup de difficultés émotionnelles dans la résolution de problèmes ; ce n'est qu'après quelques années que les professeurs se sont mis à y croire, ils sont beaucoup plus autonomes maintenant ».

Pour Helena Lima, il y a eu un moment clé à partir duquel ses professeurs se sont investis totalement dans le projet, « tout a changé après que nous ayons réussi à jouer la Marche Slave (Tchaïkovski) pour la première fois, ensuite ils ont vraiment lutté pour que tout s'améliore, ils se sont dit qu'en fait cela allait marcher ». Certains professeurs ont eu des réactions violentes par peur que l'on fasse trop de pression sur les élèves et que l'on cause des douleurs physiques. D'autres voulaient maintenir leurs élèves dans l'Orchestre Infantile au lieu de les faire monter vers la juvénile, « ici il y a une tendance à avoir peur de la difficulté, il y a la crainte de prendre des risques ». Depuis, Helena Lima a fait venir des artistes clowns qui créent un atelier pour les professeurs autour de l'erreur, de la faute, de la culpabilité et du châtement.

Neuf-ans après la création du núcleo Miguel Torga, dirigé par Helena Lima d'abord, puis actuellement par Sandra Martins, il est possible de dire qu'une équipe s'y est formée, « tous portent le maillot, ce sont comme des agents pour moi, mais cela vient après plusieurs années de travail ; il ne faut pas apporter de formules, car le processus doit être adapté à chaque terrain ; personne n'a de recettes, pas même les Vénézuéliens, il faut prendre en compte les quartiers et l'individualité de chaque élève ».

Après avoir convaincu les professeurs du núcleo, il reste à convaincre les professeurs de l'école Miguel Torga. Difficile, ils sont sceptiques et gardent trop de mauvaises impressions de leurs élèves, « beaucoup de professeurs disent ne pas reconnaître leurs élèves lorsqu'ils sont dans nos cours ». Pour Helena Lima, les professeurs en collège et lycée ne font pas l'effort de connaître le projet de l'Orquestra Geração, ils ne s'y intéressent pas et ne vont pas aux concerts, les raisons partielles sont évidentes pour elle, « ils sont engloutis dans des bureaucraties, avec des plans pédagogiques à suivre, des délais à maintenir, des rapports à faire, sans que cela ait de conséquences réelles sur la vie des élèves ». Son analyse critique s'étend à l'enseignement de la musique, « dans les écoles normales les élèves commencent par avoir cours de solfège et ensuite d'instrument, c'est le monde à l'envers, il faudrait d'abord les motiver par la pratique et ensuite leur expliquer ce qu'il faut pour atteindre un haut niveau, tout devrait être en forme de laboratoire, plus expérimental ».

Quant au choix de ses professeurs, Helena Lima décrit une situation bureaucratique qui rend difficile de garantir la qualité face aux exigences spécifiques que présentent les terrains où s'installe l'Orquestra Geração. Etant financièrement dépendants du Ministère de l'Education, tout est fait selon leurs règles, notamment le fait que les professeurs soient sélectionnés par un système de points qui néglige « la partie humaine », comme dit Helena Lima. A cela il faut ajouter des contrats annuels, et la non garantie de continuité pédagogique. Tous les ans l'Orquestra Geração doit faire des entretiens d'embauche avec ses professeurs pour assurer le Ministère qu'ils sont les plus qualifiés pour leurs postes, « pour moi c'est très difficile, je n'ai pas envie de virer mes enseignants, nous avons investi de l'énergie et de l'argent en eux, ils se sont dévoués au projet et à la fin c'est comme s'ils étaient jetables, je pense qu'il y a une déshumanisation de l'enseignement ». C'est un problème d'autant plus grave pour des élèves qui ont besoin de stabilité et de continuité à long terme, « nous en avons parlé au Ministère, mais les syndicats sont trop corporatifs, ils défendent davantage les droits des professeurs que ceux des élèves ».

VIII.3.3. Antonio Wagner Diniz – Directeur Général de l’Orquestra Geração

Le plus haut poste à l’Orquestra Geração est détenu par son Directeur et fondateur, António Wagner Diniz. Issu d’une famille de « moyenne bourgeoisie venue d’Allemagne au XIX^e siècle » tel qu’il l’a définie, il a fréquenté le collège anglais puis le lycée français de Lisbonne. A dix-huit ans, son parcours prend deux chemins, l’économie à l’université et le chant au Conservatoire. A la Révolution des Œillets en 1974, Antonio Wagner Diniz commence son activité professionnelle très diversifiée, qui passe par la création de bandes-son au Théâtre de la Cornucópia, être acteur dans des films de João Botelho, Manuel de Oliveira et Paulo Rocha, et produire des émissions radio sur la musique érudite. Il est le fondateur du Festival des Capuchos, l’un des premiers au Portugal dédiés à la musique classique. Pendant plus de vingt ans, son parcours professionnel lie le chant comme baryton à la production d’évènements culturels marquants dans le panorama portugais.

En 2000, Wagner Diniz est invité à diriger le Conservatoire de Lisbonne, « c’est là que je me suis rendu compte à quel point le Conservatoire était endormi, il n’y avait pas d’orchestre, pas de projets pour les enfants, pas de performances, j’ai dû tout créer ». Pendant neuf ans, il a changé le Conservatoire et formé une équipe durable qui puisse continuer le travail, « je n’aime pas m’éterniser dans les institutions ».

C’est en 2007 que surgit l’idée de créer un projet inspiré d’El Sistema, à travers un partenariat entre le Conservatoire et la Mairie d’Amadora en banlieue lisboète. En 1983, lorsqu’il était boursier de la Fondation Gulbenkian pour des cours de chant à Bâle, il avait eu l’occasion de voir un concert de l’orchestre Teresa Carreño, première rencontre avec El Sistema. Vingt-cinq ans après, il est au cœur de la création de l’Orquestra Geração, inspiré d’El Sistema et soutenu par des Mairies, des Fondations, le Ministère de l’Education et un financement européen (le QREN). Au début il a fallu convaincre et inciter les financeurs, « j’étais têtu et fou, les gens disaient que j’étais la *praga* (l’invasion) d’*emails* envoyés au Ministère ». Depuis sa création, le financement de l’Orquestra Geração pose toujours problème car il n’y a pas de garanties à long terme, les budgets sont annuels au lieu de quadri-annuels comme le souhaite Antonio Wagner Diniz.

Les rapports avec les instances d’El Sistema ont été fondamentales pour les débuts, « sans eux nous n’aurions pas eu la possibilité d’avancer aussi vite ». Wagner Diniz n’a pas accompagné l’équipe qui a rendu visite au núcleo de Caracas, mais il a rencontré Maestro Abreu en Hollande pour discuter de gestion, de méthodes et de partenariats. Depuis, El Sistema a envoyé plusieurs professeurs pour des stages intensifs, notamment Ulysses

Ascanio et José Olivetti, et pour faire ce que Wagner Diniz appelle de la « vigilance pédagogique ; ils ont quarante ans d'expérience, ils savent pousser les élèves sans casse, alors que nos professeurs ont peur de les fatiguer ».

Au bout de neuf ans d'Orquestra Geração, c'est avec joie qu'il observe que certains núcleos ont des équipes de professeurs unis, « le núcleo Miguel Torga est fort et important, avec des professeurs qui se parlent entre eux ; ils ont beaucoup donné aux élèves, ça les a motivés ». Dans d'autres núcleos cela se passe mal au niveau des relations humaines, « il y a des rivalités entre les cordes et les vents ; bon, nous ne sommes pas des dieux, on ne peut pas satisfaire tout le monde ; et il y a aussi les très bons élèves qui finissent par partir, comme Diogo, un soliste fantastique ».

Lorsqu'il a créé l'Orquestra Geração, Wagner Diniz s'attendait à beaucoup plus de problèmes avec les professeurs des núcleos, notamment parce qu'il connaissait bien la réalité des Conservatoires. Curieusement il n'y a pas eu de difficultés majeures, au contraire, les professeurs sélectionnés se sont révélés ouverts et persistants, « il ne faut pas oublier que la plupart d'entre eux viennent des orchestres philharmoniques de leur village et d'écoles de musique du Nord du Portugal, cela leur donne un *à vontade* (une façon d'être à l'aise et de bonne volonté), il ne leur vient même pas à l'esprit que les choses puissent ne pas marcher ».

À la direction du projet, Antonio Wagner Diniz compte sur son bras droit Helena Lima, « elle s'occupe davantage de la partie pédagogique, alors que moi je m'occupe des relations publiques et de capter des financements ». Quant au futur du projet, il pense que la partie pédagogique est assurée mais qu'il faut se préparer institutionnellement pour un éventuel saut au niveau de l'ampleur et des responsabilités. L'expansion est complexe, Wagner Diniz a tenté plusieurs modèles dont « une forme de *franchising*, mais il est difficile d'avoir confiance en les gens, nous préférons gérer nous-mêmes les deux premières années, pour ensuite passer le projet à d'autres ; nous devons plus contrôler au début, sinon cela cause des problèmes, ou alors faire comme Sistema Ecosse, qui fait des épreuves d'aptitude chez ceux qui veulent créer un núcleo ». La réalité est que l'équipe reste encore petite, ni le Directeur ni la sous directrice n'ont de secrétaires pour les aider. L'Orquestra Geração a 1000 élèves à peu près, distribués en 12 núcleos, le tout géré par un petit collectif, « il nous faudrait une personne qui ne soit que responsable des núcleos ».

CONCLUSION PARTIELLE

Lorsque l'on analyse les discours des membres de la direction de chacun des trois programmes, il est intéressant de se focaliser sur thèmes, les mots choisis et leur sens. Au Venezuela, les membres d'El Sistema parlent davantage de leur vision et de leur philosophie. Pedro Moya, sous-Directeur régional, affirme que « ce que je dis doit correspondre à ce que je suis », il insiste sur l'importance de la « durabilité effective » lorsqu'il défend la pérennité des núcleos, et va jusqu'à soutenir certains degrés de « folie » car sans elle « nous cessons de vivre ». Son Directeur régional, Ruben Cova, explique que dans El Sistema, « l'art n'est pas dans l'objectif mais dans le processus », que la vraie méthodologie est « d'enseigner par l'exemple ».

Dans les deux autres programmes, Neojiba et Orquestra Geração, les discours sont davantage sur les difficultés bureaucratiques ou les problèmes de ressources humaines, « beaucoup de structure, de sécurité et de qualité ». Joana Angélica, responsable du Département Social du Neojiba, parle de la vision stéréotypée qu'elle ressentait de la part des membres du projet. Son assistante Tansir dos Santos explique que le Neojiba « n'est pas encore social, il faut l'enseigner et obliger les gens à y réfléchir, c'est un processus éducatif ». Pour Eduardo Torres, Directeur Musical du Neojiba, le premier orchestre du projet a servi à développer une forme de « sympathie sociale, pour mettre en évidence l'idée d'excellence, créer des leaders et amener des financeurs », alors que le Directeur Général, Ricardo Castro, parle du contexte de la musique symphonique à Bahia et dit que « cela va nous prendre trente ans pour changer la réalité locale », qu'« il est difficile de travailler de façon communautaire » à Bahia.

Au Portugal, les membres de la direction de l'Orquestra Geração ont un discours plus proche des Vénézuéliens, c'est-à-dire davantage centré sur la philosophie du projet, mais sont aussi préoccupés par des questions bureaucratiques et techniques au niveau des ressources humaines. A propos des professeurs, Helena Lima, sous-Directrice de l'Orquestra Geração, parle d'« aller chercher des personnes qui étaient prêtes à inventer » mais que cela est rendu difficile car le Ministère qui a la tutelle oblige à ce que la sélection se fasse par un système de points, qui néglige la « partie humaine ».

C'est beaucoup grâce à Juan Maggiorani, Directeur Pédagogique, que le discours de l'Orquestra Geração gagne en vision et en philosophie d'action. À son avis, il y a quatre piliers structurels pour un bon núcleo, « confiance, flexibilité, travail en équipe, communication ». Il essaye de bannir le réflexe portugais de répondre « non » et de le

remplacer par l'espérance que « l'on peut y arriver ». Helena Lima, sous-Directrice d'Orquestra Geração, insiste sur l'importance d'avoir un esprit positif ; en parlant de sa visite de núcleos à Caracas et de sa rencontre avec Maestro Abreu, elle dit : « ils ont une grande capacité à y croire, il a su maintenir la flamme et la transmettre à ses disciples ».

Entre un discours positif, visionnaire, et un discours davantage bureaucratique qui révèle les difficultés, il y a aussi ceux qui se servent de métaphores pour expliquer des situations, et de l'humour pour en justifier d'autres. C'est le cas de Angel Linares, responsable des relations institutionnelles pour El Sistema, lorsqu'il se réfère à la Victoire de Samothrace pour expliquer l'importance de la conscience de ce qu'est le contexte de création d'une œuvre, ou au goût de l'orange pour expliquer le rôle irremplaçable de l'expérience. Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema, insiste sur l'humour *maracucho*⁷³ comme principal médiateur entre l'exigence et la douceur envers un élève.

Le deuxième point que l'on peut comparer est l'origine des professeurs de musique dans chacun des trois programmes. Au Venezuela, ils viennent tous d'El Sistema, ce sont pour la plupart de « purs produits d'El Sistema », ce qui leur donne un avantage par rapport à la compréhension des origines et du *propósito*, c'est-à-dire le but d'un tel projet, « tous ceux qui sont à des postes de direction ont commencé comme élèves dans un núcleo », d'après le Directeur Exécutif, Eduardo Méndez. C'est un avantage acquis au bout de quarante ans d'El Sistema, auquel les deux autres projets, Neojiba et Orquestra Geração, aspirent pour développer une meilleure « loyauté » de leurs membres.

Helena Lima, sous-Directrice de l'Orquestra Geração explique la difficulté de convaincre les professeurs des Conservatoires à enseigner dans les núcleos, « ils réagissaient très mal et ne voulaient pas enseigner dans une école de quartier ». La direction a su trouver des professeurs à *convertir* plus facilement, « il ne faut pas oublier que la plupart d'entre eux viennent des orchestres philharmoniques de leur village et d'écoles de musique du Nord du Portugal, cela leur donne un *à vontade* (une façon d'être à l'aise et de bonne volonté), il ne leur vient même pas à l'esprit que les choses puissent ne pas marcher », comme l'explique Wagner Diniz, Directeur de l'Orquestra Geração.

Au Brésil la situation est plus complexe car, selon certains membres de la direction, la formation d'élèves pendant les neuf premières années n'a pas réussi à garantir leur engagement total au projet. En parlant de leur loyauté, Ricardo Castro, Directeur du Neojiba, dit qu'« elle est presque inexistante dans la première génération d'élèves, je les

⁷³ Habitants de Maracaibo.

connais, cela sera vrai avec d'autres plus jeunes ». Selon lui l'explication est claire, les élèves se sont habitués à une réalité qui n'existe plus maintenant, ils doivent laisser un peu de côté l'interprétation musicale pour enseigner. Le contexte des núcleos où ils travaillent est totalement différent de celui du théâtre principal de la ville où ils ont préparé leurs tournées internationales pendant tant d'années. Comme nous l'avons vu précédemment lorsque ces élèves devenus professeurs se sont exprimés, les raisons de leur mécontentement et de leur méfiance ne sont pas les mêmes que celles pointées par la direction, nous y reviendrons.

Le département social du Neojiba propose aussi une interprétation au manque de « loyauté », lorsque la directrice Joana Angélica explique qu'« avant c'était l'excellence musicale, maintenant c'est le développement social ; le père symbolique qu'est Ricardo Castro ne peut pas s'occuper de 1400 élèves comme ils s'occupait de 90 au début, il va devoir ouvrir les ailes ; le discours n'est pas clair car il n'a jamais expliqué précisément les changements qui arrivaient (changement de gestion, d'objectifs, et de rôle pour les musiciens) ».

Au Portugal, le sentiment d'engagement a pris un certain temps mais, du moins au núcleo Miguel Torga, l'équipe de professeurs « porte le maillot » de l'Orquestra Geração comme le dit la sous-Directrice. Ils ont tous commencé jeunes à enseigner pour un public de néophytes, le processus était clair dès le début et continue progressivement son évolution avec quelques « rituels de passage » que sont l'interprétation d'œuvre marquantes telles que la Marche Slave (Tchaïkovski).

Quant au Venezuela, la question a été clairement posée à certains des dirigeants en lien avec le núcleo Santa Rosa de Agua. Ils insistent sur le « *propósito* », mot qui est également employé par Pedro Moya, sous-Directeur régional d'El Sistema. D'autres, comme Angel Linares, responsable des relations institutionnelles pour El Sistema, parlent de « respect de l'œuvre » et de l'importance de la « conscience ». C'est cette prise de conscience qui est constamment retravaillée par les discours philosophiques motivateurs employés par l'ensemble des membres d'El Sistema. Selon Gregory Carreño, Maestro et professeur des enseignants au programme académique de Caracas, ces discours ne doivent pas être intellectualisés, « ils doivent venir des tripes ». La compréhension de ce à quoi font partie les professeurs, leur prise de conscience et leur loyauté, sont à intégrer dans le processus d'évolution des projets car, comme le disait Maestro Abreu à Helena Lima, « pour nous aussi cela a été difficile au début ».

Ruben Cova, Directeur régional qui a rencontré Maestro Abreu dans les années 70' au commencement d'El Sistema a lui aussi expliqué qu'au début il avait du mal à saisir, « j'écoutais mais je ne comprenais pas bien le Maestro, cela me semblait loin, finalement j'ai compris grâce à l'expérience ». Ce n'est que par les actions que Ruben Cova a ressenti comme un « *clic* » de compréhension. Les anecdotes sur cette « expérience » et sur l'apprentissage des méthodes du Maestro se succèdent chez les différents directeurs. Andrés González, Directeur des núcleos, raconte son apprentissage, des heures à passer en salle d'attente pour faire pression sur les politiques qui veulent éviter des réunions. Maestro Abreu a la réputation de pitbull, « il mord et ne lâche pas », tel que le décrit Pedro Moya.

A El Sistema, l'expérience commence dès le plus jeune âge, cela permet à Andrés González, trente-trois ans, d'avoir vingt-cinq ans d'expérience puisqu'il a commencé à l'âge de huit ans. Il faut noter que Maestro Abreu mise sur une équipe jeune à des postes élevés, car ils sont dans le programme depuis plus de vingt-ans. Il y a ainsi l'exemple d'Andrés Gonzalez, et celui de Eduardo Méndez, nommé Directeur Exécutif quand il n'avait que trente ans, en remplacement d'Igor Lanz, l'un des fondateurs d'El Sistema.

Notons aussi qu'entre les trois núcleos et leurs directions nationales, il existe plusieurs degrés d'échelons institutionnels, ce à quoi il faut aussi ajouter la distance géographique avec les bureaux des directeurs. Celui qui dispose des liens les plus proches aux deux niveaux est le núcleo Miguel Torga au Portugal en banlieue de Lisbonne. La sous-Directrice nationale a d'abord été coordinatrice de ce núcleo pendant quatre ans, et le Directeur pédagogique et y est professeur de violon. Cela crée un lien fort qui facilite le suivi et le contrôle.

Au Brésil, les distances géographiques sont les mêmes entre la direction au centre de Salvador et le núcleo en périphérie, mais les liens ne sont pas aussi constants. C'est un núcleo qui compte sur une équipe indépendante et sans visites régulières de la direction. Le seul lien récurrent est la visite hebdomadaire que fait le département social. « C'est un des plus difficiles en termes de réalité sociale » explique la psychologue Tansir Dos Santos à propos du Bairro da Paz. Cela n'empêche que c'est un núcleo respecté, « c'est véritablement du Neojiba » dit le Directeur Ricardo Castro. Avec une équipe en laquelle ils ont confiance car le coordinateur du núcleo « a été mon élève en direction d'orchestre, il a la culture du Neojiba dans le sang ; il n'a jamais un discours misérabiliste avec ses élèves », explique Eduardo Torres, Directeur Musical.

Au Venezuela, à cause de la taille du programme El Sistema, les niveaux d'échelons institutionnels sont plus élevés et plus nombreux. Les voici par ordre ascendant : directrice

de núcleo ; Directeur et sous-Directeur de région ; professeur des enseignants à Caracas ; Directeur des núcleos ; Directeur Exécutif ; Directeur Général. Cependant les communications entre tous ces médiateurs fonctionnent de façon ascendante et descendante, « je ne prends pas de décisions sans avoir avant écouté l'avis d'Oriana Silva la directrice du núcleo », explique Andrés González, Directeur de Formation et du Développement des núcleos. A ce propos, Eduardo Méndez, Directeur Exécutif, parle d'un partage des bonnes idées qui viennent du terrain par un système de « rétro-alimentation », afin de les implanter au niveau national ensuite.

Un autre sujet que l'on peut retenir des discours des différents responsables dans les trois programmes : le rapport au travail social. L'origine des personnes choisies aux différents postes compte, puisqu'au Venezuela tous connaissent la réalité des núcleos où il existe une mixité sociale au niveau des origines culturelles et des pouvoirs économiques. Au Portugal, la sous-Directrice a très tôt développé un intérêt personnel et professionnel pour ce genre de causes, elle a aussi vécu la réalité des núcleos en étant coordinatrice lors des quatre premières années de celui de Miguel Torga.

Il faut y ajouter le fait que la plupart des professeurs sont du Nord du Portugal, souvent des provinces, « parce qu'ils venaient de milieux ruraux ils comprenaient les problèmes financiers des élèves », comme l'explique Helena Lima, sous-Directrice de l'Orquestra Geração. Cette empathie entre élèves des quartiers défavorisés et professeurs de campagnes ou de petites villes est aussi réelle au núcleo Bairro da Paz au Brésil. La question sociale reste un problème pour le département qui s'en occupe au Neojiba, à cause du manque de connaissances générales qu'ont les autres équipes, « ils ne savent pas ce que je fais, et ceux qui le savent ne le comprennent pas parce qu'ils ne maîtrisent pas les techniques ». Son assistante, la psychologue Tansir dos Santos, pose le problème de la façon suivante : « Est-ce que le Neojiba est une fin ou un moyen ? ». Le soutien envers ce département est de toute façon garanti grâce à Ana Vilasboas, la personne qui s'occupe du suivi du travail social du Neojiba pour la tutelle, le Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social.

A cet ensemble de facteurs qui ont de l'influence sur les résultats des trois programmes socioculturels, il faut ajouter la question financière en lien aussi avec la quantité de personnel. L'Orquestra Geração au Portugal est le programme qui a le moins de financement et surtout sans garantie à long terme. Il suffit de comparer les équipes du Neojiba, soixante-neuf personnes employées à l'administration, et celle de l'Orquestra Geração, moins de la moitié. C'est une très grande différence lorsque l'on tient compte du

nombre d'élèves, 1400 au Neojiba et 1000 à l'Orquestra Geração. Le programme portugais réussi à atteindre quantités élevées d'élèves alors qu'ils n'ont qu'une petite équipe. Cela est notamment dû au fait que le Neojiba a une tutelle fixe avec des contrats de gestion pour une durée de deux ans, alors que le second dépend partiellement du Ministère de l'Education n'ayant que des budgets annuels renouvelables et faibles. Les financeurs contrôlent le nombre d'heures maximales d'enseignement par professeur (exemple : 22 heures par semaine au Portugal), ce qui laisse un net avantage en nombres d'heures à dédier pour le Neojiba et El Sistema.

C'est au Venezuela que le financement est le plus grand et à long terme, grâce à quarante ans de travail, mais cela oblige aussi à atteindre des résultats de grande échelle tel que le million d'élèves en 2019, ce qui veut dire doubler en cinq ans. Toujours du point de vue financier, les programmes El Sistema et Neojiba bénéficient d'un système de bourse pour les élèves des principaux orchestres, dès leurs plus jeunes âges, ce qui permet de garantir leur dévotion à l'apprentissage de la musique. Ces bourses n'existent pas encore à l'Orquestra Geração au Portugal. Elles permettent à l'élève de garantir un minimum salarial qui sert de complément très apprécié par les familles. C'est finalement une façon complémentaire de garantir le soutien des foyers dans le parcours musical de leurs enfants.

PARTIE III

MUSIQUE : INSTRUMENT POUR EDUQUER

La Partie III propose une analyse des matériaux ethnographiques obtenus sur les terrains de recherche. Nous la complexifions en insistant sur les liens entre les différentes couches de l'action collective au sein des núcleos. Elles sont différentes selon le type d'acteur (de l'élève au Maestro), selon le niveau institutionnel (du núcleo à la direction nationale) et selon l'échelle du contexte sur lequel on se focalise (de la niche écologique à l'écosystème social).

L'aspect comparatif entre les trois núcleos de pays différents permet d'approfondir les questionnements car il nous confronte aux aspects singuliers et transversaux. Les triangulations possibles entre les trois núcleos, entre acteurs, et entre niveaux institutionnels, permettent de tester et de vérifier nos interprétations sociologiques.

Il y a donc un effet de contraste entre des réalités sociales proches, qui permet de mieux mettre en évidence ce que nous soutenons dans cette Partie : le corps est au cœur du processus d'apprentissage et d'attachement à la musique ; pour bien comprendre le núcleo il faut inclure les écosystèmes sociaux et révéler l'aspect ontologique des actions collectives ; la proximité des contrastes sociaux et la discontinuité dans les actions peuvent, paradoxalement, être des facteurs d'attachement au núcleo ; l'existence à El Sistema de ce que nous appelons une « convention cinétique », permet de lier des principes fixes à des mouvements d'adaptation face aux particularités sociales de chaque núcleo.

Cette troisième Partie, plus théorique, met davantage l'accent sur la définition de problèmes que sur leur résolution. L'objectif premier est d'ouvrir à l'expérience du núcleo en mettant en évidence les auteurs qui l'on permise.

CHAPITRE IX – MUSIQUE : *IN VIA* OU *IN FINE* ?⁷⁴

IX.1. Rendre visible le travail sur le corps

La première rencontre avec une personne qui se présente comme musicienne d'un orchestre symphonique peut mener à l'expérience suivante : essayez de trouver quel est son instrument rien qu'à l'observation de son corps. Demandez à la personne de s'asseoir sur une chaise devant vous et de prendre une position confortable. Le musicien d'orchestre a tendance à s'asseoir sur le bord de la chaise, comme lorsqu'il joue⁷⁵. Ensuite observez la personne, de la tête aux pieds. Quelques premiers signes peuvent donner des pistes, comme par exemple une marque au cou, de côté, sous la mâchoire, causée par le frottement d'un violon ou d'un alto. Pour confirmer demandez à la personne de vous montrer ses mains. S'il y a des calles à la pointe des doigts de la main gauche alors il est très probable que ce soit un musicien de la section des cordes. S'il a des cales aux doigts des deux mains cela pourrait venir de la contrebasse ou de la harpe, selon leur taille. S'il a de longs ongles à la main droite mais pas à la main gauche alors ce pourrait être un guitariste. Au cas où vous n'avez pas encore trouvé quel est l'instrument que joue votre interlocuteur continuez l'observation minutieuse des mains. Si vous voyez des cales sur la peau des doigts dans la zone des phalanges médianes alors il est probable que ce soit un batteur ou un percussionniste qui joue souvent avec des baguettes. S'il y a des cales dans la paume de la main, il est très probable que ce soit un percussionniste qui joue directement avec, sur des congas par exemple. Lorsque les mains ne sont pas révélatrices, la bouche peut l'être. Les hautboïstes ont en général des lèvres fines. Les trompettistes ont souvent une marque au milieu des lèvres. Cette marque, causée par l'embouchure, varie en taille et en position, ce qui permet de donner des pistes pour distinguer si c'est un tromboniste, un corniste ou un tubiste. L'exercice de découverte de l'instrument que joue l'interlocuteur peut continuer sous de multiples formes et de façon détaillée, toujours à la recherche de ce que peut nous révéler son corps. Il est possible de découvrir quel est l'instrument joué rien qu'en observant minutieusement un corps et en touchant ses extrémités. L'adage fonctionne ici aussi : montre-moi ton corps et je te dirai ce que tu joues.

⁷⁴ *Locutions latines*. “ La Musique: un moyen ou une fin ? ”

⁷⁵ Je l'ai souvent observé lors des entretiens semi-directifs avec les élèves et les professeurs des nucléos. Tout le long de la conversation ils étaient sur le bord de la chaise.

Dans les trois nucléos l'apprentissage de la musique oblige à un long travail sur le corps. Dès le premier jour d'inscription de nombreux professeurs ont une idée de l'instrument que va jouer un nouvel élève. Oriana Silva, directrice du núcleo vénézuélien Santa Rosa de Agua, a cette capacité d'analyse. Selon les mensurations du corps et le caractère du nouveau venu elle peut conseiller un instrument précis à apprendre. Il n'y a pas d'obligation mais à force d'années d'expérience les professeurs sont capables de diriger les jeunes corps vers des instruments plus adaptés. « Tu as l'air d'un flûtiste », disait un professeur au Venezuela. L'élève fait un grand sourire, c'est son premier jour et il aime savoir qu'il y a un instrument qui lui irait bien, même si, avec le temps, son parcours peut l'amener à un autre.

Une fois inscrit dans un núcleo, l'élève cherche l'instrument avec lequel il veut progresser. Il commence par tester ceux sur lesquels il avait une préférence, ceux dont les parents avaient parlé ou alors ceux de ses meilleurs amis. C'est une étape difficile, qui devient une épreuve car rapidement l'élève se rend compte qu'il n'y a pas d'instruments faciles et que cela va exiger beaucoup de temps et d'effort.

L'instrument est un objet fixe, rigide, qui a presque toujours « raison ». C'est donc à l'élève d'adapter son corps. Pour mieux maîtriser un instrument de musique il doit se laisser discipliner par les exigences de celui-ci. C'est en effet un travail sur le corps car tous les détails des mouvements comptent pour mieux faire sonner l'instrument. Comme ce sont des enfants, il arrive qu'ils ne soient pas assez grands physiquement pour leur instrument. Esdras, trompettiste et coordinateur du núcleo Bairro da Paz, explique que quand il avait huit ans il voulait jouer de la clarinette, comme sa grande sœur, mais que sa petite main ne lui permettait pas d'aller au-delà du Si. C'est aussi le cas par exemple chez les jeunes trombonistes qui n'ont pas le bras assez long pour atteindre la septième position.

Les cours révélés au Chapitre II, montrent le travail qui est fait sur le corps des élèves. Cela commence par la prise de conscience corporelle :

« Si votre tête et votre cou ne sont pas droit alors il vous sera difficile de parler, essayez ! », dit la professeure de flûte à ses jeunes élèves de Santa Rosa de Agua (Venezuela : 15 janvier, 2015) ;

« Le musicien ne joue que comme l'expression de son visage, c'est-à-dire que, sa position corporelle et son visage révèlent le son qui sortira de l'instrument », explique la Directrice du núcleo Santa Rosa de Agua à son Orchestre Juvénile. (Venezuela : 14 janvier, 2015)

Les cours collectifs et individuels commencent souvent par des échauffements du corps à travers des gammes. Ils travaillent les articulations des doigts, les avant-bras, les épaules, ou les mouvements des lèvres, des joues, de la langue, selon l'instrument. Chez les vents, les exercices pratiques permettent d'échauffer les conduites d'air propulsé par les muscles du ventre et le diaphragme. Les yeux aussi sont mis en pratique à travers la lecture. Aux cerveaux est exigé la concentration, l'interprétation et la maîtrise des muscles afin de mettre en son ce qui est lu en partition. Le *tempo* est à trouver et à maintenir, comme un métronome, « (...) et maintenant en frappant le *tempo* sur la poitrine, du côté du cœur » (Portugal, cours 1), propose la professeure de théorie musicale portugaise pour qu'ils le sentent, qu'ils l'intériorisent à travers l'expérience physique.

La structure temporelle que permet un rythme suivant un *tempo* fixe, encadre les mouvements du corps dans une séquence établie par le métronome. L'entrée dans l'exercice après le compte de quatre temps oblige à ce que l'élève soit prêt, précis et confiant de son entrée. Afin d'y parvenir, les professeurs insistent sur l'inspiration au quatrième temps du comptage, logique pour les instruments à vents mais essentielle chez les autres aussi. Le travail sur la respiration, sur le souffle, est souvent oublié par les non musiciens car c'est silencieux et personnel. Mais c'est une des étapes fondamentales de la maîtrise du corps, permettant d'unir le groupe autour d'un souffle commun assuré par les chefs de pupitres. Le comptage de l'entrée musicale sert, entre autres, à se préparer, « Quand on joue d'un instrument, il ne peut y avoir de mouvements brusques, vous devez être prêts, dans la position correcte une mesure avant de commencer à jouer, surtout si c'est un instrument à vent », explique le professeur flûtiste à sa classe de musique de chambre (Brésil, cours 4).

Chaque instrument a ses propres exigences physiques qui peuvent être travaillées en détail : la tête du clarinettiste doit être légèrement tournée vers le bas avec le pavillon de l'instrument entre les genoux, alors que la tête du hautboïste doit être droite, les coudes écartés et le pavillon à hauteur de la poitrine ; pour bien jouer le cor français il faut réussir à baisser son menton lors du souffle afin de mieux maîtriser la flexibilité⁷⁶ exigée sur la gorge et de créer une bonne caisse de résonance avec la bouche ; le trompettiste ne gonfle pas ses joues pour mieux contrôler l'embouchure ; le percussionniste doit développer une technique physique sur ses mains et ses avant-bras afin de faire des mouvements très

⁷⁶ La *flexibilidade* (en portugais) ou souplesse (en français), correspond à l'ensemble des techniques qui permettent à un trompettiste par exemple de changer de son : embouchure ; articulation de la langue ; contrôle de la quantité d'air qui fait vibrer des lèvres. Une bonne souplesse permet à un trompettiste de passer d'une note à l'autre sans se servir des pistons. C'est une technique complexe mais essentielle.

rapides et maîtrisés sans créer de tensions sur les muscles, en employant la méthode Moeller par exemple. Au violoncelle un professeur insiste auprès de ses élèves (Portugal, Cours n°2) :

« Le pouce de la main gauche doit rester à l'arrière du bras du violoncelle, en accompagnant le deuxième doigt qui est à l'avant sur les cordes ». (...)

« Je veux les pouces dans la position correcte, je suis comme une folle qui crie POUCES !! »

« Je veux que ce soit martelé ». (Référence aux doigts de la main gauche)

« Et l'archet doit être bien défini, incisif ».

« Et détaché dans tout le coup d'archet ».

« Allez, la même chose pour les tierces »

« La même chose avec les triolets »

« Attention à ne pas trop lever l'archet des cordes. Il nous faut du poids sur le bras droit ».

« Et l'archet y est toujours, il faut du poids, et ne jamais le lever »

(Portugal : 14 octobre, 2014)

Le professeur répète constamment les mêmes phrases alors que l'élève répète sans fin les gestes physiques qui lui permettront de mieux jouer. C'est un travail progressif et constant, qui commence par les grandes généralités de bases et qui se développe toute la vie pour la recherche personnelle de la maîtrise du corps, de plus en plus précise. Comme les sportifs de haut niveau, les très grands musiciens ont également atteint une maîtrise fine de leur corps. C'est un travail en continu pour une évolution perpétuelle mais surtout pour ne pas perdre ce qui est atteint.

La mécanique corporelle en contexte symphonique oblige à prendre conscience de chaque mouvement, de chaque détail physique :

« Avec quelle position faut-il jouer cela », demande le professeur aux cordes, mais sans réponse. « C'est la deuxième position et le Mi est joué avec le deuxième doigt » ; « Le poids est sur le doigt et non pas sur l'archet, sinon la note ne sonne pas. Elle ne vibrera pas à son maximum », (Portugal : 18 octobre, 2014).

C'est en faisant les mauvais gestes que les élèves apprennent, ils finissent par perdre la peur de se tromper. Tout en écoutant leur professeur ils essayent de se corriger, d'améliorer leur conscience et la maîtrise du corps. Au Venezuela, un des professeurs expliquait : « Le meilleur médecin est l'élève, par exemple lorsqu'il me dit : Professeur

mon coude est levé ! S'il le verbalise, cela veut dire qu'il va comprendre l'erreur, il faut parler »⁷⁷.

Leur sens critique se développe en parallèle à leur capacité d'analyse visuelle, c'est par leur regard que les élèves vont d'abord corriger les « gros mouvements ». Il leur faut ensuite apprendre à faire des corrections fines en y ajoutant l'oreille : « Vous n'avez pas besoin de regarder votre main gauche quand vous jouez. Il faut la suivre avec l'oreille, il faut apprendre à corriger rien qu'à l'écoute ». (Portugal : cours 4, répétition d'orchestre du niveau initiation)

Tous les instruments font physiquement mal pendant les premiers temps d'apprentissage. Le corps de l'élève doit se soumettre à la rigidité de l'objet, il doit s'adapter à l'assise puis à la prise, en passant par le souffle, la lecture et l'indépendance des mouvements. S'il y a tension il y a perte d'efficacité et surtout un développement de nombreuses formes de douleurs physiques.⁷⁸ Les apprentis musiciens en font rapidement l'expérience : les guitaristes classiques se cassent les ongles ; les instrumentistes à vent y épuisent leur salive ; les percussionnistes saignent lorsqu'un doigt se trouve entre la baguette et le bord métallique d'un tambour ; puis un cas extrême, celui des *castrati*, à partir du XVI^e siècle.

L'impact de l'instrument sur les corps est aussi esthétique, raison pour laquelle certains musiciens passent de la trompette à la flûte traversière par exemple. C'est le cas de deux jeunes trompettistes au Bairro da Paz (BR), l'une pour des raisons esthétiques dues à la marque de l'embouchure, l'autre parce que la trompette n'est pas compatible avec son nouvel appareil dentaire. Les tubistes, quant à eux, doivent pouvoir tenir un instrument qui est grand et lourd, les harpistes doivent trouver la bonne balance de leur instrument sans que celui-ci ne leur tombe dessus, les violoncellistes doivent retenir l'instrument entre les jambes pour mieux l'envelopper et les percussionnistes doivent réussir à adapter leur corps à une vingtaine d'instruments différents.

L'adaptation du duo musicien-instrument se fait essentiellement de la part du musicien mais il a lui aussi des façons d'adapter son instrument. Cela se fait sur des petits

⁷⁷ Voir Chapitre IV.3. Professeurs : *Harmoniser l'enseignement de la musique au contexte social*.

⁷⁸ « Seul un long et patient entraînement, dur et laborieux, finit par donner aux athlètes le sentiment très fort (que partagent avec eux les chanteurs, par exemple) qu'ils ont à leur disposition un corps « naturel », dont les gestes viennent sans effort et sans calcul articuler leur performance : le logicien verra peut-être un oxymoron dans ce thème du naturel, constant chez tous ceux qui s'entraînent – il faut travailler pour devenir naturel. L'amateur, lui, ne voit là aucune contradiction, il ne fait que prendre possession d'une compétence corporelle collectivement élaborée. » (Hennion 2003)

détails tels que le choix de hanche pour la clarinette, la taille et la hauteur du violoncelle, la quantité de colophane sur les archets, le choix du type de baguettes pour les percussionnistes, l'accordage, et, bien sûr, la qualité de l'instrument, pouvant atteindre des très hauts niveaux de performance et de coûts. Une des plus belles et poétiques formes de maîtrise qu'ont les musiciens sur un instrument est faite par les hautboïstes et bassonistes lorsqu'ils doivent préparer leurs anches. C'est à eux d'acheter un bout très fin de roseau (*Arundo Donax*) qui sera grattée, affinée et montée grâce à un kit de montage. C'est une technique qui s'apprend au bout de quelques années de pratique au nucléo, mais c'est un travail hautement personnel car le musicien choisit son affinage selon sa bouche, son souffle, l'œuvre à jouer, la salle de concert, parmi tant d'autres paramètres. Là encore le corps de l'élève doit apprendre la technique méticuleuse du montage complet de l'anche, proche de celle d'un horloger.

L'instrument de musique est aussi un prolongement du corps du musicien car il réagit à ses mouvements et à sa personnalité. Les élèves des nucléos ont une passion spéciale pour leur instrument. Tout d'abord parce que c'est un bel objet. Pour la plupart d'entre eux, venant de quartiers défavorisés, c'est ce qu'ils ont de plus beau et de plus précieux. Ils font référence au son pour expliquer le choix de l'instrument mais certains admettent que la couleur dorée de leur trompette, la forme de la contrebasse ou la taille des timbales les rendent fiers. Plusieurs d'entre eux expliquent qu'ils ont un grand plaisir à se balader dans les rues de leur quartier avec l'étui sur le dos.

L'instrument de musique devient une extension du corps et c'est sur ce rapport que les professeurs vont aussi travailler la personnalité des élèves. Par exemple, au Brésil la coordinatrice du département social explique qu'un professeur se plaignait du fait qu'un de ses élèves ne s'occupe pas bien de l'instrument qui lui avait été alloué. Après plusieurs rencontres avec cet élève, la coordinatrice finit par comprendre qu'il n'avait jamais appris à s'occuper de lui-même quant à la propreté et au rangement. Il reproduisait sur l'instrument ce qu'il vivait quotidiennement. A partir de l'extension qu'est l'instrument, la coordinatrice a pu faire tout un travail personnel sur l'enfant, pour qu'il apprenne à s'occuper de lui et de ses affaires. Le rapport qu'ont les élèves envers leur instrument permet de comprendre leur personnalité et leur mode de vie, ce qui, dans une deuxième phase, permet aux professeurs et assistants sociaux de mieux éduquer ces élèves.

Donc, un nucléo est, entre autres, un espace de travail sur le corps à travers la musique. Les méthodologies de pédagogie musicale mises en œuvre par El Sistema sont un

mélange entre les quatre principales (Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodaly, puis Bapne plus récemment). Mais les apprentissages du corps analysés plus haut rejoignent davantage la vision pédagogique de Dalcroze, basée sur l'expérience corporelle et la « kinesthésie » – la prise de conscience du corps (Anderson 2012; Bowman and Powell 2007). Eduquer le corps devient une des façons d'éduquer la personne.

J'élargis au corps le champ d'apprentissage auquel est soumis l'enfant dans un núcleo car il va devoir intégrer l'eurythmie⁷⁹ de tout ce qui l'entoure (Steiner 2008). C'est cet ensemble qui doit faire sens, le núcleo ne servant qu'à canaliser et prendre conscience des « rythmes de vie » auxquels est soumis l'enfant : son corps intègre un rythme propre aux horaires fixes des cours de musique ; il développe quotidiennement une mémoire musculaire sur son instrument ; il se décontracte puisqu'il se sent en sécurité ; il se contracte à nouveau lorsqu'il doit jouer face à ses amis dans le couloir ; il se fait reprendre par les collègues si jamais il est mal assis ou s'il ne tient pas correctement son instrument. Tous les élèves d'un núcleo font un apprentissage kinesthésique⁸⁰ propre au contexte dans lequel ils travaillent et aux interlocuteurs avec lesquels ils interagissent.

Le corps jeune est à *modelar*, adapter, et améliorer, afin de mieux mettre en œuvre des actions musicales. Il acquiert une technique selon une pratique disciplinée, influencée par son environnement. C'est ce que Marcel Mauss a nommé « techniques du corps » dans sa fameuse conférence présentée à la Société de Psychologie en 1934 (Mauss 1950). Notons que ce fut publié dans un journal de référence en psychologie et que l'auteur y défend une « triple considération », l'union physio-psycho-sociologique, pour mieux cerner « l'homme total » qui prend sa forme par imitation et éducation.

Mauss associe les techniques du corps à un apprentissage enraciné sur les traditions, *habitus*, alors qu'une propension à incorporer de nouveaux degrés de technicité correspond à ce que l'auteur nomme *habilis*. Le premier garantit la reproduction sociale, se sentir en phase avec ce qui est contextuellement prestigieux, alors que le second peut permettre l'originalité par un savoir-faire à haut degré technique. Tous deux se mélangent dans l'action, ils ont une influence certaine car « le corps n'est pas seulement modelé par le social, il contribue au social » (Shusterman, 1991, p. 266).

⁷⁹ L'eurythmie est la recherche du bon rythme corporel, une forme d'harmonie physique qui permet de mieux vivre. Dans le cas du musicien cela veut dire trouver l'harmonie des mouvements pour bien faire sonner un instrument. En musique, cela veut dire l'harmonie des sons. La kinesthésie est complémentaire mais cela a une autre signification : c'est davantage la prise de conscience des mouvements du corps.

⁸⁰ Kinesthésie : la prise de conscience des mouvements du corps.

Dans les trois núcleos les professeurs ont décrit les plus jeunes élèves comme étant des « éponges ». Ce fut surtout le cas au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), notamment de la part des professeurs responsables du *kinder*, cours pour enfants de 3 à 6 ans. Ces très jeunes élèves, qui sont des « éponges », intègrent rapidement, et par imitation, tout ce que leur est enseigné. Ainsi ils développent d'abord des capacités proches d'un *habitus*, tel que le définissait Marcel Mauss. Mais grâce au mélange entre la maîtrise des techniques musicales enseignées si tôt avec insistance, puis un imaginaire encore fantaisiste, ils développent leur *habilis*. C'est de la reproduction sociale mais à un plus haut niveau technique, de façon créative et innovante, qui fait place à *um toque pessoal* (une touche personnelle). Le corps des élèves est constamment en apprentissage : en famille, au núcleo, dans le quartier, avec son instrument et en orchestre. C'est une phase intense de modelage où les techniques sont enseignées selon les objectifs à atteindre.

L'imaginaire créatif de chacun se base sur du concret, de la pratique, « toute technique proprement dite, a sa forme » (Mauss 1950). Le jeune apprenti musicien commence par se rendre compte des possibilités de son corps, maîtrisant progressivement les mouvements face à un instrument musical. Il interagit avec lui-même. L'instrument de musique est un miroir du manque de contrôle qu'il a sur ses mouvements : c'est difficile de rester assis pendant longtemps dans la bonne posture pour jouer ; il faut bien tenir l'instrument tout en respirant calmement ; répéter le même geste des milliers de fois en se corrigeant de plus en plus méticuleusement, jusqu'au calibrage *nano* ; il faut persister, éviter et surpasser la douleur physique ; apprendre à maîtriser les différentes parties du corps, nécessaires pour bien interpréter une œuvre. Chez un joueur de timbales cela veut dire que : les mains tiennent les baguettes, les pieds qui changent les notes des peaux grâce à plusieurs pédales, les yeux sur la partition, le regard sur le Maestro, et la bonne assise pour éviter le déséquilibre dans l'indépendance des quatre membres du corps. Ce travail se fait au cours d'années de pratique individuelle qui mènent progressivement à une maîtrise et une confiance en soi.

Le mot « *postura* » est l'un des plus employés dans l'ensemble des cours observés, quel que soit l'instrument et le núcleo. Il est répété tout le long d'un cours, « Posture ! », pour que les élèves se remettent en position correcte, pour mieux jouer et éviter les douleurs. Un professeur d'initiation orchestrale du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), expliquait aux élèves que le musicien a deux ennemis, « la mauvaise posture et le manque de concentration ». C'est pour cette raison qu'ils sont incités à travailler chez eux devant un miroir, ce que certains, comme la jeune corniste portugaise Bianca, trouvaient ridicule.

L'objectif des professeurs est que l'élève se rende compte de sa posture, qu'il ait une capacité d'analyse et d'autocritique.

Au cours des premières années de l'enseignement de la musique, le langage qui est employé fait constamment référence au corps : « Posture ! » ; « le POUCE ! » ; « développer une mémoire musculaire » ; « ne pas somatiser le trac » ; « il faut que la musique vienne des tripes » ; « jouez avec le cœur ! ». Le corps est l'outil qui fait sonner l'instrument de musique. En l'observant attentivement il nous est possible de comprendre les inflexions que subit l'outil corporel dans son modelage. Ce long travail se fait quotidiennement dans les núcleos, selon un rythme soutenu et c'est aussi ce qui plait aux mères des élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). L'apprentissage de la musique crée, ce qu'elles appellent, de la « bonne fatigue », celle qui évite que les enfants traînent dans les rues, « la fatigue, c'est très bon ! », disent-elles (Partir IV, Parents d'élèves, Santa Rosa matriarcale).

Enfin, les références au corps se font aussi de façon métaphorique. Au Brésil, pour que les élèves se remettent dans la bonne posture et se reconcentrent, les professeurs du núcleo Bairro da Paz leurs disent – *Tá boiando ?* (Tu flottes ?) –, comme si le corps de l'élève s'était momentanément laissé porter par le courant de ses pensées distraites, l'éloignant du cours et de son instrument.

IX.2. Apprentissages : sur soi avec l'instrument, sur soi par l'altérité, sur les autres

S'asseoir au bord de la chaise en ayant la posture correcte est une des premières leçons apprises par les jeunes élèves arrivés dans un núcleo. Rester assis dans la bonne posture semble être ce qu'il y a de plus basique, pourtant cela s'avère difficile à enseigner pour les professeurs des trois núcleos lorsque leurs élèves y arrivent avec très peu d'éducation familiale, sans un minimum de structure au niveau des règles de vie en collectif. S'ajoute l'impatience de l'élève, son irrévérence et le manque de contrôle du corps. En explorant le rapport à l'instrument, les professeurs de musique amènent les élèves à faire une longue série d'apprentissages sur soi.

Dans un deuxième temps, le travail musical en groupe permet aux élèves d'être mis dans des situations qui leur font développer le sens de soi par rapport aux autres. Exemple : en orchestre, tout musicien apprend à soutenir mélodiquement et harmoniquement les musiciens qui jouent la partie principale, sachant que les rôles peuvent être inversés, c'est-

à-dire que le changement des rôles est possible au cours d'une même œuvre. Il faut un travail collectif pour interpréter en orchestre. C'est là un second type d'apprentissage à travers l'altérité, face à ce qui est différent (Sarmiento 2005).

Finalement il existe un troisième type d'apprentissage qui est quotidiennement fait dans les nucléos, cette fois-ci sur les autres. Un nucléo est un espace de rencontre entre tous types de personnes. S'y mélangent les âges, les genres, les niveaux sociaux, les ethnies, les cultures, les croyances, etc. L'élève est donc quotidiennement face à la différence, il s'y confronte, et c'est dans ces contextes qu'il se développe en apprenant sur/avec les particularités des interlocuteurs.

Sur soi avec l'instrument

En plus de se casser les ongles, d'avoir des cals ou de laisser des marques sur les lèvres et au cou, le travail du musicien a un impact sur le développement de la personnalité de l'élève. Lorsqu'il commence, dès son plus jeune âge, la pratique quotidienne en nucléo fait partie des apprentissages influant sur son être individuel et social. Un nucléo est un espace de formation personnelle et sociétale grâce aux objets (instruments de musique) et aux groupes qui se constituent autour d'eux (duos, cours collectifs, pupitres, orchestres, professeurs, parents, etc).

Au bout de quelques semaines dans un nucléo, un jeune apprenti se fait prêter un instrument, sous signature d'un contrat de responsabilité par les parents, afin qu'il puisse l'emporter chez lui et s'entraîner. L'élève est heureux que ce moment soit arrivé, il peut enfin se concentrer sur un seul instrument avec lequel il va développer une relation. Certains lui donnent un nom, d'autres décorent l'étui.

Bien avant d'en jouer, les élèves sont amenés à répéter tout un ensemble de gestes avec leur instrument, qu'ils incorporent progressivement, et qui contribuent à développer l'attention et le soin. Ces apprentissages partent d'expériences pratiques : retirer l'étui qui est sur son dos et le poser doucement par terre ; ouvrir son étui dans le bon sens ; sortir les différentes parties de l'instrument selon un ordre logique ; les assembler sans forcer ; accorder l'instrument ; micro-accorder l'instrument ; le poser stable et sans risque ; refermer son étui et ne pas le laisser au milieu du couloir. Cet enchaînement se fait dans le sens inverse lorsque l'élève a fini sa répétition, il y ajoute le nettoyage de l'instrument, et s'assure d'avoir correctement fermé l'étui pour ne pas qu'il s'ouvre lors d'une prise distraite qui laisserait tomber l'instrument. Ces gestes pratiques obligent l'élève à être concentré, attentif et méticuleux. Le corps du débutant est rigide sous la tension qu'il

ressent face à l'objet précieux, mais la répétition mécanise tout en assouplissant les gestes. Il y développe trois de ses sens : le toucher (de l'instrument), la vue (de la partition, de ses collègues), et l'ouïe (le son).

Ensuite l'élève se retrouve chez lui, seul avec l'instrument de musique. Il faut s'entraîner pour préparer le prochain cours et le concert à venir. Après l'esprit collectif ressenti au núcleo, la solitude sur une chaise face à un miroir dans sa chambre est une des étapes à vaincre. Cela l'oblige à se prendre en main, à faire, à se mettre en action. Il part les gestes habituels qui permettent de préparer l'instrument et se trouve rapidement en bonne posture pour commencer le travail. Ses seuls guides sont la partition et les conseils du professeur qu'il a mémorisé. Il se lance dans la lecture des exercices, note à note, pour ensuite jouer, note à note. Il perd facilement la concentration mais s'améliore au fur et à mesure qu'il insiste sur une pratique quotidienne pour laquelle les objectifs se clarifient aussi. Il se trompe, se corrige, n'y arrive pas, insiste. Il essaye de coordonner les bonnes positions des deux mains, de maintenir le dos droit, garder le *tempo*, jouer les notes exactes, tout en faisant des vérifications rapides des postures dans le miroir. Il a mal, reprend son souffle, il insiste encore, fait des pauses, pense à la télévision, au jeu de foot entre amis du quartier, et à la copine de pupitre qu'il veut impressionner au prochain cours. Mais alors il faut réussir à lire la partition, réfléchir à ce qui pose problème, il faut *resolver* (résoudre) tous les passages difficiles pour pouvoir avancer. L'élève, seul avec son instrument de musique, est mis dans une situation riche en apprentissages, développant la discipline, la construction progressive d'un parcours avec des objectifs et la confiance pour y insister. Ce sont quelques-uns des *cambios* (changements) que les parents ont vérifiés chez leurs enfants.

Le duo musicien-instrument continue en dehors du núcleo et de la chambre d'étude. Il existe aussi dans les lieux publics. Pendant la première année de création d'un núcleo en plein quartier défavorisé, les habitants croisent des jeunes élèves avec des « étuis étranges » sur le dos. Ils se posent des questions, ils interpellent les musiciens qui passent. « C'est un bazooka ? », demandait un jeune homme à un tromboniste qui rentrait chez lui à Santa Rosa de Agua (VZ). La plupart des passants lance le nom d'un instrument en l'air mais ils se trompent souvent. C'est en tout cas une raison d'être observés et interrogés mais après quelques années les jeunes qui portent des « boîtes noires » font partie du paysage local.

Là encore l'élève est amené à travailler la confiance en soi. Il doit faire face aux regards des autres, répondre aux questions. Il y a aussi des provocations verbales des jeunes qu'il croise car le prestige de l'instrument symphonique n'a pas encore atteint celui du

ballon de foot au Portugal, de la *pipa* (petit cerf-volant artisanal) au Brésil, ni de la batte de baseball au Venezuela. L'élève qui porte son instrument dans le quartier a la double pression du regard des autres et, surtout au quartier Santa Rosa de Agua (VZ), du risque d'être volé.

Sur soi à travers l'altérité

En parallèle aux actions pratiques que vit le jeune apprenti musicien avec son instrument, tout un ensemble d'expériences sont développées avec les autres acteurs qui les entourent. Les notions de groupe, d'ensemble et de collectif sont au cœur des núcleos inspirés d'El Sistema. C'est avec l'autre que le musicien se développe. Au núcleo, cet « autre » correspond à l'ensemble des collègues élèves, aux professeurs, aux directeurs et coordinateurs, aux auxiliaires d'éducation (*utileros* au Venezuela et surveillants au Portugal). Les parents ne sont présents quotidiennement qu'au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Nous aurons l'occasion d'analyser les impacts de leur présence.

Commençons par le rapport aux autres élèves. Apprendre et jouer de la musique en groupe implique d'intégrer un grand nombre de règles et de codes. Les professeurs commencent par montrer la place de l'élève dans l'orchestre, en accord avec leur niveau et l'instrument qu'ils jouent. C'est très codifié, car même si la structure des orchestres est horizontale les différents niveaux d'un pupitre (chef, assistant, A, B, C, D) amènent une verticalité qui spécifie le positionnement de chacun. Le chef d'orchestre reste le leader, par ses gestes il communique à tout l'orchestre en même temps, mais c'est aux médiateurs, les chefs de pupitre, de garantir que le message est bien compris et mis en pratique. Le travail musical en groupe met l'élève dans une situation où il doit écouter et observer : ce qu'il joue, ce que joue son pupitre, ce que joue l'orchestre et les solistes. Le tout en gardant un œil sur la partition, sur son chef de pupitre et le Maestro. La confiance qu'il a travaillée en cours, chez lui et dans les rues est à nouveau testée : il faut tenir le cap face au collectif, ne pas perdre le *tempo*, affirmer chaque note, suivre les dynamiques et ne pas hésiter. C'est là que se développe quotidiennement l'esprit de groupe, essentiel pour l'orchestre qui veut sonner à l'unisson.

L'élève découvre qu'en plus de son corps individuel il existe celui du collectif. L'orchestre respire aussi, son souffle se travaille, il est à reprendre pour mieux interpréter. Le Directeur d'El Sistema parle souvent de l'orchestre comme d'une « mini-société ». C'est un « corps social » qui est en recherche d'une harmonie musicale entre ses musiciens

sous la baguette du Maestro. L'élève apprend rapidement que ce « corps social » dépend de l'ensemble des corps individuels.

Dans les trois nucléos, les cours et les répétitions d'orchestre se font avec élèves d'âge différents. Il y a donc comparaison entre les corps : plus grand, plus beau, plus efficace, plus technique, etc. C'est propre à l'enseignement inspiré d'El Sistema, les élèves d'un même groupe ont des niveaux de maturation et de musicalité différents. Ils s'inspirent les uns des autres, ils partagent leur savoir et leurs faiblesses dans un esprit d'entre-aide motivée par les professeurs, puis garanti par les *preparadores* et les *motinores* (élèves enseignants).

Les professeurs en profitent pour véhiculer d'autres enseignements de vie en commun. Par exemple, au Neojiba (BR), un chef d'orchestre demande à un de ses plus jeunes violonistes, d'environ huit ans, de venir prendre la place du chef de pupitre. Les critiques des autres se font entendre alors que le jeune garçon prenait sa nouvelle place avec fierté. C'était à lui de diriger le pupitre, de se tourner en arrière pour dire ce qu'il faut faire selon les conseils du chef d'orchestre. Un quart d'heure après le chef d'orchestre demande à une jeune violoniste de prendre la place du chef de pupitre. Une fois encore, le reste des musiciens faisait part de son mécontentement, surtout les garçons qui ne voulaient pas se faire diriger par une fille. En se servant des différents positionnements en orchestre le professeur a souhaité enseigner aux élèves que ni l'âge ni le genre importent dans un orchestre, tous ont leur chance de bien faire leur travail dans la complémentarité.

C'est impressionnant d'observer les cours d'orchestre dans chacun des trois nucléos, surtout au niveau juvénile. Une des principales exigences est la concentration, et cela pendant deux ou trois heures de suite. Le chef d'orchestre passe son temps à dire à partir de quelle mesure il veut que les élèves recommencent à jouer. Un premier exemple au nucléo Bairro da Paz (BR), en répétition d'un petit orchestre de musique de chambre :

Le professeur annonce les mesures où il faut commencer :

« 73, 7-3, ils jouent...

Puis, 7-7, ils jouent...

Et maintenant, 8-1

8-5 !

Il faut préparer les instruments avant de jouer ; Arrêtez de parler et vous écouterez beaucoup mieux », dit le professeur.

9-7, 1,2,3 et... »

(Brésil : 24 septembre, 2015)

Le deuxième exemple se passe en répétition de la section des cordes de l'Orchestre Juvénile du núcleo Miguel Torga (PT) :

« Lettre G⁸¹, je veux la quatrième mesure, seulement avec des blanches pour travailler l'accordage. Maintenant *tutti*, en commençant par cette mesure.

2^e mesure du G, les mêmes notes mais plus lentement.

Allez, confiance !

Maintenant, 3 après H, seulement avec des noires, sans croches. »

(...)

« Cinquième mesure du H, *fortissimo* ! »

« Seconds violons, je veux le Do et qu'il soit bien présent »

La dernière file des seconds violons a toujours beaucoup d'incertitudes. Ils hésitent.

« Allez, lettre I, *pianissimo* »

« Soyez attentifs ! »

(Portugal : 18 octobre, 2014)

La direction que fait le chef d'orchestre est très rapide et saccadée, il annonce la partie de l'œuvre musicale et la mesure, puis il compte tout de suite le *tempo* d'entrée. Cela oblige à de hauts niveaux de concentration, personne ne veut être en retard. Aucun musicien ne souhaite *boiar* (flotter), car comme dit le dicton brésilien : *camarão que dorme a onda leva* (la crevette qui s'endort est emportée par les vagues).

Nous en revenons à l'assise mentionnée plus haut. Il est difficile pour un jeune élève de rester assis aussi longtemps sans perdre la posture correcte. Jouer dans un orchestre c'est apprendre à attendre car tout prend beaucoup de temps lorsqu'il faut corriger une centaine de musiciens pour trouver l'harmonie collective. En entretien, la plupart des élèves a expliqué de façon mature que l'attente faisait partie de leur travail en orchestre, qu'ils en profitaient pour s'entraîner en silence, pour parler à leur voisin ou alors, dans le cas des plus expérimentés, pour se reposer. Tout cela exige maîtrise de soi et la concentration car il leur est demandé d'être actifs et réactifs, sans eux il n'y a pas de musique.

Dans les trois nucléos les corps des élèves sont mis en action directe avec l'instrument et les collectifs qui les entourent. Il est très fréquent qu'au bout du premier jour d'inscription le professeur annonce à l'élève qu'il aura un concert avec l'orchestre d'initiation dans quelques semaines, face à un public en plus. Ce fut le cas pour Catarina, clarinettiste au núcleo Miguel Torga (PT) :

⁸¹ Une partition est divisée en plusieurs sections selon un ordre alphabétique. Ainsi le compositeur rend compte des différentes parties et les musiciens s'y retrouvent plus facilement.

« Pendant presque un an ils ont préparé un répertoire et moi je suis arrivée à la fin, après mon inscription, complètement désespérée, et ils m'ont dit qu'il y avait un concert dans quinze jours. Cela n'a peut-être pas été parfait mais c'était nouveau pour moi, je ne m'attendais pas à jouer trois morceaux en deux semaines. (...) A cette époque, parce que c'était du nouveau, la motivation que nous avions était très grande, on s'y impliquait à fond, (...), mes parents se fâchaient parce que je m'entraînais tous les jours jusqu'à tard ». (Portugal : 10 décembre, 2014)

Toujours au Portugal, les élèves du núcleo Miguel Torga ont leur núcleo dans leur collège ce qui permet de vivre l'espace scolaire (salles de cours et couloirs) d'une autre façon. Ils ont cours d'instrument et d'orchestre dans les mêmes salles où ils ont cours de biologie ou de mathématique. Cela leur permet d'interférer sur le rangement habituel des salles, ils changent la place des chaises et des tables, ils modifient le corps de la salle pour mieux se l'approprier, « c'est comme si c'était ma chambre à l'école », dit la corniste portugaise Bianca. Quand ils ne sont pas dans les salles de cours, les élèves se dispersent dans les couloirs et les espaces à l'extérieur, toujours à la recherche d'un coin à l'ombre où ils puissent s'entraîner. Là encore les élèves s'approprient tous les espaces des núcleos et ils sont mis à l'épreuve par les passants, les collègues et les professeurs. Il faut trouver un bon coin, selon l'acoustique et l'isolement, répondre aux mille questions des passants, jouer sans se laisser distraire par le regard des autres.

Cette timidité est surtout observée au núcleo Miguel Torga (PT) car il se situe au sein d'un collège, lieux non exclusifs à la musique. C'est beaucoup moins le ressenti des jeunes apprentis des deux autres núcleos où le souci est de trouver un coin à l'ombre et avec un petit courant d'air en bonus. Quel que soit le núcleo, le fait de s'approprier tous les espaces libres et de devoir jouer face aux passants développe chez les élèves de la confiance grâce à l'habituation progressive aux regards et aux commentaires.

Un dernier cas observé au niveau du travail que fait l'élève sur soi dans le rapport aux autres, est la relation qu'il a avec les adultes qui l'entourent au núcleo. C'est une relation proche car, au contraire des écoles, les cours d'instrument se font par petit groupe et non pas par classe de trente. Les núcleos sont des espaces où il y a beaucoup d'élèves mais beaucoup d'adultes également (directeurs, professeurs, auxiliaires d'éducatifs, parents). Les élèves sont donc constamment en interaction avec les adultes et cela leur permet de développer leur langage, au niveau de l'articulation et de la logique, ainsi que leur confiance respectueuse face aux plus âgés.

Un des moments de cette interaction entre élève et adulte se passe lorsque les plus jeunes doivent aller demander un complément à leur instrument au bureau de la direction

du núcleo. Il faut voir le jeune élève qui a son archet à la main et qui prend son courage pour frapper à la porte du bureau du Directeur où tout est gardé. Il frappe, il entend un « Entre ! ». Il a du mal à tourner la poignée mais finit par entrer en regardant avec de grands yeux les adultes assis. Il reprend son courage et se dirige vers la secrétaire qu'il ne connaît pas encore très bien parce qu'il est inscrit depuis peu. A voix basse il essaye d'articuler clairement une phrase, demandant de la colophane pour son archet. La secrétaire lui montre où c'est et lui demande s'il sait le mettre. « Oui ! », dit-il avec un geste concentré. Il en met beaucoup trop, mais elle le laisse faire.

Les adultes des trois nucléos ont une attitude d'écoute et de dialogue, c'est de la responsabilisation surveillée. Pour les élèves il y a un échange qui leur permet d'établir une relation de confiance avec l'adulte, notamment parce-que comme le souligne un des coordinateurs régionaux d'El Sistema, « j'essaie de ne pas les traiter comme des enfants, mais comme des musiciens ». Les élèves apprécient aussi le sérieux du professeur, « s'il est exigeant avec moi, c'est qu'il me respecte », disait un élève du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

Sur les autres

Troisième et dernier point d'analyse au niveau de l'apprentissage que font les élèves des nucléos : ce qu'ils apprennent sur les autres. Cela se fait par l'interaction avec l'ensemble des acteurs du núcleo. Focalisons-nous sur les professeurs qui entourent la vie musicale des élèves. Ils sont ce qu'il y a de plus important pour les jeunes apprentis et surtout ce qu'il y a de plus proche après l'instrument. Tel que nous l'avons décrit (Chapitre III.3.), les élèves des trois nucléos ont un jugement précis sur leurs professeurs de núcleo, grâce notamment à la comparaison qu'ils font avec les enseignants du curriculum obligatoire en écoles, collèges et lycées.

Une fois qu'ils ont choisi leur instrument et qu'ils suivent des cours hebdomadaires avec un professeur qui les accompagne musicalement et personnellement, se développe un rapport de proximité complice auxquels ils sont très attachés. Les professeurs ont la responsabilité d'être le premier « autre », la première altérité humaine au núcleo.

A Santa Rosa de Agua (VZ) la directrice explique qu'un des principes d'El Sistema est que le professeur est l'image du programme, qu'il devient une référence, « sa façon de se comporter, d'enseigner, de marcher, de s'habiller et de se maquiller doivent être parfaites ». L'attachement est tel que l'élève peut aussi incorporer les manies et les défauts techniques de l'enseignant. Le plus souvent la séparation entre les deux cause une profonde

douleur, « j'ai pleuré et lui aussi », raconte Rita, jeune saxophoniste brésilienne. Le professeur est la personne qui lui a appris à jouer pendant des heures et des années d'affilée. C'est à lui qu'il s'est livré et c'est ensemble qu'ils ont véhiculé en musique les bonheurs et tristesses personnels, « (...) c'est lui qui m'a appris, il m'a aidé pour beaucoup de choses compliquées, il était toujours là. »

Le corps musical de l'élève se transforme tout le long de son parcours, celui des professeurs aussi. Il s'adapte à l'enseignement dans un núcleo en milieu défavorisé, où les élèves sont souvent hyperactifs, non disciplinés et se déconcentrent facilement, « (...) ce qui m'oblige à être toujours en mouvement, à innover constamment car ils s'ennuient très rapidement », explique Maria-Grécia, professeur du *kinder* au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). La description du cours de théorie musicale au núcleo Miguel Torga en fait aussi état (Chapitre II.2.5.1.) :

Le cours est comme un spectacle dans lequel la professeure fait sa performance : elle change son ton de voix et sa façon de parler ; elle chante ; il y a des annonces ; le corps est en chorégraphie permanente, afin de retenir l'attention des élèves et de préciser les messages.

Une élève est appelée au tableau noir pour qu'elle lise un rythme en tapant le tempo sur le tableau. La professeure fait des expressions faciales de soutien, de confirmation que tout est correct, elle sourit, ouvre grand les yeux et danse devant le tableau. Rien ne semble exagéré, elle reste dans son rôle de professeure. Elle a des petits noms affectueux pour chacun des élèves.

(Portugal : 8 décembre, 2014)

Ce n'est donc pas l'image conservatrice que l'on a du professeur rigide qui ne développe aucune empathie. Être professeur dans un núcleo inspiré d'El Sistema oblige à une attitude et un positionnement spécifiques. D'autant plus que les élèves recherchent une adaptation à leur propre personne de la part des professeurs. « Le bon enseignant est celui qui adapte sa pédagogie », disait un élève. Sandrine, bassoniste de quatorze-ans au núcleo Bairro da Paz (BR), dit que lorsque le professeur entre dans la salle pour donner son cours, « rien que par notre regard il sait s'il y a quelque chose qui ne va pas ». C'est un type d'attention à l'autre auquel les élèves sont très sensibles dès leur plus jeune âge. Cela les fait dire que le núcleo est leur « deuxième famille ».

L'altérité vécue au núcleo permet aux élèves de voir et de vivre d'autres types de façon d'interagir, souvent contrastantes avec ce qu'ils vivent au quotidien en famille ou dans leurs quartiers. Ainsi ils deviennent plus exigeants face aux nombreux interlocuteurs qu'ils vont croiser au long de leurs parcours. On l'entend aussi lorsqu'ils choisissent des

modèles à suivre, des références. Le plus souvent se sont leurs professeurs d'instrument mais certains ont comme choix des collègues musiciens à cause de leur personnalité, « parce qu'elle n'est pas une personne *falsa* (fausse) et elle étudie beaucoup » (p. 88), précise Sandrine à propos de sa collègue flûtiste comme choix de référence.

Cependant, le núcleo étant un espace de rencontre entre les diversités, c'est aussi un lieu de conflit. Les élèves le décrivent clairement, il y a des luttes pour des postes tel que celui de chef de pupitre. La relation entre le chef et son pupitre n'est pas toujours propice à l'entente non plus, les caractères s'exacerbent, « il y a des chefs de pupitres qui se prennent pour des *boss*, pas moi parce que j'ai l'habitude de beaucoup rigoler avec mes amis musiciens, mais quand il faut travailler c'est vraiment pour travailler », explique Bianca, corniste portugaise de quatorze ans. Les professeurs du núcleo Bairro da Paz (BR) ont aussi parlé de leur mécontentement quant à l'attitude partielle des directeurs lorsqu'ils étaient musiciens dans l'orchestre principal, « tout être humain veut sentir que son travail fait la différence, mais ce sont toujours les mêmes à être soutenus », se plaignait l'un d'entre eux.

Le núcleo brésilien du Bairro da Paz est celui où il y a le plus de conflits entre les élèves, ils y reproduisent ce qu'ils vivent dans les rues et au sein de leurs familles : des cris, des coups ; des menaces. Ils disent que c'est de la *zoaçaõ* (rigolade par provocation), mais cela reste une façon de marquer son territoire. C'est le seul núcleo où au cours des quatre mois de terrain il y a eu plusieurs appels à des parents pour discuter de l'attitude de leurs enfants. Face à cela l'attitude qu'ont les professeurs au quotidien peut être un nouveau modèle à suivre, un exemple que les élèves n'avaient jamais vécu auparavant.

Un núcleo sert avant tout à occuper les élèves qui passeraient leur temps libre dans les rues, trop dangereuses. Ils rendent compte de leur emploi du temps chargé lorsqu'ils décrivent leurs journées et leurs semaines (Chapitre III.6.). Pour Arcanjo, tubiste au núcleo Bairro da Paz (BR), le changement qu'apporte son expérience au núcleo touche exactement à l'occupation de son temps, « avant je trainais beaucoup plus dans les rues et j'étais tout le temps sur mon portable, alors que maintenant je suis dans la musique ».

En plus de satisfaire les parents qui retrouvent des enfants pris d'une « bonne fatigue » en fin de journée, le rythme de vie soutenu mène les élèves à vivre un grand nombre d'expériences personnelles et sociales. Ils sont en constante interaction avec l'ensemble des interlocuteurs de l'école, du núcleo, des activités sportives, des cérémonies religieuses, des stages et des concerts en dehors de leur territoire habituel. Toutes les

découvertes de nouvelles personnes et de nouveaux contextes que permet l'apprentissage de la musique dans un núcleo, font que l'élève est en présence de l'altérité. Ainsi, il remet son positionnement physique et psychique en question, toujours sous un fond de valeurs musicales : l'écoute de l'autre ; la construction commune ; l'union dans la différence ; la complémentarité pour atteindre un résultat final. Il se forme en tant que citoyen.

Ces expériences denses et variées, mettent en situation l'une des caractéristiques que grand nombre d'entre eux ont avant d'entrer dans le núcleo – la timidité : « Je le suis toujours mais pas autant, maintenant je dis bonjour aux personnes, j'ai plus confiance en moi, on a besoin qu'on nous pousse », dit Mélanie, hautboïste vénézuélienne de quatorze ans ; « (...) ma timidité a presque totalement disparue... », dit son collègue Brian ; « Avant, pendant les intervalles entre les cours, je restais dans mon coin ou alors je faisais le tour de l'école tout seul, mais quand je suis entré dans l'orchestre les élèves m'ont parlé, j'ai été obligé de répondre et de perdre ma timidité », explique Daniel, tromboniste du núcleo Miguel Torga. Les rapports aux autres ont changé pour beaucoup d'élèves. Madalena, violoncelliste du núcleo portugais explique : « je ne juge pas autant, j'ai appris à accepter, c'est la musique qui m'a fait changer de vision, c'est notre environnement » (Chapitre III.8.2.).

IX.3. La *soma*-expérience musicale⁸²

Poser la question *in via* ou *in fine* ?, ouvre l'analyse du travail qui se fait dans les núcleos, permettant de révéler l'importance du processus et celle du résultat à atteindre. Si l'objectif peut servir de moteur, c'est davantage sur le processus que se focalisent les nombreux enseignements des professeurs auprès des élèves. Au moins trois points découlent de l'analyse que je propose :

1. Le travail sur le corps est central dans les núcleos inspirés d'El Sistema. Il ne se limite pas au physique. Le corps sert de médiation pour un travail plus profond, celui qui se fait sur la *persona*⁸³ ;

⁸² Selon (Shusterman, 2010), le concept *soma* est opéré pour signifier « corps pensant », celui qui « habite avec intelligence ».

⁸³ « Le mot latin *persona* désigne le masque de l'acteur. Puis il a signifié le personnage ou le rôle. 'Personne' et ses dérivés en proviennent. Carl Gustav Jung reprend ce terme vers 1920 pour désigner une instance psychique d'adaptation de l'être humain singulier aux normes sociales. » Alain Delaunay, *PERSONA*, *Encyclopædia Universalis*. Consulté en ligne le 17 novembre 2016.

2. Le deuxième point que je propose de retenir est le pragmatisme du travail musical, il se fait par des actions concrètes, des gestes, des mouvements, par une expérience des « techniques du corps » propres au musicien et qui servent, elles aussi, de médiation pour un apprentissage plus général sur la vie en société grâce aux collectifs que sont les orchestres et les nucléos ;
3. Troisième point qui en découle, les résultats atteints dans un nucléo dépendent de tous ses acteurs, ils sont complémentaires.

Un nucléo a un ensemble de personnes qui essayent de trouver des méthodologies pédagogiques à mettre en œuvre sur/avec les élèves. A travers l'analyse détaillée des motivations et des actions, j'ai souhaité rendre compte de la complexité propre à chacun de ses acteurs. L'union entre le corps (biologie), les caractères (psychologie) et les relations avec les autres (sociologie), permet de mettre en avant « l'homme/femme total » (Mauss 1950) qu'il y a dans chacun des acteurs des nucléos. Le corps reste le premier instrument d'interaction chez l'être humain, ainsi comme la voix est son premier instrument musical. Le corps est objet d'apprentissages, un moyen pour faire sonner un instrument et une personnalité.

Chaque membre d'un nucléo y arrive pour la première fois avec des techniques du corps qui lui est propres. « Ils ne sont pas des feuilles blanches », tel que le disait Leandro, professeur au nucléo Bairro da Paz (BR), parlant de ses jeunes élèves. À ces techniques, associées par Marcel Mauss à l'*habitus*, se joint un *habilis* comme capacité individuelle à en faire quelque chose, propice à l'action créative. Tous deux, *habitus* et *habilis*, continuent à se développer au long du parcours de l'élève au nucléo. Certains *habitus* influent négativement sur le développement d'un *habilis* propre à la musique symphonique : par exemple au nucléo Santa Rosa de Agua (VZ), les Indiens Añú, population autochtone, ont l'*habitus* du temps présent et de l'art de la paresse ; ce sont deux traits culturels qui rendent difficile l'éducation, celle qui se projette sur le futur et qui oblige à beaucoup d'efforts. Ils ont d'autres *habilis*, propres à leur culture, mais ce que leur demande le nucléo ne fait pas partie de leur *habitus*. Cela explique en partie pourquoi ils sont rares à fréquenter les nucléos.

L'*habitus* des techniques du corps auquel fait référence Marcel Mauss, compte pour beaucoup dans l'enseignement. Avant d'évoluer au long des années dans le núcleo, l'élève arrive le premier jour avec ses acquis, plus ou moins en phase avec ce qui va lui être exigé dans son parcours d'apprentissage de la musique. Parmi les trois núcleos et d'un point de vue général, les élèves de Santa Rosa de Agua (VZ) sont les plus dociles, ceux qui se laissent faire le plus facilement dans le rapport personnel au professeur et dans le rapport social aux autres acteurs. Nous aurons l'occasion de préciser pourquoi en avant car les facteurs qui ont un impact dépassent le cercle physique du núcleo auquel je me limite pour l'instant. Il y a un avant et un pendant qui influent pour beaucoup sur le présent et le futur.

L'attention particulière que portent la plupart des professeurs de núcleo sur ce que dit le corps de leur élève, notamment son regard, révèle leur nécessité de comprendre qui est en face d'eux : dans quel état biologique, psychique et social, afin de trouver les techniques d'enseignement les mieux adaptées. Il se s'agit pas d'un « dressage », pourtant c'est aussi ce que font les professeurs en employant des méthodes pédagogiques qui rendent confiant et apte à la vie en société. Pour y arriver, leur travail commence par la « lecture » du regard de l'enfant. Les yeux deviennent un regard à partir du moment où le professeur y prête attention et s'en sert pour mieux enseigner, « (...) lorsque tu entres dans la salle de cours, il faut être capable d'observer et de savoir si tu peux ou non exiger plus d'eux ce jour-là » (Prof. Carla, Chapitre IV.3.).

Alors que dans les trois núcleos l'objectif est le même, enseigner la musique, il existe une technique du corps propre à El Sistema. Pas besoin d'aller à Maracaibo ou Caracas pour s'en rendre compte, il suffit d'observer attentivement sur YouTube un concert de l'Orchestre Simón Bolívar dirigé par Gustavo Dudamel pour en avoir un exemple. Ce Maestro danse avec ses bras. La main droite tient le bâton, la main gauche laisse un espace entre le pouce et le reste doigts regroupés. Son visage est très réactif et communicant, ses cheveux aident à ponctuer les accents rythmiques et les *fortissimos*. Le tout pour mieux communiquer l'interprétation qu'il souhaite donner à l'œuvre musicale. Quant à l'orchestre, les mouvements des musiciens sont aussi différents des corps classiques que nous avons l'habitude de voir, selon la composition à jouer aussi. Ce sont des corps qui bougent, qui se penchent vers l'arrière et l'avant, qui respirent ensemble. Les coups d'archets sont parfaitement symétriques mais il y a de la place pour des cris de joie, pour des mouvements de hanche tout en fronçant les sourcils, en souriant ou en mordant la lèvre.

Deux instruments communiquent dans les concerts de cet orchestre : le musical et le corporel. Tout le corps des Maestros vénézuéliens bouge lorsqu'ils dirigent, probablement parce qu'ils doivent communiquer face à de grands orchestres où parce que c'est la meilleure façon de convaincre une centaine de très jeunes musiciens. C'est d'ailleurs une des marques de fabrique des orchestres vénézuéliens, ce qu'une grande part du public aime à voir. Au Venezuela, pendant une période, les jeunes apprentis chefs d'orchestre se faisaient pousser les cheveux comme Dudamel, certains allaient jusqu'à se les faire friser. Le fait est qu'il y a imitation de ce que Marcel Mauss appelait le « prestige », celui d'un Maestro au renom international dans ce cas, et qui sert de mascotte à un programme, à une fonction et à une façon de vivre la musique. L'imitation va jusqu'au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), où le jeune de dix-huit ans, responsable de l'Orchestre Infantile, a la coupe Dudamel. Son frisé est naturel !

Cette analyse semble anecdotique mais elle est importante lorsque l'on compare ces techniques du corps avec celles des deux autres núcleo. Au Portugal par exemple, les professeurs chefs d'orchestre de l'Orquestra Geração sont beaucoup moins à l'aise avec leur corps. En les observant monter sur l'estrade et assumer leur responsabilité je note que la plupart a des geste peu fluides, rétractés, hésitants. On le voit aux épaules, aux mains qui cherchent leur place comme chez les novices qui montent sur une scène de théâtre. Leur corps reste fixe sur une ligne verticale, ils n'ont pas le déhanché vénézuélien. Mais le corps de Gustavo Dudamel voyage via les nouvelles technologies et il inspire des jeunes Maestros dans le monde entier. Dans son article sur les techniques du corps, Marcel Mauss explique comment, dans les années 1930', la façon de marcher des jeunes demoiselles parisiennes était influencée par le cinéma américain. Cela est encore plus évident lorsque Gustavo Dudamel est une star internationale et qu'il y a autant de gros plan sur YouTube, permettant à travers le monde ce que Mauss nommait « imitation prestigieuse » (1950).

En soutenant l'idée d'une « vie esthétique » (Rorty 1989), le philosophe et sociologue américain Richard Shusterman, met en garde face à l'erreur d' « envisager l'esprit et le corps comme des entités séparées et à identifier étroitement le moi au premier » (1991, p.265). Le travail qui est fait dans les núcleos inspirés d'El Sistema va dans son sens. Le corps et l'esprit sont modelés en simultanés, l'un à travers l'autre. Ce va-et-vient entre corps et esprit ne reste pas confiné à la personne, à l'individu isolé. Il est nécessaire d'y ajouter l'ensemble des acteurs qui l'entoure car, comme nous le vérifions dans les núcleos ou chez les chefs d'orchestre qui sont dans l'imitation prestigieuse, « le corps n'est

pas une affaire entièrement privée » (Shusterman, 1991, p.265). Nous en avons la plupart du contrôle mais cela ne veut pas nécessairement dire que l'on sache le comprendre et s'en servir pour mieux vivre, « on devrait lire et écouter son corps attentivement ; il faudrait même dépasser les métaphores de la lecture et de l'écoute, trop liées au langage, et mieux apprendre à le ressentir » (1991, p.266).

C'est ce à quoi sont remis les jeunes élèves des nucléos lorsqu'en cours les professeurs leurs disent « Posture ! », qu'ils les incitent à verbaliser ce qui ne va pas dans leurs gestes, ou à observer leurs collègues pour relever les mauvaises positions jusqu'au moindre détail. Il y a un apprentissage kinesthésique, lié à une prise de conscience, et une mise en pratique quotidienne des mouvements afin de mieux jouer d'un instrument, de mieux jouer en groupe et de mieux vivre en société.

L'enseignement et l'apprentissage de la musique dans les nucléos sont d'ordre pratique. Ce sont des enchaînements d'actions complexes dans leur profondeur, permettant à l'élève de progresser grâce aux acteurs qui l'entourent, particulièrement les professeurs. Dans les trois nucléos, l'enseignement se fait autour d'un objet concret, l'instrument de musique, avec des techniques du corps palpables, démontrées par le professeur, pour atteindre des résultats également tangibles, par exemple lors des concerts.

Une fois entré dans un nucléo, l'élève est en action directe, « voici ton instrument, tu as un concert avec l'orchestre d'initiation dans deux semaines ! ». Cela peut créer une certaine tension chez l'élève, tout dépend de la façon qu'ont les professeurs de le faire. En même temps cela définit un objectif clair, inclusif, et qu'il peut atteindre en collectif. Les nucléos ne sont pas des lieux de promesse, les professeurs ne rapportent pas à plus tard des objectifs inatteignables. Tout est fait pour que l'élève sente l'impact concret de son travail quotidien en l'amenant sur scène.

La pratique de l'instrument commence dès le premier jour, en parallèle aux restes des cours. C'est très différent de ce qui se fait dans d'autres types de programmes où l'élève doit d'abord compléter toute la partie théorique en 60 ou 90 leçons avant d'avoir son instrument (tel que l'ont vécu Leandro, professeur de saxophone au Brésil, et João, professeur de bombardon au Portugal, dans leurs écoles de musique respectives).

Ce n'est pas tant la qualité esthétique de l'œuvre présentée qui compte dans les premiers mois, c'est davantage le fait de participer, de se sentir inclus dans un espace partagé avec des collègues et un public. Cette expérience, marquante est encore vive dans la mémoire des élèves, créée aussi une mesure de responsabilité car la présence physique sur scène avec le public comme juge, leur donnent envie de tout faire pour s'améliorer.

Les élèves ont, dès leur plus jeune âge, un avis esthétique, ils savent quand ils jouent faux, ils peuvent être déçus et se démotiver. C'est pour cette même raison qu'ils se remotivent lorsqu'ils sentent les effets positifs de tant d'efforts personnels et collectifs. Ainsi, par la pratique concrète, ils prennent conscience de la valeur de l'effort et de l'importance du processus réfléchi autour d'un objectif à atteindre. Le philosophe et sociologue pragmatiste John Dewey résume bien cela : « Une "conclusion" n'est pas quelque chose d'isolé et d'indépendant ; c'est le couronnement d'un mouvement » (2010, p.65). L'idée de mouvement est fondamentale dans cette phrase en référence aux processus. Il n'y a pas de moments fixes dans l'enseignement de la musique, ni même celui du concert final car il est, lui aussi, inscrit dans un élan qui continue d'évoluer en profitant du *momentum*⁸⁴.

Tout le long de son parcours musical, l'élève du núcleo s'immerge dans un autre niveau d'expérience, celui de l'expérience esthétique. Il avait déjà une conscience esthétique avant d'intégrer le núcleo puisque la majorité a choisi son instrument par sensibilité au son qu'il produisait, sans en connaître le nom ni la difficulté. L'expérience esthétique permet à l'élève de connecter ses gestes physiques à des résultats musicaux d'ordre esthétique qui dépendent en plus de l'esprit de chacun. Corps et esprit se mêlent pour communiquer quelque chose de personnel. Partant de l'analyse du terrain il m'est impossible de dire lequel des deux a plus d'influence, ils semblent se rétro-alimenter constamment, ils sont le reflet l'un de l'autre. Selon la définition que lui donne Richard Shusterman, le concept de « soma » (2010), permet d'effacer ce dualisme corps-esprit pour passer à un « corps pensant », celui qui « habite avec intelligence ».

Le corps de l'apprenti musicien réagit et fait part de choix esthétiques : la quantité de souffle permet de contrôler les dynamiques entre le *pianissimo* et le *fortissimo* ; la pratique quotidienne de gammes permet d'assouplir les mouvements des doigts pour mieux jouer les parties rapides ; la bonne technique de lecture permet de garder le contrôle, de mieux suivre les ordres du Maestro et, ainsi, de bien interpréter l'œuvre ; la *guataca*, capacité de jouer à l'oreille, permet d'improviser. Mais les choix esthétiques de chacun ne sont intégrés, pris en compte et mis en œuvre, qu'une fois que le corps les a vécus. Il faut en être convaincu par l'expérience, en « *corporant* »⁸⁵. C'est ensuite par la maîtrise du corps,

⁸⁴ Ce *momentum* continue d'exister après le concert, à l'arrière de la scène, dans les loges, les couloirs, le bus de retour vers l'hôtel, les lieux de fêtes.

⁸⁵ « Corporant », est un participe présent que je tire du concept « corporé », employé par le sociologue Antoine Hennion : « Comment rendre justice dans ce cadre au fait que le goût, l'amateurisme, la passion pour un objet ou l'intérêt pour une pratique sont des activités «*corporées*» ? Le mot est meilleur que celui

de l'instrument et de l'orchestre comme corps collectif, que seront atteints des résultats esthétiques auxquels les élèves sont sensibles.

Dans « L'art comme expérience » (Dewey, 2010), l'auteur rend compte des processus de création artistique à partir d'une analyse pragmatiste. En insistant sur l'expérience comme acte pratique d'exécution, Dewey différencie le produit de l'art, objet final ou concert dans le cas de la musique, de l'œuvre d'art, celle qui regroupe l'ensemble des relations inscrites dans l'expérience, effet d'un « *continuum* expérimental » (2010, p.475). Si l'on prend le cas du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les concerts sont réalisés parce que l'ensemble des cinq acteurs y a contribué à sa façon. Par exemple :

1. La directrice du núcleo a regroupé l'équipe dans un lieu et autour d'un même projet ;
2. Les professeurs s'organisent pour créer des classes et enseigner ;
3. Les élèves font l'effort d'apprendre leurs leçons ;
4. Les mères vénézuéliennes, avec leur « syndicat » symbolique, veillent à ce que tout fonctionne et à ce que les enfants s'entraînent chez eux ;
5. Les *utileros* garantissent la partie logistique et contribuent, à leur façon, au lien social entre l'ensemble des acteurs.

Tous font partie du *continuum* d'actions à renforcer quotidiennement – « en définissant l'art comme expérience on se donne les moyens d'accorder à ces contextes l'attention qu'ils méritent, au lieu d'enfermer l'esthétique dans un formalisme étroit »⁸⁶.

d'incorporé (constamment utilisé par Bourdieu en couple avec objectivé, dans un usage parfaitement symétrique), ou que l'anglais "*embodied*" (très fréquenté par les cultural studies et les usages postmodernistes de Foucault aux Etats-Unis) : tous deux, loin d'avaliser l'aspect corporel de l'art, de la musique ou du goût, règlent la question en insistant unilatéralement sur l'idée d'une « construction sociale » du corps par des dispositifs et des normes et, dans le prolongement des superbes passages de Mauss sur le corps ou la main (Mauss 1985), sur le fait important que le corps se fait le réceptacle idéal, souple, muet et efficace, des façons de se tenir et des contraintes de tous ordres, notamment sociales et éducatives, qu'on lui inculque. Le mot plus neutre de *corporé* tire dans la direction opposée, non moins importante. Non pas seulement un social, surdéterminant et largement ignoré du sujet, venant imprimer sa marque sur un corps qui se croirait naturel, mais tout autant un corps qui s'ignore, qui doit se révéler, apparaître à lui-même et au sujet au fur et à mesure que son interaction prolongée avec des objets et son entraînement par des pratiques répétées le rendent plus apte, plus habile, plus sensible à ce qui se passe, et qu'inversement cette production d'un corps apte à ressentir fait apparaître plus clairement les objets qu'il saisit, sent, appréhende, voire la capacité même à reconnaître ce que d'autres reconnaissent et à partager des effets ressentis avec d'autres corps (DeNora 1999). » (Hennion 2003)

⁸⁶ Citation retirée de la préface de « L'art comme expérience », écrite par Richard Shusterman. (Dewey, 2010, p.19)

La notion d'expérience, simultanément individuelle et collective dans un núcleo, est renforcé par l'idée de « action collective », concept développé par plusieurs auteurs (Becker 1974; Blumer 1966). Ce qui a été démontré dans « Les Mondes de l'Art » (Becker, 1988), est aussi visible dans ce qu'on pourrait appeler « mondes de l'éducation » propres aux núcleos, où l'enseignement n'est que le résultat des interactions fragiles entre l'ensemble des acteurs. Les actions collectives que j'ai essayé ici de révéler, en les décrivant de façon détaillée, ne vont pas que dans le sens des élèves. Ils n'en sont pas les seuls bénéficiaires, comme nous le rappelle Leandro, un des professeurs du núcleo Bairro da Paz (BR) en parlant de ses élèves : « (...) nous avons changé aussi, (...), en vérité c'est nous qui avons appris à avoir affaire à eux ».

Toute activité humaine est le résultat d'actions collectives, plus ou moins conscientes et explicites, donc rien de nouveau dans l'analyse que j'essaye de faire sur le cas spécifique des núcleos. Mais ce qui me semble fondamental à retenir face aux trois núcleos c'est l'union entre les différents concepts : un núcleo est un espace physique où, à travers l'enseignement de la musique, l'élève est mené à développer ses « techniques du corps » et à travailler sur son « *soma* », corps pensant. Cela se fait par expérience, car comme le rappelle souvent le coordinateur du núcleo Bairro da Paz (BR) à son équipe de professeurs, « Les mots permettent de convaincre, mais les actes permettent de *arrastar* (entraîner) ». Finalement, la qualité des processus et des résultats issus de cet ensemble, (*techniques du corps ; soma ; expérience*), dépend de la qualité des liens entre membres de l'« action collective ».

Pour revenir au titre de cette partie *Musique : in via ou in fine?*, la réponse à la question nous mène à remplacer « ou » par « et ». La séparation que cause le « ou » est du même ordre que la séparation entre corps et esprit : l'esprit, supposément supérieur, serait associé à l'objet final, *in fine*, alors que le corps, banal et éphémère, serait associé au processus, à *in via*. En relisant la partie sur les élèves au Chapitre III, on se rend compte que l'objectif concert (*in fine*), est un moteur extraordinaire pour les motiver. C'est, pour la plupart, le moment favori parmi toutes les expériences en núcleo. Mais pour y arriver, et faire bonne figure, cela implique un investissement personnel très intense sur le corps et dans le temps (*in via*). Cela se fait individuellement et en collectif selon des méthodes qui rendent le processus le plus vivant possible.

La principale technique des núcleos inspirés d'El Sistema est de faire des cours en groupe pour que les élèves se motivent entre eux et qu'ils vivent les bénéfices de

« l'expérience esthétique » collective (Dewey, 2011). Dans l'éducation musicale le *in via* et le *in fine* sont complémentaires : c'est le concert dans quinze jours qui motive à travailler l'instrument avec l'aide du professeur et de ses amis ; c'est le travail personnel et collectif qui motive à jouer en concert, avec les amis et face à un public. Autre caractéristique de ces nucléos est la proximité temporelle entre *in via* et *in fine*, car l'élève ne passe pas toute l'année à préparer un concert. Non, il a l'expérience de la scène une ou deux fois par mois, de toute sorte, de toute taille, avec tous types de publics.

Le concept de « *soma* », pour signifier corps pensant, aide à nous éloigner de l'idée d'un corps qui ne serait que mécanique et donc froid dans la reproduction des gestes musicaux. Le travail élaboré dans les trois nucléos, spécialement à Santa Rosa de Agua (VZ), va au-delà de la mécanique corporelle, transformant les mouvements du squelette et des muscles en une kinesthésie qui a un sens. C'est la recherche du beau geste pour atteindre le bon son de l'instrument. Ce que les élèves produisent à travers leurs sens de la vue et du toucher, ils le reçoivent à travers l'ouïe. Ils passent d'un corps à l'autre, et d'un sens à l'autre.

CHAPITRE X – PRENDRE DU REcul C’EST PRENDRE DE L’ELAN⁸⁷

Chaque núcleo est constitué d’un lieu fixe et de l’union entre différents acteurs. Leur objectif est d’atteindre des résultats issus de méthodes pédagogiques auprès de jeunes élèves grâce à l’enseignement de la musique symphonique. Comme nous l’avons analysé plus haut, les résultats des núcleos dépendent du rapport entre leurs acteurs directs (professeurs, élèves, directeurs, parents, auxiliaires d’éducation) et les conditions de travail que rendent possible les objets et l’espace (instruments, salles, acoustique, climatisation...). L’action collective créée par les acteurs, les objets et les lieux, est une première étape pour définir le núcleo.

Cependant, ce qui y est fait répond aussi à d’autres facteurs externes, que l’on pourrait nommer acteurs indirects : A. L’organisation dans laquelle s’inscrit le núcleo (El Sistema, Neojiba ou Orquestra Geração) ; B. Les contextes plus larges qui enveloppent chaque núcleo et chacun de ses acteurs.

Je propose donc d’ouvrir l’étude des núcleos à ce qui les entoure, pour mieux comprendre les réactions puis les actions de chacun d’eux. Afin d’approfondir la situation sociale spécifique que représente un núcleo, j’essayerai d’ouvrir l’étude au « cas élargi » (Gluckman, 1940). Cela nous permettra d’analyser les rapports de force entre chacun des trois núcleos et leurs contextes respectifs.

Pour discerner cet élargissement du núcleo, je me sers des analogies développées par l’« écologie urbaine » (Park 1915, 1936, 1952). Elles aident à mieux visualiser le rôle de facteurs qui semblent externes. L’ensemble d’analogies qui en découlent, associe l’organisation de la nature dite sauvage à celle de la vie humaine en société.

Le núcleo devient un système complexe que l’on peut associer à l’idée de « niche écologique », étant donné son confinement dans un espace physique fixe et contrôlé. Autour se trouve un quartier et une ville, espaces urbains qui constituent l’« habitat » du núcleo et de la plupart de ses acteurs. Puis, dans un cercle plus large, on peut associer l’idée d’« écosystème », pour englober ce qui entoure le núcleo au niveau national, c’est-à-dire la culture au sens anthropologique, le plus large. Cet encadrement possible sert à délimiter ce

⁸⁷ Paroles de la chanson « Le bien le mal », de l’album *Jazzmatazz Volume 1*. Guru, featuring MC Solaar. Chrysalis Records, 1993. « Alors je prends de l’avance, en prenant du recul - Car prendre du recul c’est prendre de l’élan »

qui en réalité est plus poreux tel que le démontrent les descriptions très factuelles faites par les acteurs des nucléos, et que nous reprenons ici.

Nous en resterons à ces trois échelons d'analyse, « niche écologique », « habitat », « écosystème », en référence à l'écologie urbaine, mais il serait possible d'ouvrir encore les cercles jusqu'au niveau mondial puisque, de nos jours, les nouvelles technologies permettent d'être informé de ce qui se passe à l'autre bout du monde, et d'être influencé. L'effet papillon⁸⁸, associé aux lois de la nature, est aussi d'ordre social chez les générations 3.0 du XXI^e siècle.

La notion de niche écologique pour définir un nucléo est dès maintenant à mettre en perspective car, au contraire de ce qui se passe dans la nature, ses acteurs n'y vivent pas en permanence. Ils y passent une partie de leur semaine mais quittent ce milieu pour rejoindre leurs familles, écoles, travail, Eglises, etc. Ils n'y sont pas confinés, ils y apportent des influences externes et en ressortent avec des caractéristiques qui lui sont propres.

C'est une niche écologique dans le sens où il y a un environnement social qui lui est spécifique et que l'on pourrait associer à un « microclimat », suivant la même analogie environnementale. L'hypothèse est que la niche, ainsi que ses acteurs, réagissent à l'habitat et à l'écosystème qui les entourent, en même temps qu'elle a un impact sur eux.

« Comprendre la vie sociale, c'est comprendre les arrangements d'acteurs sociaux particuliers dans des lieux et des temps sociaux particuliers », nous fait remarquer (Abbott, 1997, p.1152). Afin de mieux la saisir il faut situer toute action sociale, qu'elle soit individuelle ou collective. C'est dans ce sens que se déroule la démarche qui suit.

X.1. L'écosystème institutionnel des trois nucléos

Dans un premier temps, je vais essayer de situer, de façon comparative, chacun des trois nucléos par rapport à l'organisation dont il fait partie. Dans un deuxième temps, je vais essayer de mettre en avant les facteurs des écosystèmes institutionnels respectifs qui

⁸⁸ L'effet papillon. En 1979, Edward Lorenz présente ses idées devant l'*American Association for the Advancement of Science* (AAAS), dans une conférence intitulée « La prédictibilité : le battement d'ailes d'un papillon au Brésil déclenche-t-il une tornade au Texas ? ». Cette conférence résume la découverte de Lorenz : même des systèmes complexes de grande envergure comme l'atmosphère terrestre sont sensibles à la moindre perturbation. Le titre de cette communication banalise alors l'usage de l'expression « effet papillon », aujourd'hui couramment utilisée dans de nombreux domaines, scientifiques et autres. L'effet papillon traduit le fait qu'une infime modification des conditions initiales peut engendrer rapidement des effets très importants. Consulté en ligne le 20 novembre 2016. URL : www.larousse.fr

jouent un rôle indirect. Le résultat permettra d'ajouter une nouvelle profondeur à la complexité des núcleos. Cela nous fera mieux comprendre ce qui s'y passe.

Les trois schémas qui suivent permettent de visualiser la distribution des responsabilités dans chacun des trois programmes étudiés : El Sistema (VZ) ; Neojiba (BR) ; Orquestra Geração (PT). Les schémas se lisent de façon ascendante avec le núcleo à la base et la Direction Nationale correspondante au sommet. Entre les deux peuvent exister plusieurs types de départements décisionnels, selon le programme. Les schémas correspondent exactement à ce que j'ai étudié sur le terrain : j'ai fait le choix de partir d'un seul núcleo par programme et de remonter les différents niveaux décisionnels jusqu'à sa Direction Nationale. Cette montée s'est faite à travers l'observation ethnographique et des entretiens semi-directifs, auprès des responsables de chaque département.

Commençons par observer le schéma correspondant au Núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

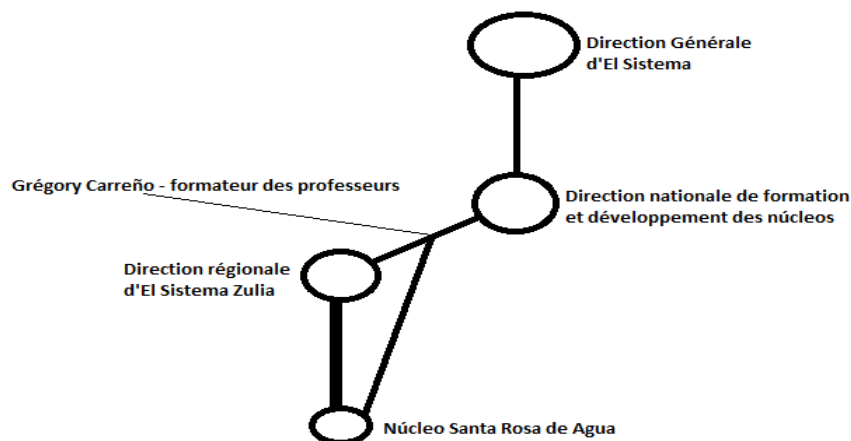


Figure 23: Schéma des liens institutionnels du núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

C'est le schéma le plus ramifié des trois car El Sistema est l'organisation qui a le plus d'années d'existence, 40 ans, et 600 000 élèves dispersés au Venezuela, ce qui l'oblige à se partager pour être proche et fonctionnel. Directement au-dessus du núcleo Santa Rosa de Agua, qui se trouve à la base du schéma, figure la Direction Régionale d'El Sistema Zulia, dans la même ville de Maracaibo. C'est le résultat d'un effort récent de décentralisation et de déconcentration du pouvoir de la part d'El Sistema. Cette direction se trouve à une dizaine de kilomètres du núcleo, en centre-ville, dans les bâtiments du Conservatoire de Maracaibo. Remarquons que la ligne qui les unit, núcleo et direction

régionale, est plus épaisse que les autres afin de signifier que c'est entre eux qu'il y a plus d'échanges et de proximité professionnelle. La directrice du núcleo, Oriana Silva, est davantage en contact avec le sous-Directeur régional, Pedro Moya, pour bénéficier de son soutien au niveau de la méthodologie, de la bureaucratie et de la gestion. Avec Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema Zulia, le lien est moins fréquent mais ils partagent régulièrement la scène puisqu'Oriana Silva est une flûtiste reconnue dans la région. Elle continue de jouer avec l'orchestre régionale qu'il dirige.

Oriana Silva a commencé ses études de musique à Santa Rosa de Agua quand elle avait huit-ans, il y a presque vingt-cinq ans. Elle est une enfant d'El Sistema dans la région de Zulia. Elle y a grandi et a vu toute l'évolution du programme au fil des années. Cela lui a permis de bien connaître les personnes clés, de les avoir approchées, souvent en orchestre, et d'avoir des facilités de contact. Le dynamisme qu'elle a su créer au núcleo, depuis son arrivée en 2012, est le fruit de sa propre personnalité, possible grâce au soutien de la direction régionale. Tout cela est bénéfique pour le núcleo, notamment au niveau du soutien administratif, logistique et pour l'obtention d'instruments. Mais il faut y ajouter le fait que le núcleo a vingt-ans d'existence. Il fut le premier à être créé à Maracaibo en dehors du Conservatoire, bénéficiant d'un bon niveau de réputation, atteint grâce à dix-sept-ans de travail par le couple de fondateurs/directeurs : Fernanda Simán et Hendrick Gonzalez.

Si l'on continue à remonter dans le schéma, nous observons qu'après la direction régionale la ligne ascendante prend une diagonale vers la droite, nous sortons ainsi de Maracaibo pour aller à Caracas. Cela veut dire que tout le reste des liens institutionnels avec le núcleo Santa Rosa de Agua se trouvent à distance, dans la capitale.

Le prochain lien institutionnel dont bénéficie le núcleo Santa Rosa de Agua est personnifié par le Maestro Grégory Carreño, formateur des directeurs de núcleos. Il est une figure importante pour la directrice Oriana Silva, « quelqu'un de très spécial pour moi, numéro deux après Maestro Abreu ». Il lui apprend la direction de núcleos, la direction d'orchestre et les méthodes pédagogiques, le tout nourri de beaucoup de conversations sur la mission, la vision et la philosophie d'El Sistema. Gregory Carreño est une figure qui inspire et motive Oriana Silva à « *tocar, cantar y luchar !* » (Chanter, jouer et lutter ! slogan officiel d'El Sistema), renforçant ainsi la qualité de son travail au núcleo. Remarquons qu'il y a une ligne de contact direct entre le núcleo et Gregory Carreño. Cela se fait sans avoir à constamment passer par la direction régionale car Oriana Silva peut contacter le Maestro directement, « tu lui écris et il te répond, j'admire cela », dit-elle.

Ensuite, en remontant le schéma, se trouve la Direction Nationale de Formation et Développement des Núcleo, dirigé par Andrés González, trente-trois ans. C'est la personne qui a contacté Oriana Silva pour lui demander si elle acceptait d'être la nouvelle directrice du núcleo Santa Rosa de Agua en 2012. Il est responsable de plus de quatre-cents núcleos dans tout le Venezuela. C'est à lui et son équipe de résoudre leurs problèmes et de garantir leur futur. Oriana Silva n'a pas de contacts avec Andrés González sans d'abord communiquer avec la Direction Régionale de Zulia. Les hiérarchies sont claires et respectées.

Au sommet du schéma se trouve la direction générale d'El Sistema, avec Maestro Abreu comme Directeur Général et Eduardo Méndez, trente-six ans, Directeur Exécutif. Il y a très peu de contacts entre Oriana Silva et la direction nationale, notamment à cause de la procédure institutionnelle d'El Sistema. Un rendez-vous avec la direction nationale est perçu comme un privilège, comme un honneur. Néanmoins, nombreuses sont les histoires sur l'ouverture du Maestro Abreu au dialogue et au partage avec les élèves et professeurs, « il est comme un grand Président mais tu peux y aller et lui parler ; et il te salue comme s'il te connaissait », explique Oriana Silva en ajoutant que cela lui donne confiance et motivation.

En tant que directrice de núcleo, Oriana Silva a un avantage dans sa relation avec les différents échelons institutionnels : elle a eu un parcours de musicienne professionnelle qui l'a amenée à faire ses études supérieures au Conservatoire d'El Sistema à Caracas et à intégrer l'orchestre nationale juvénile, notamment sous la direction de Sir Simon Rattle. Cela veut dire que, dès ses débuts, elle a fait partie de différentes sections d'El Sistema, où elle a eu la possibilité de rencontrer les leaders et de prouver ses capacités de travail. De plus, elle est contemporaine de certains des principaux directeurs dans les différents échelons, tous ont la trentaine, et elle a partagé la scène symphonique avec plusieurs d'entre eux. Les liens de communication institutionnelle et de communication philosophique sur la mission et les valeurs d'El Sistema (garantis entre autres par Maestro Gregory Carreño) sont forts et concrets, ce qui explique l'affirmation d'Oriana Silva, « je me sens institution, c'est-à-dire que je ne pense qu'à El Sistema et je fais de mon mieux au núcleo » (Chapitre VII.2.).

Si l'on passe maintenant au schéma institutionnel créé à partir du núcleo Bairro da Paz (BR), on se rend compte de la différence dans la forme. Des quatre niveaux d'El Sistema on passe à trois. Entre le núcleo et la direction générale se trouvent des départements du même niveau, mais divisés par missions.

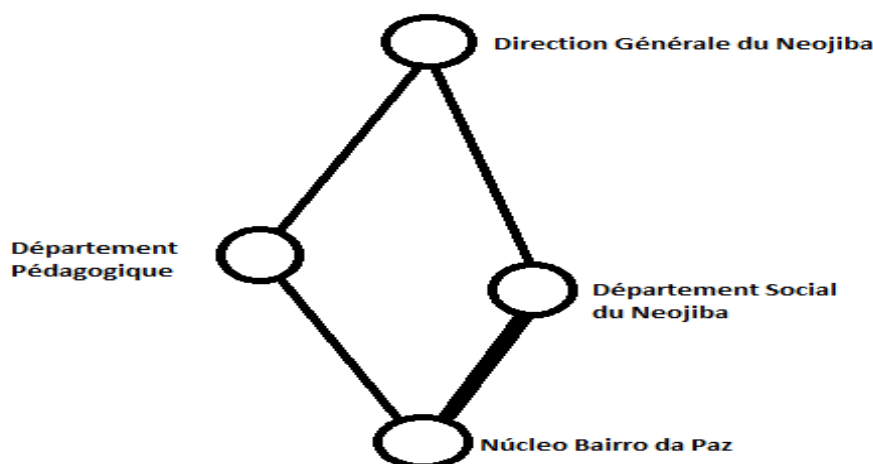


Figure 24: Schéma des liens institutionnels du núcleo Bairro da Paz – Brésil

Le Neojiba n'est pas aussi grand qu'El Sistema, ses quatorze núcleos restent basés dans l'Etat de Bahia, pour la plupart à Salvador de Bahia. Il n'y a pas de décentralisation ou de déconcentration du pouvoir, tout est relié aux locaux de la direction, dans la capitale de l'Etat. Le núcleo Bairro da Paz se trouve à une bonne vingtaine de kilomètres du centre, en périphérie de la ville. Cette proximité géographique n'est pas synonyme de proximité institutionnelle ou d'un accompagnement régulier, mais commençons par une analyse ascendante du schéma.

Au-dessus du núcleo Bairro da Paz se trouve le Département Social du Neojiba, c'est d'ailleurs, comme le montre l'épaisseur du trait qui les unit, le lien le plus fort et le plus établi pour le núcleo. Cela grâce à une présence hebdomadaire d'une assistante sociale et d'une psychologue pour faire l'accompagnement des enfants et des familles en besoin. Le rapport est renforcé grâce au partage d'informations de la part d'Esdras Efraim, coordinateur du núcleo, et d'Ana Paula, son assistante. Le núcleo bénéficie également de visites régulières de la part d'Ana Vilasboas, médiatrice entre le département social du Neojiba et la tutelle, le Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social du gouvernement de Bahia. Sa présence affermis le lien avec le coordinateur du núcleo et elle sert de conseil face aux adversités.

A gauche, un peu plus éloigné et avec un trait d'union moins épais, se trouve le Département Pédagogique du Neojiba. C'est une section du programme qui est en plein changement car un nouveau coordinateur vient de prendre ses fonctions. Il m'est donc plus difficile d'analyser son rôle. Les témoignages mis en évidence ici font davantage référence à l'équipe antérieure, celle qui a dirigé les méthodologies d'enseignement dans les núcleos jusqu'à la mi-2015.

La direction pédagogique a été débordée par l'ouverture soudaine de núcleos, à partir de 2012, alors que pendant les cinq premières années la focalisation était sur les deux principaux orchestres du Neojiba en centre-ville. Le passage de musicien à professeur ne fut pas assez suivi par ce département, davantage centré sur les problèmes de bureaucratie, de logistique, « de fichiers Excel », comme le dit le coordinateur du núcleo Bairro da Paz. La partie humaine semble avoir été délaissée alors que les professeurs avaient besoin d'être guidés face à la pédagogie et aux types d'élèves. Ils se sont sentis seuls et démunis, ce qui, dans un premier temps, a provoqué un renfermement sur soi. Dans un deuxième temps, après avoir compris que sans l'union du collectif ils n'y arriveraient pas, le groupe de professeurs se prend en main en s'ouvrant aussi aux problématiques des élèves du Bairro da Paz. L'éloignement entre le núcleo et le département pédagogique est évident sur le terrain mais ce rapport semble changer depuis l'arrivée d'un nouveau coordinateur pédagogique au Neojiba.

En haut du schéma se trouve la direction générale du Neojiba avec qui le núcleo a également peu de contacts réguliers, mis à part ceux qui touchent aux procédures de gestion et d'administration. Le coordinateur du núcleo dit manquer de soutien, qu'en plus de l'éloignement physique il y eu un éloignement institutionnel au cours des trois premières années. La médiation qui aurait dû être faite par le département pédagogique ne fonctionnait pas. Les demandes et les propositions qui étaient élaborées par les professeurs du núcleo Bairro da Paz, ne remontaient pas jusqu'à la direction générale, et, si elles y arrivaient elles étaient rarement prises en compte. Il y a eu un soutien de la direction au niveau des financements des locaux du núcleo et de leur aménagement actuel, mais l'équipe de professeurs manque de présence et d'écoute de la part des supérieurs. Ils souhaiteraient être mieux pris en compte pour que leur travail soit plus efficace.

Au contraire de ce que disait Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua au Venezuela, « je me sens institution », aucun professeur du Bairro da Paz, ni même son

coordinateur, n'a eu ce type de discours d'appartenance au programme. C'est, entre autres, dû à ce manque d'accompagnement de la part des directions, qui en plus d'être administratif pourrait, comme le fait El Sistema, être d'ordre philosophique, redonnant sens et profondeur à leur mission.

Le schéma correspondant au núcleo Miguel Torga (PT), est le plus simple. Il n'y a que deux niveaux, celui du núcleo et celui de la direction nationale. Il pourrait y avoir un niveau intermédiaire, celui de la direction pédagogique nationale, mais son directeur, le vénézuélien Juan Maggiorani, est professeur au núcleo Miguel Torga. Il y est donc une présence quotidienne et fondamentale.

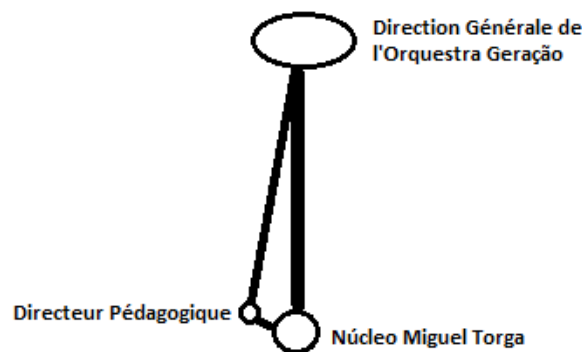


Figure 25: Schéma des liens institutionnels du núcleo Miguel Torga – Portugal

Comme on peut l'observer par l'épaisseur du trait, le lien entre le núcleo et la direction nationale est très fort, grâce à plusieurs facteurs qui se combinent : c'est le premier núcleo à avoir été créé par le programme Orquestra Geração il y a neuf ans ; ils ont débuté avec des enfants qui n'avaient jamais joué un instrument musical de leur vie ; la première coordinatrice est l'actuelle sous-Directrice du programme, elle a donc un lien fort avec le núcleo ; plus de la moitié des professeurs y sont depuis sa création, c'est une équipe forte et soudée ; la coordinatrice actuelle a fait partie de l'équipe qui a fondé le núcleo, elle a participé à son développement dès le début ; son mari est d'origine vénézuélienne, issu entre autres d'El Sistema, il est actuellement professeur de violon au núcleo et Directeur pédagogique de l'Orquestra Geração ; finalement, le núcleo se trouve en banlieue de Lisbonne, à une vingtaine de kilomètres de la direction nationale.

Le núcleo Miguel Torga bénéficie d'une grande centralisation de forces. La coordinatrice, Sandra Martins, est l'une des fondatrices, elle a donc neuf ans d'expérience

évolutive dans un même territoire. Elle connaît les réalités sociales des élèves et a réussi à développer des méthodes pédagogiques qui fonctionnent dans ce contexte, par essai-erreur. Le fait que son mari, Juan Maggiorani, soit le Directeur pédagogique et qu'il enseigne le violon au núcleo, lui permet, ainsi qu'aux autres professeurs, de profiter de son expérience au quotidien. Il n'y a pas au núcleo Miguel Torga ce ressenti d'isolement face à la direction pédagogique comme au núcleo Bairro da Paz (BR).

Juan Maggiorani, Directeur pédagogique de l'Orquestra Geração (PT), est aussi l'un des fondateurs du núcleo, il connaît les réalités sociales et a su adapter ses méthodologies au contexte. Son rôle s'étend à ce qui est caractéristique d'El Sistema : la capacité de discours motivateur basé sur une philosophie de travail, « confiance, flexibilité, travail en équipe et communication ; il faut bannir le mot non, il faut croire que l'on peut y arriver », explique-t-il.

Quant aux relations hiérarchiques, tout est plus simple à l'Orquestra Geração parce que c'est un projet qui a commencé de façon modeste et a évolué progressivement, toujours avec la même équipe. Les différents acteurs du programme national se connaissent bien, ils ont partagé les souffrances et les bonheurs de l'évolution du núcleo Miguel Torga, ce qui a permis de les unir. Il y a une hiérarchie établie, les procédures de communication suivent les voies usuelles, c'est-à-dire que le professeur ne communique pas avec le Directeur de l'Orquestra Geração sans avoir d'abord exposé le problème à la coordinatrice du núcleo.

Ces trois schémas nous aident à mieux visualiser la structure organisationnelle des programmes autour de chaque núcleo, permettant de les comparer. Les rapports d'un núcleo avec les différentes branches auxquelles il est connecté, ont une influence claire sur la qualité du travail fait par l'ensemble de ses acteurs.

D'autres facteurs sont à prendre en compte, ils ne sont pas visibles dans les schémas mais sont essentiels pour comprendre le « Comment ? » et le « Pourquoi ? » des actions dans les trois núcleos. Reprenons la phrase de Andrew Abbott à propos de l'importance de tout resituer dans l'espace et le temps. El Sistema bénéficie clairement de quarante ans d'expérience sur les terrains de l'éducation musicale dans des núcleos. Son premier núcleo à Maracaibo, capitale de l'état de Zulia, fut fondé il y a trente-huit ans. Ruben Cova, l'actuel Directeur régional, a assisté aux tous débuts. Il a accompagné les processus d'évolution du programme et a appris avec les nombreuses difficultés, qu'elles soient administratives ou pédagogiques. Les deux autres programmes, Neojiba et Orquestra Geração, n'ont que neuf ans d'existence. Ils ont évolué de façon exponentielle et ont bénéficié des enseignements

d'El Sistema mais ils font des « erreurs » qui ne peuvent être évitées qu'après une expérience concrète, dans un rapport d'écoute avec les professeurs et les élèves.

Le temps est un facteur qui compte lorsque l'on prend l'exemple d'Oriana Silva, coordinatrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Elle entre dans le núcleo à l'âge de huit ans, ce qui lui donne presque vingt-cinq ans d'expériences, de rencontres, de partage méthodologique et philosophique. Ce n'est pas le cas des deux autres directeurs de núcleos au Portugal et au Brésil. Ils y sont entrés à l'âge adulte, et y ont suivi un parcours qui les a très tôt amenés à enseigner. Cela était clair dès le début pour Sandra Martins, coordinatrice portugaise, mais pas si évident pour Esdras Efraim, coordinateur brésilien, entré au Neojiba pour être musicien professionnel avant tout.

Autre point à comparer au niveau du temps, le nombre d'années de chaque núcleo : celui de Santa Rosa de Agua (VZ) en a vingt ; celui de Miguel Torga (PT) en a neuf ; et celui du Bairro da Paz (BR) en a trois. C'est un facteur comparatif qui compte puisque par exemple en vingt-et-un ans le núcleo vénézuélien a eu le temps de se faire un nom, d'être accepté par la population et de produire des musiciens de haut niveau qui sont des références pour les plus jeunes.

Deuxième donnée sur laquelle je resitue les núcleos : l'espace. Le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) est le seul qui soit exclusivement dédié au programme d'éducation musicale. Les deux autres partagent les lieux : le núcleo Miguel Torga (PT) est dans les locaux d'un collège public ; le núcleo Bairro da Paz (BR) est dans les locaux de la Santa Casa da Misericórdia où se réalisent de nombreuses activités éducatives pour tout âge.

L'exclusivité du núcleo vénézuélien focalise l'ensemble de ses acteurs sur la mission éducative et facilite la logistique. Cela permet aux élèves de se dédier à une seule mission musicale plutôt que d'être distraits par d'autres activités ou par des collègues externes au programme. Lorsqu'ils entrent dans un núcleo exclusif d'El Sistema, ce qu'ils viennent y faire est clair, ils s'y dédieront d'autant plus (ceci est visible si l'on compare le núcleo vénézuélien et le núcleo brésilien par exemple).

Après avoir situé les núcleos dans l'espace et le temps, précisions fondamentales pour contextualiser les actions, deux autres données sont à prendre en compte car elles jouent un rôle prépondérant : le financement des programmes et la communication interne à l'organisation.

Commençons par une analyse comparative des financements. Les professeurs du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) reçoivent un salaire d'El Sistema, alors que les

professeurs du núcleo Bairro da Paz (BR) reçoivent un salaire de la Santa Casa da Misericórdia (propriétaire des lieux du núcleo) et que les professeurs du núcleo Miguel Torga (PT) reçoivent un salaire du Ministère de l'Éducation Nationale. Le núcleo qui a le moins de garanties financières à long terme est celui de Miguel Torga (PT), où les professeurs doivent refaire des concours annuels pour y garantir leurs postes, vivant de contrats annuels renouvelables. Le sens d'appartenance à une même institution est plus renforcé chez El Sistema, puisque c'est la même organisation qui traite de tout et donne des garanties à long terme.

Précisons le cas du financement des professeurs de l'Orquestra Geração au Portugal. Le Ministère de l'Éducation portugais finance les salaires des professeurs et il exige en outre que tous les ans il y ait des concours pour la sélection des professeurs de musique. Chaque mois de septembre, l'Orquestra Geração doit faire deux semaines d'entretiens de ses professeurs et des nouveaux candidats afin de sélectionner les « meilleurs » selon un cadre bureaucratique. Les critères ne sont pas forcément les mêmes entre ce que définit le Ministère de l'Éducation et ce qu'il faudrait pour être professeur à l'Orquestra Geração, mais restons sur le problème concret du renouvellement annuel de contrat. Cela veut dire qu'il n'y a pas de garanties à long terme, il n'y a pas d'assurance d'emploi pour le professeur. En plus du trouble personnel que cette situation peut causer, il y a un net impact sur le terrain de l'éducation : le professeur vit son année de travail dans une incertitude qui ne lui permet pas de « s'investir totalement » puisqu'il n'est pas garanti qu'il puisse donner suite à cet effort. « Pourquoi me surpasser face à mes élèves alors que je n'ai aucune garantie de pouvoir continuer l'année prochaine ? », est une question que se posent les professeurs. Elle soulève des problèmes sur un terrain aussi sensible que celui de l'Orquestra Geração, où la stabilité éducative est fondamentale.

Juan Maggiorani, coordinateur artistique et pédagogique, explique : « Le professeur dans ces contextes, et surtout dans un projet comme l'Orquestra Geração, doit être plus qu'un simple fonctionnaire. La personnalité, la motivation, la capacité d'adaptation, d'écoute de l'autre y sont des fondamentaux pour atteindre des résultats durables ». Cette durabilité est une des clefs dans l'éducation, elle est remise en question chaque année par un Ministère portugais qui a annulé la Loi de Continuité Pédagogique en 2013.

Pour ce qui est de la communication entre les différents échelons, les trois programmes se servent des technologies modernes, en créant notamment des *Google groups*, où presque tous les sujets et documents sont échangés. Les trois responsables de

núcleos participent à des réunions mensuelles avec les autres coordinateurs de leur région. Ils y échangent sur leurs difficultés de gestion, de ressources humaines, de méthodologie et les objectifs à atteindre. Cela permet de renforcer le lien entre responsables de núcleos même s'il existe une « compétition » entre eux au niveau des méthodes et des résultats. Les tensions existent à cause de favoritismes envers des núcleos. Certains bénéficient de plus de soutien financier, de réaménagements des lieux ou de nouveaux instruments. Je l'ai observé dans les trois programmes mais il n'y a que les brésiliens et les vénézuéliens qui en ont parlé en entretien.

La communication se fait aussi de façon ascendante, surtout au Venezuela et au Portugal, où les núcleos peuvent transmettre des inquiétudes ou des méthodologies qui seront ensuite partagées avec le reste du programme par la direction nationale. Ce contact est moins évident pour le núcleo Bairro da Paz (BR), où, d'après plusieurs professeurs, les savoir-faire acquis face au contexte ont du mal à être transmis et pris en compte par la direction nationale.

Quant à la communication, il est important de rendre visible que la méthodologie et la philosophie des trois programmes n'ont pas tout de suite été comprises par les intervenants. Au núcleo Bairro da Paz les professeurs sont encore dans le passage entre une vie de musicien à celle d'enseignant. Ils sont les premiers à essayer de trouver les méthodologies et la philosophie propres, en se basant sur leur slogan, « *aprende quem ensina* » (on apprend en enseignant). Au Portugal plusieurs professeurs on dit avoir pris quelques années pour comprendre les particularités du programme Orquestra Geração, « (...) au début on ne comprend pas ce qu'est l'Orquestra Geração, ce n'est qu'au bout de deux ou trois ans que l'on se rend compte de ce qui est spécial là-dedans ». Au Venezuela le programme El Sistema est intégré, voir incorporé, par l'ensemble des acteurs car ils y ont grandi. Cela ne veut pas dire qu'ils en aient conscience, comme l'explique Oriana Silva en parlant de ses cours auprès du Maestro Gregory Carreño, « c'est lui qui m'a donné les piliers d'El Sistema car quand j'étais petite on ne parlait pas de *tocar y luchar* (...) ». Ce fut le cas aussi pour Ruben Cova, le Directeur régional d'El Sistema Zulia, lorsqu'il a rencontré Maestro Abreu pour la première fois, à la fin des années 70' : « j'écoutais mais je ne comprenais pas bien, cela me semblait loin, j'ai finalement compris grâce à l'expérience ».

Actuellement, parmi les trois programmes, El Sistema est celui où il y a le plus de discours motivateurs qui expliquent ce qu'il est, sa mission et sa philosophie. Ce sont des discours récurrents, improvisés, transmis avec passion et sans qu'il y ait de références

religieuses ou politiques. J'ai assisté à plusieurs d'entre eux, c'est très impressionnant. Ces discours ont un impact réel car ils mettent en pensées et en paroles ce qui est d'abord action et expérience chez El Sistema. « Il transforme tout en mots et les transmet aux jeunes générations », expliquait Oriana Silva à propos de son maître Gregory Carreño. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les paroles et les actes concordants permettent d'unifier les acteurs autour d'une mission.

X.2. Partir du núcleo pour l'étude du cas élargie

Le núcleo est au centre de cette recherche, il est le point de départ à partir duquel nous pouvons ensuite essayer de mieux comprendre le programme musical dont il fait partie. L'objectif est de commencer par la base, de là où se fait au quotidien le travail d'enseignement musical auprès des jeunes des quartiers défavorisés. Mais pour mieux comprendre ce qui s'y fait et s'y passe il nous est, en même temps, nécessaire d'élargir le regard sociologique vers ce qui entoure les trois núcleos. Ils évoluent dans des pays différents, dans des contextes organisationnels et sociaux particuliers. J'essaie de prendre en compte ces contextes car l'interaction entre le núcleo, ses acteurs, et les milieux qui l'enveloppe peut aider à expliquer les actions et les réactions des différents acteurs concernés.

L'élargissement que je propose en partant de chacun des trois núcleos est inspiré du travail commencé par l'Ecole de Manchester et son principal fondateur, Max Gluckman, anthropologue et sociologue. Ses recherches, notamment celles qu'il a élaborées sur les relations entre colonisateurs et colonisés en Zoulouland, Afrique du Sud, en partant d'un point fixe qu'il appelle « *case* (cas) », sont parmi les premiers exemples de cette ouverture du champ d'étude. En 1940, dans son article *Analysis of a social situation in modern Zululand* (Gluckman, 1940a, 1940b; Tholoniati & de l'Estoile, 2008, trad.), l'auteur part d'un cas pratique, l'inauguration d'un pont. Il y montre à quel point les relations sociales entre les différents acteurs, Zoulous et Blancs, étaient une reproduction d'un ensemble de transformations sociales acquises à plus large échelle dans le temps et l'espace historiques. Il souligne les « situations sociales » de conflit et de coopération existant en simultanément entre les deux communautés d'acteurs.

Cela donnera ce qui est appelé « étude de cas élargie » (Gluckman, 1961)⁸⁹. Le chercheur tire des conclusions générales en partant de l'élargissement analytique de situations sociales précises. Partant de la notion de « singulier général » (Glaeser 2010, p.235), il prend en compte les processus larges de conditions de vie en commun. C'est un courant anthropologique et sociologique ouvert à ce qui semble éloigné d'un cas particulier. Cela permet de montrer les façons qu'ont les acteurs de s'adapter, ou de s'« accorder » (*attunement*) tel que le formulait plus musicalement Alfred Schütz⁹⁰.

Les musiciens des nucléos aussi s'accordent à ce qui interagit avec eux. Par exemple : leur corps à l'instrument ; leurs réactions aux acteurs qui les entourent ; et leur façon de vivre dans le contexte qui les enveloppe. Les *habitus* personnels et les *êthê* sociaux jouent sur le degré de conscience qu'ont les acteurs de leurs propres capacités à s'accorder.

Pour comprendre l'action observée il faut tenir compte des facteurs non visibles à première vue. Mais, simultanément, c'est à partir de ce même cas que l'on peut se rendre compte des facteurs sociaux-historiques qu'il a intégré. Cela est possible notamment parce que Max Gluckman s'intéressa à la notion de « communauté », au collectif d'acteurs, plutôt qu'aux seuls rites et coutumes qu'ils produisent, tels que le faisaient habituellement les anthropologues de l'époque. Les Zoulous et les Blancs formaient aussi un seul et même groupe, pour lequel il faut tenir compte des données historiques et géographiques, afin de comprendre les divisions et les rapprochements internes.

Pour Max Gluckman, l'anthropologue ne peut qu'être sensible à la multiplicité des relations car il les vit en tant que chercheur qui a accès à plusieurs interlocuteurs, dans de nombreux contextes, et à différents niveaux de pouvoir. C'est ce que j'ai moi-même vécu sur les trois terrains de recherche. J'ai passé la plupart du temps dans les trois nucléos, entouré de tous leurs acteurs. J'ai vécu les quartiers, les maisons en briques et les toits en taule, les cantines improvisés, les coiffeurs de rue, les jeux de foot pieds nus. Mais j'ai aussi visité d'autres nucléos, rencontré les directeurs régionaux et nationaux, été invité à une série de dîners et de concerts dans les meilleures salles de chaque ville. J'ai vécu cette multiplicité des relations dans chaque programme d'enseignement musical, ce qui me permet d'élargir mon regard sociologique et donc d'approfondir l'analyse. Bien plus qu'un

⁸⁹ Gluckman, Max, « Ethnographic Data in British Social Anthropology », *Social Review*, 9, 1961, p. 5-17. Analysé par Michael Burawoy, *The Extended Case Method*, (Burawoy 1998), traduit en français dans (Cefaï, 2003, p. 12-24).

⁹⁰ Nous faisons ici référence à l'article « *Making music together : a study in social relationship* » (Schutz 1976). Toujours à propos du concept *attunement* voir « La mémoire collective chez les musiciens » (Halbwachs 1968)

choix scientifique, l'élargissement du cas est davantage une nécessité à laquelle le terrain m'a poussé. J'en suis un peu complice car je l'ai aussi provoqué à travers mon positionnement méthodologique inductif et ouvert à la pensée complexe (Morin 2005).

Afin de mieux percevoir les différents niveaux d'élargissements en partant de la base qu'est un núcleo, je prolonge ici les analogies fondées par l'écologie urbaine de l'Ecole de Chicago au cours des études approfondies sur la ville dans la première moitié du XX^e siècle. Les méthodologies de l'écologie urbaine seront ensuite complétées par l'interactionnisme symbolique des années 1950'. Dans ma méthodologie j'associe les deux car j'accorde autant d'importance aux milieux de vies qu'aux interactions entre leurs acteurs.

Associant le núcleo à la notion de « niche écologique », j'y ajoute ensuite « l'habitat », milieu proche dans lequel elle évolue – quartier et ville. Je prête attention au « biotope », c'est-à-dire à la toile de vie (*web of life*), plus ou moins symbiotique dans un habitat. Nous l'avons analysé au quartier de Santa Rosa de Agua au Venezuela, c'est, quant à la sécurité, le biotope le moins harmonieux, en grande partie à cause des problèmes liés aux guerres internes entre *bandas* (gangs). L'« écosystème » est le troisième niveau d'échelle que j'emprunte ici à l'écologie urbaine⁹¹.

Nous avons commencé par élargir notre analyse des núcleos en prenant en compte l'organisation à laquelle ils font partie respectivement. C'était donc un changement d'échelle, passant de núcleo à toute l'organisation. Il importe maintenant de continuer notre processus d'élargissement du cas en nous intéressant à d'autres facteurs, externes aux cercles institutionnels de chaque núcleo.

Je propose de diviser ce parcours en trois facteurs d'influence :

1. Groupes d'appartenance : commencer par la prise en compte des principaux groupes sociaux où les élèves passent la plupart de leur temps – Famille ; Ecole ; Eglise⁹².

⁹¹ L'écologie urbaine de l'Ecole de Chicago a eu beaucoup d'influence sur le grand sociologue brésilien, Gilberto Freyre, dont j'ai fait référence au Chapitre I à propos du Brésil et de Salvador de Bahia. L'auteur brésilien a poursuivi le travail sur la métaphore sociologique d'Ecologie, notamment dans son livre *Nordeste* (Freyre 2015). A la fin des années 1930', Robert Park a été à Salvador de Bahia, y laissant une influence intellectuelle (Valladares 2010). A propos du rapport entre l'Ecologie Humaine de Robert Park et l'Ecologie de Gilberto Freyre voir (Santos 2010).

⁹² « Eglise » pour signifier temple, de toutes sortes dans ces territoires syncrétiques.

2. Habitats défavorisés : comparer les « habitats » qui les entourent et les biotopes, c'est-à-dire la vie sociale dans les quartiers et les villes.
3. Ecosystèmes sociaux : continuer d'élargir vers les différents « écosystèmes » sociaux dans lesquels l'ensemble de ses éléments évoluent, c'est-à-dire, les facteurs culturels au sens anthropologique.

L'objectif général de cet élargissement des cas est de rendre visibles de nouveaux facteurs qui semblent distants des nucléos mais qui ont un impact explicite. Par exemple, inscrire les enfants dans un nucléo parce que les rues sont trop dangereuses pour y traîner. D'autre part l'impact peut être implicite, par exemple, la participation régulière aux cultes religieux rend les enfants plus « dociles » et donc plus aptes à suivre les règles des nucléos.

1. Groupes d'appartenance

Commençons par prendre en compte les principaux groupes où circulent les élèves des nucléos – famille, école, église. Le premier groupe social en dehors des nucléos sur lequel nous pouvons faire une analyse comparative est celui de la famille. Les parents d'élèves du nucléo Santa Rosa de Agua (VZ) sont très présents au nucléo, ils constituent une forme de « syndicat » qui veille à la qualité de ce qui est fait par la directrice, par les professeurs et les élèves. Nous souhaitons maintenant essayer de comprendre quel est leur rôle en dehors du nucléo.

Nous l'avons mentionné, les familles sont essentiellement monoparentales. A Maracaibo, ville où se trouve le nucléo Santa Rosa de Agua, la plupart des familles dans les quartiers défavorisés sont gérées par un groupement de femmes. Elles vivent ensemble (mères, grand-mères, sœurs, tantes...), afin de mieux survivre financièrement et garantir l'éducation des plus jeunes. Cela permet de contrebalancer les effets de la monoparentalité car l'union entre les femmes structure l'environnement dans lequel l'enfant grandit. C'est un aspect fondamental pour comprendre l'éducation dont font preuve la plupart des élèves du nucléo. Leurs attitudes en cours et leur capacité de travail démontrent qu'ils grandissent dans des milieux structurés et exigeants. Les mères et grand-mères sont garantes du travail musical que doit faire l'élève chez lui afin d'évoluer. Elles veillent et garantissent une continuité, essentielle dans l'éducation des enfants.

Cela n'est pas le cas chez la plupart des élèves du nucléo Bairro da Paz (BR), pour trois raisons principales : il y a des cas de monoparentalité mais la plupart reconstitue la famille avec un nouveau compagnon, ce qui n'est pas synonyme de stabilité familiale ni de

soutien ; le núcleo est perçu comme une simple activité qui sert à occuper les enfants ; il n'y a pas encore d'exemples assez forts de musiciens sortis du quartier grâce au núcleo, et qui pourraient donc convaincre, puisqu'il n'a que trois ans d'existence.

Au núcleo Miguel Torga (PT), les professeurs se plaignent du manque de soutien de la part des parents mais cela va mieux au bout de neuf ans d'existence car ils commencent à apprécier le fait que leurs enfants voyagent, qu'ils jouent dans de grandes salles de la ville et qu'ils passent à la télévision. Il faut cela pour qu'ils s'intéressent et pour qu'ils motivent leurs enfants. C'est ce qu'a réussi El Sistema en quarante ans. Cette longévité a permis de créer des exemples concrets à suivre, qu'ils soient le voisin du quartier ou Gustavo Dudamel.

Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) la pauvreté matérielle des parents n'est pas synonyme de manque de capital social ni culturel (Bourdieu 1979). Les mères du núcleo peuvent venir de milieux très modestes mais avoir un diplôme universitaire avec en plus un sens de l'éthique très développé, acquis notamment grâce à la foi et aux cultes religieux. C'est ce qu'elles transmettent à leurs enfants : ils sont beaux, bien habillés, ils se comportent correctement (tout en sachant s'amuser), ils ont une attitude sociale fédératrice. Ce n'est pas le cas au núcleo Bairro da Paz (BR), où les élèves peuvent être particulièrement indisciplinés. Il n'y a pas qu'une différence de niveau social, c'est plutôt lié au fait que les enfants de ces quartiers ont moins d'accompagnement de la part de leurs parents, ce qui casse la continuité pédagogique.

A cela s'ajoute le fait que certains enfants doivent contribuer financièrement au foyer par exemple en vendant aux feux rouges sur les routes. Ils sont moins équilibrés socialement, leur sens de la vie en groupe est encore très négativement influencé par la déstructuration familiale et la violence des rues. Ils ne font que reproduire ce qu'ils vivent dans le milieu qui les fait grandir. Le núcleo fait ce qu'il peut pour réfuter cela.

Quant au núcleo portugais, le manque d'accompagnement des parents vient du fait qu'ils travaillent beaucoup, à des horaires qui rendent difficile la vie familiale. Les mères qui vivent seules ont jusqu'à trois jobs par jours, quittant les enfants avant le petit déjeuner et arrivant juste à temps pour un dîner improvisé. Cela oblige bon nombre d'élèves à s'occuper du nettoyage de leur maison et à surveiller leurs petits frères. Ils ne sont pas accompagnés ni motivés dans leur parcours musical sauf après quelques années, une fois qu'ils ont eux-mêmes réussi à atteindre des résultats grâce à leur autodiscipline.

Le rôle des parents est fondamental pour l'évolution musicale des élèves parce qu'ils ont le pouvoir de garantir une continuité entre le núcleo et le foyer. Cette continuité

est perçue par les enfants comme une validation de ce qu'ils font, ils sont motivés à mieux travailler. Comme l'a démontré Bernard Lahire dans sa recherche pour *Tableaux de famille* (Lahire, 1995), il n'y a pas de lien de causalité directe entre le niveau social des parents et les résultats qu'atteint l'enfant au long de son parcours scolaire. La continuité est l'élément fondamental, cela fut clairement observé chez les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), grâce aux mères qui en sont les garantes.

L'école est le deuxième groupe d'appartenance dans lequel les élèves des núcleos passent la plupart de leur temps. Au Venezuela, l'école est l'un des milieux qui contribuent à la continuité des actions pour les élèves. Trois exemples :

1. Lorsque les jeunes collégiens sont en classe ils se lèvent à l'entrée du professeur, puis commencent un va et vient rituel de questions réponses, « – Bonjour, dit le professeur ; – Bonjour, répondent les élèves en chœur ; – Comment allez-vous ? ; – Bien et vous !?, répondent-ils avant de s'asseoir ».
2. Dans un grand nombre de collèges et lycées, les élèves font une prière collective avant de commencer les cours, ce qui permet de fédérer le groupe autour d'un même objectif et de calmer les esprits agités ;
3. Dans certains établissements scolaires les élèves sont regroupés dans la cour pour chanter l'hymne national le lundi matin, ce qui, une fois de plus, crée un effet de groupe sous une discipline suivie de près par les professeurs.

Ces trois faits se passent au Venezuela, pays où l'hymne renvoie à l'indépendance acquise au XIX^e siècle et où le christianisme regroupe plus de 90% de la population. Une fois encore, mon propos est simplement de faire une analyse pragmatique de ce que ces rites imposés aux élèves des collèges et lycées entraînent au niveau du comportement individuel et collectif. Lorsqu'on lie la discipline qu'imposent les mères, aux rites cérémoniaux vécus sur les lieux de cultes, avec les règles répétitives imposés à l'école, on se rend compte qu'il existe pour la plupart des élèves de Santa Rosa de Agua (VZ) une continuité entre ces trois groupes d'appartenance.

Au bout du compte le núcleo en bénéficie. Ce n'est pas généralisable car trop de facteurs peuvent détruire cette continuité. Elle est observable dans ce núcleo, ce qui explique le comportement docile et attentif de la plupart des élèves. Aux núcleos Miguel

Torga (PT) et Bairro da Paz (BR), les élèves vivent dans des contextes plus discontinus et ne bénéficient pas des renforts positifs analysés plus haut.

Le troisième groupe d'appartenance dans lequel les élèves évoluent est l'église. Par église, je veux dire tous les lieux de culte religieux. Maracaibo, ville où se trouve le *barrio* Santa Rosa de Agua (VZ), est un territoire de culte catholique car la vierge de Chiquinquirá y est apparue au XVIII^e siècle. Les mères des élèves sont croyantes et pratiquantes pour la plupart, « la foi fait bouger des montagnes », ont-elles répondu en chœur lors d'un *focus-group*. C'est pour cette raison que beaucoup d'élèves du núcleo ont d'abord commencé leur expérience musicale à l'église, en accompagnant les cérémonies. Les cultes peuvent aussi être chrétiens protestants ou alors, en minorité, un syncrétisme afro-vénézuélien. La régularité hebdomadaire et la participation active aux cultes permet aux enfants de grandir dans un milieu empli de principes, de règles, de valeurs. Ils doivent respecter les silences, se tenir droit, se lever et s'asseoir au bon moment, cela modèle leur corps des enfants et leur caractère également, pour les rendre plus à même de comprendre et de respecter les règles sociales en groupe. Au bout du compte, la présence régulière aux cérémonies religieuses avec ses parents contribue aussi à rendre l'enfant plus « docile » (Foucault, 1975). Cette docilité est vérifiée au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), où les élèves reproduisent les règles qu'ils vivent dans leur église, dans leur école et au foyer.

Au Bairro da Paz (BR) il existe un grand nombre de lieux de cultes. Rien que dans la petite rue du núcleo il y en a trois. En observant attentivement les comportements on peut voir les différences entre ceux qui assistent à des cultes régulièrement et ceux qui ne le font pas. Soyons clair, la docilité de certains ne dépend pas du type de foi, cela dépend de la régularité du culte, de leur présence dès le plus jeune âge, et de l'accompagnement de la famille comme forme de validation. Un culte religieux est un ensemble de rites qui cadencent la cérémonie. Le rythme de cette cadence et les règles qui l'entourent, contribuent à rendre l'élève plus « docile », sachant contribuer à l'esprit de groupe.

2. Habitat : le cas des dilemmes contextuels

La seconde grande étape de l'élargissement prend en compte « l'habitat » dans lequel vivent les familles d'élèves – leur quartier et leur ville. Les acteurs des núcleos ont décrit en détails les habitats dans lesquels ils vivent et travaillent, ce qui nous a permis d'avoir une analyse approfondie de leurs réalités urbaines et sociales. À présent nous insistons sur

un des sujets qui a été soulevé – les dilemmes –, avec un cas qui montre clairement l'influence spécifique que peut avoir l'habitat défavorisé socio-économiquement, sur les élèves et les professeurs des núcleos.

Les trois núcleos sont installés dans des quartiers dit défavorisés mais à des degrés différents. Le Bairro da Paz (BR), issu d'une invasion des terres il y a trente-cinq ans, bénéficie encore d'une population unie. Si on le relie au fait qu'il est un quartier sûr pour ses habitants, dans le sens où le *dono do morro* (chef des trafiquants qui contrôle le quartier) y garantit la sécurité, cela explique le fait que les élèves du núcleo disent aimer y vivre. C'est le cas aussi au Casal de São Brás, où se trouve le núcleo Miguel Torga (PT) mais sans qu'il y ait autant de problèmes de trafic. Ce n'est pas le cas au *barrio* Santa Rosa de Agua (VZ). La violence et le danger constant que l'on ressent dans les villes du Venezuela au cours de ce moment d'instabilité politique explique pourquoi de nombreuses mères interdisent leurs enfants de jouer dans les rues et préfèrent les inscrire dans un núcleo afin de créer de la « bonne fatigue ».

Au Bairro da Paz (BR) et au Barrio Santa Rosa de Agua (VZ) les enfants et adolescents sont confrontés à un dilemme qui est très problématique pour les núcleos. Prenons le cas brésilien, similaire à ce qu'il se passe au Venezuela. Dans ce quartier défavorisé, les trafiquants se servent des mineurs pour accomplir plusieurs fonctions. Ils peuvent être *fogueteiros*, celui qui envoie une sorte de feu d'artifice (*foguete*) lorsque la police est à proximité ; *alisadores*, les adolescents qui forment les nouveaux arrivés aux règles du gang (*alisar* veut littéralement dire aplanir mais dans le sens de défriser, comme pour les cheveux crépus) ; et pour les plus jeunes il y a la fonction de *aviãozinho*, petit avion transporteur de drogue. Un jeune garçon démuné financièrement et qui vient d'un milieu familial déstructuré peut devenir *aviãozinho* par fascination ou obligation. Cela rend très difficile le rôle des professeurs des núcleos car ce qu'ils ont à offrir ne semble pas aussi séduisant que ce que garantit un trafiquant. Le jeune garçon peut se retrouver entre deux choix :

1. Apprendre le violon pendant de nombreuses années, ce qui implique beaucoup de travail, de discipline, avec l'acceptation de phases perçues comme « ridicules ».
2. Ou être *aviãozinho* pour un trafiquant qui va le protéger et le payer, ce qui lui garantit du respect et une reconnaissance auprès des jeunes filles qui l'entourent. C'est un dilemme réel, quotidien dans ces quartiers alors qu'il y a risque de mort.

Cela démunit les professeurs des núcleos. Ils n'ont pas les mêmes outils que les trafiquants pour convaincre les plus jeunes, surtout parmi les générations marquées par l'apparence et la facilité.

3. Ecosystème social : le cas de la déification au Venezuela

L'avant-dernière étape du cas élargi nous amène à prendre en compte les « écosystèmes » sociaux dans lesquels évoluent les núcleos et leurs acteurs. Il est complexe de les rendre visibles car ils sont vastes et relatifs, toujours en mouvement.

Je propose de commencer par nous focaliser sur un exemple précis. Prenons le cas dont parlait une mère d'élève au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), lorsqu'elle faisait référence à une sorte de vénération existante sur la figure de Maestro Abreu (fondateur et Directeur d'El Sistema) : historiquement le peuple vénézuélien aime s'identifier à un leader d'envergure nationale, qui guide et motive toute action, « nous avons tous besoin d'un *orientador* (guide) », explique-t-elle.

Cette nécessité de vivre en croyant en un *orientador* est vérifiée à au moins trois niveaux :

1. Religieux – la population est dans sa grande majorité croyante en un Dieu chrétien, surtout à Maracaibo, depuis l'apparition de la vierge Chiquinquirá ;
2. Historique – Simón Bolívar, le *Libertador*, leader de l'indépendance du Venezuela, est un personnage historique réel mais déifié, notamment depuis la révolution Bolivarienne en 1999 ;
3. Politique – Hugo Chávez, président de « l'inclusion », qui a su profiter de cette propension nationale à la déification, reste un *orientador* fondamental pour bon nombre de vénézuéliens, alors que la situation dans laquelle se trouve le pays actuellement est dramatique.

L'historien vénézuélien Manuel Caballero⁹³, rappelle l'importance de certains intellectuels positivistes, dont Laureano Vallenilla Lanz et José Gil Fortoul, pour la démystification de cette tendance nationale à la déification, propre à l'historiographie

⁹³ Manuel Caballero (1931-2010), journaliste et professeur d'histoire au Venezuela. Il a été directeur de l'Ecole d'Histoire à l'Universidad Central de Venezuela. Avec un doctorat obtenu à la Cambridge University, il fut le premier vénézuélien à y publier. Il a également été conférencier dans les principales universités mondiales : Sorbonne, Oxford, Carlos III de Madrid, Harvard, Mexico, Bogota, Quito.

romantique qui prétendait « remplacer les dieux célestes par des dieux terrestres, les *Libertadores* » (2002, p.75). Caballero est très critique face à ce culte de la personnalité, il affirme : « Le culte des *Libertadores*, mais surtout celui de Bolivar, s'est transformé en un fondamentalisme intolérant et fanatique : personne de bon sens, surtout avec des aspirations politiques, n'oserait dire que le *Libertador* s'est trompé à quelque moment de sa longue carrière politique » (Caballero 2002, p.23).

On peut y ajouter un quatrième culte de la personnalité, celui qui est voué au Maestro Abreu. Il est de nature musicale mais également politique, de par ses actions envers l'éducation et l'intégration sociale, puis historique, dans le sens où cela fait maintenant quarante ans qu'il est présent dans le parcours évolutif de la nation. Le « mythe Abreu » est entretenu par un grand nombre d'histoires légendaires sur sa persévérance face aux adversités, mais aussi par l'ensemble de l'œuvre palpable qu'est El Sistema. Gustavo Dudamel, principal jeune chef d'orchestre d'El Sistema, est également déifié. Souvent, lorsque mes interlocuteurs dans les rues vénézuéliennes ne savaient pas ce qu'était El Sistema, il suffisait de dire « Dudamel » pour qu'ils situent le programme musical.

La déification des personnages incarnés par Maestro Abreu et Gustavo Dudamel est fondamentale à prendre en compte lorsque l'on souhaite comprendre l'investissement personnel et le dévouement des familles envers l'éducation de leurs enfants à El Sistema. Cela dépend de facteurs culturels mais le temps y joue aussi un rôle. Avec seulement neuf ans d'existence cela n'est pas autant le cas à l'Orquestra Geração ni au Neojiba, même si au núcleo Bairro da Paz (BR) une élève m'a demandé si je connaissais Ricardo Castro (fondateur et Directeur du Neojiba). « Est-il encore vivant ? J'aimerais le rencontrer », me dit-elle les yeux grand ouverts.

Les traits culturels propres aux écosystèmes sociaux existent aussi aux échelles de la ville et de la région. Commençons par un exemple propre à la ville de Maracaibo, à l'ouest du Venezuela – l'humour. Les *maracucho* (habitants de Maracaibo) sont connus dans le pays pour leur humour, toujours au deuxième degré et souvent en-dessous de la ceinture. En groupe tout devient prétexte à un *chiste* (une blague) et à la création de moments de *broma* (rigolade). Les meilleurs sont reconnus comme étant des *chistologos* (blagologues), champions de la blague. Cet humour je l'ai vérifié quotidiennement au núcleo, surtout de la part des mères d'élèves qui profitaient de la curiosité du *gringo* (moi-même, le chercheur blanc) pour étaler leurs histoires amusantes. Mais cela s'observe aussi entre jeunes élèves en classe d'orchestre ou entre professeurs dans le bureau de la directrice.

Cette dernière ne motive pas les *chistes* et la *broma*, de par sa fonction et son caractère, mais la coordinatrice du núcleo en est un des principaux moteurs, ce qui équilibre les rôles.

Quant aux professeurs, ils en font un usage permanent : « je veux qu'il y ait aussi de l'humour pour qu'ils se sentent en affinité et qu'ils se libèrent de la nervosité », explique le professeur de contrebasse ; « on rigole beaucoup et ensuite on se remet au travail, la joie aide à ce que la musique sonne mieux, avec plus de cœur », explique le professeur d'alto. A la question de la gestion entre l'exigence et la douceur envers les élèves, Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema Zulia, répond que « le médiateur est l'humour, c'est la solution ». Cet humour est important pour casser les éventuelles barrières symboliques qui peuvent exister entre les différents acteurs du núcleo. Il n'empêche pas le respect et permet d'unir les personnes autour d'un même *chiste* complice, de relaxer les corps et les esprits avant un nouvel effort musical en groupe.

Au Bairro da Paz (BR) il n'y a pas le même humour, il y a surtout de la *zoação*, une forme de jeu de provocation entre eux. Ce qui existe à Salvador et même dans tout Bahia c'est le sentiment d'être une star dès la naissance. Le dicton local est révélateur : « *Baiano não nasce, estreia !* (A sa naissance le bahianais donne sa première !) ». Autre expression courante : « *Chegou chegando !* (Littéralement : Il est arrivé en arrivant ; confiant, comme si tout était à lui) ». Ces deux dictons révèlent le degré de confiance avec lequel vivent les bahianais, ils peuvent se croire artistes et les meilleurs dès leurs plus jeunes âges. Cette confiance, mêlée à une arrogance inconsciente, permet aux élèves de se lancer la tête la première dans l'apprentissage d'un instrument et dans de nouveaux défis. Ils n'ont pas forcément la mesure de ce que cela implique mais leur « talent naturel » leur permet de passer les premières étapes. Tout est fait pour surprendre, pour être vu et admiré. Cela crée beaucoup de compétition interne aussi entre les élèves, notamment entre les jeunes filles qui cherchent à s'affirmer.

Au Portugal, le núcleo Miguel Torga est plus diversifié au niveau des tempéraments et des traits culturels car les élèves sont issus de l'immigration, venant de pays et de cultures très variés – les anciennes colonies (Padilla & Ortiz 2012). Mais d'une façon générale, notamment parce-que ce sont pour la plupart des secondes et troisièmes générations, donc influencées par la culture portugaise, il existe une propension à la timidité et à la méfiance. Il n'y a pas la confiance inconsciente du bahianais ni autant d'humour que chez les *maracuchos* au Venezuela. C'est une population de jeunes plus timides, qui prend moins de risques et se pose des barrières symboliques. Comme le disait Juan Maggiorani, Directeur pédagogique de l'Orchestra Geração, « il faut qu'ils y croient et bannir le mot

non ». Pour les portugais le point positif tient au fait qu'ils soient souvent surpris des résultats qu'ils atteignent, puisqu'ils y sont arrivés avec peu d'expectatives, alors que le bahianais peut finir déçu après l'illusion de son *chegar chegando* (de la confiance en soi, comme si tout était à lui).

X.3. De la continuité : ontologie⁹⁴ des processus enveloppant les núcleos

L'idée principale que j'essaie d'analyser est celle de la « continuité ». Par continuité je veux signifier la poursuite d'une idée ou d'une action par des acteurs variés, dans des temps et des espaces différents. La continuité peut mener à un renforcement de la motivation initiale, comme si chaque acteur et chaque contexte d'action ne faisait que la renforcer.

Tel que le montre le rapport entre le núcleo Miguel Torga et la direction de l'Orquestra Geração (PT), la continuité peut aussi exister au sein des différents départements d'une même organisation. En analysant les organisations à l'aide des schémas que j'ai présentés, nous prenons en compte différentes branches existantes entre le núcleo et sa direction nationale. Les principaux facteurs de variations sont : le nombre d'interlocuteurs ; la distance physique entre les deux ; et le degré de rapprochement personnel et institutionnel, entre chaque niveau.

Le núcleo portugais de Miguel Torga bénéficie d'un lien fort avec la direction nationale, il est proche physiquement et institutionnellement, ce qui contribue à son succès dans un parcours évolutif depuis neuf ans maintenant. Le núcleo Bairro da Paz (BR) est le plus isolé des trois au niveau institutionnel, les professeurs disent manquer d'accompagnement depuis la création il y a trois ans. Quant au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), il est physiquement beaucoup plus distant de sa direction nationale mais il bénéficie d'une direction régionale proche à tous les niveaux.

Le contexte organisationnel dans lequel évolue chacun des trois núcleos est à prendre en compte si l'on veut essayer de comprendre leur état général et les attitudes de leurs acteurs en particulier. La grande motivation de l'équipe de professeurs portugais au núcleo Miguel Torga vient aussi du lien fort qui est établi avec la direction (notamment avec la sous-Directrice Helena Lima). Ce lien est entretenu par la coordinatrice du núcleo, Sandra Martins. Elle est une médiatrice institutionnelle fondamentale dans ce processus.

⁹⁴ Le concept « ontologie » est ici employé dans le contexte sociologique mais en partant de l'étymologie du mot : la logique de ce que sont les processus (*onto*).

Au Venezuela, le núcleo Santa Rosa de Agua bénéficie des enseignements reçus par sa directrice Oriana Silva à Caracas auprès du Maestro Gregory Carreño. C'est, entre autres, ce qui lui fait dire qu'elle se sent « institution ». La question de la loyauté et de son niveau entre acteurs des organisations formelles, est centrale pour comprendre le développement d'El Sistema, Neojiba et Orquestra Geração. Ricardo Castro, Directeur Général du Neojiba (BR), dit que cette « loyauté » a été perdue au cours des neuf premières années, « la pression a été très forte et donc chacun s'est retourné sur soi »⁹⁵. Cela cause un émiettement de l'organisation, où les acteurs veulent consolider leur place sans pour autant contribuer à l'union de l'ensemble.

Lorsque l'on interviewe les différents responsables au-dessus des núcleos, plusieurs facteurs sont mis en avant pour expliquer les difficultés de leur travail. Certaines sont d'ordre procédural, liées aux lois, comme par exemple l'obligation qu'à l'Orquestra Geração (PT) de faire annuellement des concours pour ses professeurs.

Chaque mois de septembre, les directeurs du programme ouvrent les candidatures pour être professeur à l'Orquestra Geração selon les directives de son financeur principal, le Ministère de l'Education. Tous doivent s'y soumettre car les professeurs n'ont que des contrats annuels. Cela veut dire qu'ils n'ont pas de garanties à long terme et qu'un professeur avec plus d'années de carrière pourrait remplacer un jeune professeur qui est expert dans les relations avec son public en milieu socio-économiquement défavorisé. Comme on peut le lire dans le témoignage des professeurs (Chapitre IV.7.), cette insécurité d'emploi démotive certains d'entre eux.

Cela touche à quelque chose d'essentiel lorsqu'il faut travailler dans les quartiers défavorisés – la continuité sur le temps. Ce sont des territoires avec des publics qui vivent souvent dans l'instabilité familiale et psychologique, où la récurrence hebdomadaire d'un professeur de musique aimable, peut faire toute la différence. Pour les directeurs de programmes c'est stressant car ils souhaitent construire de bonnes équipes de travail dans un environnement stable. Ils savent qu'il leur faut du temps. Il serait dommage de perdre un jeune professeur au bout d'une première année, alors qu'elle sert de formation pédagogique et d'adaptation aux contextes.

⁹⁵ Au Neojiba, la Direction renvoie la responsabilité aux jeunes professeurs qui ont fait partie du premier grand orchestre, alors que ceux-ci la renvoient à la Direction et à ses méthodes d'administration. Le but ici n'est pas de savoir qui a raison, mais plutôt d'accorder une importance à la « loyauté » entre les membres d'une même organisation formelle. Des chercheurs comme James Clyde Mitchell ont proposé des outils qualitatifs et quantitatifs pour étudier les degrés de loyauté (Mitchell, 1974).

Les financeurs des programmes jouent un rôle majeur dans les actions des directeurs des trois programmes. Pour l'Orquestra Geração (PT) les renouvellements des financeurs sont annuels ce qui rend difficile de prévoir la construction d'un programme éducatif progressif en plusieurs années.

Au Brésil, le Neojiba bénéficie de contrats biannuels avec le secrétariat qui a la tutelle. C'est un contrat de gestion très précis, avec des objectifs à atteindre tant au niveau musical que social. La pression pour atteindre des résultats quantitatifs avec ce type de contrat est réelle (ex. ouverture de trois nouveaux núcleos par an ; inscription de deux-cents nouveaux élèves par an), mais les départements pédagogique et social veillent au qualitatif. Un système nommé de « publicisation » (Freitas 2010) permet au Neojiba d'avoir un statut spécial pour gérer l'argent public qui lui est alloué (60% du budget) avec en plus la possibilité de le compléter avec des financements privés. Le contrat de gestion oblige à rendre des rapports annuels faisant preuve des résultats atteints pour recevoir les prochaines tranches du financement.

Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) le financement est garanti par El Sistema mais il bénéficie aussi du soutien des parents pour des petites actions. Le principal problème a toujours été la bureaucratie car El Sistema est une énorme machine avec plus de quatre-cents núcleos éparpillés dans un pays plus vaste que la France. La bureaucratie est un mécanisme pour contrôler les différentes branches de cette énorme institution. Elle permet, entre autres, de garantir une traçabilité. La difficulté, pour un petit núcleo tel que Santa Rosa de Agua, est la lenteur des procédures lorsqu'ils font des demandes d'instruments, ou des requêtes pour employer de nouveaux professeurs. Avec l'arrivée de la direction régionale d'El Sistema Zulia, le núcleo bénéficie d'un appui administratif important, notamment lorsqu'il faut jouer tout son poids pour acquérir ce dont ils ont besoin.

Les questions de procédure, de financement et de bureaucratie sont quelques-uns des facteurs à prendre en compte pour essayer de comprendre les actions des dirigeants et des administrateurs. Ils travaillent avec des outils et sous des formes de pression qui leurs sont propres. Chacun des trois programmes, El Sistema, Neojiba et Orquestra Geração, évolue dans un contexte institutionnel précis, en accord avec l'encadrement légal, économique et de gestion. Les programmes sont des « organisations formelles »

(Glaeser,2006)⁹⁶, dans lesquelles les acteurs essaient de travailler en commun pour les faire évoluer.

Les décisions qui sont prises dans ces organisations formelles regroupent un grand ensemble de données. Ce sont par exemple les directeurs de nucléos qui vont devoir réagir aux décisions prises par les directeurs des différents départements de l'organigramme institutionnel. Le directeur du nucléo se trouve souvent à distance du Directeur national, qui lui-même se trouve éloigné du Ministre qui gère les financements. Ce Ministre dépend d'un budget national annuel, de lois, de bureaucraties et toutes sortes de contraintes. Ces éléments de la chaîne institutionnelle travaillent dans un environnement assailli d'informations à prendre en compte.

Selon le sociologue Andreas Glaeser, la conjonction de facteurs apparemment éloignés dans le temps et dans l'espace, résulte en des « articulations projectives » (2010, p.253). Projectives car, par exemple, après avoir rassemblé une large quantité d'informations, le Directeur Général d'un orchestre prend une décision qui aura un impact sur toute l'organisation formelle.

Il y a une double projection car sa décision révèle l'organisation de sa pensée en même temps qu'elle influe sur celle des autres. La décision est aussi d'ordre émotionnel, de façon plus ou moins consciente : « Plus l'articulation projective perd sa relation iconique avec l'action originale, plus on oublie que l'on réagit en fait à l'action locale de quelqu'un » (Glaeser, 2010, p.254). Le temps et l'espace y sont pris en compte car la décision d'un Directeur est le fruit d'un passé et d'un positionnement avec, pour conséquences, des actions étalées sur le futur et à travers de multiples lieux.

En opérant le concept d'« articulations projectives », cela nous permet de prendre en compte la profondeur et la complexité des différents acteurs qui coexistent au sein des organisations formelles. Ils peuvent dépasser le stade de simples passeurs d'informations. Les articulations projectives sont rendues possibles par des organisations, résultats d'un

⁹⁶ « Les organisations formelles offrent un certain nombre d'avantages en tant que sites. Elles intéressent l'ethnographie des processus parce qu'elles *canalisent*, elles rassemblent et concentrent une grande variété d'actions sur un ensemble limité et interconnecté de personnes. Les organisations formelles articulent projectivement les effets d'action selon un certain nombre de dimensions différentes. Typiquement, elles rassemblent des personnes de familles différentes, de quartiers et de milieux socio-économiquement hétérogènes, en les soumettant à des règles et à des disciplines, à des normes professionnelles et à des contraintes statutaires. (...) Plus important encore, les organisations formelles ont pour fonction typique d'articuler projectivement les effets de séries d'actions, qu'elles soient des entreprises commerciales, des agences gouvernementales, des états-majors de partis ou de mouvements sociaux. Elles accumulent et transmettent de l'information sur ce que les gens font, pensent ou ressentent. (...) Les organisations formelles sont, dans ce sens, d'énormes incubateurs de processus qui connectent des ensembles d'actions à des ensembles de réactions. » (Glaeser 2010, p.269).

travail collectif, mais, *in fine*, elles sont choisies par quelqu'un dans un temps et un endroit précis.

Cette complexification des rapports sociaux n'a pas de fin, elle peut créer des vertiges au chercheur. Ce n'est pas ici le but, ni pour chercheur et pas pour le lecteur non plus. Ce qui me semble important est justement de s'intéresser à cette complexité, sans prétendre la saisir totalement : « la notion même d'articulation projective suggère alors que nous avons besoin de repenser ce qui constitue une relation sociale ou plus précisément un réseau entier de relations sociales » (Glaeser, 2010, p.256). Lorsque l'on prend en compte un núcleo, ses acteurs, son habitat et ses multiples écosystèmes on s'aperçoit que l'ensemble est interconnecté. Des facteurs très éloignés tel que les bureaucraties propres au financeur, ou le retard du bateau qui transporte les instruments, ou encore le climat tropical, ont tous un impact sur les núcleos. Cet ensemble qui va de la niche écologique à l'écosystème dépend de tous ses éléments, les articulations projectives des acteurs en font partie. Ce vaste ensemble est impossible à révéler de façon exhaustive, ce qui ne nous empêche pas d'en tenir compte. Le terrain est à explorer, il exige l'union transdisciplinaire afin de mieux le saisir.

Au niveau des rapports sociaux, un élève du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) bénéficie de la « continuité » des processus lorsque ce qu'il y apprend est dans la droite ligne de ce qu'il vit au sein de sa famille, de son lieu de culte et de son école. Il y a continuité par exemple entre la discipline qu'il doit avoir en orchestre (rester assis pendant des heures et travailler en groupe), puis à l'église (savoir quand se lever, puis prier et chanter en groupe), à l'école (être debout lorsque le professeur entre dans la salle, puis chanter l'hymne national), et enfin en famille (être à table pour dîner, puis aider aux tâches ménagères).

Le noyau familial a un rôle particulier, celui du renforcement positif, car c'est souvent le groupe social auquel l'élève est le plus attaché dans son écosystème. Cette idée de continuité est moins évidente chez les familles déstructurées qui n'accompagnent pas le parcours de leurs enfants. La monoparentalité existante chez la plupart des foyers de Santa Rosa de Agua (VZ) n'est pas synonyme de déstructuration familiale. Les femmes s'unissent entre elles pour garantir une stabilité financière, physique et émotionnelle.

L'écosystème social est profondément influencé par les traits culturels des milieux dans lesquels évoluent les enfants. Nous avons remarqué le rôle de l'humour *maracucho* pour fluidifier les rapports entre les acteurs du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), ainsi que

la confiance du jeune bahianais « né artiste », puis la timidité chez les jeunes portugais au núcleo Miguel Torga, lié à un pessimisme qu'il faut vaincre. Finalement nous nous sommes intéressés à la propension qu'ont les vénézuéliens à avoir un *orientador*, c'est-à-dire à élire un guide qu'ils suivent dans un parcours de dévotion. Cela les motive, leur crée un objectif qui, dans le cas d'El Sistema, est très proche et palpable puisque des amis du quartier jouent maintenant dans de grands orchestres et que Gustavo Dudamel, un jeune de la province vénézuélienne, est une star mondiale.

Quant aux Bahianais ils semblent plus indépendants. Ceci est lié à leur fierté individuelle mais aussi à l'envie de s'émanciper d'un esprit historique de colonisation, du blanc *fazendeiro*⁹⁷. Leandro, professeur au núcleo Bairro da Paz (BR), pense qu'il faut trouver la bonne formule pour y être professeur afin d'éviter « la forme colonisatrice qui passe son temps à regarder l'autre sans se remettre elle-même en question », dit-il en parlant de la pédagogie. Son collègue flûtiste a compris qu'une des façons de motiver ses élèves est par l'exemple, par ses talents d'instrumentiste : en les « impressionnant » il retient leur attention et captive leur envie de suivre un modèle, un *orientador* comme disent les vénézuélien : « en musique c'est moi leur Neymar (star du football brésilien), explique-t-il ».

L'autre facteur qui joue un rôle important dans la continuité des liens que créent les acteurs avec le núcleo est celui du climat, en particulier la chaleur des zones tropicales où se trouvent les núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) et Bairro da Paz (BR). Le núcleo y devient un lieu de soulagement, d'apaisement pour le corps. La plupart des élèves vivent dans des maisons très simples, certaines ont des toits en tôle, sans eau courante ni climatisation. Leur quotidien au foyer est marqué par la chaleur, sans courants d'air. Face à ces conditions, le núcleo devient un espace physique où le corps peut mieux supporter son écosystème climatique. Il y fait frais, il y a de l'eau potable, les salles sont propres et rangées. Cela est quelque chose d'important pour l'élève, il se rend compte qu'une autre réalité est possible.

Les confort matériel et physique face aux facteurs climatiques sont des sujets pris au sérieux par les directeurs. Ricardo Castro, Directeur Général du Neojiba, insiste beaucoup sur ce point. Par exemple, en parlant d'une certaine réputation à la paresse qu'ont les Bahianais : « si pour travailler vous devez venir de la périphérie et passer deux heures dans un bus sans climatisation, pour ensuite travailler sous une tôle par 35°C, il est naturel

⁹⁷ Un *fazendeiro* est un propriétaire d'une *fazenda*, c'est-à-dire d'une grande propriété de terres au Brésil. La littérature et les *telenovela* ont souvent représenté le *fazendeiro* comme les étant le propriétaire blanc, seigneur sur ses terres, et esclavagiste. (Freyre 2006; Ribeiro 2015)

que vous ne soyez pas dans votre meilleure forme ; c'est la même chose pour un musicien qui veut être au top, il doit avoir les meilleures conditions pour apprendre ». Les conditions matérielles dans lesquels les núcleos investissent permettent de vaincre les pressions climatiques, ce qui attire et motive les élèves.

Pour conclure sur cette étude du cas élargi, je dirais que le núcleo est une niche écologique inscrite dans un habitat et des écosystèmes. C'est une des cellules de l'organisation formelle dont il fait partie. Le núcleo réagit à ce qui l'entoure, il cherche son espace d'action et d'indépendance. Les acteurs qui le constituent s'en servent également pour se positionner face au contexte. Au Venezuela, la directrice du núcleo Santa Rosa de Agua me disait que El Sistema « *es como una burbuja* (comme une bulle) », un monde à part, qui cherche à maintenir son indépendance face aux pressions qui l'entourent. Ce choix du mot « *burbuja* » tenait davantage au fait que, pour cette directrice, El Sistema est une organisation où l'on peut penser différemment et où les opportunités de développement personnel sont très claires alors que le pays souffre d'une grave crise généralisée. El Sistema travaille constamment sur son positionnement face aux complexités des contextes nationaux, de même chaque núcleo se positionne face à son habitat et ses écosystèmes. Cette « bulle » imaginaire est le résultat d'une forme de réaction d'El Sistema face à ce qui l'entoure.

CHAPITRE XI – RESILIENCE FACE AUX CONTEXTES SOCIAUX

Au cours de cette troisième partie de la réflexion, je propose de continuer l'étude de cas élargie, en mettant en évidence l'instabilité des contextes qui enveloppent les nucléos. Après notre intérêt pour la « continuité », aspect fondamental pour l'éducation des enfants, nous focalisons maintenant notre regard sur la « discontinuité » existante dans les processus éducatifs.

La « discontinuité » est, par exemple, l'obligation que peut avoir un élève d'arrêter l'étude de son instrument pour aller vendre dans les rues, ou pour qu'il surveille ses petits frères en fin de journée. C'est le quotidien des populations qui vivent dans des quartiers défavorisés socio-économiquement, où il est nécessaire de survivre comme l'on peut.

Nous poursuivrons en y ajoutant la notion de « contraste », c'est-à-dire, les différences extrêmes qui se croisent dans la vie des acteurs de nucléos. Il y a, par exemple, un contraste fort entre la sécurité que les acteurs sentent dans les nucléos, et les dangers éminents dans les quartiers où ils habitent.

Paradoxalement, la « discontinuité » et les « contrastes » quotidiens sont transformés, par certains acteurs, en outils pour renforcer l'attachement au nucléo. Dans les contextes où vivent les populations, ce qui est à éviter est très proche de ce qui peut permettre de s'en sortir et d'éviter la reproduction sociale. A travers une forme de résilience, certains acteurs réussissent à vaincre ces deux épreuves, ils développent un attachement très fort envers la musique, les acteurs qui les entourent et leur nucléo.

XI.1. Discontinuités

La niche écologique qu'est le nucléo s'inscrit dans un contexte précis mais mouvant. Son habitat et ses écosystèmes évoluent constamment. Le nucléo accompagne ces changements au fil des années, notamment ses professeurs qui doivent alors trouver de nouvelles méthodes pédagogiques. Ils s'ajustent aux jeunes générations et, dans certains nucléos, ils vont jusqu'à s'adapter à chaque élève. Cette ouverture à l'autre et la capacité de rester flexible pour mieux faire face aux réalités sont des caractéristiques propres aux trois nucléos ici étudiés.

L'ensemble des acteurs d'un nucléo ont une lecture de l'influence faite par l'habitat et par les écosystèmes dans lesquels ils évoluent. Lorsqu'il y a union entre les acteurs, ils

veillent à garantir une stabilité et une continuité au sein du núcleo. Nous nous sommes précédemment penchés sur cette idée de « continuité » sociale et pédagogique entre les différents milieux où circule un élève de núcleo : famille, école, lieu de culte, entre autres. Ces milieux sociaux regroupent un large ensemble d'acteurs (amis, parents, professeurs, prêtres), contribuant, chacun à sa manière, à l'éducation des enfants. Entre l'école et les activités extra-scolaires, l'enfant semble vivre dans un contexte de continuité, visant sa progression personnelle en tant qu'élève et citoyen.

Mais dans aucun des trois contextes étudiés, Santa Rosa de Agua (VZ), Bairro da Paz (BR) et núcleo Miguel Torga (PT), il existe le confort d'une continuité fluide allant de soi. Au contraire, ce sont des territoires de tensions, de contrastes et même de contradictions. Ces trois quartiers défavorisés sont marqués par la pauvreté et la délinquance. Si elles ne sont pas au sein de la famille d'un élève, la misère et la violence peuvent être à quelques portes de chez lui. La tension est palpable. Les confrontations entre gangs ou entre gangs et la police sont ressenties par tous. Les coups de feu, les cris, les corps étendus au sol, les sirènes, tout fait aussi partie des expériences d'un jeune élève de núcleo dans les trois quartiers.

Cela crée des contrastes, par exemple entre l'attention chaleureuse du professeur de núcleo face au regard d'un élève, et la pression psychologique que ce même élève ressent de la part des collègues de rue voulant le rallier au trafic. Enfin, ce sont aussi des territoires de contradictions. Par exemple, les mêmes parents d'élève qui font tout pour éviter que leurs enfants intègrent le trafic de drogue, peuvent faire partie du groupe de résidents qui manifestent dans les rues contre l'arrestation du *dono do morro* (chef des trafiquants du quartier), sous prétexte qu'il garantit la sécurité locale.

Au rôle de la continuité pédagogique et sociale que j'ai essayé de démontrer plus haut, il me semble maintenant important d'ajouter celui de la « discontinuité ». La continuité pédagogique chez les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) n'est pas un long fleuve tranquille. Nombreux sont les barrages à la progression du courant. Mais ce qui leur importe, c'est que la continuité sous-jacente soit assez forte pour résister aux pressions, permettant ainsi de continuer leur évolution musicale et sociale. Je donnerai un ensemble d'exemples pour bien identifier des cas de discontinuités contrastantes dans les trois terrains. Ensuite, j'essaierai de rendre visible le rôle positif et paradoxal qu'elles peuvent avoir.

La discontinuité est l'interruption d'un parcours par quelque chose qui, dans le cas de ces quartiers défavorisés, peut être très différente, voir à contre-sens, de ce qui se fait à l'origine. Un élève qui apprend le saxophone mais qui est constamment interrompu dans son entraînement personnel à la maison pour aller vendre des bonbons aux feux rouges, vit une discontinuité dans son parcours musical. Ce qu'il a appris au núcleo et qu'il essaye de développer chez lui finit par être interrompu dans le temps mais aussi par le degré d'importance pour la famille : chez lui, rapporter de l'argent quotidiennement est davantage nécessaire qu'apprendre le saxophone. Dans cet épisode de discontinuité, tout n'est pas si « négatif ». L'enfant apprend à vendre dans les rues, à convaincre des clients, à gérer la marchandise et l'argent, puis à tout partager au foyer. Ainsi, il est valorisé par sa famille et se sent utile.

Mais l'autre apport de cette discontinuité, dont je donne ici un exemple de départ, est le fait qu'elle permet à l'acteur, dans ce cas le jeune élève saxophoniste, de se positionner. La discontinuité dans la progression des actions est une forme de provocation car l'élève est bouleversé, il voulait continuer de jouer du saxophone. C'est en même temps ce qui peut lui permettre de valoriser l'instrument et de vouloir s'y consacrer. Il comprend ainsi que, plutôt que d'aller vendre sous le soleil aux feux rouges, il préfère rester chez lui et s'entraîner au saxophone. Son choix démontre un plaisir immédiat, jouer d'un instrument, mais également une prise de conscience du futur qu'il souhaite conquérir.

Cependant il va falloir vaincre un pouvoir fort dans cette discontinuité – la famille. Elle a besoin de lui dans l'immédiat, il faut de quoi manger le soir même. Tout en voulant garantir une continuité dans son parcours de saxophoniste, cet enfant finit par créer une discontinuité au sein de la famille puisqu'il devrait travailler pour gagner de l'argent. La discontinuité qui crée des coupures avec la famille est la plus difficile à vivre, pour l'enfant et pour les parents.⁹⁸

Les coupures qui peuvent survenir dans un parcours continu sont aussi des épreuves que les acteurs peuvent vaincre. Ils ont l'occasion de vaincre ces coupures, ce qui participe à définir leur positionnement physique et mental face aux choix qu'ils prennent. Pour l'élève d'un núcleo, la proximité face à des personnes contrastantes, que ce soit un parent,

⁹⁸ On peut penser que ce choix de musique est une tentative assimilationniste de la part des professeurs et administrateurs du projet. Les musiciens sont souvent trop jeunes pour avoir cette vision, le « blocage » viendra surtout de la part des professeurs et des parents d'élèves. L'Orquestra Geração au Portugal choisit un répertoire qui a des arrangements sur des compositions d'origine africaine, de l'Europe de l'Est et des gitans (cultures d'origine de la plupart de leurs élèves).

un professeur, un prêtre ou un trafiquant, lui permet de se définir et de se positionner dans la vie.

Le positionnement personnel ou organisationnel de chacun est plus évident lorsqu'il y a des contrastes forts entre les acteurs, avec des habitats et des écosystèmes. Cela veut donc dire qu'il n'y a pas d'habitats ou d'écosystèmes sociaux qui garantissent la reproduction fixe des actions. Un exemple pour clarifier : ce n'est pas parce que le quartier est gouverné par un trafiquant que tout le monde y contribuera et en sera complice ; ce peut être parce que le quartier est gouverné par un trafiquant que beaucoup de résidents voudront s'en démarquer ; il y aurait alors des contradictions au sein d'un même habitat et écosystème, créant des dissidents qui se positionnent face à ce qui domine.

Cette discontinuité n'affaiblit pas les habitats et les écosystèmes. Au contraire, il faut prendre en compte l'existence et le rôle de la discontinuité comme faisant partie intégrale de l'ensemble. Plus haut, j'ai cité la coordinatrice de núcleo qui percevait El Sistema comme une *borbujita* (bulle) au Venezuela. Cette bulle imaginaire qu'El Sistema transmet, est le résultat de quarante ans d'évolution. L'organisation cherche à se définir et à trouver son positionnement face à l'évolution historique, politique et économique du pays. Sa mission fut transversale à presque une dizaine de gouvernements. Tous l'ont financé parce qu'El Sistema a réussi à les convaincre d'une cause commune – l'éducation artistique. Au fil du temps, les contours de cette bulle changent d'épaisseur et de forme selon les pressions venant des écosystèmes qui l'entourent.

L'image de la bulle est aussi applicable au sein même d'une organisation telle qu'El Sistema, dans le sens où chaque núcleo est une bulle en soi. Il réagit à des facteurs qui sont propres à son habitat et ses écosystèmes. Il n'y a pas deux núcleos pareils alors qu'ils font partie d'une seule organisation, suivant les mêmes objectifs généraux. C'est aussi pour cette raison, que j'ai pris en compte le cas élargi à partir de la niche écologique qu'est un núcleo. Cela nous permet de voir les spécificités contextuelles de chacun.

Ainsi il me semble impossible de fixer des méthodologies qui seraient applicables à l'ensemble des núcleos d'une organisation. C'est encore plus vrai lorsque l'on pense à des núcleos dans des pays différents. Au fond, en utilisant l'analogie avec le jeu, les organisations et les núcleos inspirés d'El Sistema jouent le même jeu mais pas avec les mêmes cartes.

XI.2. Contrastes

Les trois nucléos où j'ai effectué mes recherches sont perçus par les différents acteurs comme des « bulles » accueillantes et protectrices, lorsqu'ils disent que c'est une « deuxième famille ». Les conditions de vie en groupe que procure le nucléo peuvent contraster fortement avec les environnements qui les entourent, ce qui renforce l'attachement de ses acteurs.

La photo et la vidéo sont deux des formes artistiques où l'attention aux contrastes est particulièrement prise au sérieux, afin de bien faire ressortir les différents éléments d'une même image. Il y a des contrastes entre couleurs vives, entre noir et blanc puis au niveau de la profondeur de champs. Ces analogies peuvent aussi être employées dans les rapports sociaux au sein d'un même habitat. Les trois nucléos évoluent dans des contextes marqués par différents degrés de pauvreté, de violence, d'instabilité, d'isolement, etc. Afin de clarifier mon propos sur les contrastes, je vais donner une série d'exemples qui découlent des recherches ethnographiques, en essayant d'inclure les trois nucléos et l'ensemble de leurs acteurs.

Commençons par le cas de contraste le plus flagrant pour les élèves de nucléo – le *bullying* (le harcèlement). Spontanément, les élèves vénézuéliens et bahianais en ont beaucoup parlé lors des entretiens semi structurés. Le *bullying* a plusieurs formes : il peut être une pression psychologique, un harcèlement physique, ou alors les deux en même temps. Les conséquences sont profondes pour ceux qui le subissent constamment. En plus d'une perte de confiance en soi et de l'isolement, cela peut conduire à des cas extrêmes tels que le suicide.

Le physique est la première raison d'harcèlement, comme en témoigne Arcanjo, tubiste bahianais de dix-neuf ans : « ils n'ont pas de respect pour la différence, pour une déficience », dit-il en faisant référence à son bras cassé à l'âge de treize-ans et mal soigné depuis. Le moindre éloignement à une norme de « corps idéal », véhiculé par les médias, fait objet de commentaires. Au pouvoir des médias s'ajoutent le culte du corps au Brésil et au Venezuela, pays de *malhação* (pratique physique intense en gymnase), de chirurgie esthétique et de concours de *Miss*, dès le plus jeune âge.

Au corps est ensuite associé l'attention à l'image personnelle. Danielle, bahianaise de dix-huit ans, a souffert de harcèlement psychologique de la part de ses collègues au collège, parce qu'elle n'avait pas l'habitude de porter du maquillage. Son amie hautboïste

du núcleo Bairro da Paz (BR) a supporté des moqueries au collège parce qu'elle portait des lunettes, « je pense que cela vient du fait que les personnes veulent être supérieures ; cela vient de la télévision ». Au Venezuela, Brian, percussionniste de dix-neuf se faisait harceler à l'école à cause de ses cheveux longs, trop associés à la féminité par ses collègues.

Les choix religieux sont une troisième raison de harcèlement à l'école. C'est le cas pour le *Candomblé* à Salvador de Bahia, culte afro-brésilien souvent source de mépris. Ce sont surtout les évangélistes protestants qui s'en moquent, « il pensent que le candomblé c'est le diable », explique Ian. Ce jeune percussionniste de quatorze-ans dit ne pas pratiquer le culte afro-brésilien mais il y est associé parce qu'il accompagne son père aux percussions dans les *terreiros* (lieux de cérémonie). Au Venezuela aussi il existe des cultes d'inspiration africaine, venant du temps de l'esclavage, surtout sur la côte nord-Est du pays. J'ai rencontré des professeurs qui disaient cacher leur foi aux cultes afro-vénézuéliens car c'était source de problèmes, pouvant avoir un impact négatif dans les relations professionnelles notamment.

En dehors de l'école, la rue est le principal espace physique de harcèlement⁹⁹. Sans contrôle, sans l'œil des professeurs ou des parents, la rue rend possible l'expression d'attitudes oppressives. Les moqueries et le mépris s'y manifestent sous une forme anarchique. Au Bairro da Paz (BR) et à Santa Rosa de Agua (VZ), plusieurs élèves ont peur de se promener dans leur quartier, préférant se réfugier chez eux. Santos, saxophoniste de seize ans, a témoigné de sa souffrance lorsqu'il subissait un harcèlement de la part de certains trafiquants. Il a somatisé son trouble, ce qui lui a causé une gastrite nerveuse vers l'âge de treize ans.

Le *bullying* est un problème social qui reste encore dissimulé, « fait en douce ». Il est aussi caché par les victimes à cause de la crainte et de la honte. Les impacts sont tellement profonds psychologiquement que certains élèves développent une anxiété d'être en groupe et de s'exposer aux autres : « j'ai peur de me tromper, par exemple si on me demande quelque chose j'ai peur de répondre au cas où les autres pensent différemment, on a peur de ne pas être accepté », explique un contrebassiste vénézuélien de dix-huit ans. Cela provoque une grande méfiance face à l'autre, « il existe des personnes qui veulent t'aider et des personnes qui veulent te détruire », dit son collègue mandoliniste au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

⁹⁹ De nos jours les réseaux sociaux sont un des principaux moyens de harcèlement.

Face aux pressions qui surviennent dans les établissements scolaires et dans les rues, les núcleos sont des lieux de refuge. Il est là le contraste. Les adultes qui travaillent au núcleo sont bien au courant du problème du *bullying*. Ils sont vigilants et font tout pour que cela ne se reproduise pas entre les élèves. Cela se fait essentiellement en donnant l'exemple. Comme le disait la directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), les professeurs doivent représenter les valeurs d'El Sistema à tout moment et donc faire valoir le respect, la bonne entente et le travail collectif. Les élèves sont aussi plus proches des professeurs au núcleo, puisque les cours sont faits pour des petits groupes. C'est le contraire des grandes classes de trente élèves au collège. La cour extérieure est également très surveillée par des professeurs, des auxiliaires d'éducation et par les mères au Venezuela. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), il m'est arrivé de voir un élève qui avait fait une bêtise demander pardon face à toute la cour parce que sa mère l'y avait obligé.

Confrontés quotidiennement à ces contrastes, les élèves manifestent le bonheur qu'ils ressentent au núcleo. Pour Arcanjo, le tubiste au bras cassé, le núcleo est le seul lieu où il n'a pas souffert de *bullying*, « on va voir jusqu'à quand cela va durer mais j'aime être ici », dit-il à propos du núcleo Bairro da Paz (BR). Gabriel, tromboniste vénézuélien de seize ans a souffert de violence dans les rues de son quartier et a été témoin de scènes de harcèlement, mais au núcleo il se sent en sécurité, « mes amis m'ont toujours soutenu ; nous sommes une famille ». Brian, son collègue percussionniste qui a subi des moqueries à cause de ses cheveux longs, avait fini par s'enfermer chez lui pendant deux mois. Il en sort pour s'inscrire au núcleo, « tous ont été aimables, la coordinatrice m'a mis à l'aise », explique-t-il. Pour ce même Brian, une des preuves de cette capacité d'inclusion qu'a le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) était face à lui dès ses premiers jours : son professeur de percussion est un jeune adulte tatoué, aux cheveux longs en forme de *dreadlocks*. Ce même professeur, qui fut lui aussi victime de toute forme de préjugés, témoigne de sa bonne réception au núcleo : « vu mes *dreadlocks*, mes tatouages et mon âge ce n'était pas évident, le directeur a été adorable ».

Au Portugal, au cours des entretiens avec les élèves du núcleo Miguel Torga, les élèves n'ont pas mentionné de cas de *bullying* causé par leurs collègues d'école ou de rue. Les plus grands, ceux qui ont la double expérience entre l'Orquestra Geração et d'autres orchestres de Conservatoire ou d'écoles de musique, ont fait part des commentaires qu'ils reçoivent de leurs nouveaux collègues. Ceux qui ne sont pas à l'Orquestra Geração et qui ne vivent pas dans les quartiers défavorisés où l'organisation a des núcleos, s'étonnent des conditions de travail dont disposent les élèves des núcleos (instruments gratuits, nombres

d'heures de cours, qualité des professeurs), et des lieux de concerts (accès aux plus importantes salles de concert du pays). Madalena, violoncelliste de dix-neuf ans, est une des musiciennes de l'Orquestra Geração, ayant débuté au núcleo Miguel Torga (PT). Elle fait face à ce type de commentaires depuis qu'elle est inscrite, en parallèle, aux cours de l'Académie Nationale Supérieure d'Orchestre (ANSO). Pour Madalena, le fait que l'Orquestra Geração soit un projet social qui projette ses élèves dans de hauts lieux de musique, cela cause des frictions.

En plus de l'attitude de l'ensemble des acteurs d'un núcleo, ce qui compte aussi pour créer cet esprit de respect et d'entraide entre les élèves, c'est la musique. Jouer en orchestre veut dire apprendre à jouer avec l'autre, à l'écouter, l'aider rythmiquement et le soutenir harmoniquement. La musique en collectif, telle que la pratique les élèves des núcleos, dépend de tous, « petit à petit nous devenons plus attentifs aux autres, alors que la plupart de ceux qui viennent des Conservatoires jouent bien individuellement, mais ne savent pas ce qu'est jouer en orchestre, devoir jouer d'une autre façon, être accordé différemment pour qu'il y ait une articulation similaire dans le groupe », explique Madalena, violoncelliste de l'Orquestra Geração (PT), inscrite aux cours de l'ANSO.

Après cette série de cas concernant les contrastes que vivent les élèves des núcleos, et qui jouent un rôle influent, intéressons-nous à ceux que vivent les professeurs. Dans les trois núcleos il y a des professeurs de musique qui donnent également des cours dans d'autres organisations : des écoles de musique, des collèges privés, des Conservatoires, dans des cursus universitaires. Ils ont ainsi deux expériences d'enseignement, dans des lieux et avec des publics très différents. Cela leur permet d'avoir du recul sur leur travail au núcleo. Prenons quelques exemples précis.

Au niveau de l'espace, de l'acoustique et des horaires, les conditions d'enseignement dans les núcleos sont souvent moins bonnes que dans d'autres types d'écoles de musique. Angel, professeur de chant au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) pense que pour enseigner dans ces contextes il faut une vocation, « nous travaillons *con los dientes* (avec les dents, c'est-à-dire en s'accrochant), les conditions ne sont pas idéales au niveau des salaires, des salles de cours, du bruit et il faut que tout marche en peu de temps ».

Au Portugal, Carla, professeure de hautbois au núcleo Miguel Torga enseigne aussi dans des écoles privées. Elle rend compte des particularités des núcleos : « il y a tous types d'élèves, tu dois être exigeant mais doux, donner l'exemple constamment, imposer des règles de société, lorsque tu entres en salle de cours il faut être capable d'observer et de

savoir si tu peux ou non exiger plus d'eux ce jour-là ». Mais en même temps, c'est avec les élèves des núcleos qu'elle préfère travailler parce que le rythme des cours, le collectif et leurs problèmes personnels font qu'elle s'y attache davantage. Ses élèves du núcleo « ont tous mon numéro de portable », dit-elle. Le rapport de proximité et de complicité est très fort dans ces contextes.

Sa collègue Vania, professeure de violoncelle au même núcleo Miguel Torga (PT), y est très attachée après avoir enseigné dans des écoles de musique et plusieurs expériences professionnelles en tant qu'instrumentiste. Pendant les vacances elle ressent la *saudade* (manque, nostalgie) de ses élèves au núcleo. Dès la rentrée tout se reconfirme, « je comprends pourquoi je suis professeure ici ».

Au núcleo Bairro da Paz (BR) les professeurs viennent eux-mêmes de communautés défavorisées à Bahia. Tout en voulant s'émanciper à travers une bonne situation professionnelle, ils sont très attachés aux *comunidades* (quartiers populaires) et aux jeunes élèves qu'ils ont au núcleo Bairro da Paz en particulier. Edney, professeur de trombone, dit travailler pour « voir le peuple heureux ». Il souhaite éviter de reproduire ce qu'il a vu dans d'autres milieux d'enseignement musical où certains créent des robots, « alors que moi je veux former des artistes ».

Le contraste entre les expériences d'enseignement clarifie chez les professeurs ce qui les attache aux núcleos. La proximité qu'ils atteignent avec les élèves des núcleos est la principale raison de cet attachement. Ils passent beaucoup d'heures ensemble, ayant cours toute l'année et partageant des moments de grand bonheur en concert. La confiance dans le temps, créée entre le professeur et l'élève, est ce qui motive. Les professeurs insistent aussi sur le fait que les élèves des núcleos sont souvent très dévoués à la musique et à l'apprentissage, comparativement aux élèves d'autres écoles. Ils s'inscrivent volontairement, par passion du son d'un instrument et dans un objectif personnel d'évolution musicale et sociale. « Quand je leur donne un doigt ils veulent tout le bras », disait métaphoriquement un professeur. Cette envie d'apprendre qu'ont la plupart des élèves est un des principaux facteurs de motivation pour les professeurs.

Pour conclure sur les contrastes que vivent les professeurs de núcleo par rapport à d'autres lieux où ils enseignent, je dirai que leur dévouement au núcleo défie bon nombre d'études faites sur les carrières des enseignants. Par exemple, plusieurs travaux montrent que, plus qu'une progression verticale dans la carrière, les professeurs cherchent à se mouvoir horizontalement afin de trouver des postes dans des écoles où l'enseignement est plus « confortable », où les élèves seraient plus faciles à éduquer (Becker, 1952). Quant à

eux, les professeurs des núcleos travaillent dans des milieux socio-économiques défavorisés, avec des publics exigeants et instables, dans des conditions de salaire et matérielles moyennes, comparativement. Cependant ils choisissent ce type de contexte d'enseignement, les núcleos, comme étant leur préféré, là où ils se sentent le plus motivés. La clé est l'attachement personnel entre professeurs et l'ensemble des acteurs des núcleos, tout spécialement les élèves, partageant, au fil du temps, des expériences collectives fortes.

Quant aux auxiliaires d'éducatons, *utileros* au Venezuela et surveillantes au Portugal, ils vivent plusieurs types de contrastes grâce à leur expérience au núcleo. Il fond des métiers qui sont au bas de la hiérarchie éducative mais ils se sentent intégrés dans le travail collectif qu'impose le núcleo, « ici les personnes sont toutes connectées, elles collaborent, et la directrice est bien, on peut lui parler, elle veut résoudre les problèmes », explique Abdias, *utilero* au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Son collègue Gabo, travaille à mi-temps dans un grand hôtel de Maracaibo mais il n'y est pas heureux car il manque l'esprit d'équipe, « au núcleo c'est différent, dit-il, le collectif s'entraide ». Tous deux témoignent des bonnes conditions de travail au núcleo, « la direction nous respecte, la directrice et la coordinatrice ne m'ont jamais manqué de respect, elles sont toujours cordiales et travailleuses », insiste Abdias.

Au Portugal, les surveillantes du núcleo Miguel Torga travaillent en même temps pour le núcleo et pour le collège où il est installé. Elles vivent deux types de contrastes principaux. Tout d'abord, entre élèves inscrits au núcleo et ceux qui ne le sont pas, « les élèves de l'Orquestra Geração ont une attitude différente par rapport au reste des jeunes », grâce à leur capacité de discuter et d'écouter, disent-elles. Le deuxième contraste tient au rapport que les surveillantes développent avec les professeurs du núcleo et ceux du collège. « On partage tous types d'histoires ici (au núcleo), il y a des vies, des décès, des maladies, des moments de bonheur, de tristesse, il y a du partage ». Les rapports avec les professeurs du collège sont moins proches et intenses, mais les surveillantes font la part des choses et comprennent la réalité de ces enseignants : « ils n'ont plus de patience, leurs salaires sont mauvais, ils vivent entourés de bureaucratie ». Les surveillantes sont les éternelles médiatrices dans un établissement scolaire comme celui de l'Ecole Miguel Torga. Elles connaissent tout le monde, directeurs, professeurs, élèves, parents. Elles y passent leurs journées, ce qui les rend sensibles au développement différencié des élèves du núcleo et au respect qu'elles ressentent de la part des professeurs de musique. Sandra Martins, coordinatrice du núcleo Miguel Torga au Portugal, se réfère aux deux surveillantes de la

façon suivante : « Elles sont tombées du ciel, parce qu'en plus d'être de bonnes personnes, elles ont compris ce qu'était un núcleo, à mon avis elles sont les meilleures employées de tout le projet ».

Terminons cette liste de contrastes par ce que vivent les parents d'élèves au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Les mères du núcleo parlent d'abord du contraste entre l'enfant qui reste à la maison tout l'après-midi, et celui qui va au núcleo : les enfants ont tendance à être *flojos* (paresseux), les inscrire au núcleo est une façon d'y remédier, « le changement est total », disait l'une d'entre elles. Le contraste est d'ordre corporel aussi, « il grossissait et déprimait », raconte une mère à propos de son fils qui passait ses après-midis à la maison.

La réalité vécue au núcleo est très différente des dangers de la rue, « de nos jours un garçon de huit ans boit de l'alcool et les filles de onze tombent enceintes », explique une parente d'élève vénézuélienne. Les quartiers d'où viennent ces femmes, aux alentours de Santa Rosa de Agua à Maracaibo, sont dangereux. En plus du *bullying* il y a des meurtres, des balles perdues, le pouvoir d'attraction des drogues et pas d'enseignement sur la sexualité. Le núcleo, par contraste, devient un lieu sûr, un espace contrôlé, notamment par la présence de ces femmes qui peuvent y garantir la bonne évolution de leurs enfants, loin des dangers de la rue, « cela fait quinze ans que le pays a beaucoup perdu en termes de sécurité, donc la musique est une solution pour que nos enfants soient des visionnaires ».

Un deuxième type de contrastes pour les parents d'élèves, concerne les expériences vécues grâce aux enfants. Ce sont pour la plupart des adultes des classes sociales les plus faibles, avec peu de ressources matérielles et peu d'éducation formelle. Leurs cercles de vie sont fixés autour du quartier de résidence et des lieux de travail. Grâce aux enfants ils ont une raison pour participer aux concerts dans les principales salles de la ville. Ils y côtoieront tous types de personnes. Les mères du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) témoignaient de leur plaisir à rencontrer les Maestros et les directeurs régionaux d'El Sistema, faisant aussi référence à la prestance morale et physique des stars locales. Je l'ai observé dans les trois núcleos, les concerts sont des occasions pour mettre la robe qui était rangée depuis des années, pour se maquiller, pour s'occuper de soi. Cela renforce la confiance et le sens de l'honneur.

XI.3. Paradoxes

Nous avons constaté, à travers nombreux exemples, qu'un núcleo et ses acteurs évoluent dans des contextes marqués par la discontinuité et par des contrastes forts entre réalités sociales. Je propose, pour terminer cette partie de la réflexion, d'y inclure une vision qui peut être considérée comme paradoxale puisque tout le trouble causé par la discontinuité et les contrastes, engendrent, chez beaucoup d'acteurs, une réaction positive d'attachement au núcleo. Les contrastes quotidiens qui relèvent du niveau social, de la sécurité ou des opportunités, peuvent être source de motivation pour « s'en sortir ». Les enfants qui vivent dans ces quartiers savent très bien de quoi ils veulent échapper.

La même analyse peut être faite pour la discontinuité, celle qui vient troubler le parcours évolutif d'une personne. Beaucoup d'acteurs de núcleo ont la capacité de la transformer en raison pour continuer à persister, comme si, par résilience, ils en ressortaient renforcés (Bernard and Larose 2001; Rutter 2002).

Le paradoxe, s'il existe, est là : une capacité de réponse positive fondée sur des adversités. Dans un environnement de contrastes et de contradictions, le paradoxe se trouve au niveau des réactions des acteurs. Paradoxalement, la discontinuité peut renforcer la continuité car elle en fait partie lorsque les acteurs savent l'utiliser. Ils se servent de la discontinuité pour mieux comprendre et établir leur positionnement par rapport à l'apprentissage d'un instrument, à la famille ou au quartier.

Si l'on pousse le paradoxe à l'extrême, on dirait que, plus il y a d'adversités dans le parcours d'un élève, rappels quotidiens de discontinuités et vécus fréquents des contrastes sociaux, plus il est susceptible de faire des efforts pour son développement personnel. C'est beaucoup plus complexe et relatif que cela, mais retenons que « le fumier peut créer le meilleur terroir ».

En 1997, Terry Lynn Karl, chercheur à la Stanford University, publie un livre important sur le « *paradox of plenty* (paradoxe de l'abondance) » (1997). C'est un paradoxe causé par les grandes quantités de matières premières et la dépendance en elles. Le Venezuela est l'un de ses principaux terrains d'étude, pays qui a le plus de ressources pétrolières au monde, avant l'Arabie Saoudite. Pourtant, depuis la découverte des réserves au début du XX^e siècle que cet Etat vit dans une permanente instabilité économique et politique (Coronil 1997).

En ce moment le Venezuela traverse une crise particulièrement forte, causée, entre autres, par la chute du prix du baril de pétrole (de 150\$ à 35\$ en 2015). La dépendance quasi exclusive au *crude*, 96% des exportations du Venezuela, est un des problèmes typiques des pays qui vivent le paradoxe de l'abondance. Juan Pablo Pérez Alfonzo, fondateur de l'Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole (OPEP) en 1960, lui-même vénézuélien, décrivait le pétrole de la façon suivante : « *Es el excremento del diablo !* (C'est l'excrément du diable !) », à cause des effets secondaires sur les institutions de l'Etat et sur le peuple.

Le paradoxe est dans le fait que ce « fumier pétrolier », perçu comme une chance positive pour le développement d'un pays, soit davantage une source d'instabilité, de dépendance, et de maintien dans la pauvreté pour la plupart des populations. Terry Lynn Karl démontre que depuis cent ans, l'économie du Venezuela est basée sur l'exportation du pétrole. Les dollars que rapportait sa vente permettaient de tout importer. Il n'y a donc jamais eu de vraie production nationale qui équilibre les exportations et garantisse une base économique en cas de chute du prix du baril¹⁰⁰.

N'ayant pas de production industrielle interne, hormis celle du pétrole, le système éducatif est lui aussi affecté puisqu'il n'y a pas de postes à pourvoir en recherche scientifique, en ingénierie, en gestion et administration, bref, tout ce qui est nécessaire lorsqu'il y a des industries nationales fortes et variées dans un pays. Le pétrole peut être un cadeau empoisonné pour des pays riches en cette matière, ils tombent alors dans le paradoxe de l'abondance.

Je présente ici cette analyse faite par Terry Lynn Karl sur le « *paradox of plenty* » afin de l'adapter aux contextes des nucléos. Ils n'ont pas de pétrole mais ils sont abondamment entourés de situations extrêmes en discontinuités et contrastes. C'est alors un paradoxe à l'inverse de celui que nous présente l'auteure américaine : son travail démontre que le pétrole abondant et supposément profitable, devient, au bout du compte, quelque chose de néfaste pour un pays ; alors que j'essaye de démontrer que les contextes instables des quartiers sont, *a priori*, mauvais mais qu'ils peuvent, au bout du compte, devenir bons pour l'attachement des acteurs au nucléo.¹⁰¹

¹⁰⁰ Selon l'INSEE le cout du baril de pétrole a baissé de 65% entre 2014 et 2016. Consulté en ligne le 22 novembre 2016. URL : www.insee.fr/fr/themes/indicateur.asp?id=79

¹⁰¹ Sans pour autant défendre leur maintien.

Les trois contextes d'existence des núcleos et de leurs acteurs (VZ-BR-PT) sont marqués par différents degrés problèmes (violence, pauvreté, consommation de drogues, trafic, monoparentalité, manque de dialogue sur le planning familial, etc.). Ces contextes remplis d'adversités sont aussi une source majeure de motivation pour éviter d'y tomber. C'est surtout notoire au Venezuela, où la situation socio-économico-politique est plus extrême qu'au Brésil et qu'au Portugal.

Trois exemples de réactions paradoxales à des contextes peu propices à une évolution personnelle stable, en confiance et progressiste :

1. *Bullying* – au Venezuela, le bullying est un problème majeur. Les harcèlements entre élèves endommagent physiquement et psychologiquement ; ceux qui le subissent à l'école et dans les rues perçoivent le núcleo comme un lieu de protection, « la deuxième famille », une « bulle » parmi les autres contextes qui les entourent ; paradoxalement, c'est aussi parce qu'ils souffrent de *bullying* en dehors qu'ils vont s'attacher au núcleo et entreprendre de grands efforts pour être de bons musiciens ;
2. Isolement – au Brésil, le coordinateur et les professeurs de musique du núcleo Bairro da Paz ont fait part de leur sentiment d'isolement, de ne pas être assez pris en compte par la direction ; cela a, entre autre, rendu très difficile leur première année, puisqu'ils n'étaient pas prêts à enseigner dans ces conditions et face à ce public ; ils ont fini par profiter de cet isolement, ils ont transformé la situation pour créer leurs propres méthodologies pédagogiques et leurs propres dynamiques de groupe ; paradoxalement, c'est parce qu'ils étaient isolés, laissés à leur compte, qu'ils se sont retournés vers les élèves et ont trouvé les pédagogies qui leurs conviennent ; devenant ensuite un modèle de núcleo à suivre ;
3. Instabilité familiale – au Portugal, les élèves du núcleo Miguel Torga qui vivent en situation précaire et dont les parents sont divorcés, manifestent leurs chagrins auprès de leurs professeurs d'instrument ; ce partage d'émotions, la capacité d'écoute qu'ont les professeurs et la confiance qu'ont les élèves, finissent par renforcer les liens entre eux ; c'est aussi sur ce lien, élève-professeur, que l'élève va chercher des forces pour travailler intensément son instrument, il veut plaire au professeur et maintenir les bons rapports ; paradoxalement, c'est parce que l'élève a des problèmes personnels et qu'il les partage avec son professeur, que leur lien se renforce, incidant positivement sur la qualité du travail musical.

On pourrait conclure que les problèmes environnants sont ce qui les motivent à essayer de s'en sortir. C'est de l'ordre de la résilience personnelle. Etre proche d'un mauvais contexte peut contribuer à ne pas vouloir y tomber, mais à condition d'avoir une autre solution proche et plus positive à suivre. Il faut un choix, pas donné à tout le monde.

En effet, la force de résilience personnelle est une donnée essentielle pour comprendre les réactions des élèves. Mais il me semble aussi, que dans le cas de certains núcleos, cette résilience n'est pas que personnelle, elle est collective. La collectivité fortifie la continuité en réaction à ce qui l'entoure. C'est une autre condition essentielle pour que le paradoxe de l'abondance d'adversités soit profitable à l'ensemble des acteurs d'un núcleo.

Afin de préciser ce propos, prenons pour exemple les deux núcleos qui évoluent dans les contextes les plus instables et les plus défavorisés parmi mes terrains de recherche. Je me réfère au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) et au núcleo Bairro da Paz (BR). Dans les deux cas les acteurs évoluent dans des habitats et des écosystèmes socio-économiques marqués par la pauvreté, la violence et la délinquance. On pourrait penser que les acteurs des deux contextes y réagissent de façon similaire. Pourtant ce n'est pas ce qui est observé : d'une façon générale les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua sont beaucoup plus dévoués à leur parcours musical que ceux du núcleo Bairro da Paz.

Aux deux núcleos la résilience individuelle n'est pas suffisante pour s'émanciper de ces contextes, il faut une résilience collective. S'il est totalement seul dans son parcours l'élève sera mis à mal par la quantité d'adversités. Revenons alors à l'analyse faite sur l'importance de l'action collective dans l'éducation des enfants au núcleo Santa Rosa de Agua. Cela dépend premièrement des cinq acteurs des núcleos (directeurs, professeurs, élèves, parents, auxiliaires d'éducation). Deuxièmement, grâce à l'élargissement du cas, j'y ai ajouté les conditions des habitats, des écosystèmes organisationnels et sociaux (ex : quartier dangereux ; proximité avec la direction nationale ; humour de Maracaibo).

Au núcleo Bairro da Paz (BR), l'effort n'est pas encore collectif. Un grand ensemble de raisons l'explique, en voici trois parmi les principales : il est en phase expérimentale pour les professeurs et élèves ; il n'a pas encore formé d'exemples locaux à suivre par leur succès ; les parents n'y voient qu'un passe-temps. L'élève du núcleo Bairro da Paz qui souhaite profiter de l'enseignement musical pour se former ne bénéficie pas d'autant de soutien collectif qu'un élève du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). D'ailleurs, il ne perçoit pas encore le núcleo comme une vraie opportunité de développement personnel, puisque personne ne l'a motivé à s'y inscrire.

Le contexte et la situation socio-économique sont pourtant pires au Venezuela, mais les élèves des núcleos bénéficient d'une armada d'acteurs qui contribuent à leur évolution. Ce collectif d'acteurs va créer et soutenir les conditions pour qu'il y ait une continuité dans le parcours de l'élève. La continuité est vitale, l'élève s'y attache d'autant plus que son entourage est marquée par des contrastes sociaux renforçant ce choix de positionnement.

En vingt-et-un ans d'existence le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) a réussi à créer des conditions de résilience chez un grand nombre d'acteurs. Cette résilience est devenue une « action collective » (Becker 1974; Blumer 1971). Elle fonctionne en complémentarité avec d'autres actions collectives : l'éducation, la sécurité, la capacité d'effort, l'humour *maracucho*¹⁰², etc. Le núcleo devient l'espace où peuvent se concentrer ce que les behavioristes appellent « actions collectives efficaces ». Tous, à leur manière, contribuent à atteindre des résultats positifs auprès des élèves, mais pas seulement. L'ensemble des acteurs est rétro-alimenté par leurs efforts, comme en témoignent leurs discours. Cela permet d'éviter les discontinuités internes et de perpétuer l'action collective.

Ce qui est paradoxal par rapport aux adversités contextuelles que vivent les acteurs du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) par exemple, c'est le fait qu'elles soient un bon « fumier » pour rendre le núcleo un espace désirable. En plus de l'attrait des acteurs pour le núcleo, les contrastes forts et récurrents que vivent quotidiennement les élèves développent en eux un sens du risque et de la créativité. Ce sont des jeunes qui vivent dans des situations extrêmes, « *on the edge* », ce qui crée en eux un instinct de survie physique et psychologique. Un directeur de núcleo à Maracaibo disait que les élèves les plus défavorisés sont ceux qui résistent le mieux à la pression de l'apprentissage musical, « on peut exiger davantage d'eux, ils sont très tenaces », leur milieu de vie l'oblige.

Au paradoxe de l'abondance d'adversités, propre à la vie des acteurs des núcleos, est associé l'importance de la discontinuité car elle ne permet pas de suivre une ligne pré-tracé. Au contraire, elle oblige à rester ouvert aux imprévus, prêt à s'adapter, à changer de parcours, à être original. L'instinct de survie, spécialement développé dans les quartiers défavorisés, permet au núcleo de sortir des sentiers battus quant aux méthodologies d'enseignement, quant à la gestion du collectif et à l'organisation des événements.

¹⁰² Habitants de Maracaibo.

Un núcleo tel que celui de Santa Rosa de Agua (VZ) est un espace de bifurcation entre des réalités. La vie des acteurs est irrégulière à cause des milieux où ils vivent, ce qui leur apprend, pour « survivre », à être prêt pour les diagonales de leurs parcours. Rien n'est en ligne droite pour ces acteurs, la continuité désirée est quotidiennement mise à mal. Mais, sans s'en rendre compte, le núcleo est un espace d'éloge de l'oblique. C'est sur la capacité d'ouverture à l'imprévisible, chez l'autre, dans l'habitat et les écosystèmes, que je propose de conclure la réflexion au dernier chapitre de cette Partie III.

CHAPITRE XII – RECHERCHE D’EQUILIBRE

Au long de cette partie III nous avons montré la complexité des multiples facteurs qui ont une incidence sur ce qui est fait dans les núcleos pour atteindre des objectifs éducatifs à travers la musique. Nous proposons de poursuivre et conclure en approfondissant l’analyse d’une attitude devenue intrinsèque dans les núcleos d’El Sistema et chez ceux qui s’en inspirent. Cette attitude se résume par une petite phrase très souvent répétée au Venezuela : *Hay que resolver !* (Il faut résoudre !)

Il y a, au Venezuela, une volonté et une capacité très caractéristiques pour le *resolver* quotidien. El Sistema a su en profiter et l’a inclus dans ce que nous appelons « la convention cinétique ». C’est une convention, essentielle pour toute institution, mais qui permet un degré de liberté et de mouvement afin que les acteurs soient plus flexibles pour la bonne résolution des problèmes quotidiens. Les difficultés, les « discontinuités » et les « contrastes » que vivent les acteurs, sont transformés en motivations dans le travail collectif.

La « convention cinétique » fait que l’inconnu et les difficultés ne génèrent pas la crainte mais, au contraire, développent une forme d’attachement à la « défamiliarisation » (Shklovsky 2008), qui peut elle aussi servir de moteur, toujours surprenant, pour le travail quotidien au núcleo. Il y a donc une recherche d’équilibre entre les attaches au núcleo, qui réconfortent, et les défamiliarisations, qui motivent en mettant les acteurs sous la provocation de la surprise.

XII.1. Débrouillardise : de la nécessité à la ressource

Face aux contextes adverses dans lesquels travaillent les trois programmes d’éducation musicale, un mot ressort pour résumer l’attitude des acteurs d’El Sistema : *resolver*¹⁰³. Cela veut dire résoudre, se débrouiller, mais bien plus qu’une action face aux difficultés c’est une attitude qui semble faire partie intrinsèque de ce que sont les membres de cette institution au Venezuela. Ce mot « *resolver* » sert souvent pour expliquer la façon de se positionner face au grand nombre d’adversités auxquelles les membres d’El Sistema font quotidiennement face. Nous en avons montré un certain nombre au cours de l’analyse des núcleos, de leurs acteurs, des habitats et des écosystèmes.

¹⁰³ « Hay que resolver ! » (*Il faut résoudre !*), phrase très souvent citée par les membres d’El Sistema au núcleo Santa Rosa de Agua, à la Direction Régionale d’El Sistema Zulia, et à la Direction Nationale à Caracas.

Le mot *resolver* est aussi employé en musique lorsque, par exemple, il faut résoudre une progression d'accords si on est confronté à une dissonance. Cela permet de revenir à un accord fondamental, « confortable » pour l'oreille, et logique au niveau de la progression. Dans les cours d'instrument les professeurs cherchent aussi à ce que les élèves pensent aux façons de résoudre une ligne mélodique. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), un professeur de hautbois dit à son élève : « Pour *resolver* souviens-toi de l'arpège de Mi majeur ».

La *guataca*, capacité à tout jouer, rien qu'à l'oreille, sans savoir lire de partitions, est très développée chez les jeunes élèves au Venezuela. Ils l'ont acquise progressivement grâce notamment à la musique traditionnelle qu'ils jouent et écoutent depuis leur plus jeune âge. La *guataca* est une façon de *resolver* les problèmes musicaux qui se présentent à eux aux cours de leurs premières années d'étude. « Beaucoup ont la capacité de *guataquear*. Ils n'entrent pas tous au même âge au núcleo et certains vont *resolver* grâce à la *guataca*. Le problème surgit ensuite, lorsqu'ils veulent entrer au Conservatoire, ou dans des orchestres plus avancés, il faut savoir lire la musique », explique Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Elle insiste sur le travail musical au núcleo :

« Je dis à mes élèves que le núcleo n'est qu'un pas dans la vie, qu'ils doivent y apprendre à *resolver* leurs affaires. Il faut qu'ils sortent d'ici avec une graine de ce qu'ils veulent faire. Il faut que quelque chose se passe au núcleo. Ici on fait beaucoup de choses, on les accompagne dans beaucoup de classes...et le vénézuélien aime être entouré, partager, faire en groupe, nous sommes très curieux. »

(Venezuela : Maracaibo, 17 mars, 2015)

Au niveau de l'institution qu'est El Sistema et des actions de ses acteurs, *resolver* n'est pas à confondre avec « improvisation ». Elle en fait partie mais sans que ce soit le résultat d'un fatalisme obligeant à trouver des solutions rapides aux problèmes. Au niveau institutionnel, Victor Salamanques, assistant de la direction nationale, l'explique ainsi :

« Nous avons une flexibilité qui nous permet d'avoir la capacité de *resolver*. Ce n'est pas une capacité d'improviser, c'est davantage une capacité d'apporter une solution claire et bonne. Je résous ! Résoudre avec tout type de solutions, parce qu'il n'y a pas une méthode fixe. Je me propose et je résous, c'est aussi simple que cela. » Victor Salamanques, assistant de la Direction Générale d'El Sistema.

(Venezuela : Caracas, 23 novembre, 2015)

Le mot *resolver* revient régulièrement dans la bouche des interlocuteurs que j'ai eu en entretiens semi-directifs. Il est employé pour expliquer plusieurs types d'attitudes face à des contextes divers. Commençons par rendre compte de son emploi selon la personne et le propos. Cela nous permettra de situer la façon qu'ont les différents acteurs de l'employer.

Gregory Carreño, Maestro et professeur des directeurs de núcleos d'El Sistema, explique à quel point l'attitude de *resolver* fait partie intégrante des enseignants et des élèves :

« La philosophie d'El Sistema est d'apprendre en jouant ! Je leur donne un instrument aujourd'hui et je leur dis qu'ils ont une répétition demain. C'est comme un jeu où il faut que tu apprennes à vivre avec tes problèmes qui, d'ailleurs, sont les mêmes pour tout le monde. Il faut les *resolver*. C'est ainsi que se crée un contact visuel collectif, c'est là qu'il y a la magie. On grandit ensemble avec les difficultés. Lorsque l'on arrive au succès après avoir *luchado* (combattu) tous ensemble, alors c'est fantastique. »
(Venezuela : Los Teques, 27 mars 2015).

Ce point de vue est également défendu par Mayra León, l'une des responsables du département pédagogique d'El Sistema. Lorsque je lui demande s'il y a une didactique propre à El Sistema, sa réponse est :

« Oui, la pratique, l'apprentissage situé, pour le concert de demain. Prépare ce que tu as ! L'obstacle fait partie du défi, menant au travail. L'obstacle n'est pas un nœud bloqué, c'est une opportunité pour *resolver*. On ne dit jamais à un enfant que c'est difficile, on dit que c'est important, qu'il peut y arriver et qu'ensemble nous ferons face au défi. On ne dit jamais non. » (Venezuela : Caracas, 25 novembre, 2015)

Cette capacité à *resolver* est aussi exigée aux professeurs. Pour la plupart ils ont d'abord été musiciens à El Sistema. Ils y ont passé de longues années d'études pour devenir des professionnels. Mais beaucoup d'entre eux quittent cet objectif pour devenir des enseignants dans des núcleos. Ils ont grandi dans El Sistema où, au fil des années, ils ont pu observer les capacités de *resolver* de leurs professeurs. Le passage au stade de *preparador* (élève enseignant) les aide à se mettre en situation et à trouver les méthodes appropriées. Pour la plupart ils ont rarement suivi un cursus de pédagogie musicale à l'université, ce qui ne les empêche pas d'enseigner par imitation et par essai-erreur.

Le sous-Directeur régional d'El Sistema Zulia disait à l'un des jeunes professeurs :
« Nous ne sommes pas des professeurs mais nous le sommes, donc il faut *resolver* (résoudre), improviser et se débrouiller ». Rossana Cova, jeune professeure de basson,

définissait ainsi son travail : « A El Sistema on apprend à *resolver*. Nous sommes pragmatiques. Grâce au travail nous trouvons des solutions à tout ». Un professeur plus âgé explique qu'il est difficile de changer de méthodologie et de s'adapter aux élèves d'aujourd'hui, « Les élèves de maintenant ne sont pas comme ceux d'avant. Tout a changé, mes méthodologies ne fonctionnent plus. Je dois tout reconstruire, je dois *resolver*, et en peu de temps », dit Angel Simon après avoir passé dix ans en dehors du Venezuela.

Les méthodologies d'enseignement peuvent être très différentes d'une classe à l'autre, selon les professeurs et les élèves. Le cursus intensif en pédagogie fait pour les directeurs de núcleos qui se retrouvent à Caracas une fois par mois, permet de donner des outils, tout en gardant leur capacité de « *guataca* méthodologique »¹⁰⁴. Cette formation est importante pour mettre des mots et des méthodes sur des actes pédagogiques qui n'étaient que simple reproduction par imitation. « Avec vingt ans d'expérience je peux tout *resolver* par instinct, mais lorsqu'il faut expliquer je dois apprendre les techniques pour mieux communiquer, j'ai maintenant une meilleure connaissance sur le travail que je fais » explique Angel Gutierrez, professeur de chant, sur l'importance de la formation qu'il suit à Caracas.

Pour enseigner à El Sistema, le professeur est obligé de savoir improviser et d'avoir plusieurs plans en accord avec son contexte. Pour Oriana Silva, directrice du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), « Il faut être rapide dans le *resolver* des problèmes qu'ont les élèves. Cela nous aide à créer des stratégies de résolution. Il faut être créatif. » Plusieurs jeunes enseignants veulent une pédagogie différente de celle qu'ils ont connue, ils souhaitent mieux captiver l'élève. Pour cela ils défendent que ce qui compte au núcleo c'est avant tout l'humain.

Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema Zulia et spécialiste reconnu dans tout le Venezuela pour bien faire jouer et sonner les orchestres, explique que diriger c'est de la « gestion des émotions car un grand concert est le résultat d'une gestion positive des sensations ». Cette gestion est conduite de façon à ce que les élèves quittent une répétition avec la sensation qu'ils doivent travailler chez eux car « c'est à la maison qu'ils vont *resolver* les problèmes musicaux ». Les « dissonances » ressenties en répétition, qu'elles soient personnelles ou techniques, mentales ou physiques, auront l'opportunité d'être

¹⁰⁴ *Guataca* est un mot vénézuélien pour signifier le fait de jouer à l'oreille, sans lecture de partition, en ayant une très forte capacité d'adaptation aux situations musicales et à l'improvisation. Au niveau des méthodologies pédagogiques, il existe aussi cette attitude d'ouverture et de capacité d'adaptation face aux élèves. Les professeurs développent leur « oreille » d'enseignant, ce qui leur permet d'être plus flexibles aux adversités.

résolues chez soi grâce au travail personnel. Pour Maestro Ruben Cova aussi, en tant que chef d'orchestre, il faut constamment *resolver*, en cherchant l'équilibre entre les sections d'instruments : « un orchestre c'est comme un plat confectionné par un chef, il faut savoir dans quel ordre on veut que les saveurs arrivent au palais, puis quels sont les équilibres, les textures, les couleurs, les positions ».

Dans un núcleo vénézuélien les professeurs qui dirigent les cours d'orchestre font l'effort de résoudre les problèmes qui peuvent subvenir chez tout musicien. Personne n'est mis à part, le professeur s'aventure à la recherche de solutions. Par exemple, j'ai souvent observé la directrice du núcleo aider les percussionnistes de l'Orchestre Juvénile alors qu'elle est flûtiste. Il lui arrivait d'arrêter les répétitions pour les aider à accorder les timbales et les congas, ou alors pour qu'ils ajoutent sur leur partition des parties de percussion afin d'inclure tout le monde. Le *resolver* quotidien vise aussi l'inclusion et l'union du groupe.

El Sistema incite tous ses membres à *resolver*. Pedro Moya, sous-Directeur d'El Sistema Zulia rappelle souvent à ses collègues qu'il faut « *resolver*, improviser, *marañar* (se débrouiller). Si le plan A ne fonctionne pas, alors passez au plan B, puis C, puis D... ». Une des forces qui en découle est l'*empowerment*, faire confiance à l'autre pour qu'il trouve lui-même une réponse aux questions, une solution aux problèmes. Il y a là une forme de responsabilisation de l'autre, qu'il soit élève, professeur ou directeur. C'est à lui de trouver le meilleur dénouement car il est, souvent, le mieux placé en termes de proximité des publics et de connaissance des contextes. C'est manifeste dans le quotidien du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). L'attitude de la directrice envers les élèves du núcleo est de penser que tous ont un talent, « il y a quelque chose en eux que nous devons réussir à capter, à révéler, cela peut être autre chose que la musique. »

Pour Oriana Silva aussi, en tant que directrice de núcleo, il y a la pression de la responsabilisation, son poste n'a pas de « mode d'emploi ». Sa hiérarchie lui fait trouver les réponses à ses propres questions, à *resolver*, c'est-à-dire à être indépendante et assez créative pour trouver des solutions aux nombreux problèmes quotidiens.

Mais, paradoxalement, lorsque les principaux orchestres d'El Sistema à Caracas offrent de très bonnes conditions de travail à leurs jeunes élèves, chose désirable pour tous, cela crée en eux une autre vision du monde et des rapports sociaux, très différente des générations précédentes à El Sistema :

« Auparavant (dans les principaux orchestres d'El Sistema) on avait plus d'adversités qui nous obligeaient à faire en sorte de les dépasser, à *resolver* ; les musiciens d'aujourd'hui ont une autre vision du monde, et certains ne veulent pas être professeurs ; avant il y avait des professeurs qui faisaient classe de tous les instruments et pour tout le monde ; maintenant certains assistent à des cours de didactiques à l'université mais ce n'est que pour le diplôme », explique Mayra Leon, l'une des responsables du Département Pédagogique d'El Sistema. (Venezuela : Caracas, 25 novembre, 2015)

Les bonnes conditions de travail auxquelles ont accès les meilleurs jeunes musiciens d'El Sistema, sont ce qu'il y a de plus désirable pour évoluer musicalement. En même temps, cela a aussi tendance à faire perdre cette capacité de résister à tout, de tenir, face au grand nombre d'adversités. Cela crée des jeunes élèves plus exigeants et demandeurs, habitués à un certain standard. D'autre part, ce sont aussi des jeunes musiciens qui doivent se focaliser sur les adversités propres à la musique de haut niveau. Ils développent un savoir *resolver* spécifique au niveau de la technique, de la lecture, de l'interprétation, du travail en collectif et de la collaboration avec un Maestro... et à des niveaux internationaux.

En élargissant le cas du núcleo Santa Rosa de Agua, on se rend compte que le Venezuela est un pays qui oblige constamment à résoudre des problèmes. En grande partie à cause de l'instabilité politique et économique. Chaque jour est une bataille pour les parents d'élèves : certains se réveillent à trois heures du matin pour aller faire la queue aux portes des supermarchés, espérant arriver parmi les premiers pour acheter des produits de base ; la plupart des rayons sont vides et ce qui reste est rationné ; l'insécurité dans les rues atteint des taux très élevés (un des pays où il y a le plus d'homicides volontaires au monde) ; il n'y a pas encore de vrai service de transport public à Maracaibo, les habitants passent des heures à attendre une place dans un *carrito*¹⁰⁵ ou un mini-bus ; l'inflation atteint des niveaux record, etc. Le Venezuela est un pays qui a toujours été instable, notamment à cause du « paradoxe de l'abondance », causé par le pétrole. Mais, selon les parents d'élèves, cela fait une quinzaine d'années que la situation se dégrade à Maracaibo et à Santa Rosa de Agua spécifiquement. Ce contexte oblige chaque personne à improviser tous les jours pour survivre. *Resolver* fait partie de ce que c'est d'être vénézuélien, El Sistema a su s'en servir dans l'éducation des élèves, influant sur leur attitude face à ce qui les entoure.

Quant au Portugal et au Brésil, les acteurs des núcleos ont moins développé cette attitude du *resolver*. Ce mot n'existe pas dans le vocabulaire exprimant leur travail, mais on le retrouve d'une autre façon chez certains. Par exemple au núcleo Miguel Torga, Juan

¹⁰⁵ Taxi local qui transporte des usagers ayant des destinations différentes.

Maggiorani, professeur de violon et Directeur pédagogique de l'Orquestra Geração, répète souvent que « le non n'existe pas ». Il souhaite éviter cette attitude, très portugaise à son avis, de toujours penser à ce qui va poser problème. La première réponse est souvent un « non » de la part des élèves mais aussi de ses collègues professeurs. Il voulait créer un esprit collectif plus avenant et prêt à résoudre les adversités. Notons, que cette attitude de vouloir bannir le « non » a souvent été exprimée par des directeurs au Venezuela, ce qui explique l'attitude de Juan Maggiorani car il est lui-même vénézuélien et issu d'El Sistema. Lors d'un entretien il m'expliquait que les professeurs devaient changer de posture s'ils voulaient enseigner dans les contextes sociaux où travaille l'Orquestra Geração :

« Des professeurs m'écrivent des emails en me disant que leurs élèves ne sont pas venus en cours. Je leur explique que c'est aussi de leur faute car ils ne doivent pas rester dans la salle à attendre que l'élève vienne. Il faut qu'ils aillent les chercher dans les couloirs de l'école, qu'ils demandent de l'aide aux surveillantes, qu'ils se débrouillent en fait. Il ne faut pas rester passif, dans les premiers temps les élèves ont besoin de beaucoup d'attention. »
(Portugal : Lisbonne, 3 septembre 2015)

Au fond, Juan Maggiorani demande à ses professeurs de prendre des initiatives pour *resolver* leurs propres problèmes. Ces initiatives font partie du processus pédagogique et permettent au professeur d'inclure d'autres acteurs (surveillantes, collègues enseignants, élèves). Pour Sandra Martins, coordinatrice du núcleo portugais, les professeurs doivent apprendre à ne pas abandonner pour subvenir à leurs difficultés, car « ça te ronge quand tu ne réussis pas à trouver des solutions auprès d'un élève, la recherche est difficile mais intéressante en même temps », expliquait une collègue.

Au Brésil, en trois ans d'existence du núcleo Bairro da Paz, le coordinateur a dû convaincre son équipe qu'ils devaient apprendre à se débrouiller en collectif et sans compter sur davantage de soutien de la part de la direction centrale. Le contexte et les enfants du Bairro da Paz, ont été les deux facteurs qui les ont obligés à se rendre compte que c'étaient à eux même d'inventer des solutions nouvelles face aux réalités locales spécifiques. « Au début ils ne tenaient que cinq minutes, il a fallu beaucoup d'effort et de patience ; ici le coordinateur explique toujours que les mots permettent de convaincre, alors que les actes permettent de *arrastar* (entraîner) », dit Leandro, professeur de saxophone. Il y a trois ans, à la création du núcleo, les professeurs ont été parachutés alors qu'ils étaient en formation pour être musiciens professionnels. Le choc de l'enseignement dans les

conditions du Bairro da Paz fut rude. Ils ont rapidement été confrontés à la résolution de problèmes quotidiens et de toutes sortes, afin de réussir y développer le núcleo.

XII.2. La « convention cinétique »

A Caracas, une rencontre avec El Sistema veut dire un passage obligatoire par leur espace de travail principal, le *Centro de Acción Social por la Música*¹⁰⁶. C'est un très grand bâtiment inauguré en 2010 et construit pour El Sistema : l'ensemble de l'architecture est pensé pour la musique. Les musiciens disposent de toutes sortes de salles pour travailler leur instrument en solo et en collectif. Ils peuvent aussi jouer dans les couloirs et dans les halls, puisque ces espaces ont été pensés avec un traitement acoustique. L'ensemble du bâtiment est en béton gris, contrastant avec les œuvres d'art colorées qui tapissent le sol, recouvrent les sièges des salles de concerts et décorent l'entrée principale. Ces œuvres architecturales décoratives sont faites dans les styles de l'art optique et de l'art cinétique.

Le vénézuélien Carlos Cruz-Diez (1923-) est une figure majeure de l'art optique, spécialiste de la couleur, jouant sur ses arrangements et sur le mouvement du public pour créer des effets d'illusion optique. Jesus Soto (1923-2005), son contemporain, est la référence en art cinétique, travaillant également avec la couleur mais surtout sur des sculptures monumentales. Elles sont faites de longs tubes colorés qui réagissent au vent, peints de façon à changer selon les déplacements de point de vue du public.

En façade du *Centro de Accion Social*, se trouve une de ses sculptures, centrée et en hauteur. Son balancement, en fonction des courants d'air qui traversent le bâtiment, crée l'illusion d'assouplir le béton rigide. En art cinétique, la sculpture est une pièce unique, mais selon le mouvement elle n'est jamais la même : le spectateur est incité à bouger lorsqu'il observe l'œuvre, c'est en se déplaçant qu'il en découvre les infinies facettes. Tout change alors : la conjonction de ses couleurs, sa forme, l'effet qu'elle produit.

En tant qu'institution, El Sistema est comparable à une œuvre cinétique. Ce n'est pas fixe, ni monochromatique, ce n'est pas construit sur des piliers institutionnels inamovibles. Au contraire, c'est fluide, multiple ; selon l'angle d'analyse, notre perception varie. Il y a clairement une double capacité « cinétique » à El Sistema : celle de s'adapter et en même temps celle de bouger avec les autres. Nous avons, au cours des chapitres précédents, mis en évidence le rôle de la flexibilité à El Sistema. A nouveau voici deux

¹⁰⁶ Voir description et photos en ligne sur le site officiel de Fundamusical. Consulté en ligne le 27 novembre 2016. URL : www.fundamusical.org.ve/educacion/centro-nacional-de-accion-social-por-la-musica/

exemples, à deux échelles : en quarante ans d'existence, El Sistema a su convaincre de nombreux gouvernements, très différents, pour le maintien du financement ; la capacité à *resolver* est intrinsèque à tous les acteurs des núcleos. Son nom est El Sistema mais il n'y a pas « Un système », ce n'est pas une sorte de « mammoth » institutionnel statique, aux pattes fixées dans le béton.

L'aspect cinétique d'El Sistema est comme une provocation interne et externe, puisque cela peut confondre ceux qui le constitue et ceux qui l'observent. Pourtant, ses membres, notamment les acteurs des núcleos, sont tous tournés dans le sens de la marche et dépassent en permanence leurs limites grâce au mouvement. L'analogie cinétique pourrait être explorée à l'infini, mais au-delà de l'utilité métaphorique au niveau des lyrismes, il me semble qu'il y a ici une autre connexion révélatrice. La musique aussi est un art cinétique : les corps et les instruments sont toujours en mouvement ; les mélodies invisibles s'échappent constamment.

Commençons par l'analyse de l'aspect « cinétique » de l'institution qu'est El Sistema, en le comparant avec les deux autres, Neojiba et Orquestra Geração. Avant d'être intitulée « El Sistema », l'organisation créée par Maestro Abreu en 1975, était nommée *El Movimiento* (Le Mouvement). La suspicion et les critiques étaient fortes dès les débuts. Victor Salamanques, clarinettiste et actuellement membre de la direction exécutive d'El Sistema, se souvient de ce que disaient les autres musiciens : « Ah, tu es de ceux qui croient qu'il est possible de faire des choses en dehors de la méthode classique ? ». El Sistema est depuis ses origines en « mouvement », ce qui cause des frictions avec les plus conservateurs qui pensent mieux garder le contrôle lorsque les méthodes de gestion et d'enseignement sont fixes.

Maestro Abreu a tout fait pour garantir la cinétique d'El Sistema, notamment au niveau du statut institutionnel pour le maintien de la liberté de gestion financière et de gestion pédagogique. Le fondateur n'a jamais accepté d'être sous contrôle total d'un Ministère de l'Education, de la Culture ou des Affaires Sociales. Ce serait une « camisole de force, le Maestro a décidé qu'El Sistema aurait le statut de Fondation de l'Etat, gardant ainsi sa liberté d'action », explique Victor Salamanques.

El Sistema grandit de façon exponentielle, surtout depuis une dizaine d'années. Les directeurs veillent à ce qu'il y ait de la transversalité entre tous les núcleos mais également une attention particulière aux propriétés culturelles de chaque :

« Nous avons des lignes fortes mais restons flexibles car ce n'est pas la même chose d'enseigner aux populations andines des montagnes (sud-ouest du VZ), que d'enseigner aux populations afro-vénézuéliennes des côtes (nord-est du VZ) ; il y a des choses qui les unissent mais nous essayons de travailler la diversité avec une formule à nous, avec notre esprit, très culturel, psychologique, musicologique et sociologique. » Victor Salamanques, assistant de la Direction Exécutive.
(Venezuela : Caracas, 23 novembre 2015)

Les núcleos se servent beaucoup de la culture musicale de leur propre région. Le Venezuela est un pays avec une culture musicale extrêmement riche et variée. La musique traditionnelle du centre du pays, région de *los Llanos*, est développée dans de nombreux núcleos. Mais ce programme, nommé *Alma Llanera* par El Sistema, est avant tout l'opportunité récente pour chaque núcleo d'y inclure la musique et les chants locaux. C'est ce que fait le núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) en créant des orchestres de *gaita zuliana*, style musical régional.

Rafael Elster, membre de la direction exécutive, explique que « si les choses sont rigides alors il n'y a pas de place pour s'améliorer, ce n'est pas flexible ; on veut que chaque núcleo apporte quelque chose ». Cette ouverture aux autres styles de musique reste pourtant récente dans les quarante ans d'histoire d'El Sistema. C'est notamment le cas pour le travail sur le chant et les chorales. Le slogan d'El Sistema a toujours été « *Tocar y Luchar* » (Jouer et lutter), depuis une dizaine d'année c'est devenu « *Tocar, Cantar y Luchar* » (Jouer, Chanter et Lutter). Selon Lourdes Sanchez, directrice nationale des chœurs¹⁰⁷, ce n'est qu'au bout de trente ans qu'El Sistema s'est ouvert à la formation de chœurs. Il a fallu attendre la fortification des orchestres, la création d'un répertoire séquentiel et la formation de beaucoup de Maestros pour qu'ensuite, Maestro Abreu décide de développer des chœurs. Avant le chant n'était « qu'une matière pour être musicien », maintenant c'est une formation spécifique grâce à Maestro Abreu, « il en a été le père en nous accompagnant de très près, puis ensuite il nous a laissé marcher tous seuls ». Mais, même après dix ans, des

¹⁰⁷ Lourdes Sanchez est fondatrice et Directrice du mouvement national des chœurs d'El Sistema. Formée à la harpe au Conservatoire de Caracas, son passage vers El Sistema se fait à l'âge de dix-sept ans comme professeur de musique dans des núcleos. En parallèle Lourdes Sanchez continue ses études à l'université pour faire des cursus d'enseignement et de musicologie. Progressivement elle passe de l'orchestre vers les chœurs de Los Teques, ville-dortoir à une heure de Caracas. Pendant seize ans, grâce à Maestro Abreu, Lourdes Sanchez prend la place de Directrice des Chœurs de Los Teques, devenu le plus important d'El Sistema. En 2005 les chœurs deviennent une priorité à El Sistema, autant que les orchestres. C'est alors que Maestro Abreu lui demande de reproduire au niveau national ce qu'elle a fait à Los Teques. Aujourd'hui il y a 20.000 élèves dans les chœurs, dont 8000 dans l'Etat Guárico, au sud de Caracas. Lorsqu'elle parle du travail fait pendant dans les chœurs elle emploie des mots comme : « résoudre » ; « intuition » ; « répertoire séquentiel » ; « systématiser » ; « beaucoup de travail » ; « inventer » ; « tu peux le faire ! ».

préjugés séparent les élèves à Caracas : « certains ne nous voient pas comme des musiciens car, pour eux, les vrais musiciens sont ceux de l'orchestre », explique Lourdes Sanchez.

Dans le cas d'El Sistema la flexibilité dont parlent les directeurs, observable au niveau de l'administration institutionnelle et de la gestion des nucléos en particulier, reste profondément liée aux origines du programme et aux contextes nationaux. Lorsqu'El Sistema commence en 1975, ils sont à peine onze musiciens, sans moyens financiers mais avec une grande volonté de former le premier orchestre entièrement vénézuélien. Ce n'est pas un programme subventionné dès ses débuts, ils n'ont pas bénéficié de l'impulsion d'un mécène ou d'un Ministère. Ce n'était qu'une idée portée par quelques anonymes qui ont dû être persévérants et flexibles en même temps. Le *resolver* est là depuis le début.

Quand le programme a grandi au cours des décennies et qu'il y a des nucléos qui se créent à travers le pays, le contrôle devient difficile, notamment parce que tout était encore très centralisé. Il n'y avait pas encore la déconcentration qui existe maintenant avec les directions régionales. Cet isolement permettait à chaque nucléo d'avoir des objectifs tout en appliquant les méthodologies qui lui convenaient le plus. Ensuite, selon les résultats atteints, ces méthodes étaient mises en évidence et répandues dans d'autres nucléos.

Lorsque l'on contextualise le parcours d'El Sistema, il est évident que sa propriété cinétique est une nécessité, en même temps que c'est le résultat des contextes géographiques et financiers. Géographiques, parce qu'El Sistema s'étend dans tout le pays, ce qui rend plus difficile à uniformiser. Financiers, parce-que même si El Sistema proclame sa totale indépendance, il n'a pas pu échapper à certaines exigences des financeurs. L'ancienne tutelle, le Ministère des Affaires Sociales, veillait à ce que la fonction sociale d'El Sistema soit concrète et mise en pratique dans l'ensemble des nucléos. Lorsque Hugo Chávez a permis d'augmenter la dotation allouée à El Sistema, il a veillé à ce que son idée de « Inclusion Sociale » (base de son programme pour être élu en 1999), soit appliquée, ce qui a obligé El Sistema à ouvrir encore plus ses horizons.

C'est le cas aussi au Neojiba (BR) en ce moment, puisque le changement de tutelle en 2015, devenue le Secrétariat de Justice, des Droits de l'Homme et du Développement Social, a obligé le programme à se focaliser davantage sur les résultats sociaux. Auparavant tout était centré sur l'évolution musicale des deux principaux orchestres. Cela montre que la flexibilité des organisations est évolutive. Les directeurs des programmes doivent être eux-mêmes flexibles aux demandes des financeurs, ce qui peut amener des nouveautés positives telles que le souci du social à équilibrer avec le souci de l'excellence musicale.

Au fond, la flexibilité et la capacité d'adaptation qu'a El Sistema, sont des propriétés fondamentales pour évoluer dans un terrain socioculturel, politique et économique, tel que le vénézuélien. Le « jaguar institutionnel » qu'est El Sistema permet d'évoluer rapidement dans tous les terrains, au contraire d'un « mammouth institutionnel », lent dans la prise d'initiative et dans le changement de direction, surtout lorsque l'institution a un certain âge. L'avantage des institutions grandes et « lourdes », que j'appelle les « mammouths », est que, grâce à leur poids et à leur taille, le jour où elles prennent une décision rien ne les arrête. Pour l'instant, El Sistema a une taille monumentale¹⁰⁸ mais il choisit de préserver son agilité.

« Les institutions véritables vivent, c'est-à-dire changent sans cesse » (Mauss & Fauconnet, 2002, p.11), mais El Sistema y ajoute une autre dimension – la prise de risque. Deux exemples : les nouveaux élèves ont rapidement des concerts, quel que soit leur niveau ; en 2015 El Sistema a fêté ses 40 ans en réalisant la *Fiesta del Million*, l'objectif étant de réaliser un million d'initiatives avec tous ses núcleos et au cours de l'année. La prise de risques permet de vivre intensément chaque décision. Lorsqu'il y a du risque, chaque instant est pleinement vécu, notamment dans le jeu musical. Ivry Gitlis, un des grands violonistes du XX^e siècle, parle de l'importance de la prise de risque dans sa vie et avec son violon : « c'est ce qui permet de donner de la densité au moment » (Huitink & van den Eerenbeemt, 2009).

Pour contrebalancer les nombreux risques, El Sistema crée un esprit interne basé sur le « *resolver* ». Ainsi, El Sistema forme des personnes chez qui la capacité de « *resolver* » est encore plus développée, pour que le programme ne cesse de grandir et de s'adapter à tous les contextes.

Resolver est devenu une « convention » d'El Sistema au long de ses quarante ans d'existence. « Convention » pour signifier ce qui unit des personnes autour d'une façon d'être, ayant des valeurs partagées, pour atteindre des objectifs communs. Très employé dans la sociologie des organisations (Boltanski, Thévenot, 1991), ce concept est ici opéré dans le même sens que l'a fait Howard Becker dans son article « *Art as a collective action* » (1974), lui-même inspiré par (Blumer, 1971). Becker analyse l'importance des conventions

¹⁰⁸ 634 000 élèves ; 8829 professeurs ; 416 núcleos ; 1340 modules dans des collèges ; 372 chœurs infantiles et juvéniles ; 1210 orchestres Pré-Infantiles/Infantiles/Juveniles ; 15 programmes pour les Indiens autochtones ; 15 programmes d'Education Spéciale (élèves avec des handicaps psychomoteurs) ; 1 programme pour les Nouveaux Membres (bébés et leurs parents) ; 1 programme pénitentiaire. Chiffres donnés par Fundamusical en février 2015, lors de l'anniversaire des 40 ans d'El Sistema.

dans le milieu artistique pour unir un ensemble large d'acteurs participant à la réalisation d'une œuvre. Ce qui est spécifique à El Sistema c'est qu'il inverse le rôle classique de la contrainte propre aux conventions : être constamment prêt face à l'imprévu et savoir le *resolver* fait partie de sa convention cinématique.

La flexibilité pour *resolver* devient une convention propre à El Sistema, où la contrainte est de ne pas bloquer au moment de l'action. « Si le plan A ne fonctionne pas alors il faut passer au plan B, puis C, D... », disent souvent les directeurs et les professeurs. Mais cette liberté peut devenir une difficulté, notamment pour les acteurs des pays qui veulent recréer des núcleos inspirés d'El Sistema. Il est plus sécurisant pour eux d'avoir les contraintes et de suivre des conventions définissant clairement le chemin à parcourir. Dans ce cas les réactions des acteurs peuvent être structurées par des conventions monocordes, sans variations, où tout ce qui sort du champ initialement prévu est à négliger. Au núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) c'est le contraire : tout ce qui arrive d'imprévu est intégré dans l'action, il est nécessaire de rester ouvert, prêt à se réinventer.

« *Cooperation is mediated by the use of artistic conventions, whose existence both makes the production of work easier and innovation more difficult* » (Becker, 1974). L'avantage d'une « convention cinématique » basée sur le *resolver* est qu'au lieu de devenir plus difficile, l'innovation devient intrinsèque. Le carcan que peut être une convention, se transforme alors en liberté pour agir en prenant des risques, en explorant pour trouver de nouvelles méthodes. C'est donc une convention ouverte, qui permet de s'adapter à chaque situation, mais qui responsabilise en même temps car, au bout du compte, il faut *resolver*. Flexibilité et mouvement sont deux propriétés essentielles pour cette « convention cinématique » à El Sistema.

Face à cette analyse, une première question se pose : alors qu'il y a une capacité à *resolver* et que la « convention cinématique » permet à chacun de trouver sa propre méthode d'action, comment El Sistema ne se disperse-t-il pas et ne perd pas le contrôle ?

Au cours de mon travail ethnographique sur le terrain ce questionnement s'amplifiait car il me semblait qu'il serait si facile que des acteurs se perdent ou se dévient d'El Sistema à cause justement de la flexibilité. Après avoir effectué des entretiens avec les directeurs nationaux, les directeurs régionaux, la directrice du núcleo, les professeurs et les

élèves, j'en ai conclu que tous avaient la même « énergie »¹⁰⁹ : positive ; avide de plus et de meilleur ; grande capacité de travail ; avec sérieux et humour en même temps.

De nouvelles questions surgissent : Comment se déroulent les rapports entre acteurs ? Comment l'énergie » propre à Maestro Abreu, celle du sommet d'El Sistema, arrive jusqu'aux élèves de Santa Rosa de Agua, alors qu'elle passe par tant d'acteurs ? Pourquoi les médiateurs ne pervertissent ou ne dévient pas cette « énergie » ? Pourquoi le message ne se perd pas en cours de route ?

Un schéma aide à visualiser ce à quoi je me réfère :



Figure 26: Schéma des acteurs entre le Directeur national d'El Sistema, Maestro Abreu (en haut), et les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua à Maracaibo (en bas) – Venezuela

La liste n'est pas exhaustive mais elle sert à montrer le grand nombre d'acteurs par lesquels un message doit passer (ce sont tous des personnes que j'ai interviewées). Au centre, se trouve ce qui est propre à El Sistema, sa philosophie, ce qui le définit, sa moelle épinière (centrale, en rouge).

Du haut du schéma, où se trouve Maestro Abreu, jusqu'à la base, où se trouvent les élèves de Santa Rosa de Agua (VZ), le chemin institutionnel comporte de nombreux acteurs. Tous ont la possibilité de garantir le passage des conventions décidées au sommet, mais aussi de les pervertir. Comment garantir que chacun est en état de maintenir la structure et de protéger ce qui lui est particulier – la « moelle épinière » d'El Sistema ?

¹⁰⁹ C'est le mot employé par les acteurs d'El Sistema.

En posant la question à certains des membres affichés dans ce schéma, les réponses ont été les suivantes. Pour Eduardo Méndez, Directeur Exécutif, la continuité est garantie parce que « nous venons tous de la base, nous avons été élèves dans un núcleo ». Pour Gregory Carreño, formateur des professeurs dans le Programme Académique, « chaque responsable se souvient d'où il vient ; nous n'avons jamais caché que l'énergie venait de Maestro Abreu ». Pour ce professeur, la troisième raison tient au fait que chaque membre d'El Sistema a été « touché par le pouvoir de la musique ; le mot *tocar* dans *tocar y luchar* a un double sens – cela veut dire jouer un instrument mais aussi être touché par quelque chose, au plus profond de l'être », explique Gregory Carreño.

Pour Ruben Cova, Directeur régional d'El Sistema Zulia, il y a trois raisons principales : la sélection de responsables qui viennent eux-mêmes d'El Sistema ; le maintien de la communication grâce à des canaux *limpios* (immaculés, en référence à « moelle épinière institutionnelle ») ; et l'union autour d'un même *proposito* (propos). Cette dernière raison, le « propos », est ce qui est fondamental pour comprendre l'union entre tous les membres d'El Sistema : « le propos est le développement de nos enfants à travers l'éducation musicale ; nous sommes dans la proximité de ce propos tout le temps, le contact quotidien avec les enfants nous remémore le pourquoi de notre travail », explique Pedro Moya, sous-Directeur régional d'El Sistema Zulia.

Angel Linares, est l'un des principaux assistants d'Eduardo Méndez, Directeur Exécutif d'El Sistema. A son avis le lien entre toutes les parties qui relient Maestro Abreu aux élèves du núcleo Santa Rosa de Agua, vient du fait que l'ensemble des acteurs intermédiaires ont deux caractéristiques : ils ont d'abord un grand respect pour le Maestro et pour l'œuvre qu'il a accomplie ; deuxièmement, ils ne sont pas de simples reproducteurs d'une idée, ce ne sont pas de simples médiateurs passifs, ils ont ce qu'Angel Linares appelle de « conscience ». Cela signifie que la moelle épinière d'El Sistema est en eux, « c'est le résultat d'une préparation d'ordre ontologique, cela regroupe le physique au mental, à l'intellectuel et au visuel ».

Cette conscience est acquise dès le plus jeune âge, lorsque les élèves sont incités à *resolver* par eux même, c'est-à-dire à vivre l'expérience intensément, à incorporer les processus de recherche de solutions. La prise de conscience est ce qui est enseigné dès l'arrivée au núcleo lorsque l'élève doit s'adapter à son instrument et aux acteurs qui l'entourent. Il le fait avec une capacité d'analyse, il prend conscience de son corps,

transformant les actions en « *soma*-expériences »¹¹⁰. La conscience survient grâce à la parole, particulièrement convaincante chez Maestro Abreu, mais davantage par la pratique. C'est par l'expérience concrète que chaque acteur incorpore et « corpore » ce qu'est El Sistema.

Le parcours de chacun et sa capacité à faire face aux difficultés qui surviennent, sont observés par les directeurs tels que Maestro Abreu. Il y a une forme de « sélection naturelle » pour choisir les musiciens qui seront les principaux porteurs de projets.¹¹¹ Ces étapes font partie des « processus de validation », ce qui va permettre à El Sistema de garantir la qualité de sa « moelle épinière » institutionnelle (en rouge dans le schéma). Les acteurs choisis constituent permettent de protéger la « moelle épinière ». Ils dépendent les uns des autres pour maintenir la droiture institutionnelle tout en garantissant sa flexibilité.

Chacun des acteurs du schéma sert de médiateur dans le sens descendant et ascendant. Pour que l'énergie du sommet circule vers la base, et inversement, il faut que chaque acteur soit un bon « conducteur » de courant. En employant le mot « conducteur » je fais référence aux matériaux passeurs de courants dans les systèmes électriques mais aussi au chef d'orchestre, *the conductor* en anglais, celui qui doit faire passer ses idées et son énergie vers les musiciens. Chaque organisation cherche des « conducteurs » qui permettent de bien faire circuler ses conventions. Entre Maestro Abreu et les élèves du núcleo Santa Rosa de Agua le courant est fait par un grand ensemble de « conducteurs » qui garantissent une pérennité dans cette lignée. Le nombre d'acteurs est grand au Venezuela, ils sont fidèles à l'organisation. Il y existe une garantie de pérennité.

Au cours des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves du núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), je me suis rendu compte que certains, parmi les plus jeunes, ne savaient pas qui était Maestro Abreu, alors qu'il est cité par les professeurs et qu'une des salles du núcleo porte son nom. Pourtant ces élèves ont la même volonté de travail, la même énergie que les autres, car leur « Maestro Abreu » à eux, est la directrice du núcleo ou leur professeur. Cela veut dire que les « conducteurs » du núcleo Santa Rosa de Agua font un

¹¹⁰ Selon (Shusterman, 2010), le concept de *soma* est opéré pour signifier « corps pensant », celui qui « habite avec intelligence ».

¹¹¹ Au cours des entretiens, le terme « sélections naturelles », pour signifier le choix des personnes à qui donner des responsabilités au sein des programmes, a été employé par Andrés González (Directeur National de Formation et Développement des Núcleos d'El Sistema) et Ricardo Castro (Directeur Général du Neojiba). A El Sistema les postes les plus importants sont donnés à d'anciens élèves de musique, que les Directeurs d'El Sistema ont vu évoluer depuis qu'ils étaient très jeunes. Ils connaissent leurs forces et faiblesses, ils savent leur niveau de persistance et de loyauté face au programme et aux Directeurs.

vrai travail d'enseignement. Ils ne se cachent pas derrière les figures éminentes que sont Maestro Abreu, Gustavo Dudamel ou Ruben Cova (Directeur régional), par exemple. L'énergie passe et quand ils grandiront ils auront mieux conscience de qui sont ces figures.

En entretien, la plupart des élèves ont dit que leur personne favorite à El Sistema, le modèle à suivre, est leur professeur d'instrument. C'est à lui qu'incombe la responsabilité d'incarner El Sistema et de véhiculer ses conventions aux élèves. Ces professeurs sont ensuite fondamentaux pour les directeurs car ils font remonter l'information de ce qui se passe sur le terrain, auprès du *proposito* que sont les élèves. Ce *proposito*, pris comme une convention, est au cœur de la qualité des relations de loyauté entre tous les membres d'El Sistema. Leurs affinités personnelles peuvent être disparates, mais le *proposito*, que sont les élèves, ainsi que la figure centrale du Maestro Abreu, restent les principaux motivateurs pour l'action collective.

XII.3. Attachement à la défamiliarisation

L'analyse d'un *núcleo* type d'El Sistema permet de mettre en évidence la perspective suivante : c'est l'ensemble du processus artistique – l'apprentissage quotidien en orchestre prenant en compte toutes les étapes et tous ses acteurs –, qui sert d'outil de travail auprès des jeunes élèves d'El Sistema. Pour approfondir cela, je propose de partir de l'article « L'art comme procédé » (Shklovsky 2008). Ce titre met en exergue l'importance du processus dans la création artistique, tout aussi évident dans les traductions anglaises, *Art as Technique*, ou *Art as device*.¹¹²

L'article est structuré autour de trois questions principales :

1. À propos de l'art, Shklovsky ne tente pas de répondre à l'impossible « Qu'est-ce que l'art ? », il nous propose plutôt d'essayer de répondre à deux questions : « À quoi sert l'art ? » et « Comment sert-il à quelque chose ? ». C'est un transfert de problématique qui nous ramène à du concret, à une analyse pragmatique des formes/mécanismes de l'art et du formalisme des processus artistiques.
2. Cette mise en avant du processus se fait de façon pragmatique et concrète, mais cela ne signifie pas que l'on enlève ce qu'il appelle le caractère « poétique » de chaque

¹¹² Viktor Shklovsky fut théoricien de la littérature. L'article original, écrit en 1917, est en russe mais, en plus de la traduction française, il y a deux traductions en anglais : *Art as Technique* (Shklovsky, 1988) et *Art as device* (Shklovsky, 2015).

étape. Spécialisé en littérature, l'auteur fait une distinction claire entre ce qui relève du langage pratique de la « prose » et ce qui relève de la « poésie ». Son analyse formaliste n'est pas une défense exclusive des mécanismes, elle est une inclusion de ces mêmes mécanismes dans l'œuvre totale car eux aussi peuvent être « poétiques ». L'auteur appelle à « éviter de fonctionner par application de formules », et à se laisser surprendre.

3. Son idée centrale est une mise en garde face à la banalisation des processus. Les « lois de la perception » ont tendance à devenir automatiques, pis encore, à devenir inconsciemment mécaniques, ce qui endort l'être dans sa pensée et dans son action. Afin de contredire cette tendance à la « perception automatisé », Shklovsky propose la « défamiliarisation » rendue possible, notamment par l'art, lorsqu'il « obscurcit la forme, augmentant la difficulté et la durée de la perception ». La « défamiliarisation » est rendue possible grâce à l'art comme « procédé contre l'usure des mots et l'automatisation ».

Quant à la « défamiliarisation », elle semble être une constante au sein des nucléos inspirés par El Sistema : les enfants qui viennent des quartiers défavorisés, ainsi que leurs parents, ne sont pas issus de milieux où la musique symphonique, le basson et le maestro, soient familiers ; c'est également une « étrangéisation »¹¹³ au niveau de la pédagogie faite en collectif, des compositions à jouer, des résultats pratiques à court terme, où règne une ambiance d'inclusion, de respect et de sécurité; il y a des rencontres inespérées, des expériences qui font contraste.

La défamiliarisation permet aux jeunes élèves mais aussi aux professeurs d'être constamment dans la surprise. Elle confond par le « choc » face aux interlocuteurs, au cadre, à l'esthétique, et fait vivre chacun à la limite. Cela provoque une envie qui permet de voir plus loin, évitant ainsi la sensation de blasé, très ressentie parmi les jeunes générations habituées à la rapidité et à l'éventail de solutions produites par les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Mais ce n'est pas que la défamiliarisation du nouveau qui évite la démotivation de la monotonie chez les acteurs des nucléos. C'est également tout un travail de recherche d'équilibre qui se fait entre ce qui est acquis, relevant de la confiance aux attachements, et ce qui est nouveau, à atteindre, relevant de la défamiliarisation. Chronologiquement il n'est

¹¹³ Terme choisi par le traducteur Régis Gayraud dans (Shklovsky, 2008).

pas évident de savoir ce qui vient en premier : Est-ce que l'attachement à quelque chose donne confiance pour aller plus loin ? ; Faut-il, dès le début, vaincre une première défamiliarisation pour aboutir à un attachement ?

C'est là que se mêlent des aspects très divers liés aux attachements chez le jeune musicien d'un orchestre. Trois exemples de situations, parmi d'autres : 1. Il intègre un orchestre parce-que ses parents (auxquels il est attaché) lui ont conseillé de rejoindre cette initiative, il le fait pour satisfaire leur volonté, pour faire plaisir à ceux à qui il est lié ; 2. Il intègre un orchestre parce-que son meilleur ami, voisin au *barrio*, y est déjà ; 3. Il intègre un orchestre parce que cela « fait bien » de se balader dans le quartier avec un violon sous le bras.

Ces attachements donnent l'élan nécessaire pour se confronter à la difficulté de la défamiliarisation provoquée, entre autres, par : la musique symphonique et ses partitions, par les classes de cinquante enfants, l'autorité du maestro, les longues heures de cours par jour (jusqu'à cinq heures). Les attachements sont essentiels, notamment parce qu'ils dépendent de processus extrêmement longs, point nécessaire dans la perspective de l'auteur : « Un objet d'art est créé artistiquement pour que sa perception soit retardée, et le meilleur effet possible est celui produit au cours de la lenteur de la perception » (Shklovsky, 2008). Dans les trois nucléos la mise en situation est très rapide, « tu as un concert dans deux semaines », mais tout est fait dans une longue période de temps puisque les élèves peuvent y rester plus de vingt-ans comme musiciens (dès l'âge de trois ans).

Il existe tout un rapport entre la défamiliarisation et l'attachement. L'union constante des deux permet de travailler dans la ligne de « l'étrangement familier ». Non pas au sens freudien mais au sens de l'élan créé par la recherche d'équilibre entre la sécurité de l'attachement et le risque de l'étrangéisation.

Sur le terrain les professeurs du programme El Sistema jouent beaucoup sur cet équilibre fragile au niveau de l'expérience même. « Le propos de l'art est de conférer la sensation des choses au moment où elles sont perçues physiquement et non pas au moment où elles sont connues » (Shklovsky, 2008). L'attachement et la défamiliarisation font tous deux parties intégrantes de l'expérience esthétique. Ils s'échangent le rôle de *stimulus*¹¹⁴,

¹¹⁴ *Stimulus*, concept employé par le collectionneur Albert C. Barnes, auteur de *The Art of Henri Matisse* : « Il y a en solution dans notre esprit un grand nombre d'attitudes émotionnelles et de sentiments prêts à être réactivés lorsque le stimulus qui convient se manifeste, et plus que toute autre chose, ce sont ces formes, ce résidu d'expérience, qui, plus vaste et plus riche que dans l'esprit de l'homme ordinaire, constituent le capital de l'artiste. Ce qu'il y a de magique chez l'artiste réside dans son aptitude à transférer ces valeurs d'un champ d'expérience à un autre, à les conjuguer aux objets de notre vie commune et, grâce aux intuitions de son imagination, à donner à ces objets intensité et importance » (Barnes & De Mazia, 1963)

essentiel pour que le jeune élève d'El Sistema puisse maintenir son *momentum* d'apprentissage.

Partons d'un exemple pratique de ce va-et-vient entre la familiarité qui permet l'attachement et la défamiliarisation relevant de l'étrangéité¹¹⁵ : au Venezuela les professeurs des orchestres de jeunes dans les écoles des *barrios* sont eux-mêmes issus des quartiers, ils sont donc connus et reconnus par les jeunes élèves, ce qui crée un premier attachement (partage d'un territoire, connaissances entre familles, jeux de *baseball* en fin de journée, etc.). Cet attachement est renforcé lorsque le professeur, venant des mêmes conditions socioculturelles, a réussi à atteindre un haut niveau musical et joue pour l'un des grands orchestres en tournée à travers le monde. Pour l'enfant, cela rassure et renforce le désir de réussir. L'attachement sert alors de tremplin pour vaincre la défamiliarisation d'une partition orchestrale ou de la méthode Suzuki¹¹⁶. Arrive alors l'ensemble des acteurs d'un núcleo et surtout les parents au foyer, essentiels pour qu'il y ait continuité dans le développement personnel grâce à l'union des attachements. La continuité renforce l'ensemble permettant de faire face aux défamiliarisations qui surviennent puis, à son tour, c'est le fait de les vaincre qui renforce l'attachement.

Ce qui me semble particulièrement caractéristique chez l'expérience dans les núcleos est le fait que la défamiliarisation puisse être elle-même un élément d'attachement. Je m'en suis souvent aperçu dans les observations ethnographiques dans les trois núcleos lorsque, par exemple, les jeunes élèves apportent de nouvelles partitions au professeur (trouvées sur Internet) et que celles-ci sont d'un niveau bien supérieur au leur : les professeurs ne coupent pas cet élan naïf, au contraire, ils poussent les élèves à faire face au « choc » de la complexité. C'est la même chose au niveau de la technique physique pour jouer d'un instrument lorsque les jeunes musiciens parlent au professeur des techniques de *pizzicato*¹¹⁷ qu'ils ont vues sur YouTube¹¹⁸. Il y a une soif de la défamiliarisation, compétitive même, puisque chacun cherche à être le premier à savoir jouer une suite de Bach au violoncelle ou à contrôler la respiration continue avec sa clarinette, par exemple. A chacun de créer et de trouver sa poétique.

¹¹⁵ "Etrangéité" est un mot choisi par Régis Gayraud le traducteur « L'Art comme procédé » (Shklovsky 2008)

¹¹⁶ Shinichi Suzuki (1898-1998), violoniste et auteur d'une méthode d'apprentissage de la musique. Sa pédagogie est employée dans beaucoup d'écoles et Conservatoires.

¹¹⁷ Technique employée sur les instruments à cordes. Cela consiste à pincer les cordes avec sa main droite au lieu de se servir d'un archet.

¹¹⁸ Les quartiers les plus défavorisés ont la connexion à Internet. Les jeunes musiciens en profitent pour consulter des cours en ligne.

Il est extrêmement complexe de vouloir recréer le programme El Sistema dans d'autres contextes tels que les banlieues de Lisbonne ou la périphérie de Salvador de Bahia. El Sistema se sert de l'orchestre symphonique comme d'un outil où tout un ensemble d'actions à caractère pédagogique peuvent être développées aux niveaux musical, esthétique, personnel et social. Il y a en effet des piliers porteurs (l'enseignement en collectif ; chacun est à la fois élève et professeur ; le travail doit être quotidien et intensif ; etc.), mais le fond « poétique » est propre à chaque contexte, à chaque núcleo.

CONCLUSION GENERALE

A. Réflexivité sur la méthodologie de recherche

A.a. Le núcleo comme unité d'analyse

Au niveau méthodologique le núcleo a été l'unité d'analyse qui a permis de problématiser. Une grande partie des efforts ont été focalisés dans le recueil de données ethnographiques dans un núcleo par programme d'éducation musicale – El Sistema au Venezuela, Neojiba au Brésil et Orquestra Geração au Portugal.

Le núcleo est donc au cœur de cette thèse, c'est une source infinie d'actions sociales et symboliques, où l'on peut explorer les complexités des relations humaines entre professeurs, élèves, directeurs, auxiliaires et parents. Pour les acteurs des núcleos, c'est davantage un espace d'actions-réactions autour de la musique, permettant d'évoluer en groupe. L'objectif est de mieux comprendre ce qui s'y passe, saisissant les rapports avec et entre les acteurs qui le constituent et les écosystèmes qui les enveloppent. L'objet est inconstant, en mouvement. C'est un premier constat, donc la méthodologie doit elle aussi être dynamique.

Creuser l'étude d'un núcleo implique de s'intéresser aux personnes, à celles qui le constituent – les acteurs. Une bonne part de cette thèse leur donne la parole. Ils verbalisent ce qu'ils vivent et ce qu'ils pensent. C'est un choix qui me semble très important pour rendre compte de leurs visions sur ce qui se passe dans les núcleos. La comparaison des discours des différents acteurs dans les trois núcleos permet de situer les regards car en décrivant une situation, chaque acteur se décrit aussi soi-même.

Comparer se révèle important puisque ce qui semble aller de soi dans un contexte, ou chez un acteur, peut être remis en question par d'autres, obligeant le chercheur à aller plus loin dans l'analyse. Cela permet de comprendre la force du lien entre acteurs, car la qualité de leur union a beaucoup d'impact sur le développement de ce qui les unit – les élèves (*el proposito*).

Partant de cette base, l'étude d'un núcleo oblige à approfondir la recherche. Le chercheur y est poussé, littéralement, car les espaces et les acteurs qu'il étudie l'entraînent dans les profondeurs du social. Tout est plus complexe, plus subtil, avec plus de densité aussi. Les « rhizomes sociaux » entourent le chercheur qui essaye de les analyser avec ses outils scientifiques. C'est alors que la question « Comment ? », permet de se ressaisir dans

l'information élargie. Nous restons ouverts aux processus, évitant les dualismes supposément antinomiques.

Pour le chercheur passionné, le núcleo est aussi un prétexte au voyage, à la découverte de l'autre, de sa musique, de ses méthodes pédagogiques et des habitudes culturelles. Le sociologue essaye de révéler les ponts entre ce qui est observé au cours de l'ethnographie : l'espace physique ; les objets ; le répertoire musical ; l'enseignement ; les ressources humaines ; les rapports entre différents niveaux sociaux ; genres ; âges ; talents ; légitimités, etc. Au fil du parcours, les particularités de chaque núcleo se précisent, ainsi que leurs caractéristiques transversales.

Au cours de cette recherche, la connaissance des langues a été fondamentale. Comprendre ce que dit l'interlocuteur, la façon qu'il a de le dire, la dynamique sonore dans les phrases, avec les regards et les gestes, ont été très importants pour rendre visible leur intentionnalité. Il a fallu que je m'adapte aux capacités expressives de chaque niveau : enfants de tous âges ; adultes plus ou moins scolarisés ; des professeurs reconnus ; des spécialistes dans un sujet précis ; des grands Maestros de niveau international. Cela m'a obligé à adapter mon langage, mes tournures de phrase, avec le corps et les gestes appropriés à chaque situation.

Comprendre la langue et la parler veut aussi dire que l'on s'intègre plus facilement. J'ai été rapidement accepté parmi les acteurs des trois terrains de recherche, ce qui m'a permis d'approfondir les recherches grâce à la confiance mutuelle. Cela a été un aspect très important pour la thèse en elle-même, mais aussi pour moi en tant que chercheur, car la solitude et l'insécurité que l'on peut ressentir lorsque l'on passe quatre mois dans chaque terrain, sont des épreuves. La connaissance de l'idiome permet d'être au jour le jour avec les acteurs de nucléos, de lire les quotidiens, de bouquiner les références littéraires locales. J'ai assisté à des conférences, des cultes religieux, des manifestations de rue, des concerts, des pièces de théâtre et des séances de cinéma. Tout cela permet de s'imprégner des cultures locales, de mieux les comprendre et donc de les respecter.

Mais la retranscription en un texte de toutes ces expériences et méthodologies de recherche reste une étape complexe. Mon travail est avant tout scientifique, suivant des méthodes et des formes de raisonnement propres à l'ethnographie et à la sociologie. En complément, et pour mieux rendre compte de ce qui se passe sur les terrains de recherche, j'ai souvent choisi de me laisser aller à descriptions littéraires ou des précisions plutôt journalistiques. Je ne pense pas que ces deux façons d'écrire et la recherche scientifique

soient antinomiques, tout dépend de la façon de faire et de ce que l'on en fait. Par exemple, le Chapitre II est davantage descriptif pour contextualiser, alors que les chapitres de la Partie II rendent compte de ce que vivent et pensent les acteurs des nucléos. C'est ce qui ensuite permet d'écrire la Troisième Partie, où je propose de tout respécifier sous un regard sociologique.

A.b. Entre nucléo, habitat et écosystèmes

Un même schéma imaginaire prend forme au cours de la thèse. Il revient tout au long de l'ethnographie et de l'analyse sociologique qui a suivi. Ce sont deux cercles concentriques, l'un est petit, l'autre beaucoup plus large. Une flèche à deux pointes va du bord d'un cercle à l'autre, sans les transpercer :

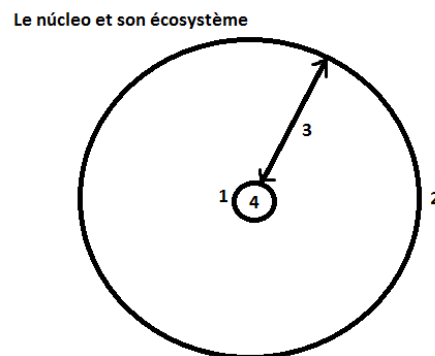


Figure 27: Schéma de la relation entre nucléo et écosystème

1. Petit cercle = Le nucléo (instable, en évolution permanente).
2. Grand cercle = Les écosystèmes dans lesquels le nucléo évolue (avec de la continuité, des discontinuités et des contrastes entre situations sociales).
3. Le nucléo face aux habitats et aux écosystèmes : il est en action et en réaction (avec des paradoxes dans les réactions).
4. Il existe une convention internalisée dans le nucléo, elle est fixe mais cinétique en même temps. C'est une forme d'ADN social qui organise les interactions sociales, propre à chaque nucléo. Il est progressivement transmis à ses cellules – ses acteurs.

Au centre, signifié par le petit cercle, se trouve donc le nucléo. Le grand cercle signifie tout ce qui l'enveloppe – habitats et écosystèmes. La flèche symbolise les relations entre les deux. L'écosystème influence sur le nucléo et vice-versa, d'où les deux pointes. Les

trois éléments du schéma (núcleo, écosystème et flèche), ont des contours mouvants, ils évoluent car ils sont vivants, « *the world is still in the process of making* » (James 1987, Chapitre XI: *The Absolute and the Strenuous Life*. p.940) .

Au cœur du núcleo se trouve ce qui pourrait être son ADN, ce qui le définit et le caractérise. Cet ADN social imaginaire, que j'ai aussi nommé « moelle épinière » au cours de cette thèse, est ce qui le rend unique, même lorsqu'il fait partie d'un ensemble plus vaste qui l'influence.

Ce schéma représente, entre autres, l'ouverture au « cas élargi » (Gluckman 1940a; Tholoniati and de l'Estoile 2008). Il a aidé à visualiser ce qui peut réellement arriver de façon plus éthérée et subtile en réalité entre le núcleo, ses acteurs et tout ce qui les enveloppe.

L'élargissement du cas bénéficie de l'élément comparatif entre les trois núcleos de pays et cultures différentes. La comparaison permet de décaler le regard du chercheur afin de mieux se rendre compte de la complexité des terrains. C'est en intercalant les notes prises sur chaque terrain qu'il m'a été possible de montrer ce qui est particulier et commun aux trois núcleos. Souvent ce qui semble particulier est en fait commun car ils ont des façons différentes d'exprimer le même sentiment. Alors que les trois núcleos ont des objectifs généraux similaires, ce sont leurs méthodes pour y arriver qui peuvent diverger. Chacun est à la recherche des mots et des expériences qui « résonnent » le mieux face à chaque contexte et chaque personne.

Le núcleo et leurs contextes ont montré que les contrastes et les discontinuités entre les réalités sociales font partie d'une même dynamique sociale, à situer dans l'espace et le temps. Par exemple, la souffrance psychologique quotidienne à l'école ou dans les rues, peut renforcer la valeur des bonheurs vécus dans un núcleo. Toutes deux sont liées, dans une même continuité.

En révélant les contrastes et les discontinuités chez un élève, dans un núcleo, ou dans un quartier, nous avons essayé de mettre en rapport des actions et des réactions. Elles sont particulières à chacun des trois núcleos. Ensuite, l'ouverture au « cas élargi » a permis de comprendre les liens entre les différents acteurs d'un núcleo et entre les différentes échelles – *niche, habitat, écosystème*.

A.c. Triangulation comparative

La triangulation est une des méthodes qui permet d'approfondir la recherche tout en sécurisant les prises au cours de la descente dans les profondeurs du social. Trois types de triangulations ont été mis en œuvre afin de confirmer, infirmer, préciser ou approfondir des résultats : des triangulations entre méthodes ; entre acteurs de nucléos ; et entre terrains.

Par exemple, la triangulation entre méthodes a permis d'observer les élèves, puis de les avoir en entretiens semi-directifs, et de les voir agir-réagir en focus-group. Ensuite, la triangulation entre acteurs des nucléos a permis de prendre en compte la réaction de personnes différentes face à une même situation. Par exemple, l'opinion des différents acteurs des nucléos a été recueillie à propos de l'enseignement. Si les professeurs avaient dit que leurs méthodes sont très bonnes mais que les élèves et parents avaient exprimé le contraire alors cela aurait obligé à approfondir la recherche pour révéler le « Pourquoi ? » à travers le « Comment ? ».

Finalement, la triangulation entre terrains permet de se rendre compte de ce qui était trop visible pour être pensé, ou alors trop caché pour être perçu. Par exemple, alors que le quartier du Bairro da Paz (BR) et celui de Santa Rosa de Agua (VZ) semblent similaires quant à la délinquance, il m'a fallu bien les comparer pour comprendre la différence de l'impact sur les élèves et les parents : la guerre des *gangs* dans le quartier vénézuélien oblige les parents à être beaucoup plus attentifs à leurs enfants, ce qui contribue positivement à leur développement musical dans le nucléo ; les structures familiales sont plus décomposées au Venezuela mais elles sont moins déstructurées, puisque les femmes garantissent une stabilité en vivant ensemble, ce qui est aussi bénéfique pour les enfants. Ce sont deux exemples de situations révélés par la triangulation entre nucléos de territoires différents.

A.d. Empirisme sociologique

Le dernier point que je souhaite mettre en exergue dans cette analyse réflexive de la méthodologie, est celui du rapport entre le *normatif* et l'*empirique* dans la recherche. C'est un sujet important et développé en profondeur par certains grands auteurs. Par exemple, il a été au cœur de la conférence Marc Bloch prononcée à la Sorbonne en juin 2015 par le sociologue Andrew Abbott, avec pour titre « L'avenir des sciences sociales »

(Abbott 2015). Le *normatif* et l'*empirique* sont liés dans la recherche scientifique en sciences sociales : le premier cherche à définir ce qui est bon ou mauvais, le juste et l'injuste ; alors que le second vise à comprendre et expliquer ce qui est vrai ou faux.

Au cours de ma recherche, notamment à travers les méthodes choisies, je me suis davantage concentré sur une analyse empirique de ce qui se fait dans les núcleos. Je n'ai pas cherché à confirmer des opinions ou des théories sur les núcleos ou sur l'éducation musicale par exemple. Au contraire, la méthodologie inductive m'a permis de laisser au terrain l'expression de leurs propres vérités.

Je me suis intéressé à la complexité des actions-réactions chez les acteurs des núcleos, à leurs continuités et à leurs contradictions également. Souvent j'ai été en situation de discontinuité dans les observations et dans les discours des acteurs. Cela complexifiait la recherche et m'obligeait à multiplier les outils d'analyse.

Si mon choix pour l'empirisme est fort, c'est aussi par réaction à une grande partie de la littérature et des médias qui, à mon avis, ne restent qu'à la superficie des faits sociaux : ils sont davantage normatifs, simplistes, basés sur ce qu'Andrew Abbott appelle le « libéralisme contractualiste », non ouvert au temps, aux changements et aux contradictions des êtres en action sociale.

Cette thèse ne sert pas à défendre une cause, et encore moins une institution. Ce n'est pas l'objectif, même si les résultats peuvent paraître en faveur ou contre certains. Ce qui pourrait sembler à première lecture négatif dans un núcleo, est avant tout conjoncturel. C'est cela qui me semble important à relever. Les conjonctures, les fondements sociaux, sont plus ou moins mouvants, donc tous les núcleos vivent dans la possibilité constante de s'améliorer ou d'empirer avec le temps. Il n'y a rien à accepter ou à renier de façon simpliste, il y a tout à comprendre à travers l'ethnographie et la recherche sociologique. Le travail de recherche sur les terrains et les méthodologies ethnographiques employées sont au cœur de cette thèse. Je reconnais la contrepartie à mon insistance sur l'empirisme, sur les faits et sur la place centrale donnée aux acteurs des núcleos : l'analyse sociologique plus approfondie et technique est en second plan, comme dans la Partie III où je cite des auteurs qui m'ont permis de dessiner la recherche et de penser les données, sans confrontation à d'autres concepts ou théories en tenant compte d'une littérature plus approfondie. Cependant, essentiellement, il me semble que la mission première de cette thèse a été accomplie et le but atteint : ouvrir le lecteur à l'expérience du núcleo, et participer à combler la vraie lacune en recherches ethnographiques approfondies sur des terrains inspirés par El Sistema.

B. Le núcleo réagit au contexte

B.a. L'action collective dans l'éducation musicale

Pour tout programme inspiré d'El Sistema, le núcleo est son unité de base. Il est au cœur de cette thèse car l'objectif de départ est de comprendre ce qui s'y passe en rendant compte des actions des acteurs qui lui donnent vie. La musique est jouée en orchestre, servant d'outils pour la formation personnelle et sociale. Chacun des trois programmes analysés au cours de cette thèse, El Sistema (VZ), Neojiba (BR), Orquestra Geração (PT), a un grand nombre de núcleos, allant jusqu'à plus de quatre-cents dans le cas vénézuélien. C'est, pour El Sistema, le résultat de quarante ans de travail intensif, qui s'est ensuite démultiplié à travers le monde, puisque plus de soixante pays s'inspirent de ce qui s'y fait.

La littérature et les médias ont tendance à attribuer toutes sortes de vertus et de pouvoirs aux trois programmes étudiés. Ils sont proclamés sauveurs des populations en désarroi, changeurs de réalités sociales quant à la violence et à la délinquance, motivateurs de travail et de persévérance en milieu scolaire. Penser cela pour l'ensemble d'un programme, vaste dans le temps et l'espace, est une généralisation trop rapide et imprécise.

Un premier constat a été clair au cours des recherches dans les trois pays : un núcleo ne peut pas tout faire tout seul ; il n'a pas vocation à substituer les institutions responsables de la résolution de problèmes de santé publique (addictions et prostitution), de sécurité publique (trafic de drogue, délinquance), d'économie (pauvreté, chômage), d'éducation (analphabétisme, planning familial). Les trois núcleos, Santa Rosa de Agua (VZ), Bairro da Paz (BR), Miguel Torga (PT), ont démontré qu'ils peuvent être un complément important à la prévention et à la résolution de problèmes, mais pas des substituts aux instances responsables.

Les élèves sont le « cœur » des núcleos, *el propósito*, comme disent les membres d'El Sistema. Le travail qui se fait avec ces élèves est basé sur la construction d'attachements. L'un des premiers est celui développé avec l'instrument, un objet que l'élève essaye de maîtriser pour bien le faire sonner. L'élève s'y attache, « c'est le mien ! ». C'est souvent le plus bel objet qu'il a. Il est fier de se balader avec dans les rues de son quartier.

L'instrument comme objet d'attachement va permettre de légitimer la présence au núcleo et de développer un grand ensemble de rapports avec les autres acteurs : les

collègues élèves ; les professeurs ; les auxiliaires d'éducation ; les parents ; les directeurs et coordinateurs ; les gardiens. Ainsi, l'élève est face à une altérité qui, grâce à travail quotidien, développe sa confiance, lui enseigne à vivre en société de façon complémentaire et respectueuse, que ce soit en orchestre ou dans la cours de récréation.

Les attachements que développe l'élève peuvent être très forts, notamment avec son professeur d'instrument, personnage clé puisque proche quotidiennement et au long de plusieurs années. Leur séparation est comme un déchirement, surtout pour des jeunes élèves marqués par l'instabilité familiale, sociale et affective. Le professeur de musique peut être un élément de sûreté, chez qui l'affect et l'exigence sont mêlés, renforçant un attachement, d'autant plus fort si l'on considère le contexte de vie difficile de l'élève.

Grâce aux groupes d'appartenance et aux attachements, les nucléos deviennent des espaces qui servent de « moule » pour le corps et l'esprit des élèves. Ce moule a une forme de base fixe, en accord avec le contexte de chaque nucléo, mais ses contours sont adaptés à chaque cours, voire à chaque élève. Au Venezuela les professeurs parlent de *modelar*, comme si l'élève était fait de pâte à modeler. Ils emploient ce terme à deux significations : 1) façonner l'élève vers l'objectif à atteindre ; 2) adapter le type de pédagogie employée à chaque classe. C'est alors que les attachements et les groupes d'appartenance sont des outils pour les professeurs puisque, grâce à eux, l'élève se sent en confiance et en sécurité, devenant ainsi plus « malléable ».

Le travail qui est fait sur l'élève regroupe tous les acteurs des nucléos car l'efficacité dépend de la force des actions collectives. Par exemple, lorsque le nucléo a son propre espace de travail, exclusif, comme c'est le cas à Santa Rosa de Agua (VZ), tous les acteurs sont invités à avoir une posture professionnelle similaire, pour que l'élève y ressente une continuité.

Il n'y a pas de « sous-acteurs » dans un nucléo qui veuille atteindre de bons résultats auprès des élèves. Au contraire, ceux qui semblent être les moins importants ont du pouvoir. Par exemple : dans un nucléo comme celui du Bairro da Paz au Brésil, les femmes de ménages et le portier sont des habitants du quartier ; ils pourraient, s'ils avaient de fortes raisons pour cela, diffuser un ragot dans le quartier comme quoi le coordinateur et les professeurs font du mal aux enfants et n'ont aucun respect envers les auxiliaires d'éducation ; cela détruirait facilement la réputation d'un nucléo et la confiance dont il a besoin de la part des habitants.

Cet exemple de situation négative ne se passe dans aucun des trois nucléos étudiés, au contraire, les femmes de ménage ont leurs enfants inscrits aux cours de musique. Cela ne peut que renforcer la confiance et donc la cohésion pour une bonne action collective. De même, les élèves, quel que soit leur âge, sont très sensibles à la façon qu'ont les directeurs et les professeurs de traiter les auxiliaires d'éducation et le reste du personnel. C'est pour eux une mesure de la qualité du nucléo, de la confiance qu'ils peuvent avoir envers directeurs et professeurs.

Les auxiliaires d'éducation sont des médiateurs fondamentaux entre les acteurs du nucléo car leur rôle d'intermédiaires leur permet de rencontrer toute personne qui le fréquente. C'est grâce à un sens très fort d'appartenance et de passion (Hennion 2007) pour le nucléo, construit dans la relation constante avec la direction, les professeurs et les élèves, que les auxiliaires d'éducation mettent en œuvre des milliers d'actions médiatrices quotidiennement, permettant de fluidifier les actions collectives. Les auxiliaires aident à cimenter les structures d'un nucléo en même temps qu'ils contribuent à garantir sa flexibilité.

B.b. Rechercher la continuité

La continuité est aussi un des facteurs essentiels entre les acteurs des nucléos. A l'extérieur elle est à garantir par les parents, les voisins de quartier, les fidèles d'un même culte à l'église. Dans le cas du nucléo Santa Rosa de Agua (VZ), les mères en sont les garantes, souvent acharnées par leur rejet de la rue ou par leur envie d'avoir un enfant star.

Ainsi se développent des attachements essentiels pour garantir l'effort de l'élève dans le temps. Mais c'est alors que, paradoxalement, la discontinuité des actions quotidiennes et les contrastes sociaux font que cet attachement au nucléo et à ses acteurs est renforcé. Tout ce qui n'est pas désirable dans le parcours évolutif d'un enfant devient en même temps très précieux pour garantir le lien de l'élève au nucléo. Par exemple, c'est le cas après un choc émotionnel fort face à des trafiquants de drogues, face à des provocateurs de *bullying* ou à l'extrême pauvreté. Ce qui est à éviter est à proximité physique de ce qu'il est conseillé de suivre. Ce « clair-obscur social », lorsqu'il est accompagné par des renforcements positifs de la part des acteurs qui entourent l'élève, peut être un moteur pour le convaincre à faire ces efforts auxquels la musique oblige.

Paradoxalement, à travers l'effet de contraste entre des réalités sociales très proches mais opposées dans un même espace, les núcleos peuvent bénéficier du manque de prise de responsabilités de la part des institutions nationales de sécurité, d'économie ou d'éducation. Dans les trois terrains, des élèves, des professeurs et des parents ont exprimé que le núcleo est leur « deuxième famille ». Cet espace physique, où l'élève est invité à passer ses après-midis pour apprendre gratuitement de la musique symphonique, devient un contexte où il peut se créer des groupes d'appartenance : les amis de la rue où il habite et qui sont aussi dans l'orchestre ; les collègues du pupitre et de la même section ; le professeur qui croit en lui et le motive ; la directrice du núcleo qui, en plus d'être exigeante, est un soutien sûr ; l'espace physique du núcleo, où l'élève se sent en sécurité par rapport à la rue et où la climatisation soulage de la chaleur tropicale. Parmi d'autres, la timidité et la peur de l'autre, causées notamment par le *bullying* dans les écoles et les rues, sont dépassées au núcleo grâce à un travail collectif.

B.c. Du musical au social

Non seulement bien jouer de la musique exige beaucoup d'efforts au long de plusieurs années, mais cela est encore plus complexe lorsque les programmes souhaitent s'en servir pour travailler sur la personnalité des élèves. C'est un travail sur le « social », sur l'individu en société, pour qu'il devienne pleinement un citoyen, quelle que soit son origine.

Dans les trois núcleos, les professeurs et les directeurs ont avoué avoir eu du mal à comprendre les méthodologies pédagogiques d'El Sistema et leurs effets. Il leur a fallu être dans l'action, prendre le temps, provoquer le « clic » de la compréhension par l'expérience vécue.

Certains programmes, comme le Neojiba au Brésil, commencent à peine à faire un travail social de fond auprès de jeunes des quartiers les plus défavorisés. Cette option d'employer un art musical comme outil pour un changement social chez l'individu, est quelque chose qui a du mal à être mise en œuvre. Cela vient du fait que l'institution et ses acteurs doivent d'abord bien comprendre ce que cela signifie, saisir les outils pour y parvenir et les résultats visés.

C'est, par exemple, l'étape où se trouve Neojiba (BR) en ce moment, après neuf ans d'existence. Les acteurs du département social, arrivés il n'y a que deux ans, expliquent

que le programme n'était « pas encore social ». Auparavant, le focus avait été mis sur l'excellence musicale de jeunes qui étaient déjà musiciens avant d'intégrer le Neojiba. Maintenant le focus se dirige vers le travail social en profondeur dans de nouveaux nucléos en quartiers défavorisés, auxquels la musique symphonique est étrangère. Pour autant, l'objectif d'excellence musicale n'est pas à perdre dans ces programmes, mais il peut se transformer en outil, *in via*, plutôt qu'en seul résultat, *in fine*.

C. Se servir de l'outil musical pour éduquer dans des contextes adverses

C.a. La musique comme outil de travail

La musique est une raison tout en servant d'outil. C'est une raison pour être au nucléo car, par exemple, l'élève veut apprendre à reproduire en concert le son qu'il a aimé chez tel instrument. Le professeur, quant à lui, veut transmettre aux plus jeunes ce qu'il a lui aussi appris et, si possible, sans reproduire les erreurs de ses professeurs.

C'est en même temps un outil, car les élèves profitent de la musique pour être ensemble, pour s'amuser, jouer sur des grandes scènes, épater les garçons et les filles, voyager, devenir des « stars ». Le professeur, quant à lui, se sert de la musique comme outil motivateur afin d'enseigner d'autres choses : la maîtrise du corps ; la confiance en soi ; l'écoute de l'autre ; la valeur du travail collectif ; prendre soin de soi en prenant soin des objets ; la discipline ; la valeur du travail ; le respect des horaires ; la capacité à verbaliser et donc à communiquer ses idées ; la patience ; la persévérance ; etc. Au fond, ce sont là des capacités et des outils pour la vie, bien au-delà de la musique.

L'instrument et l'orchestre sont aussi des outils, ils servent « d'appât » pour motiver l'élève à venir. En parallèle et progressivement, les acteurs du nucléo modèlent l'élève pour lui donner des chances de développement dans un contexte social et économique plus large que son quartier. La musique, simultanément raison et prétexte, permet de modeler des citoyens pleinement conscients de leur devoirs et de leurs droits dans la société.

En s'intégrant dans un nucléo, chaque élève va se servir de l'instrument musical comme un outil pour entraîner son propre outil : le corps. C'est un long processus, où l'élève ne fait que discipliner ses gestes mais de façon consciente, réfléchie, afin d'atteindre des résultats audibles. Au début, le corps révèle son effort : il y a des douleurs, des parties enflées et des marques. Le corps est mis à l'épreuve, en solo, face au miroir, en classe, dans

les couloirs, en pupitre, en orchestre, sous le soleil ou à l'ombre. L'élève expérimente les possibilités de son corps en même temps qu'il crée des « expériences esthétiques » (Dewey 2010) grâce à lui. La prise de conscience des techniques du corps (Mauss 1950) pour atteindre des objectifs bien compris permet à l'élève de vivre des *soma*-expériences musicales (Shusterman 2010), celles qui rendent au corps pensant la capacité d'« habiter avec intelligence » le monde social qui l'entoure.

Tout compte fait, ce n'est pas que la musique, ni les instruments et les concerts qui font à eux seuls la différence pour l'évolution des élèves. C'est davantage ce qu'ils rendent possible quotidiennement : la responsabilité d'un instrument avec tout ce que cela implique ; pouvoir s'attacher à son instrument, à des collègues, à un professeur, à une salle de concert ; se regrouper dans un même espace qu'est le núcleo ; avoir des horaires fixes ; des cours de musique en groupe ; dépendre des autres pour un succès collectif ; atteindre un haut niveau par son mérite ; parmi tant d'autres expériences.

La façon de rendre ces expériences possibles, ainsi que leur profondeur, dépendent beaucoup de l'équipe qui dirige un núcleo. Ce sont les directeurs et les coordinateurs de núcleos qui influencent une attitude, une certaine « énergie », à avoir entre acteurs. C'est à eux aussi de veiller à la méthodologie pédagogique et au répertoire séquentiel qu'il faut suivre au long de l'année.

Cependant il ressort de cette thèse que le succès d'un núcleo dépend aussi de ce qui l'entoure. Le núcleo n'est pas le seul responsable du développement positif de tous ses acteurs. Les avancées qu'il atteint ont des alliés tel que les lieux de cultes religieux, mais aussi les orchestres philharmoniques des petites villes d'où viennent beaucoup d'élèves et professeurs. Familles, Eglises et orchestres philharmoniques forment trois groupes d'appartenance très importants car ils ont un rôle dans l'intégration et la motivation des élèves. Ils les rendent plus « dociles » (Foucault 1975), prêts à suivre les exigences des núcleos.

Ainsi, pour comprendre les résultats de l'éducation des élèves des núcleos, la prise en compte de l'ensemble des groupes d'appartenance est fondamentale. A cela il faut également ajouter la proximité des groupes de « non-appartenance » (trafiquants, délinquants, provocateurs de *bullying*, leaders ethnocentriques...), car ils impliquent de mieux se positionner face à eux et ainsi de renforcer les choix des élèves tout en précisant leurs motivations à poursuivre les cours de musique en núcleo.

Ces situations créent des défamiliarisations (Shklovsky 2008) pour l'ensemble des acteurs mais surtout pour les jeunes élèves. L'élève apprend à réagir à ce qui lui est étranger, à faire face, puis à en faire partie. Il finit par s'attacher à cette défamiliarisation constante. Les jeunes générations semblent d'ailleurs en avoir besoin car les nouvelles technologies permettent un accès immédiat à tout, ce qui finit par rendre les élèves « blasées », c'est-à-dire en manque de mouvement et de surprise.

D'autre part, la défamiliarisation constante peut déstabiliser ceux qui n'auraient pas une base solide et sécurisante. Cette base, lorsqu'elle n'est pas garantie par les familles, est créée par l'ensemble des acteurs des nucléos pour ne pas que la rue prenne le dessus. C'est ce qu'essayent de garantir les trois nucléos, chacun à sa façon.

C.b. Etre attentif à l'autre pour éduquer

Lorsqu'ils entrent dans une salle pour faire un cours, certains professeurs ont la capacité d'observer le corps de leurs élèves pour en déduire quel rythme imposer ce jour-là. Ce sont les gestes, les façons de marcher ou les emplacements dans la salle, mais c'est davantage le regard de l'élève qui révélera son humeur. Cette capacité d'analyse des regards, des corps, est très développée dans les trois nucléos. Les professeurs sont formés pour cela, souvent à force d'expérience et par les élèves eux-mêmes. Les tailles des groupes le permettent. Tout est plus proche en cours d'instrument et de pupitre. En orchestre aussi, surtout au nucléo Santa Rosa de Agua (VZ) : les Maestros ont la capacité d'écouter ceux qui sont désaccordés musicalement et d'observer ceux qui sont hors du ton collectif au niveau du comportement et des émotions.

Dès leur plus jeune âge les enfants montrent une très grande capacité d'analyse face à leurs interlocuteurs. Ils savent lorsqu'un professeur leur « ment », ils voient ses faiblesses et ses fautes dans le rapport social. Ils perçoivent aussi lorsque le professeur est sincère, prêt à tout pour que l'élève évolue. Cette connaissance qu'ont les élèves, est, comme celle des professeurs, basée sur la capacité à analyser le regard de l'interlocuteur. Mais à cela ils ajoutent un autre élément de jugement : l'action. Ce sont les actes des professeurs, et notamment leurs consistances par rapport aux discours, qui vont inciter l'élève à faire l'effort d'intégrer un nouveau groupe d'appartenance – l'orchestre. L'action est centrale dans la vie des acteurs aux nucléos. Elle est motivée et jugée, il n'y a qu'elle qui compte dans la « sélection naturelle » des futurs leaders.

Au commencement du núcleo, beaucoup est fait par essai-erreur. Pour certains professeurs cela peut être frustrant et sembler une perte de temps au cours des premières années. L'avantage est clair : rester ouvert aux types d'élèves et aux complexités des contextes. Dans les trois núcleos, cette phase est perturbante pour les professeurs qui commencent. Un plan fixe à suivre serait plus rassurant, mais certainement moins efficace face aux mouvances du terrain. Il y a là encore une forme de sélection naturelle des méthodologies et des attitudes à avoir.

Les élèves sont, à leur tour, à la recherche de loyauté, d'adaptation, et d'écoute de la part des professeurs. L'élève est constamment mis en situation, il doit s'adapter, travailler en groupe, écouter l'autre, se remettre en question. Le tout dans un esprit de discipline personnelle et collective, où l'erreur fait partie intégrale du processus évolutif, environ quatre heures par jour. A l'erreur s'ajoute un ensemble de situations dans lesquelles sont mis les élèves. Ils font face à une variété d'acteurs, d'instruments, de cours, de méthodologies, de personnalités, de genres, d'âges, de scènes, d'artistes et de territoires.

Les directeurs de núcleos font partie d'une longue chaîne d'acteurs institutionnels. Ils sont les « conducteurs » de la philosophie et de la vision de l'éducation sociale au travers de la musique symphonique. C'est, par exemple, très visible dans le cas du núcleo Miguel Torga au Portugal : sa coordinatrice a été choisie parce qu'elle a accompagné toute l'évolution du núcleo, dès ses débuts ; elle connaît le parcours évolutif ; elle en a d'abord fait partie comme professeure et maintenant comme coordinatrice. Sa proximité avec la Direction Nationale et le Directeur Pédagogique sont des atouts pour garantir l'efficacité, la flexibilité et la persévérance nécessaires. A cela elle ajoute sa personnalité, notamment son pragmatisme et son humour pour dissoudre les moments de tension. Son rôle principal est de garantir l'action collective entre tous les acteurs pour que l'objectif éducatif soit accompli.

Pour les directeurs également, les difficultés contribuent à garantir leur attachement aux núcleos et aux acteurs. Une sensibilité spécifique est nécessaire lorsque cela se passe dans les contextes instables que sont les quartiers défavorisés socio-économiquement. Les trois directeurs de núcleos sont attachés à leur mission, ils ont la motivation et l'ouverture nécessaires pour travailler dans des contextes instables, et un profond respect pour les élèves. En analysant les parcours des directeurs de núcleos nous nous rendons compte qu'ils sont très différents au niveau personnel et professionnel. Mais ce qui les unit est la volonté

d'atteindre des résultats durables auprès des élèves, ayant comme outil la musique et tout ce qu'elle rend possible au niveau des interactions sociales.

C.c. Resolver : une attitude qui devient convention

La culture vénézuélienne en général, et les *maracuchos*¹¹⁹ en particulier, ont intégré ce qu'ils appellent le *resolver*. Cela veut dire résoudre les problèmes quotidiens, qu'ils soient musicaux (une suite d'accords), orchestraux (dynamiques des cordes), de ressources humaines (choix du personnel), financiers (quêtes auprès des parents pour peindre la façade du núcleo), etc.

L'histoire troublée du Venezuela ainsi que la crise complexe qu'il traverse en ce moment, font que cette attitude du *resolver* y est particulièrement développée. Chacun apprend à trouver des solutions aux nombreux problèmes quotidiens de la vie. Les núcleos en bénéficient, le *resolver* garantit leur survie et l'évolution continue de tous leurs acteurs. Parmi les trois núcleos, Santa Rosa de Agua (VZ) est celui où la capacité à *resolver* est la plus développée, notamment parce que c'est le plus ancien avec ses vingt-et-un ans d'existence. C'est aussi grâce à sa Directrice et à l'attitude qu'elle transmet chez l'ensemble des acteurs du núcleo.

Mais ce *resolver* est plus large que le núcleo, c'est une attitude qui est devenue une convention chez El Sistema. En quarante ans d'adversités, El Sistema a réussi à évoluer grâce à ce que les professeurs continuent de dire à leurs élèves de nos jours : *mas con menos* (plus avec moins) ; *el no no existe* (le non n'existe pas) ; *nunca decir que es difícil* (ne jamais dire que c'est difficile) ; *tener un plan A, B, C...Z* (avoir un plan A, B, C...Z) ; *con los dientes* (avec les dents, en donnant tout, en se débrouillant). A ces « mantras » s'ajoutent des actions, notamment l'art de l'attente, maîtrisé au plus haut point par Maestro Abreu¹²⁰, mais aussi la flexibilité et l'improvisation face aux imprévus, propres aux directeurs de núcleos, et le travail en groupe des professeurs.

Resolver veut aussi dire ne pas reproduire au núcleo ce dont le professeur a lui-même souffert dans l'enseignement qu'il a reçu. Le núcleo devient ainsi un espace de liberté, souvent forcée par le manque de soutien, mais où les professeurs peuvent inventer et mettre en œuvre des méthodologies éducatives. Les professeurs ont beaucoup d'idées

¹¹⁹ Habitants de Maracaibo.

¹²⁰ Lire description qu'en fait Andrés González (Directeur national de la Formation et Développement des núcleos d'El Sistema), Chapitre VIII.1.3.

pour combler les difficultés et les frustrations quotidiennes. A force d'essai-erreur ils comprennent le pouvoir d'impact de l'instrument, de la musique et du travail en groupe.

Ainsi s'instaure progressivement une « convention cinétique », obligeant l'acteur à être en mouvement pour qu'il change son angle de perception des situations et pour qu'il puisse trouver la meilleure résolution. La « convention cinétique » prend forme, elle est instaurée. Sa rigidité est traversée de flexibilité, toujours en mouvement pour mieux s'ajuster et mieux imposer. Elle a le double avantage de permettre à chacun d'improviser une solution mieux adaptée à chaque contexte, sans pour autant trahir ce qui unit l'ensemble des membres de l'organisation.

La cinétique permet d'avoir du mouvement sur le socle fixe qu'est la convention. Ce socle est lui aussi fondamental puisqu'il correspond à la « moelle épinière » de l'organisation, à sa philosophie, ses missions et son *propósito* – les élèves. Le socle, lui-même en constante évolution, permet d'unir les actions et d'éviter qu'elles se dispersent ou finissent par séparer les acteurs.

C.d. L'humain face aux contextes sociaux

Les conventions peuvent exister au sein d'une grande institution comme El Sistema (VZ), le Neojiba (BR) ou l'Orquestra Geração (PT), mais c'est à chaque directeur de núcleo de les véhiculer tout en prenant compte des « configurations » locales (Elias and Dunning 1994). Sachant cela, chaque institution veille aux choix des représentants des núcleos. Cela se fait par un processus où ce qui semble compter est un mélange entre capacités techniques, d'humanisme et de loyauté au programme.

Les contextes sociaux sont plus ou moins consciemment pris en compte par les acteurs de chaque núcleo, afin que les décisions aient une bonne « résonance ». Par exemple, chaque núcleo cherche les méthodologies pédagogiques qui pourront le mieux résonner dans les corps et les esprits des élèves, en tenant compte de leur culture au sens anthropologique. La culture de chacun correspond au traitement acoustique de la grande salle qu'est notre être individuel. La résonance des idées, des savoirs et des valeurs qui y sont joués, dépend de l'acoustique de chacun. Les núcleos, comme tout système éducatif, influent sur le traitement acoustique de chaque élève, ils le modèlent en même temps qu'ils s'y adaptent.

Chacun des trois nucléos est unique en son genre. Leur spécificité oblige à *resolver*, à trouver des personnes et des méthodes qui seront plus efficaces pour atteindre des solutions quotidiennes. Le choix des personnes semble alors essentiel, « l'humain avant tout » disait un des professeurs de nucléo.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, Andrew. 1997. "Of Time and Place: The Contemporary Relevance of the Chicago School." *Social Forces* 75(4):1149–82.
- Abbott, Andrew. 2015. *XXXVIIe Conférence Marc Bloch. Andrew Abbott : L'avenir Des Sciences Sociales*. France: Direction de l'Image et de l'Audiovisuel / EHESS / 2015.
- Abu-Lughod, Lila. 1991. "Writing against Culture." *Recapturing Anthropology: Working in the Present* 8:137–62.
- Anderson, William Todd. 2012. "The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications." *General Music Today* 26(1):27–33.
- Arvelo, Alberto. 2006. *Tocar Y Luchar*. Venezuela: Studios: Explorart Films.
- Attali, Jacques. 1977. *Bruits: Essai Sur L'économie Politique de La Musique*. Paris: PUF.
- Baker, Geoffrey. 2014. *El Sistema : Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press.
- Barnes, Albert C. and Violette De Mazia. 1963. *The Art of Henri Matisse*. Philadelphia: Barnes Foundation Press.
- Becker, Howard. 2010. *Les Mondes de L'art*. Paris: Flammarion.
- Becker, Howard S. 1952. "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship." *Journal of Educational Sociology* 25(8):451–65.
- Becker, Howard S. 1974. "Art As Collective Action." *American Sociological Review* 39(6):767–76.
- Bernard, Terrisse and François Larose. 2001. "La Résilience: Facteurs de Risques et Facteurs de Protection Dans L'environnement Social et Scolaire Du Jeune Enfant." *Cahiers Du Centre de Recherche Sur Les Formes D'éducation et D'enseignement, Numéro Thématique, École/Famille XIV*:129–72.
- Bernstein, Richard J. 2010. *The Pragmatic Turn*. Massachusetts: Polity Press.
- Blumer, Herbert. 1966. "Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead." *American Journal of Sociology* 71(5):535–44.
- Blumer, Herbert. 1971. "Social Problems as Collective Behavior." *Social Problems* 18(3):298–306.
- Blumer, Herbert. 1986. *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. California: University of California Press.
- Bolivar, Teolinda. 1995. "Construction et Reconnaissance Des Barrios Urbains Du

- Vénézuéla.” *Les Annales de La Recherche Urbaine* 66(1):80–87.
- Boltanski, Luc. and Laurent. Thévenot. 1991. *De La Justification : Les Économies de La Grandeur*. Paris: Gallimard.
- Borsdorf, Axel. 2003a. “Cómo Modelar El Desarrollo Y La Dinámica de La Ciudad Latinoamericana.” *EURE (Santiago)* 29:37–49.
- Borsdorf, Axel. 2003b. “Hacia La Ciudad Fragmentada. Tempranas Estructuras Segregadas En La Ciudad Latinoamericana.” *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales* 7.
- Bouchard, Gérard and Charles Taylor. 2008. *Fonder L’avenir: Le Temps de La Conciliation*. Québec.
- Bourdieu, Pierre. 1979. “Les Trois États Du Capital Culturel.” *Actes de La Recherche En Sciences Sociales* 30(1):3–6.
- Bowman, Wayne and Kimberly Powell. 2007. “The Body in a State of Music.” Pp. 1087–1108 in *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bray, Mark, Bob Adamson, and Mark Mason. 2007. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Burawoy, Michael. 1998. “The Extended Case Method.” *Sociological Theory* 16(1):4–33.
- Burawoy, Michael. 2003. “Revisits: A Turn to Reflexive Anthropology.” *American Sociological Review* 68:645–79.
- Caballero, Manuel. 2002. *Revolución, Reacción Y Falsificación*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Cabezas, Cuatro. 2007. *Historia Secreta de Maracaibo*. Venezuela: The History Channel Latin America.
- Callon, Michel and Bruno Latour. 1981. “Unscrewing the Big Leviathan : How Actors Macro-Structure Reality and How Sociologists Help Them to Do so.” *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies* 277–303.
- de Carvalho, Inaiá Maria Moreira, Angela Gordilho Souza, and Gilberto Corso Pereira. 2004. “Polarização E Segregação Socioespacial Em Uma Metrópole Periférica.” *Caderno CRH* 17(41):281–97.
- Cefaï, Daniel. 2003. *L’enquête de Terrain*. Paris: La Découverte.
- Cefaï, Daniel. 2010. *L’engagement Ethnographique*. edited by D. Cefaï. Paris: Editions de

l'EHESS.

- Céfaï, Daniel and Edouard Gardella. 2011. *Urgence Sociale En Action : Ethnographie Du Samusocial*. Bibliotheq. Paris: La Découverte.
- Chacín, Neritza Alvarado. 2009. "Las Estrategias de Inclusión Social En Venezuela: Un Acercamiento a La Experiencia de Las Misiones." *Convergencia* 16(51):85–128.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Cometti, Jean-Pierre. 2000. "Art et Expérience Esthétique Dans La Tradition Pragmatique." *Revue Française d'Etudes Américaines* N°86:25–36.
- Coronil, Fernando. 1997. *The Magical State : Nature, Money, and Modernity in Venezuela*. University of Chicago Press.
- Cuche, Denys. 2010. *La Notion de Culture Dans Les Sciences Sociales*. Paris: La Découverte.
- Demorgon, Jacques. 2004. *Complexité Des Cultures et de L'interculturel – Contres Les Pensées Uniques*. Paris: Anthropos.
- DeNora, Tia. 1999. "Music as a Technology of the Self." *Poetics* 27(1):31–56.
- Denzin, Norman K. 2001. *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
- Desage, Fabien. 2006. "Comparer Pour Quoi Faire ? Le Point de Vue D'un 'monographe.'" in *La comparaison : défis et démarches*. Montreal: Université de Montréal.
- Dewey, John. 2010. *L'art Comme Expérience*. Folio. Paris: Gallimard.
- Dewey, John. 2011. *Démocratie et Education, Suivi De, Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, François. 1987. *La Galère : Jeunes En Survie*. Paris: Fayard.
- Elias, Norbert and Eric Dunning. 1994. *Sport et Civilisation : La Violence Maîtrisée*. Paris: Fayard.
- Elvas, Isabel. 2010. "A Orquestra Geração Na Escola Básica 2,3 Miguel Torga Na Amadora." *Revista Migrações - Número Temático Música E Migração* 7:293–94.
- Emerson, Robert, Rachel Fretz, and Linda Shaw. 1995. "Pursuing Members' Meanings." Pp. 108–41 in *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et Punir : Naissance de La Prison*. Paris: Gallimard.
- Freitas, Elizabeth Ponte de. 2010. "Por Uma Cultura Pública: Organizações Sociais, OSCIPS E a Gestão Pública Não Estatal Na Área Da Cultura." Universidade Federal da Bahia.

- Freyre, Gilberto. 2006. *Casa Grande E Senzala*. 51st ed. São Paulo: Global Editora.
- Freyre, Gilberto. 2015. *Nordeste*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Glaeser, Andreas. 2010. "Une Ontologie Pour L'analyse Ethnographique Des Processus Sociaux." Pp. 219–72 in *L'engagement ethnographique*, edited by D. Cefai. Paris: Editions de l'EHESS.
- Glaser, Barney G. and Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Pub. Co.
- Gluckman, Max. 1940a. "Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. A. The Social Organization of Modern Zululand." *Bantu Studies* 14:1–29.
- Gluckman, Max. 1940b. "Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. B. Social Change in Zululand." *Bantu Studies* 14:147–74.
- Gluckman, Max. 1961. "Ethnographic Data in British Social Anthropology." *The Sociological Review* 9(1):5–17.
- Goffman, Erving. 1974. *Les Rites D'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Halbwachs, Maurice. 1968. *La Mémoire Collective*. 2e ed. Paris: PUF.
- Heinich, Nathalie. 2006. "Objets, Problématiques, Terrains, Méthodes: Pour Un Pluralisme Méthodique." *Sociologie de l'Art OPuS* 9 & 1(2):9–27.
- Hennion, Antoine. 2003. "Ce Que Ne Disent Pas Les chiffres... Vers Une Pragmatique Du Goût." Pp. 287–304 in *In Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Hennion, Antoine. 2004. "Une Sociologie Des Attachements. D'une Sociologie de La Culture À Une Pragmatique de L'amateur." *Societes* 2004(85 3):9–24.
- Hennion, Antoine. 2007. *La Passion Musicale. Une Sociologie de La Médiation*. Paris: Métailié.
- Hennion, Antoine. 2013. "D'une Sociologie de La Médiation À Une Pragmatique Des Attachements." *SociologieS*.
- Hopper, Kim. 2003. "Limits to Witnessing: From Ethnography to Engagement." in *Reckoning with Homeless: An Anthropological Perspective*. New York: Cornell University Press.
- Huitink, Marlies and Fried-jan van den Eerenbeemt. 2009. *Inspiration, Playing by Heart*. Crossmarkpictures.
- Husserl, Edmund. 1976. *La Crise Des Sciences Européennes et La Phénoménologie*

- Transcendantale*. Paris: Gallimard.
- Husserl, Edmund. 1985. *Idées Directrices Pour Une Phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Iguana, Remedios Fajardo Gómez. 2006. "Prácticas Socializadoras En La Cultura Wayuu." *Frónesis* 13(1).
- James, William. 1987. *William James: Writings, 1902-1910*. edited by B. Kuklick. Literary of America.
- James, William. 2007. *Le Pragmatisme : Un Nouveau Nom Pour D'anciennes Manières de Penser*. edited by Flammarion. Paris.
- Karl, Terry Lynn. 1997. *The Paradox of Plenty : Oil Booms and Petro-States*. University of California Press.
- Katz, Jack. 2001a. "Analytic Induction." Pp. 480–84 in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Katz, Jack. 2001b. "From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 1)." *Ethnography* 2(4):443–73.
- Kornblith, Miriam. 1996. "Crisis Y Transformación Del Sistema Político Venezolano: Nuevas Y Viejas Reglas de Juego." Pp. 1–31 in *El sistema político venezolano: Crisis y transformaciones*, edited by A. Alvarez. Caracas: IEP-UCV.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires En Milieux Populaires*. Coll. Haut. Paris: Seuil.
- Lamont, Michèle and Laurent. Thévenot. 2000. *Rethinking Comparative Cultural Sociology : Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge University Press.
- Lannoy, Pierre. 2004. "Quand Robert Part Écrit « La Ville » (1915). Essai de Scientométrie Qualitative." *Revue d'Histoire Des Sciences Humaines* 2(11):157–84.
- Marcus, George E. 1995. "Ethnography In/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography." *Annual Review of Anthropology* 24:95–117.
- Martínez, JM Siso. 1956. *Historia de Venezuela*. Editorial "Yocoima."
- Mauss, Marcel. 1950. "Les Techniques Du Corps (1936)." Pp. 365–86 in *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- Mauss, Marcel. 1985. *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Quadrige-PUF.
- Mauss, Marcel and Paul Fauconnet. 2002. *La Sociologie, Objet et Méthode*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Mitchell, J. C. 1974. "Social Networks." *Annual Review of Anthropology* (3):279–99.
- Morin, Edgar. 2005. *Introduction À La Pensée Complexe*. Paris: Seuil.

- Morón, Guillermo. 1964. *A History of Venezuela*. London: Allen.
- Padilla, Beatriz. 2004. "Grassroots Participation and Feminist Gender Identities: A Case Study of Women from the Popular Sector in Metropolitan Lima, Peru." *Journal of International Women's Studies* 6(1):93–113.
- Padilla, Beatriz, Joana Azevedo, and Antonia Olmos-Alcaraz. 2014. "Superdiversity and Conviviality: Exploring Frameworks for Doing Ethnography in Southern European Intercultural Cities." *Ethnic and Racial Studies* 9870(June 2016):1–15.
- Padilla, Beatriz and Francisco Gallardo Cuberos,. 2015. "Celebrating Diversity? Cultural Policies and Conviviality in Multiethnic Neighbourhood." *Cahiers Du CoST* (4):101–17.
- Padilla, Beatriz and Alejandra Ortiz. 2012. "Fluxos Migratórios Em Portugal: Do Boom Migratório À Desaceleração No Contexto de Crise." *Rev. Inter. Mob. Hum.* XX(39):159–84.
- Padilla, Elsa Beatriz. 2001. "Women's Organizing in a Global Context: Activism in Salvador, Brazil, at the Crossroad of Race, Class and Gender." University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Park, Robert. 1915. "The City : Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment." *American Journal of Sociology* (XX, 5):577–612.
- Park, Robert. 1936. "Human Ecology." *American Journal of Sociology* (42):1–15.
- Park, Robert. 1952. *Human Communities : The City and Human Ecology*. Glencoe IL: The Free Press.
- Park, Robert and Ernest Burgess. 1921. *Introduction to the Science of Sociology*. edited by R. E. Park and E. W. Burgess. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, Robert and Ernest Burgess. 1925. *The City*. edited by R. E. Park and E. Burgess. Chicago: University of Chicago Press.
- Peirce, Charles Sanders. 1960. "How to Make Our Ideas." *Collected Papers V. Pragmat*(January):248–71.
- Ponterotto, Joseph G. 2006. "Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept 'thick Description'." *The Qualitative Report* (11 (3)):538–49.
- Putnam, Hilary. 1995. *Pragmatism : An Open Question*. Wiley-Blackwell.
- Reeve, Christopher. 2015. "Goodbye, Venezuela." *World Policy Journal* 32(4):26–36.
- Ribeiro, Darcy. 2015. *O Povo Brasileiro*. 3rd ed. São Paulo: Global Editora.
- Rojas, E. G. 2010. "Estilo Gerencial de La Fundación Del Estado Para El Sistema Nacional

- de Orquestas Juveniles E Infantiles de Venezuela. Caso En Estudio: Estado Lara.” Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Barquisimeto, Venezuela).
- Rolland-Diamond, Caroline. 2016. *Black America : Une Histoire Des Luites Pour L'égalité et La Justice (XIXe – XXIe Siècle)*. Paris: Editions La Découverte.
- Rorty, Richard. 1989. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard. 2008. *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard. 1982. *Consequences of Pragmatism : Essays, 1972-1980*. University of Minnesota Press.
- Rutter, Michael. 2002. “La Résilience En Face de L’adversité. Facteurs de Protection et Résistance Aux Désordres Psychiatriques.” *Etudes Sur La Mort* 122(2):123–46.
- Ryle, Gilbert. 1949. *Concept of the Mind*. London: Hutchinson and Company.
- Santos, Ana Carolina Vila Ramos dos. 2010. “Ecologias Em Disputas : A Ecologia De Gilberto Freyre E a Ecologia Humana Da Escola De Chicago (1930-1940).” *Revista Urutágua* 21:1–18.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. 2005. “Gerações E Alteridade: Interrogações a Partir Da Sociologia Da Infância.” *Educ. Soc. Campinas* 26(91):361–78.
- Schutz, Alfred. 1976. *Collected Papers II*. edited by A. Brodersen. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Scripp, Lawrence. 2015. *The Need to Testify: A Venezuelan Musician’s Critique of El Sistema and His Call for Reform*. Retrieved (www.researchgate.net/publication/285598399).
- Shklovsky, Victor. 1988. “Art as Technique.” *Modern Criticism and Theory: A Reader* 11:16–30.
- Shklovsky, Victor. 2008. *L’Art Comme Procédé*. Petite Col. Paris: ALLIA.
- Shklovsky, Viktor. 2015. “Art, as Device.” *Poetics Today* 36(3):151–74.
- Shusterman, Richard. 1991. *L’art a L’état Vif, La Pensée Pragmatiste et L’esthétique Populaire*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Shusterman, Richard. 1992. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Shusterman, Richard. 2010. “Conscience Soma-Esthétique, Perception Proprioceptive et Action.” *Communications* 86(1):15–24.
- Silberman, Lauren. 2013. “Globalizing El Sistema! Exploring the Growth and

- Development of El Sistema Inspired Programs around the World.” University of Oregon.
- Smaczny, Paul and Maria Stodmeier. 2009. *El Sistema: Music to Change Life*. France: Producteurs : EuroArts Music International. Coproduit par ARTE France, NHK.
- Small, Christopher. 1977. *Music, Society, Education*. London: John Calder.
- Stanley, Liz and Sue Wise. 1983. *Breaking out : Feminist Consciousness and Feminist Research*. Routledge & K. Paul.
- Steiner, Rudolf. 2008. *Aux Origines de L'eurythmie*. Filigrana.
- Sudnow, David. 1978. *Ways of the Hand : The Organization of Improvised Conduct*. MIT Press.
- Tholoniati, Yann and Benoît de l'Estoile. 2008. “Max Gluckman (1940) : Analysis of a Social Situation in Modern Zululand.” *Genèses* 72(72):119–55.
- Tunstall, Tricia and Eric Booth. 2016. *Playing for Their Lives*. New York: W. W. Norton & Company.
- UNESCO. 1982. *Déclaration de Mexico Sur Les Politiques Culturelles, Conférence Mondiale Sur Les Politiques Culturelles*. Mexico.
- Uy, Michel. 2012. “Venezuela’s National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and Its Participants’ Engagement in Praxis.” *Music & Arts in Action* (4(1)):5–21.
- Valladares, Lícia do Prado. 2010. “A Visita Do Robert Park Ao Brasil, O ‘homem Marginal’ e a Bahia Como Laboratório.” *Caderno CRH* 23(58):35–49.
- Velásquez, Saida Luisa Guerra. 2016. “Roles Y Relaciones de Género En El Pueblo Índigena Wayuu.” *Praxis Investigativa ReDIE* 8(15):79–92.
- Vertovec, Steven. 2007. “Super-Diversity and Its Implications.” *Ethnic and Racial Studies* 30(6):1024–54.
- Warnier, Jean-Pierre. 1999. *La Mondialisation de La Culture*. « Repères. Paris: Édition La Découverte & Syros.
- Weiss, Robert S. 1994. *Learning From Strangers. Qual Interviews.Pdf*. New York: Free Press.
- Whyte, William Foote. 1993. *Street Corner Society : The Social Structure of an Italian Slum*. University of Chicago Press.
- Zoungrana, Jean. 2008. “François Dubet, L’expérience Sociologique.” *Questions de Communication* (14):366–68.

ANNEXES

Annexe A – Ethnographie : liste des entretiens semi-directifs

Enregistrés entre 2014 et 2016 au Venezuela, au Brésil et au Portugal

El Sistema (ES), núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

ES – Entretiens avec élèves

(Ce ne sont pas les vrais noms, chaque élève a choisi le sien)

1. Sharon, hautbois, 14 ans, 19fév2015
2. Naim, flute traversière, 14 ans, 19fév2015
3. Romana, violoncelle, 13 ans, 20fév2015
4. Hiudov, violon, 12 ans, 23fév2015
5. Moises, trombone, 16 ans, 24fév2015
6. Miguel, contrebasse, 10 ans, 24fév2015
7. Maria, violon, 12 ans, 25jan2015
8. Denisse, cor, 17 ans, 26fév2015
9. Zed, tuba, 14 ans, 2mar2015
10. Brian, percussion, 18 ans, 3mar2015
11. Samanta, violoncelle, 14 ans, 3mar2015
12. Sebastien, contrebasse, 18 ans, 4mar2015
13. Bob, mandoline, 14 ans, 5mar2015
14. Alexandre, percussion, 11 ans, 5mar2015
15. Ron, violon, 14 ans, 6mar2015
16. Angel, contrebasse, 19 ans, 6mar2015
17. Emma, violon, 9 ans, 9mar2015
18. Racso, contrebasse, 17 ans, 11mar2015
19. Gabriel, trombone, 16 ans, 13mar2015
20. Roberto, trompette, 16 ans, 18mar2015

ES – Entretiens avec les Professeurs

21. Angel, chant, 20fév2015
22. Armando, violoncelle, 23fév2015
23. Manuel, trombone, 25fév2015
24. António, percussion, 2mar2015
25. Maria-Grécia, *kinder musical*, 9mar2015
26. Roberto, clarinette, 9mar2015
27. Maria-Angelica, flute traversière, 10mar2015
28. Freddy Gomez, *Alma Llanera*, 11mar2015
29. Albi, contrebasse, 13mar2015
30. Medardo, percussion, 16mar2015
31. Angel, alto, 18mar2015
32. Sandra, flute traversière, 19mar2015

ES – Focus-groups à Santa Rosa de Agua

33. Focus-group avec élèves, 17mar2015
34. Focus-group avec professeurs, 10mar2015
35. Premier focus-group avec les *madres*, 3fév2015
36. Deuxième focus-group avec les *madres*, 12nov2015

ES – Entretiens avec parents d'élèves à Santa Rosa de Agua

37. Ibis, *madre*, 2mar2015
38. Deux *padres*, 16nov2015
39. Conversation sur les Indiens Wayuu, fév2015

ES – Entretiens avec les *utileros* de Santa Rosa de Agua

40. Abdias et Gabo, 11nov2015

ES – Entretiens avec Direction d'ES à Caracas

41. Eduardo Méndez, Dir. Exécutif d'El Sistema, 26mar2015
42. Andrés González, Dir. National de la Formation et Dev. des Núcleos, 25nov2015
43. Angel Linares, Assistant, Direction Exécutive, 26mar2015
44. Victor Salamanques, Assistant, Direction Exécutive, 23nov2015
45. Rafael Elster, Assistant, Direction Exécutive, 26mar2015
46. Gregory Carreño, Maestro et Professeur des Directeurs de Núcleos, 27mar2015
47. Franka Verhagen e Ronnie Morales, responsables du *Programa Académico* d'ES, 27mar2015
48. Lourdes Sanchez, Directrice Nationale des Chœurs d'El Sistema, 26mar2015
49. Mayra León, Professeure de Didactique pour le *Programa Académico* d'ES, 25nov2015
50. Tupac Rivas, Professeure au *Programa Académico* d'ES, 23nov2015

Neojiba (Neo), núcleo Bairro da Paz – Brésil

Neo – Entretiens avec élèves

(Ce ne sont pas les vrais noms, chaque élève a choisi le sien)

51. Santos, chant et sax ténor, 17 ans, 1oct2015
52. Santos, chant et sax ténor, 17 ans, 2oct2015
53. Arcanjo, tuba, 19 ans, 5oct2015
54. Catarina, hautbois, 19 ans, 5oct2015
55. Xavier, cor, 13 ans, 6oct2015
56. Victoria, flute traversière, 17 ans, 7oct2015
57. Tauan, sax alto, 12 ans, 7oct2015
58. Maria, flute traversière, 10 ans, 14oct2015
59. Rita, sax ténor, 18 ans, 15oct2015
60. Lorrane, flute traversière, 18 ans, 21oct2015
61. Raquel, trompette, 11 ans, 22oct2015
62. Ronaldo, percussion, 13 ans, 2déc2015
63. Sandrine, basson, 14 ans, 7déc2015
64. Teresa, hautbois, 16 ans, 11déc2015

Neo – Entretiens avec les Professeurs

65. Anderson, trompette, 1déc2015
66. Edney, trombone, 1déc2015
67. Leandro, saxophone et clarinette, 1déc2015
68. Ademir, prof. de dessin à l'Espaço Avançar, 7déc2015
69. Jackson, tuba, 7déc2015
70. Walter, basson, 9déc2015
71. Esdras, Coordinateur du núcleo, Maestro e prof de trompette, 10déc2015

- 72. Felipe, flute traversière, 11déc2015
- 73. Washington, cor, 15déc2015

Neo – Entretien avec la Direction de l’Espace Avançar où se situe le núcleo Bairro da Paz

- 74. Miriam (Directrice) - Espaço Avançar, 1oct2015

Neo – Entretiens avec Direction et Administration du Neojiba

- 75. Ricardo Castro, Directeur Général, 14déc2015
- 76. Beth Pontes, Direction Exécutive, 4nov2015
- 77. Eduardo Torres, Directeur Musical, 2déc2015
- 78. Joana Angélica, Coordinatrice du Département Social, 7nov2015
- 79. Tansir dos Santos, Assistante du Département Social, 9déc2015
- 80. Juliana Almeida, Coordinatrice du Dév. Institutionnel, 5nov2015
- 81. Adriano Cenci, Assistant au Dév. Institutionnel, 2nov2015
- 82. Rogério Lima, Coordinateur du Département Technique, 4nov2015

Orquestra Geração (OG), núcleo Miguel Torga – Portugal

OG – Entretiens avec élèves

(Ce ne sont pas les vrais noms, chaque élève a choisi le sien)

- 83. Bianca, cors français, 14 ans, 1déc2014
- 84. Cristiano, trompette, 15 ans, 2déc2014
- 85. Francisco, trombone, 15 ans, 2déc2014
- 86. Isis, flute traversière, 19 ans, 4déc2014
- 87. Clara, violoncelle, 13 ans, 5déc2014
- 88. Rafael, violoncelle, 15 ans, 5déc2014
- 89. Mafalda, violon, 16 ans, 5déc2014
- 90. Catarina, clarinette, 15 ans, 10déc2014
- 91. Miriam, violon, 14 ans, 11déc2014
- 92. Délcio, trompette, 13 ans, 12déc2014
- 93. Ana, violon, 17 ans, 12déc2014
- 94. Joana, violon, 18 ans, 12déc2014
- 95. Madalena, violoncelle, 18 ans, 13déc2014

OG – Entretiens avec Professeurs

- 96. Carla Duarte, hautbois, 18jan2016
- 97. Eva Santos, percussion, 11jan2016
- 98. João Azevedo, basson, 13jan2016
- 99. João Garcia, tuba, 20jan2016
- 100. Nicolau Jesus, trompette, 14jan2016
- 101. Vânia Moreira, violoncelle, 19jan2016
- 102. Vítor Vieira, violon, 13jan2016

OG – Entretiens avec auxiliaires d’éducation

- 103. Dona Brites (non enregistré), 24jan2016

OG – Entretiens avec la Direction et Administration de l’Orquestra Geração

- 104. António Wagner Diniz, Directeur Général, 27jui2015

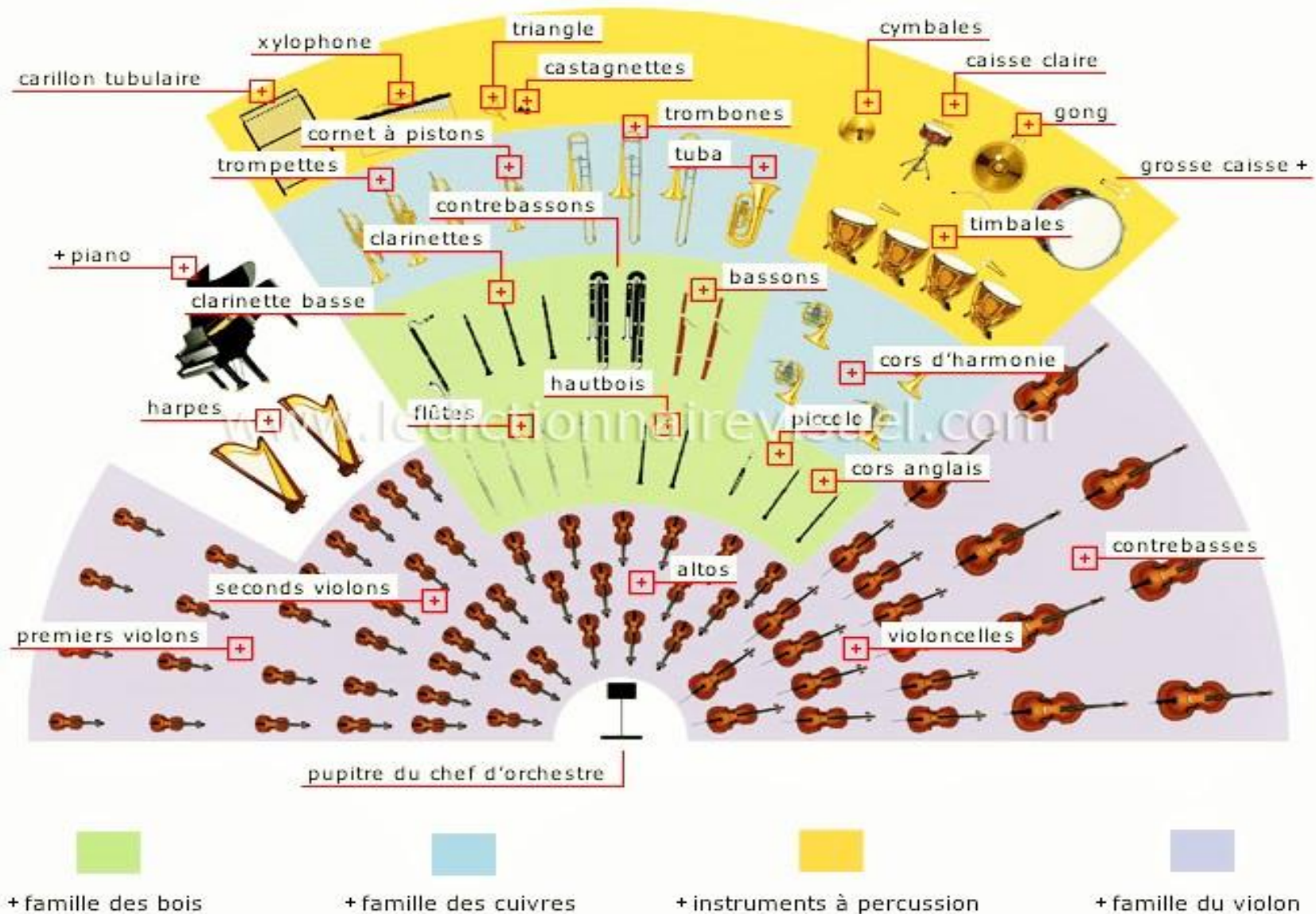
105. Helena Lima, Sous-directrice, 2set2015
106. Juan Maggiorani, Directeur Artistique et Pédagogique, 31jui2015
107. Juan Maggiorani, Directeur Artistique et Pédagogique, 3sept2015
108. Sandra Martins, Coordinatrice du núcleo Miguel Torga, 27jui2015

Annexe B – Chronogramme, figures et cartes pour contextualisation

Chronogramme du Doctorat – Alix Didier Sarrouy, 2013-2016

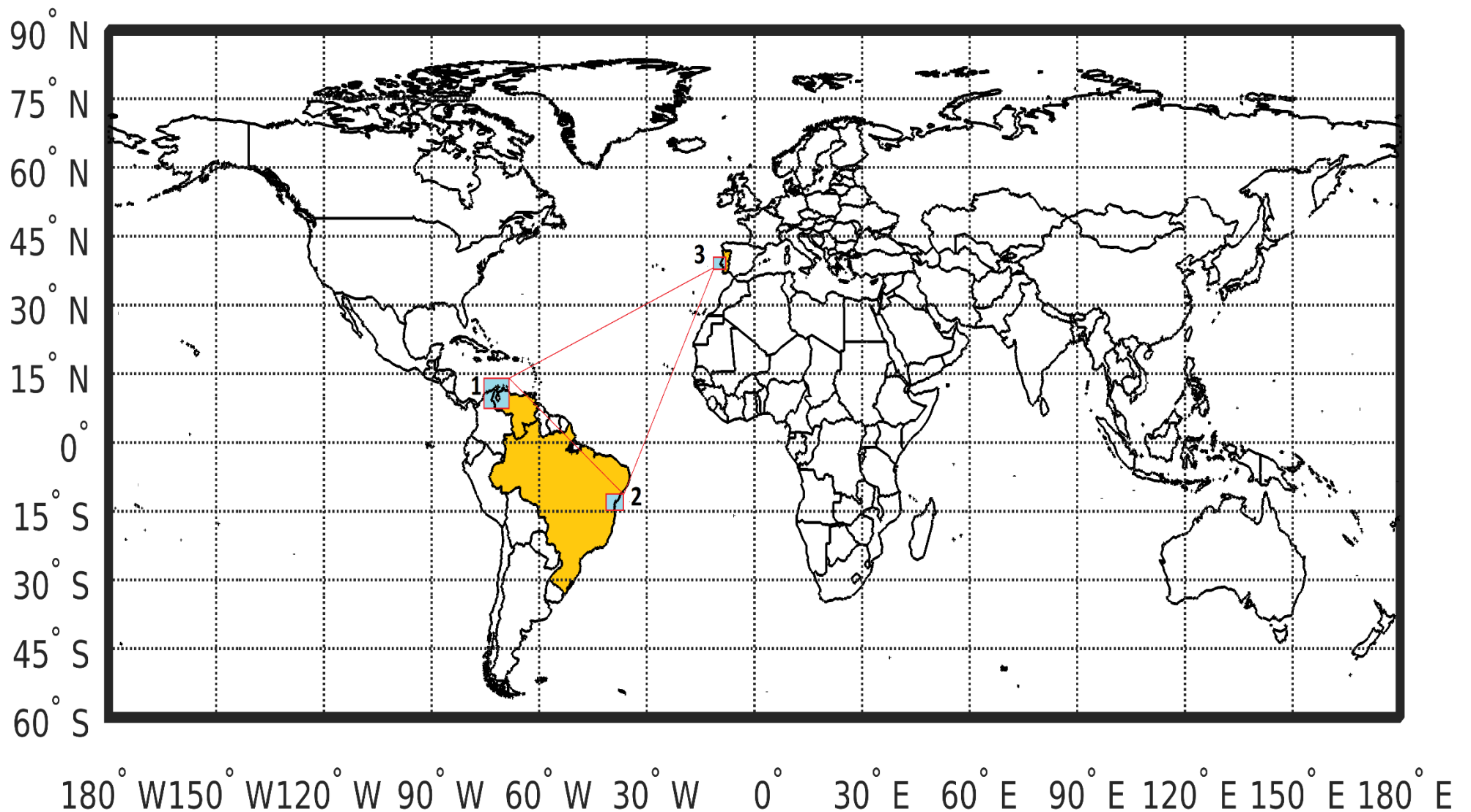
Année	2013			2014												2015												2016														
Mois	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D			
Missions																																										
1e Etape - UMinho / Sorbonne Nouvelle																																										
Organisation + Etat de l'art + Methodo.	M1																																									
Ethnographie à l'O.Geração, Lisbonne																																										
2e Etape - Venezuela et Brésil																																										
Ethnographie à El Sistema, Maracaibo																M3																										
Traiter l'information du VZ et du PT																																										
Ethnographie au Neojiba, Bahia																																										
Venezuela pour conclure ethnographie																																										
Brésil pour conclure ethnographie																																										
3e Etape - UMinho / Sorbonne Nouvelle																																										
Portugal pour conclure ethnographie																																										
Organisation des matériaux ethnogra.																																										
Ecriture de la thèse en français																																										
Traduction de la thèse en portugais																																										
Remise de la thèse aux deux Univ.																																										
M = Milestone																																										

Chronogramme résumé du Doctorat



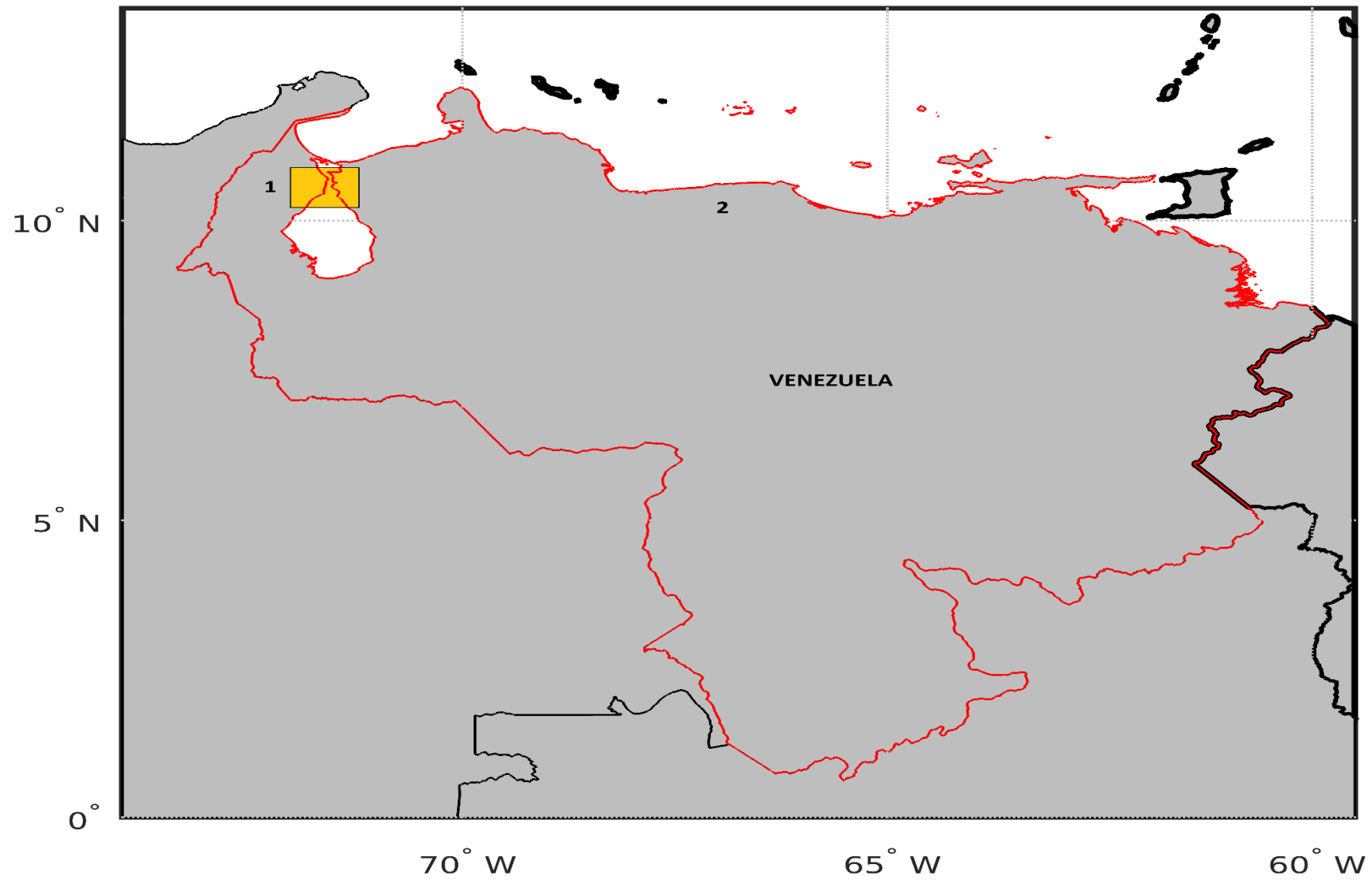
Modèle de base de la formation en orchestre symphonique, avec le nom des instruments

www.bouillondefm.fr/lesinstrumentsdelorchestre



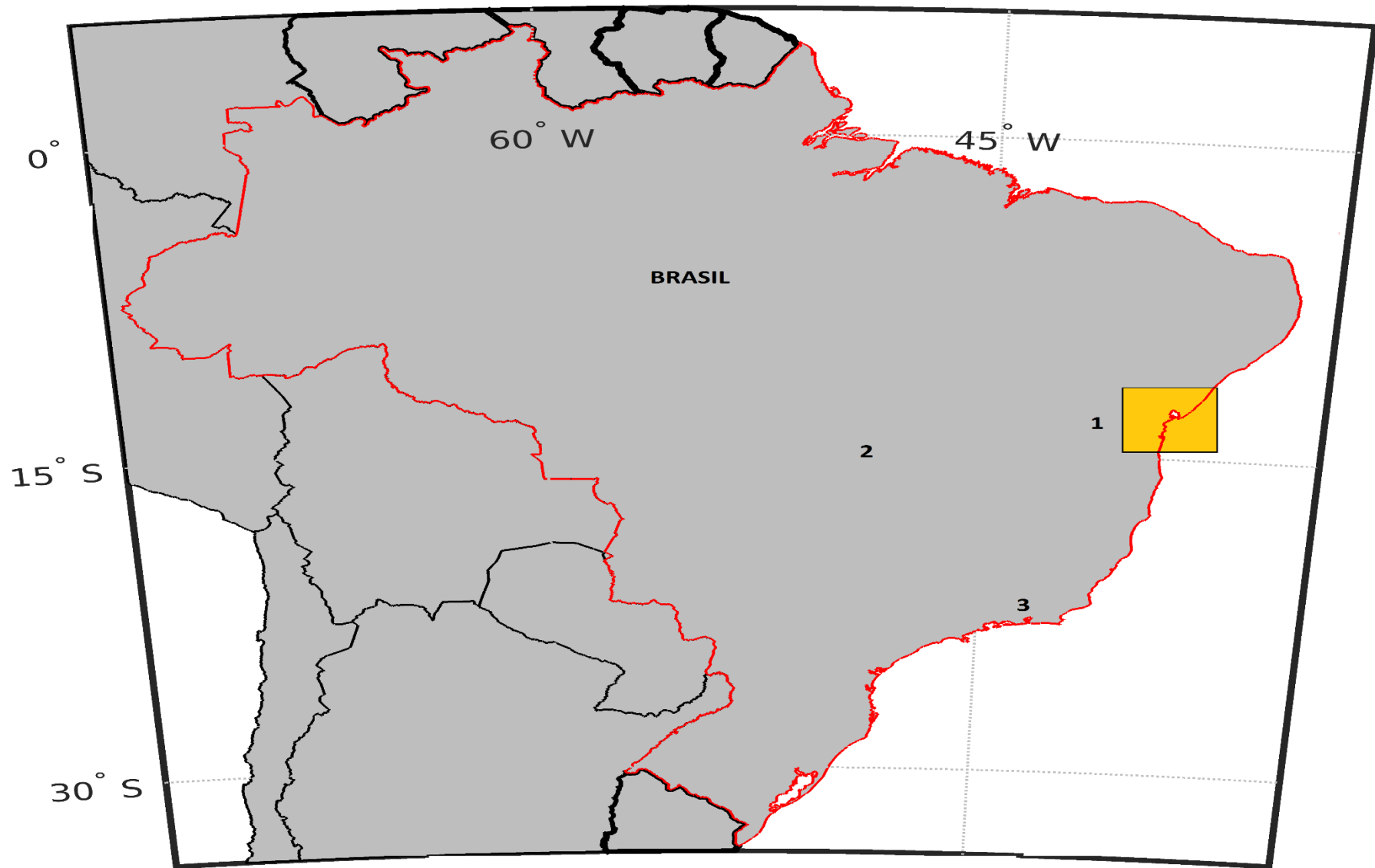
Planisphère du monde pour situer les terrains de recherche

1 – Maracaibo, Venezuela, où se situe le núcleo Santa Rosa de Agua; **2** – Salvador da Bahia, Brésil, où se situe le núcleo Bairro da Paz; **3** – Área Metropolitana de Lisboa, Portugal, où se situe le núcleo Miguel Torga.



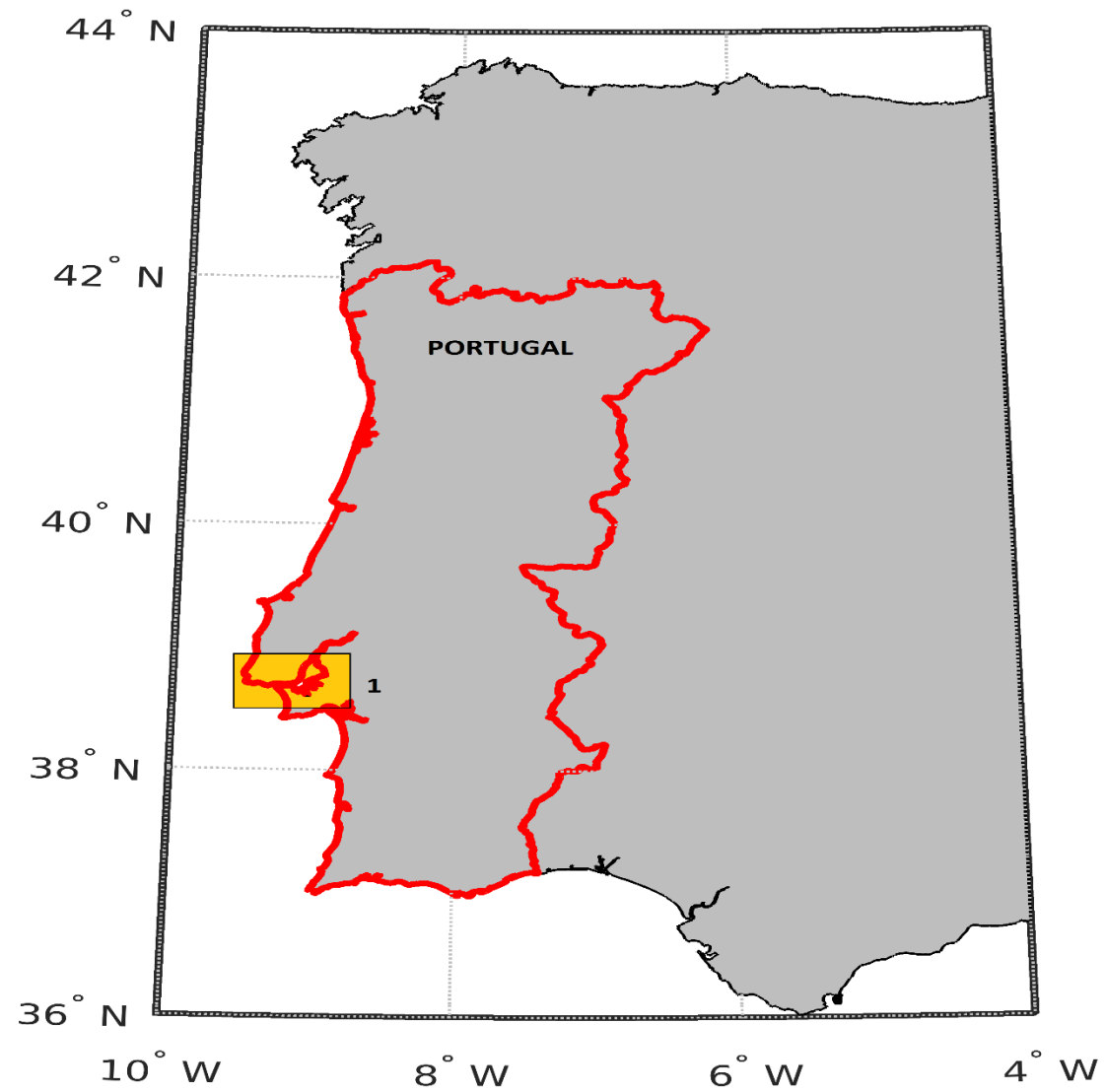
Carte du Venezuela

1 – Maracaibo, deuxième grande ville du pays, où se situe le núcleo Santa Rosa de Agua. 2 – Caracas, la capitale.



Carte du Brésil

1 – Salvador da Bahia, où se situe le núcleo Bairro da Paz ; 2 – Brasília, la capitale ; 3 – Rio de Janeiro.



Carte du Portugal

1 – Área Metropolitana de Lisboa qui contient la ville d'Amadora, dans la périphérie, où se situe le núcleo Miguel Torga.

Annexe C – Contenus du DVD

1 – Photographies et vidéos du núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

2 – Photographies et vidéos du núcleo Bairro da Paz – Brésil

2 – Photographies et vidéos du núcleo Miguel Torga – Portugal

4 – Animation Google Earth pour visualiser les quartiers où se situent les trois núcleos au Venezuela, au Brésil et au Portugal. Cela permet de mieux contextualiser chaque terrain de recherche et d’observer l’urbanisme autour de chaque núcleo.