

UFR Lettres, Philosophie, Musique, Arts du spectacle et Communication
Département Musique

**Du conservatoire à l'Orchestre à l'école : une opportunité
pour le développement de l'adaptabilité des enseignants-
instrumentistes ? Enquête de terrain sur la Communauté
de communes du Limouxin.**

Mémoire de Master 2 Recherche mention Musique et Musicologie

Présenté par Romuald Lavediaux

Sous la direction de M. Stéphane Escoubet

Le 07 Juillet 2020

Membres du jury de soutenance :

- M. Philippe Canguilhem, Professeur de musicologie, Université de Tours
- Mme. Odile Tripier-Mondancin, Maître de conférences en sciences de l'éducation et musicologie, Toulouse II – Jean Jaurès, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire :

À mon directeur de mémoire, Monsieur Stéphane Escoubet, qui a contribué à me donner goût à la recherche et m'a guidé tout au long de la construction de ce mémoire, avec confiance et bienveillance.

À Monsieur Philippe Canguilhem, qui a tenu un rôle prépondérant dans la réalisation de ce mémoire, en codirigeant la première année de ce travail, en me donnant l'opportunité de réaliser une enquête de terrain, et en m'intégrant au groupe de travail ÉMIS.

À l'ensemble des professeurs du conservatoire du Limouxin, pour m'avoir permis d'accéder aux cours qu'ils dispensent dans le cadre Orchestre à l'école, ainsi que pour leur disponibilité, leur intérêt pour mon travail et leur bienveillance.

Aux enseignants du Master Recherche mention Musique et Musicologie, pour la qualité de leurs enseignements qui m'a permis de devenir un meilleur apprenti chercheur.

À Krystie Bricquet et Maéva Ulian, mes collègues de master, pour nos innombrables discussions de recherche aussi captivantes que motivantes, ainsi que pour le temps consacré à la correction de ce mémoire.

Aux professeurs des écoles élémentaires de Belvèze-du-Razès et de Jean Moulin à Limoux, pour leurs accueils chaleureux à chacune de mes venues.

Aux membres du groupe ÉMIS, pour les séances de travail très enrichissantes qui ont nourri ma réflexion.

À Madame Odile Tripier-Mondancin, pour avoir accepté de participer au jury de soutenance de mon mémoire.

AVERTISSEMENT

Ce mémoire universitaire se fonde sur un travail ethnographique au cours duquel sept entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants du conservatoire à rayonnement intercommunal (CRI) du Limouxin qui interviennent au sein du dispositif Orchestre à l'école (OAE). Pour respecter l'anonymat des participants, et afin de nous montrer rigoureux quant à la présentation des données issues de ces entretiens, nous avons attribué d'une part un code aux enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenu, mais aussi un code pour chaque entretien. Ces derniers ont la particularité de posséder l'année au cours de laquelle les entretiens ont été réalisés. Enfin, les prénoms des élèves mentionnés dans ce travail ont été modifiés.

DIR CRI 2018 : Entretien réalisé avec le directeur et professeur de trompette du CRI du Limouxin, le 3 décembre 2018. Il intervient pour le projet OAE de l'école élémentaire de Belvèze-du-Razès.

COOR CRI 2020 : Entretien réalisé le 14 janvier 2019 avec le coordinateur et chef d'orchestre des OAE au niveau primaire, à savoir l'école élémentaire de Belvèze-du-Razès et l'école Jean Moulin à Limoux. Il intervient également en tant que professeur de cor d'harmonie pour l'OAE de Belvèze-du-Razès.

PR CRI 1 2020 : Entretien réalisé avec la professeure de hautbois du CRI du Limouxin, le 21 janvier 2020. Elle intervient pour le projet OAE de l'école élémentaire Jean Moulin, mais aussi à l'OAE du collège Joseph Delteil à Limoux.

PR CRI-JM 2020 : Entretien réalisé le 31 janvier 2020 avec une professeure des écoles (Éducation Nationale) de l'établissement Jean Moulin à Limoux, également ancienne professeure de flûte traversière du CRI du Limouxin. Elle dispense des cours de flûte traversière pour le projet OAE de l'école Jean Moulin.

COOR CRI 2020 : Deuxième entretien réalisé avec le coordinateur des OAE au niveau primaire, le 04 février 2020.

PR CRI 2 2020 : Entretien réalisé avec le professeur de tuba du CRI du Limouxin, le 04 février 2020. Il intervient pour le projet OAE de l'école de Belvèze-du-Razès, mais aussi pour l'OAE du collège Joseph Delteil à Limoux.

DIR CRI 2020 : Deuxième entretien réalisé avec le directeur et professeur de trompette du CRI du Limouxin, le 10 mars 2020.

Sommaire

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 – LA MÉTHODOLOGIE DE L’ENQUÊTE DE TERRAIN	9
1. Présentation de la méthodologie de l’enquête de terrain	9
2. La face cachée du terrain (du chercheur).....	14
CHAPITRE 2 - LE DISPOSITIF ORCHESTRE À L’ÉCOLE DE LA COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DU LIMOUXIN	19
1. Les fondements des Orchestres à l’école à l’échelle nationale	20
2. Présentation des orchestres à l’école de la Communauté de communes du Limouxin	28
CHAPITRE 3 - LES SITUATIONS COLLECTIVES DANS LE CADRE D’UN ORCHESTRE À L’ÉCOLE	44
1. Revue détaillée des objectifs listés par l’Association Orchestre à l’école.....	45
2. La conception des situations collectives musicales dans les établissements d’enseignement spécialisé	49
3. Les paramètres élémentaires de la pédagogie de groupe	58
CHAPITRE 4 - STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR « HARMONISER L’OFFRE ÉDUCATIVE » DES ORCHESTRES À L’ÉCOLE	70
1. Mise en œuvre de matériaux pédagogiques spécifiques aux situations collectives musicales	72
2. Les matériaux pédagogiques issus du dispositif OAE de la Communauté de communes du Limouxin.....	86
CONCLUSION	94
BIBLIOGRAPHIE	98
SOURCES	104
TABLE DES MATIÈRES	108
TABLE DES ACRONYMES	110
TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX	112
TABLE DES ANNEXES	113
ANNEXES	114

INTRODUCTION

Ces dernières années, les conservatoires départementaux et régionaux français ont été chamboulés en premier lieu par la suppression de la subvention gouvernementale en 2015, qui s'ajoutait alors à la baisse des subventions des collectivités territoriales, puis par le réengagement de l'État en 2016 « pour un conservatoire repensé¹ ». Pour démontrer que les Établissements Publics d'Enseignement Artistique (EPEA) ne « sont non pas des réserves élitistes pour enfants déjà socialement favorisés, mais au contraire un vrai instrument de démocratisation », une des pistes évoquées par la ministre de la Culture est de « faire évoluer les pratiques pédagogiques », notamment en « mett[ant] l'accent sur les pratiques collectives² ». Cette mutation du conservatoire a probablement accentué le décloisonnement entre les EPEA et les établissements scolaires, au profit entre autres d'un dispositif d'envergure nationale déjà bien installé sur le territoire, Orchestre à l'école (OAE). Celui-ci participe à transformer une ou des classes en orchestre, généralement durant au moins deux ans, et dans des écoles élémentaires ou collèges. En mai 2018, le ministère de la Culture et de la Communication (MCC) a décidé de renforcer les subventions attribuées à Démon³ et OAE en lançant le plan « Tous musiciens d'orchestre », et ce afin de « favoriser la création de nouveaux orchestres dans les Quartiers Politique de la Ville et dans les zones rurales pour casser l'élitisme souvent associé à cette pratique orchestrale⁴ » : tandis qu'en 2017 le subside alloué par le MCC à OAE était de 40 000€, cette subvention annuelle augmente et s'élève aujourd'hui à 600 000€⁵. D'un point de vue pédagogique, OAE a pris part à la démocratisation de l'enseignement qui s'appuie sur les pratiques collectives instrumentales. Seulement, cette manière d'enseigner ne correspond pas nécessairement aux compétences initiales des enseignants-instrumentistes, un professeur de clarinette avertit d'ailleurs à ce sujet :

Orchestre à l'école est l'exemple de ce qui peut donner des résultats formidables ou désastreux. Forcer des professeurs de conservatoire à y enseigner est une erreur. Ils n'ont pas été formés pour cela, et le feront mal s'ils ne se sentent pas à l'aise⁶.

¹ Kubik, Suzana, « Conservatoires : nouvelles mesures de Fleur Pellerin pour le réengagement de l'Etat », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/conservatoires-nouvelles-mesures-de-fleur-pellerin-pour-le-reengagement-de-l-etat-1550> (mis en ligne le 22/03/16).

² S.N., « Fleur Pellerin veut “réengager l'État auprès des conservatoires” », *francetvinfo.fr*, https://www.francetvinfo.fr/culture/musique/fleur-pellerin-veut-reengager-l-etat-aupres-des-conservatoires_3348893.html (mis en ligne le 20/05/15).

³ Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (Démon).

⁴ Ministère de la Culture, *Tous musiciens d'orchestre*, Ministère de la culture et de la communication, 2018, p. 2. À télécharger sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/251456/pdf_file/DP-Tous%20musiciens%20d%27orchestre.pdf?inLanguage=fr-FR

⁵ *Ibid.* p. 5.

⁶ Agrech, Vincent, « Conservatoires de France : Une décennie en enfer ? », *Diapason*, n°682, septembre 2019, p. 28.

À travers ces propos, cet enseignant semble suggérer qu'une bonne pratique pédagogique implique que les professeurs d'instrument aient une certaine liberté vis-à-vis d'OAE, d'abord en ayant la possibilité de refuser de participer à ce projet, mais aussi potentiellement en possédant la liberté d'expérimenter et de s'accommoder avec cet enseignement qui se déroule en dehors des EPEA.

En ce sens, le présent travail propose de plonger le lecteur au cœur d'un dispositif OAE, celui de la Communauté de communes du Limouxin (CCL), qui se compose de trois projets OAE dans trois écoles différentes. Nous nous intéresserons particulièrement à l'enseignement dispensé par les professeurs d'instruments à vent et de percussions du Conservatoire à Rayonnement Intercommunal (CRI) de Limoux qui interviennent deux heures chaque semaine pour une répétition orchestrale et pour un cours d'instrument en pupitre. Ce fonctionnement éducatif se détache du procédé traditionnel tel qu'il est pratiqué dans les EPEA. En effet, en nous appuyant sur notre propre expérience en école de musique, lorsqu'un jeune musicien intègre un conservatoire, il commence par acquérir des connaissances pratiques et instrumentales lors de séances hebdomadaires qui durent une trentaine de minutes, et ce n'est généralement qu'au début de sa troisième année qu'il aura la possibilité de rejoindre un orchestre. À l'inverse, les élèves OAE débutent leur apprentissage musical par le biais de l'orchestre. Malgré cette différence significative de la manière par laquelle les élèves accèdent à l'orchestre et *de facto* à la musique, le directeur du conservatoire de Limoux envisage tout de même l'OAE comme un complément à l'offre pédagogique proposée par les EPEA, et ce alors que nous lui demandons de définir son conservatoire idéal :

Il faut que ce soit, donc pour moi, une école de musique ou un conservatoire où on puisse avoir de la musique d'ensemble, avoir des cours individuels, comme on fait actuellement, avoir des cours collectifs, de formation musicale, aller justement dans les orchestres à l'école (DIR EMI 2020).

Dans ces propos, un mot nous semble important, à savoir le verbe « aller ». Habituellement, les enseignants-instrumentistes se trouvent en face d'élèves qui ont fait la démarche de se rendre à l'EPEA. Les séances OAE, elles, se déroulent en milieu scolaire, et elles impliquent une situation pédagogique durant laquelle l'enseignant va initier plusieurs enfants à la pratique instrumentale, à travers un fonctionnement et un cadre d'enseignement qui lui est relativement étranger. Cette position inhabituelle pour ces enseignants-instrumentistes nous amène à nous questionner au sujet, notamment, de leurs réflexes pédagogiques, autrement dit comment adaptent-ils le fonctionnement musical des situations individuelles en situations

de groupe ? Plus largement, nous nous posons une question : à travers le dispositif Orchestre à l'école, de quelle façon les enseignants-instrumentistes s'adaptent-ils à l'égard d'un champ d'action socioculturel éloigné de leur pratique quotidienne ? À partir de cette problématique, notre hypothèse est que la pratique instrumentale collective favorise l'adaptation de ces enseignants en milieu scolaire.

En ce qui concerne l'état de la recherche sur ces questions, la première recherche scientifique portant sur l'OAE a été réalisée en 2003-2004 et elle dresse les premiers jalons quant aux éléments pédagogiques inhérents aux pratiques collectives. Ses résultats sont communiqués dans un ouvrage datant de 2006, *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*⁷. Dans la même lignée, *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*⁸, paru en 2012, met en discussion un certain nombre de chercheurs, d'enseignants et de praticiens chercheurs, qui s'intéressent au rôle des situations collectives dans l'apprentissage de la musique. D'autre part, nous retrouvons de similitudes entre notre travail et l'ouvrage de Karina Cobo Dorado, publié en 2015, intitulé *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, notamment lorsqu'elle expose le « minutage des interventions verbales en groupe » lors de l'analyse d'un cours en groupe restreint de clarinette⁹. Notons que d'autres travaux se sont intéressés quant à eux à l'impact émanant de l'OAE, d'un point de vue social, cognitif et/ou éducatif¹⁰.

⁷ Demange, Éric, Hahn, Karine, Lartigot, Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon Symétrie, 2007.

⁸ Madurell, François, *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, Château-Gontier, Aedam Musicae / Coédition ADDM 53, 2012.

⁹ Cobo Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 113.

¹⁰ Hille, Adrian, Algan, Yann, « Première évaluation de l'impact des orchestres à l'école », Institut Montaigne, Paris, 2010, 4p. // James, Clara, L'impact de l'initiative "Orchestre en classe" au sein d'une école publique genevoise sur le développement cognitif et sensorimoteur de l'enfant », Rapport final, Université de Genève – Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Haute école de santé Genève – Institut de Recherche, Accademi d'Archi – École de Musique, 2019. Repéré à l'adresse https://www.hesge.ch/heds/sites/default/files/raetd/documents/orchestreenclasse_jamesce_190418.pdf // Waleckx, Denis, « Le dispositif "orchestre à l'école" et son impact sur le territoire : L'exemple de la Mayenne, en France », Dans *Musique et éducation*, n°75, 2017. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/ries/5979> // Deslyper, Rémi, Eloy, Florence, « Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale », Dans *Scolarisation de l'art, artistisation de l'école*, n°7, 2020. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/cres/4325> // Académie de Nantes, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Orchestre à l'école, Bilan des observations dans les collèges publics de la Mayenne*, 2016. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2019/03/2016-bilan-mayenne.pdf>

Ce travail présente la particularité de reposer sur la méthodologie de l'enquête de terrain. En l'occurrence, nous avons articulé cette enquête en deux phases : tout d'abord, la phase exploratoire qui consiste à découvrir le terrain pour tenter d'entrevoir *a posteriori* ce qui peut poser problème, ce qui apparaît intéressant d'explorer plus en détail à l'égard des recherches scientifiques déjà réalisées sur le sujet ; ensuite, la phase principale durant laquelle l'utilisation de techniques ethnographiques (observations, entretiens, etc.) est plus rigoureuse et précise, puisque les axes de notre travail s'affinent conjointement à notre problématique.

D'autre part, ce mémoire s'inscrit dans une dynamique de recherche à laquelle nous avons accédé notamment par le biais du groupe de travail Éducation Musicale et Intégration Sociale (ÉMIS). Fondé en 2017 et regroupant des enseignants, étudiants et différents acteurs liés à l'objet d'étude « Observation, compréhension des dispositifs de pratiques musicales collectives en REP+ », ce collectif toulousain se réunit en moyenne une fois par mois afin d'aborder les projets musicaux axés sur des pratiques musicales collectives à vocation sociale. Plus précisément, cette recherche collaborative s'intéresse aux classes-orchestres, comparables à des OAE, implantées dans l'école élémentaire Bastide et au collège Bellefontaine, deux établissements classés en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée (REP+) dans la ville de Toulouse¹¹. Au contact de ce groupe, nous avons eu l'opportunité d'acquérir des savoir-faire méthodologiques relatifs à l'étude d'impact, à l'élaboration d'un questionnaire, à l'analyse prototypique, ainsi qu'à l'analyse statistique.

Ce mémoire est constitué de quatre chapitres. Tout d'abord, le premier présente la méthodologie employée pour réaliser ce travail de recherche, avec notamment le déroulé afférent à l'enquête de terrain. Ensuite, le deuxième révèle les conditions ayant conduit à la mise en place d'un dispositif OAE sur la CCL, ainsi que les spécificités propres à ce territoire. Le troisième expose les composantes liées aux situations collectives dans le cadre d'un OAE. Enfin, le quatrième chapitre met en évidence des contenus pédagogiques émanant des OAE du Limouxin qui pourraient potentiellement participer à « harmoniser l'offre éducative¹² » des OAE.

¹¹ Pour plus de précisions sur la pratique orchestrale dans les établissements scolaires à Toulouse, voir l'article suivant : <https://journals.openedition.org/edso/8090>

¹² Lockwood, Didier, *Transmettre la musique*, Rapport ministériel, Ministère de la Culture et de la Communication, 2014-2015, p. 6. Repéré à l'adresse https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2016/06/21.06.2016_rapport_de_didier_lockwood.pdf

CHAPITRE 1 – LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Entre janvier 2019 et mars 2020, nous nous sommes rendu dix-sept fois sur la Communauté de communes du Limouxin (CCL), située dans le département de l'Aude à plus ou moins une heure et quart de route de la ville de Toulouse, pour assister aux répétitions des Orchestres à l'école (OAE) et *a posteriori* exposer des comportements et des conduites introuvables dans un livre ou dans un ordinateur. Pour cela, nous nous sommes essentiellement appuyé sur les deux principaux outils de l'ethnographe, à savoir l'observation et l'entretien, afin de recueillir des données que nous allons traiter, décrire et analyser tout au long de ce mémoire. Précisons que nous ne cherchons aucunement à émettre des jugements de valeur ou bien encore à valider telle ou telle méthode pédagogique. En cela, nous nous inspirons de Nathalie Heinich qui considère que « les valeurs [...] ne sont pas seulement bonnes à défendre ou à attaquer, mais aussi à décrire et à analyser¹ ».

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous proposons de nous pencher en premier lieu sur la méthode afférente à ce travail universitaire, et ce de manière plus formelle que la présentation que nous en avons faite dans notre introduction. Ainsi, nous dévoilerons dans ce chapitre quel a été le déroulé de notre enquête de terrain, puis nous révélerons la face cachée relative à la posture du chercheur, autrement dit notre manière de pratiquer et de concevoir cette méthode. Exceptionnellement, nous allons maintenant passer de la première personne du pluriel « nous » à la première personne du singulier « je », puisque notre méthode – et *de facto* ce chapitre - résulte en grande partie de la manière avec laquelle nous nous sommes approprié l'enquête de terrain.

1. Présentation de la méthodologie de l'enquête de terrain

1.1. Les préceptes relatifs à l'emploi de l'enquête de terrain

Tout d'abord, « la qualité d'une recherche s'évalue, avant tout, par la qualité de la procédure mise en place² ». Je suis particulièrement sensible à ces propos d'Anne-Marie Lavarde, chercheuse et psychologue, puisque je perçois la méthodologie de l'enquête de terrain

¹ Heinich, Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard, 2005, p. 13.

² Lavarde, Anne-Marie, *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 61.

comme une méthode qui rassemble différentes techniques servant à collecter des données ethnographiques. Dès lors, c'est ma manière d'employer ces techniques qui va déterminer la valeur de ma recherche. Ma conception est liée au principe même de l'enquête de terrain, c'est-à-dire la nécessité pour le chercheur se rendre lui-même sur son terrain de recherche dans le but d'étudier son objet d'étude dans son milieu naturel, ce qui lui permet *a posteriori* de mieux le comprendre et de le décrire de manière authentique. Seulement, mon expérience en tant qu'apprenti chercheur – ou en l'occurrence mon inexpérience – a régi mon enquête de terrain, pour des raisons qu'énoncent Stéphane Beaud et Florence Weber dans le *Guide de l'enquête de terrain* :

L'enquête s'apprend en se faisant, d'une manière sinueuse et chaotique. L'enquêteur ne cesse d'explorer différentes voies qui se révèlent être parfois des impasses ou des chemins de traverse. Ce n'est qu'après de longs détours qu'il retombe sur ses pieds. Un cours ou un guide sur l'enquête ne peut pas se substituer à la pratique. Rien ne peut remplacer les essais et les erreurs personnels, la rencontre directe des difficultés, le « doute », l'expérience de la « solitude du terrain »³.

Naturellement, j'ai parcouru des ouvrages références pour me familiariser avec la méthodologie de l'enquête de terrain, parmi lesquels *La description ethnographique*⁴ de François Laplantine, *L'observation directe*⁵ d'Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, *L'entretien compréhensif*⁶ de Jean-Claude Kauffmann, *Voyage en grande bourgeoisie : Journal d'enquête*⁷ de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot. Toutefois, ces ouvrages renvoient à des enquêtes qui s'inscrivent dans la durée, au cours desquelles les enquêteurs vivent sur leur terrain et/ou travaillent auprès de leur objet d'étude, ce qui n'était pas mon cas. Par conséquent, j'ai eu du mal à m'identifier à ces ouvrages, mais ils m'ont tout de même permis de structurer mon enquête au fil de mes deux années de recherche, en particulier en ce qui concerne l'emploi de l'observation et de l'entretien. Aussi, ils m'ont rassuré quant à la dimension artisanale dépendant de cette méthode, cette dernière soulevant des doutes et des questionnements aux prémices de mon enquête : Qu'est-ce que je dois noter ? Est-ce que je note les bonnes choses ? Ai-je oublié quelque chose ? Est-ce que je déforme « la scène » ? Je pense avoir « désacralisé » cet exercice au fur et à mesure de mes déplacements, en prenant conscience que mon travail ne serait évidemment pas exhaustif, mais tout en continuant à

³ Beaud, Stéphane, Weber, Florence, *Guide de l'enquête de terrain* (coll. Grands Repères), Paris, La Découverte, 2010 (1^{ère} édition, Éditions La Découverte & Syros, 1997), p. 9-10.

⁴ Laplantine, François, *La description ethnographique*, Malakoff, Armand Colin, 2015 (1^{ère} édition, Édition Nathan, 1996).

⁵ Arborio, Anne-Marie, Fournier, Pierre, *L'observation directe*, Malakoff, Armand Colin, 2015 (1^{ère} édition, Nathan Université, 1999).

⁶ Kaufmann, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 1996.

⁷ Pinçon, Michel, Pinçon-Charlot, Monique, *Voyage en grande bourgeoisie : Journal d'enquête*, Paris, PUF, Quadrige, 2002 (1^{ère} version, 1997).

vouloir me montrer minutieux afin que les données que j'expose dans ce mémoire soient parfaitement représentatives du fonctionnement des OAE du Limouxin.

Pour résumer, il est difficile d'anticiper le déroulé d'une enquête de terrain puisqu'elle s'effectue progressivement, pas à pas, et elle devient davantage maniable au fil du temps en cumulant de l'expérience. Personnellement, je me suis d'abord adapté à mon terrain, aux personnes qui travaillent en lien avec les projets OAE de la Communauté de communes du Limouxin, dans le but de gagner leur confiance. De cette manière, nos échanges ont été au fur et à mesure de plus en plus fructueux, me permettant d'optimiser la collecte de données favorables à l'écriture de ce travail de recherche.

1.2. À la découverte du terrain, l'enquête observatoire

Avant tout, précisons que cette enquête de terrain a été entreprise le 19 octobre 2018 à la suite d'une discussion entre mon codirecteur Philippe Canguilhem et moi-même durant laquelle il m'a proposé de partir d'un terrain d'enquête et de placer cette enquête de terrain au centre de ma recherche. Suite à mon approbation, M. Canguilhem a pris contact avec le directeur du conservatoire de Limoux, et nous nous sommes rendus le 3 décembre 2018 à Limoux pour le rencontrer et nous entretenir avec lui. Cet entretien, mené par M.Canguilhem, étant enregistré, cela m'a permis d'étudier ultérieurement son contenu d'une part pour me préparer aux entretiens que j'allais mener, et d'autre part pour repérer les premiers éléments qui méritaient, de mon point de vue, d'être approfondi à plus ou moins long terme. Concrètement, cela m'a donné l'opportunité d'établir une « base de départ » intéressante avant d'effectuer mes premières observations. Ces dernières sont répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Entretien et observations des orchestres à l'école de la Communauté de communes du Limouxin (année scolaire 2018-2019)

2018-2019	Belvèze-du-Razès	Limoux
Lundi 14 Janvier	Orchestre. Puis entretien avec COOR CRI.	Saxophones
Lundi 18 Février	Orchestre	Orchestre
Vendredi 5 Avril	Trompettes	Orchestre
Vendredi 19 Avril	Répétition générale	
Lundi 27 Mai	Orchestre	Hautbois
Lundi 3 Juin	Orchestre	Orchestre

Ces séances observées s'inscrivent dans la phase exploratoire de mon travail. Elles m'ont permis d'acquérir une perception authentique de ce qu'est un OAE. Aussi, tout en me montrant le plus discret possible afin de « *to stay completely unnoticed during the observation so as to not bias the participant in any way*⁸ », j'ai débuté la rédaction de mon journal de bord - aussi appelé journal de terrain - de manière à pouvoir comparer les séances les unes avec les autres, de me remémorer ultérieurement ce qu'il s'est passé à telle ou telle séance et étape du projet, mais aussi pour pouvoir me montrer rigoureux quant à l'exploitation de ces données. Stocké majoritairement sur mon ordinateur portable, ce support écrit numérique abrite également les éléments importants qui résultent des discussions informelles que j'ai eues avec les enseignants-instrumentistes de Limoux avant et/ou après les répétitions OAE.

Comme indiqué dans le tableau 1, j'ai réalisé un entretien exploratoire avec COOR CRI à l'issue de ma première journée d'observation. Mon ambition était alors d'apporter des précisions aux propos qu'avaient tenus DIR CRI lors de notre première rencontre (3 décembre 2018) et d'amener COOR CRI à nous faire un descriptif des OAE dans les écoles élémentaires tels qu'ils étaient conçus en janvier 2019. Il m'a permis d'en apprendre plus sur les origines et le fonctionnement de ces orchestres, ainsi que sur sa manière d'aborder le projet à travers ses différentes missions : outre son rôle de coordinateur, il est aussi chef d'orchestre, compositeur et professeur de cor d'harmonie.

Pour résumer, les deux entretiens semi-directifs à usage exploratoire avec DIR CRI et COOR CRI, de même que mes observations m'ont permis de découvrir mon objet de recherche lors de ma première année d'enquête (2018-2019), et ce en intégrant certains éléments auxquels je ne pouvais pas penser spontanément. À ce stade de mon travail, il allait s'agir d'éprouver mes hypothèses lors de ma deuxième année de recherche pour à la fois fructifier cette première phase de notre travail, mais aussi et surtout pour répondre à notre problématique.

1.3. Au centre de l'investigation, l'enquête principale

De mon point de vue, j'ai bénéficié lors de ma deuxième année de recherche (2019-2020) du travail mené l'année précédente. En effet, dans une certaine mesure, je suis devenu identifiable parmi le « paysage » OAE de la Communauté de communes du Limouxin, ma

⁸ S.N, « Fly On The Wall », *think.design*, <https://think.design/user-design-research/fly-on-the-wall/> (consulté le 18/10/19).

venue s'est transformée en une routine pour les différentes personnes qui prennent part à ce projet. D'ailleurs, mon travail s'étant affiné et sa visée se rapportant dès lors davantage aux enseignants-instrumentistes, cette « familiarité » avec mon terrain a favorisé et optimisé la réutilisation de mes outils ethnographiques : l'observation ainsi que l'entretien semi-directif à usage principal cette fois-ci, c'est-à-dire un entretien dont les questions se rapportent directement ou indirectement à la problématique du chercheur. Comme le montre le tableau suivant, j'ai réalisé la passation de ces entretiens au début de l'année 2020, entre le 21 janvier et le 10 mars :

Tableau 2 : Entretiens et observations des orchestres à l'école de la Communauté de communes du Limouxin (année scolaire 2019-2020)

	Belvèze-du-Razès	Limoux	Joseph Delteil
Vendredi 20 Septembre	Pratique collective	Pratique collective	
Mardi 1 ^{er} Octobre	Pratique collective		Percussions
Vendredi 18 Octobre	Pratique collective	Pratique collective	
Vendredi 29 Novembre	Pratique collective	Pratique collective	
Vendredi 10 Janvier	Orchestre	Orchestre	
Mardi 14 Janvier	Tubas	Hautbois	Percussions – orchestre
Mardi 21 Janvier	Trombones	Flûte. Puis entretien avec PR CRI 1.	Trompette / tubas – orchestre
Mardi 28 Janvier 2020	Cor d'harmonie	Saxophones ⁹	Hautbois / flûtes - orchestre
Vendredi 31 Janvier		Orchestre. Puis entretien avec PR CRI-JM.	
Mardi 3 Février	Tubas / percussions	Hautbois. Puis entretien avec PR CRI 2.	Entretien avec COOR CRI.
Mardi 10 mars	Orchestre	Hautbois	Entretien avec DIR CRI. Puis orchestre.

Une grille d'entretien a été conçue à cette occasion¹⁰, et elle est composée de questions qui renvoient à l'expérience et la pratique des enseignants-instrumentistes, et *a fortiori* au cœur de mon travail. Toutefois, une certaine liberté d'échange était de mise *a contrario* de ce qui est possible de faire dans un entretien directif : tout en guidant la conversation et en recentrant la

⁹ J'ai dirigé cette séance avec l'aide de l'enseignant-saxophoniste (cf. La question de la neutralité de notre recherche).

¹⁰ Cf. Annexe 1 : Grille d'entretien construite pour les enseignants du CRI du Limouxin.

conversation si cela s'avérait nécessaire, j'ai parfois rebondi sur les propos des enseignants. En évoquant leur pratique dans un premier temps, cela a généralement conduit mes interlocuteurs à aborder leurs opinions diverses quant à l'enseignement qu'il donne au quotidien dans les EPEA. En outre, pour entamer notre « discussion » et donner confiance à mon interlocuteur, j'ai très souvent tenté de relancer un sujet de conversation que nous avons abordé ensemble antérieurement. Cette subtilité permet à mon sens d'instaurer une fluidité dans l'échange oral entre l'enquêteur et l'enquêté, l'entretien ressemble alors davantage à une conversation.

2. La face cachée du terrain (du chercheur)¹¹

Le titre de cette partie est tiré d'un article de Bruno Raoul dans lequel il évoque entre autres le contexte particulier dans lequel se situe l'enquêteur après un entretien qu'il aurait enregistré, en d'autres termes il se pose la question suivante : « comment retranscrire (ou restituer) l'expérience de terrain ?¹² ». En effet, l'enregistrement induit généralement la production d'un écrit, le chercheur ne s'appuie plus en conséquence sur la parole orale mais sur une transcription écrite. Pourtant, Raoul démontre que la relation entre cet écrit et le chercheur a son importance puisque ce dernier prépare, façonne et conduit l'entretien de la manière qu'il considère comme la plus judicieuse pour amener l'interviewé vers ce qu'il souhaite savoir. Il « fait exister non pas *le* terrain (puisqu'il existe indépendamment du chercheur) mais *son* terrain. Le chercheur ne lit donc pas l'écrit qui en découle comme il peut en lire un autre [...] cet écrit n'est pas un écrit "ordinaire" pour le chercheur, c'est un écrit de résonance et de redécouverte d'une situation qu'il a vécue¹³ ». Ainsi, cet article signale que le terrain existe à travers le chercheur, autrement dit par le biais du savoir qu'il a accumulé, et les outils ethnographiques qu'il utilise participent « simplement » à alimenter son discours, à étayer la vérifiabilité des résultats. Seulement, pour constituer ce savoir, cela nécessite au chercheur d'élaborer scrupuleusement ses interventions¹⁴, notamment lorsqu'il se trouve en dehors de son terrain comme cela a été mon cas.

¹¹ Raoul, Bruno, « Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension », *Questions de terrains*, n°25, 2002, p. 8. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/edc/653>

¹² *Ibid.*

¹³ Raoul, Bruno, *op cit.*, p. 8-9.

¹⁴ J'entends par « intervention » l'action de se rendre sur mon terrain dans une démarche d'investigation.

2.1. Élaboration des interventions en marge du terrain

Durant ces deux dernières années, mon enquête de terrain m'a demandé de naviguer entre mon terrain et hors de mon terrain. Lorsque je n'assistais pas aux répétitions des OAE, il s'agissait alors d'analyser mes observations et/ou entretiens dans le but d'élaborer mes prochaines interventions. Pour cela, j'ai cherché une manière qui me permettrait d'optimiser l'efficacité de mes déplacements, ce qui m'a conduit à me servir de la règle des 5W¹⁵, en l'adaptant et en la transposant à mes différentes tâches sur le terrain :

- Pour l'observation : Qui dois-je observer ? Qu'est-ce que je dois observer ? Où est-ce que je dois observer ? Comment dois-je observer ? Pourquoi dois-je observer ?
- Pour organiser et faire passer un entretien : Avec qui dois-je m'entretenir ? Qui veut s'entretenir ? Qu'est-ce que la personne me dit ? Qu'en pense-il personnellement ? Pourquoi me dit-il ça ? Comment me le dit-il ?

Par ailleurs, à l'exception d'un seul entretien¹⁶, toutes mes autres entrevues avec les enseignants du conservatoire de Limoux ont été enregistrées au format audio¹⁷, et ce avec l'accord des personnes avec qui je me suis entretenu. De mon point de vue, cela présente l'avantage d'obtenir une certaine fluidité dans nos échanges, de ne pas être obnubilé par la prise de notes, de ne pas déformer ultérieurement les propos tenus. De plus, j'ai décidé de transcrire entièrement ces entretiens afin d'analyser les discours, de comprendre précisément ce que les professeurs m'ont dit, ce qu'ils souhaitaient me dire, les sous-entendus, les non-dits. Concrètement, je n'avais pas relevé certaines choses durant la passation (hésitations, importance des conjonctions de coordination, aposiopèses, etc.) car *de visu* il est normal qu'un discours soit saccadé, en particulier lorsque l'on pratique une formalisation orale pendant plusieurs dizaines de minutes¹⁸, je n'avais donc pas relevé immédiatement ces éléments oraux et les transcriptions m'ont permis de les obtenir postérieurement. J'ai également enregistré deux répétitions que j'ai agencées en verbatims. Mon but était de formaliser les interactions qui ont lieu durant ces séances orchestrales afin de pouvoir les analyser *in fine*. Cela m'a permis d'édifier des ressources quantitatives que je présenterai dans le chapitre 4 de ce mémoire.

¹⁵ Les 5 W : What ? Who ? Where ? When ? Why ?

¹⁶ Cet entretien n'a pas été enregistré suite à un problème technique avec mon enregistreur audio.

¹⁷ Les entretiens à usage observatoire ont été enregistrés sur mon téléphone portable ; les entretiens à usage principal ont quant à eux été enregistrés par un enregistreur audio Zoom H1/N.

¹⁸ Sur l'ensemble des entretiens réalisés dans le cadre de ma recherche, l'entretien le plus court dure une vingtaine de minutes et l'entretien le plus long une heure environ.

2.2. La question de la neutralité de notre recherche

Notre recherche peut-elle être totalement neutre ? Durant mes deux années en master Recherche en Musique et Musicologie, cette question d'ordre épistémologique est revenue à de multiples occasions lors de cours, manifestations scientifiques, réunions de recherche, « discussions de couloirs » à l'université. Ce questionnement touche particulièrement la méthodologie de l'enquête de terrain puisque « le chercheur est engagé dans la réalité qu'il étudie, que les phénomènes ont un sens immédiat pour lui¹⁹ ». Cela nous renvoie à la problématique du rapport au savoir, au sens où l'entend Bernard Charlot, c'est-à-dire le « rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres [...] comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et [qui] s'inscrit dans le temps²⁰ ». En ce qui concerne ce travail de recherche, je ne peux pas totalement exclure que mon rapport au savoir ait eu une influence sur l'interprétation des données de terrain, mais je pense que mon rapport au savoir a évolué au fur et à mesure de cette enquête, au contact de mon terrain. De la même manière, je ne peux naturellement pas négliger le niveau d'affect qu'ont les enseignants-instrumentistes vis-à-vis des EPEA. C'est pour cette raison qu'il m'est nécessaire d'exposer les pratiques courantes des acteurs de terrain pour objectiver la représentativité des OAE du Limouxin.

Ainsi, le travail théorique et pratique qu'a demandé ce mémoire m'a permis d'acquérir différentes manières de percevoir mon objet d'étude. Il repose en particulier sur ma volonté de décrire rigoureusement ce que j'ai constaté *via* mes observations et mes entretiens, et même ce que j'ai pratiqué puisque j'ai dirigé avec l'aide de l'enseignant-saxophoniste – avec toute sa bienveillance - la séance semi-collective des saxophones le 28 janvier 2020.

2.3. La complexité pratique de l'enquête de terrain

Une enquête de terrain repose sur le facteur humain, c'est pour cette raison que le chercheur doit s'accommoder à son terrain pour optimiser la récolte de données et ses chances de réaliser un travail de recherche fructueux. Mais cela induit des problèmes et erreurs d'ordre pratique, parmi lesquelles l'enregistrement d'une répétition orchestrale au format audio. Mon idée était d'analyser le déroulé de deux répétitions (ses interactions, ses contenus pédagogiques,

¹⁹ Lochak, Danièle, *L'engagement du chercheur dans la cité – Éthique de la recherche et responsabilité du citoyen*, (Discours prononcé à l'Université de Bretagne occidentale le 27 janvier 2016 lors de la cérémonie de remise des diplômes de docteurs), 2017, p. 2. Repéré à l'adresse <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01671408/document>

²⁰ Charlot, Bernard, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris, Economica, 1997, p. 90.

etc.). Seulement, je me suis rendu compte en réalisant leurs verbatims que ces séances orchestrales dépendaient aussi bien de données audibles que de données inaudibles. Une captation vidéo aurait permis de constituer un compte rendu écrit davantage exhaustif, et ce en capturant les mimiques du chef d'orchestre, par exemple. Paradoxalement, ce défaut nous a permis de prendre conscience de l'influence des mimiques dans une répétition.

D'autre part, j'insiste sur la relation qu'établissent l'enquêteur et l'enquêté. En effet, parmi les nombreux avantages qu'elle offre, j'ai notamment constaté qu'elle conditionne d'une part la prise de rendez-vous, et d'autre part la qualité des entretiens qui s'ensuivent. Je pense qu'en raison de la mise en place d'un rapport de confiance mutuel, cela annihile les conversations « plates », qui se déroulent avec beaucoup de prudence. Aussi, la principale difficulté pour ma part consistait à trouver un moment opportun pour *a minima* discuter avec les enseignants-instrumentistes en vue d'un entretien, et ce en marge des séances OAE mais en amont ou à la suite de ces répétitions. Comme le laisse supposer le tableau, cette planification n'a pas été nécessairement simple :

Tableau 3 : Planning hebdomadaire des orchestres à l'école du Limouxin

Plages horaires OAE		Écoles élémentaires		Collège
		Belvèze-du-Razès	Jean Moulin (Limoux)	Joseph Delteil (Limoux)
2017-2019	Répétition en pupitre	Vendredi de 14h à 15h	Le lundi de 11h à 12h	
	Répétition orchestrale	Lundi de 14h à 15h	Le vendredi de 9h30 à 10h30	
2019-2020	Répétition en pupitre	Le mardi de 8h45 à 9h45	Le mardi de 13h30 à 14h30	Le mardi de 10h à 11h
	Répétition orchestrale	Le vendredi de 14h à 15h	Le vendredi de 9h30 à 10h30 ²¹	Le mardi de 11h à 12h

²¹ En janvier 2020, la répétition orchestre à l'école Jean Moulin a été avancée de 10 minutes. Elle débute donc à 9h20 et elle se termine 10h20.

Cette difficulté s'explique par ma présence limitée sur le terrain, ainsi que par l'emploi du temps chargé des enseignants : la majorité d'entre eux enseignent dans plusieurs conservatoires plus ou moins proches du Limouxin. À cela s'ajoutent différentes répétitions avec des groupes et des orchestres dont ils font partie, des réunions professionnelles, sans oublier naturellement leur vie personnelle. Par ailleurs, les horaires des OAE me permettaient durant la pause méridienne d'examiner les notes prises le matin, ce qui m'a souvent amené à formuler des commentaires et des questions sur lesquels je pouvais me pencher durant la répétition de l'après-midi, notamment en 2019-2020 puisque les séances dans les deux écoles élémentaires étaient sensiblement identiques.

En résumé, du fait que la méthodologie de l'enquête de terrain repose sur un savoir-faire artisanal, difficilement transposable d'un terrain à un autre, j'ai parfois commis des erreurs et des maladresses au cours de ma recherche. Pour autant, celles-ci m'ont permis d'acquérir de l'expérience dont j'ai su, je l'espère, tirer avantage au cours de mon travail. Par ailleurs, j'ai trouvé intéressant de rendre compte de pratiques relativement nouvelles, et donc d'être confronté à la réalité d'un terrain, tout en considérant que « ce que nous observons ne “vaut” pas pour une autre population que celle que nous avons enquêtée directement²² ». Pour cette raison, nous allons poursuivre avec la présentation du dispositif Orchestre à l'école de la Communauté de communes du Limouxin. Nous repassons donc de la première personne du singulier « je » à la première personne du pluriel « nous ».

²² Beaud, Stéphane, Weber, Florence, *op cit.*, p. 247.

CHAPITRE 2 - LE DISPOSITIF ORCHESTRE À L'ÉCOLE DE LA COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DU LIMOUXIN

Avant toutes choses, au cours des douze années passées à apprendre la trompette dans une école municipale de musique en région Auvergne, nous avons eu l'occasion d'entendre parler d'une ville « dans le Sud » particulièrement tournée vers les cuivres par l'intermédiaire de son festival : il se trouve qu'il s'agissait du Limoux Brass Festival, un événement que nous présenterons ultérieurement¹. Aussi, toujours à travers nos expériences personnelles, nous avons constaté bien avant cette recherche que les représentations musicales étaient fréquentes au sein du département de l'Aude. Des ensembles musicaux variés, comprenant des orchestres d'harmonie, *brass band*, *big band*, bandas, se produisent tout au long de l'année dans le cadre de diverses manifestations musicales, parmi lesquelles des fêtes de village, des cérémonies, des festivals, un carnaval. Il y est courant de retrouver « les mêmes têtes », venues pour aider dans l'organisation, au sein d'un groupe musical, ou tout simplement pour le plaisir, pour soutenir les « voisins ». Par conséquent, avant même d'avoir débuté notre enquête de terrain, nous considérons l'Aude comme un département possédant une communauté musicale particulièrement active et solidaire.

D'autre part, rappelons que le projet Orchestre à l'école (OAE) de la Communauté de Communes du Limouxin (CCL) s'inscrit dans une dynamique nationale qui vise « la diffusion et la pratique de la musique auprès des jeunes² », plus précisément la pratique collective instrumentale qui est connexe aux dispositifs orchestraux possédant une dimension socio-éducative. Pour cette raison, avant de procéder à une présentation générale du projet OAE de la CCL, nous proposons un rapide tour d'horizon des pratiques collectives dans les Établissements Publics d'Enseignement Artistique (EPEA) *via* des directives ministérielles. Spécifions que nous faisons correspondre les EPEA aux établissements qui suivent les préconisations du Schéma National d'Orientation Pédagogique (SNOP) du ministère de la Culture et de la Communication (MCC), autrement dit l'ensemble des conservatoires (régionaux, départementaux, communaux, intercommunaux), mais aussi un certain nombre d'écoles municipales de musique et d'écoles associatives. Comme le signale Samuel Chagnard

¹ Cf. Chapitre 2, partie 2.1.1 : « Genèse, contexte culturel ».

² Ministère de la Culture et de la Communication, *Tous musicien d'orchestre*, 2018, p. 2. À télécharger sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/251456/pdf_file/DP-Tous%20musiciens%20d%27orchestre.pdf?inLanguage=fr-FR

dans l'ouvrage collectif *Les identités des professeurs de musique*³, les écoles municipales non-agrées et écoles associatives ne sont pas tenues de se conformer au SNOF, mais la plupart d'entre elles répondent tout de même à ce schéma, comme le souhaite le MCC : « Ces schémas ont pour finalité essentielle de rendre possibles la convergence et l'harmonisation de démarches pédagogiques s'inscrivant d'abord dans le cadre du système public d'enseignement artistique spécialisé, mais aussi associatif⁴ ».

1. Les fondements des Orchestres à l'école à l'échelle nationale

1.1. Chronologie des pratiques collectives à l'aune des directives ministérielles

De nos jours, nous avons parfois tendance à associer les pratiques collectives instrumentales uniquement aux dispositifs semblables à OAE, sans doute en raison de la médiatisation ces dernières années de ces initiatives musicales possédant une dimension sociale. En conséquence, on tend quelquefois à dissocier, voire à opposer, ces pratiques aux conservatoires et écoles de musique, alors même qu'elles sont inscrites depuis de nombreuses années dans les textes qui harmonisent le déroulement pédagogique des EPEA. Pourtant, nous verrons dans cette partie que ces pratiques se sont développées en amont de l'OAE mais en parallèle des interventions musicales en milieu scolaire.

1.1.1. Les pratiques collectives et les interventions en milieu scolaire, au cœur de la structuration des établissements d'enseignement musical⁵

En 1984, la Direction de la Musique et de la Danse (DMD) diffuse le premier Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique (SOP) destiné aux Conservatoires Nationaux de Région (CNR) et Écoles Nationales de Musique (ENM), il s'agissait alors de poser les premiers

³ Samuel Chagnard est formateur au CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes et doctorant au Centre Max Weber // Chagnard, Samuel, « La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire », in Joliat, François, Güsewell, Angelika, Terrien, Pascal (dirs.), *Les identités des professeurs de musique*, Sampzon, Éditions Delatour France, 2017, p. 4.

⁴ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles, *Introduction commune à l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, Paris, 2008. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7_dfz3NHpAhUM1BoKHTX6CFkQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2FFiles%2FIntroduction-commune-aux-3-schemas-d-orientation-pedagogique&usg=AOvVaw2QjVatR_mi2plL66yIL7Dx

⁵ D'après notamment « Les pratiques collectives et le schéma directeur pour l'organisation des études », Dans Demange, Éric, Hahn, Lartigot, Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages*, Lyon, Symétrie, 2007, p. 118.

jalons pour structurer l'organisation des EPEA. Pour cela, la DMD préconise la « mise en place des départements pédagogiques », classés en trois catégories : parmi elles, les inter-départements, première catégorie évoquée dans le texte, dans laquelle sont rassemblés le département de culture musicale et le département de pratiques collectives. Ces derniers prédominent dans ce texte et « doivent être obligatoirement présents dans tous les Conservatoires Nationaux de Région et Écoles Nationales de Musique⁶ ». Pour accentuer l'importance de ces départements, il est précisé que les EPEA concernés « devr[ont] s'attacher prioritairement à assurer le fonctionnement optimal des deux interdépartements [...] qui sont indispensables au fonctionnement de l'ensemble des autres départements⁷ ».

Huit ans plus tard, en 1992, la DMD propose un nouveau Schéma Directeur qui possède un certain nombre de singularités à l'égard des autres versions : d'une part, l'éditeur n'est pas le MCC mais le Centre national d'action musicale (CENAM) ; d'autre part, ce Schéma est agencé en livret ; enfin, il est particulièrement volumineux, avec au total 55 pages. En ce qui concerne ce dernier point, ce Schéma est indubitablement le plus fourni, puisqu'à titre de comparaison le SOP de 1984 se compose de 7 pages, celui de 1986 fait quant à lui 10 pages, et enfin la dernière version datant de 2008 comporte 11 pages. Ces singularités symbolisent la volonté de la DMD de faire mûrir la réflexion quant aux procédés pédagogiques employés notamment par les enseignants-instrumentistes au sein des conservatoires, et ce à travers « une large diffusion de ce document⁸ ». Pour en revenir au cœur de ce texte, il y est suggéré trois types d'organisation pour le 1^{er} cycle, parmi lesquelles « l'organisation ou la participation à la mise en œuvre d'ateliers de pratique musicale collective » : au premier abord, cette pratique semble comparable à l'éveil musical, une discipline qui sensibilise les élèves à la musique *via* le chant, des instruments de percussion abordables, ou même des percussions corporelles. En outre, le Schéma directeur fait également référence à « la participation à l'éducation musicale des enfants en milieu scolaire⁹ », et dans une moindre mesure à la « pédagogie de groupe¹⁰ ».

⁶ Le soulignage n'est pas de notre fait, ces propos sont soulignés dans le texte auquel nous faisons référence (SOP 1984) // Direction de la musique et de la danse, *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire nationale de région ou d'une école de musique*, Ministère de la Culture et de la Communication, 1984, p. 1. Repéré à l'adresse https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/SD1984.pdf?_ga=2.97421271.9308681.1586180471-1693228281.1568487332

⁷ Direction de la musique et de la danse, *op cit.*, 1984, p. 2.

⁸ Direction de la musique et de la danse, *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*. Livret, Paris, CENAM, 1993, p. 6. Repéré à l'adresse <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/So92.pdf>

⁹ Direction de la musique et de la danse, *op cit.*, 1993, p. 12.

¹⁰ *Ibid.* p. 11.

Ces caractéristiques tirées des trois types d'organisation pour le 1^{er} cycle nous rappellent d'ores et déjà les séances OAE que nous avons observées dans le Limouxin, en particulier les procédés pédagogiques mis en place, ce qui nous amène à envisager dans une certaine mesure une similitude entre le 1^{er} cycle dans les EPEA et les OAE.

Le SOP de 1996 semble accentuer un changement de paradigme pour les écoles de musique et de danse. Tandis que le précédent Schéma désignait succinctement ces établissements comme étant des lieux de « promotion sociale¹¹ », cette nouvelle version explicite cette idée :

Leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs¹².

En résumé, leur mission ne serait plus uniquement artistique, elle serait également socio-éducative. D'autre part, précisons que les pratiques collectives ne sont pas mentionnées dans ce texte, il est simplement rappelé que « l'amorce de savoir-faire vocaux et instrumentaux, individuels et collectifs¹³ » est inhérente au 1^{er} cycle.

En 2008, la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles (DMDTS)¹⁴ publie une nouvelle version du SOP - renommé Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique - dans lequel elle invite les conservatoires à « consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales¹⁵ ». Contrairement au Schéma de 1992, la pratique collective semble cette fois-ci désigner aussi bien le chant choral, par exemple, que les ensembles instrumentaux. Surtout, le terme de « musique d'ensemble¹⁶ » est employé et il souligne l'importance de la pratique

¹¹ Direction de la musique et de la danse, *op cit.*, 1993, p. 7.

¹² Direction de la musique et de la danse, *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 1996, p. 1. Repéré à l'adresse <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/So96.pdf>

¹³ *Ibid.* p. 4.

¹⁴ La DMDTS est issue de la fusion entre la Direction de la Musique et de la Danse (DMD) et la Direction du Théâtre et des Spectacles en 1998.

¹⁵ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacle, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p. 1. À télécharger

sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFr7_A_9HpAhXqz4UKHeZKA94QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2Ffiles%2FSchema-d-orientation-pedagogique-musique-2008&usq=AOvVaw21b51qOOm2_zUsb0kd_FPq

¹⁶ *Ibid.*

collective, notamment dans un souci de cohérence par rapport à la finalité principale des conservatoires, à savoir « la formation en direction des amateurs¹⁷ ». Il est également question de « renforcer les liens avec les établissements scolaires » par le biais des dispositifs « musique à l'école » étant donné qu'ils « constituent des moyens précieux pour qu'un projet éducatif concerté se mette en place¹⁸ ». Parmi ces dispositifs, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse met en avant sur le portail Eduscol l'École en chœur et La fabrique à chansons, mais également Orchestre à l'école¹⁹. Notons que le processus de rapprochement entre l'Éducation Nationale et les EPEA a débuté pratiquement vingt ans avant le SNOP de 2008.

1.1.2. L'avancement de la structuration en faveur des pratiques orchestrales en milieu scolaire

En mai 1989, le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) publie une note de service dans laquelle il encourage au « développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées²⁰ ». Elle est suivie quelques mois plus tard, en septembre 1989, par une circulaire qui ancre un peu plus la volonté commune du MEN et du ministère de la Culture et de la Communication (MCC) « de poursuivre et renforcer la politique de partenariat destinée à développer et améliorer les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles » dans le premier degré, en collaborant notamment « avec des professionnels du secteur culturel²¹ ».

¹⁷ Chagnard, Samuel, *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire*, Mémoire de Master à finalité recherche, Institut des sciences et pratiques de l'éducation et de la formation, Université Lumière Lyon 2, 2012, p. 8. Repéré à l'adresse <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2947/files/2015/11/Mode%CC%80le-de-pratique-et-pratique-du-mode%CC%80le-en-conservatoire-S-Chagnard.pdf>

¹⁸ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacle, *op cit.*, 2008, p. 2.

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « L'éducation musicale à l'école primaire », [eduscol.education.fr](https://eduscol.education.fr/cid104456/education-musicale-a-l-ecole-primaire.html?mddtab=33023#lien2), <https://eduscol.education.fr/cid104456/education-musicale-a-l-ecole-primaire.html?mddtab=33023#lien2> (consulté le 28/05/20).

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Activités artistiques. Développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées. Ne s'applique plus dans les lycées*, Note de service n°89-115, 18 mai 1989, p. 1. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiJq_O9i_roAhUFzYUKHUPUBjMQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FEducation-artistique-et-culturelle%2FFiles%2FTextes-de-referance%2FDeveloppement-des-ateliers-de-pratique-artistique-dans-les-colleges-et-les-lycees-mai-1989&usq=AOvVaw1gPI2rMHDkMDdSwhF_j4nK

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Culture, *Partenariat Éducation nationale – Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles*, Circulaire n°89-279 du 8 septembre 1989 (1), p. 1. Repéré à l'adresse https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiasytjProAhUlyoUKHcwABZEOQjAFegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Ffrancearchives.fr%2Ffile%2Fed9eb9d8b06c3071ae85fc0713c5266e1c026a95%2Fstatic_708.pdf&usq=AOvVaw3mZ1lQBQ618U9ivfyvk89K

Plus récemment, un rapprochement entre le MEN et le MCC s'est accentué pour structurer les pratiques orchestrales en milieu scolaire. À ce titre, deux textes interministériels sont parus en 2012 et ils affermissent le désir de favoriser le « développement des pratiques orchestrales²² » (termes employés dans ces deux documents) : le premier est une circulaire dans laquelle les ministères présentent leur volonté « d'œuvr[er] en faveur du développement des pratiques artistiques orchestrales à l'école ». Ils signalent d'ailleurs qu'« il est reconnu que la pratique musicale est un facteur de réussite scolaire [...] c'est tout particulièrement le cas des pratiques collectives²³ » ; le deuxième est une convention cadre établie par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative (MENJVA), le MCC et l'association Orchestre à l'école dans le but de « structurer [leurs] relations partenariales [...] au bénéfice d'un développement de la pratique instrumentale orchestrale en milieu scolaire²⁴ ». Par le biais de ces textes, nous remarquons que le rapport entre les écoles sous l'égide de l'Éducation Nationale et l'éducation musicale a évolué depuis la fin du 20^e siècle, comme le démontre l'utilisation de termes plus précis, à commencer par « pratique musicale », « pratique instrumentale », « pratique orchestrale ».

À travers cette chronologie historique, nous constatons que les pratiques collectives sont imbriquées dans la structuration des conservatoires et que le MCC s'emploie parallèlement à renforcer leur place dans les EPEA, comme nous avons pu le voir dès les premières lignes du présent travail. Aussi, les EPEA et les établissements scolaires ont renforcé leur collaboration au cours de ces trente dernières années, contribuant de cette façon à transformer des classes en orchestres sur l'ensemble du territoire français. En ce sens, rappelons que le plan « Tous musiciens d'Orchestre », datant de 2018, vise quant à lui à « renforcer les

²² Ministère de l'Éducation Nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de la Culture et de la Communication, *Développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège*, Circulaire n° 2012-010 du 11-1-2012, p. 1. Repéré à l'adresse https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxr5fpjProAhXk4IUKHSuhAw0QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.cmf-musique.org%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2F12097%2Fimages%2Ffichiers_pdf%2Fcirculaire-11-1-2012.pdf&usq=AOvVaw2vVAnPLOTowj0p82jgcKY9 // Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la vie associative, Ministère de la Culture et de la Communication, Association Orchestre à l'école, *Convention cadre*, 2012, p. 3. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjns9WSjfroAhUsx4UKHfCpD4UQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fcache.media.eduscol.education.fr%2Ffile%2FArt_culture_sport%2F57%2F9%2Fconvention_OAE_215579.pdf&usq=AOvVaw3V_Hjf4hw9I6pbWbsPr5P

²³ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de la Culture et de la Communication, *op cit.*, Circulaire n° 2012-010 du 11-1-2012, p. 1.

²⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la vie associative, Ministère de la Culture et de la Communication, Association Orchestre à l'école, *Convention cadre*, 2012, p. 2.

subventions attribuées » notamment à l'association OAE, et ce pour « favoriser la création de nouveaux orchestres dans les Quartiers Politique de la Ville et dans les zones rurales²⁵ », comme cela est précisément le cas sur la Communauté de communes du Limouxin.

1.2. Origines et objectifs du dispositif national Orchestre à l'école

Tout d'abord, nous tâcherons de présenter dans cette partie la manière dont a été initialement pensé et créé le dispositif Orchestre à l'école (OAE). Précisons toutefois que les données exposées dans cette partie comportent à nos yeux des incohérences, liées à des différences de date entre protagonistes que nous afficherons par souci d'honnêteté.

1.2.1. De 1999 à 2020 : l'extension d'Orchestre à l'école

En 1993, Jean-Claude Decalonne, luthier d'instruments à vent et propriétaire du magasin Feeling Musique, réalise un voyage au Japon où il constate que les enfants pratiquent la musique, non pas dans des EPEA, mais à l'école. De retour en France, il collabore avec la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale (CSFI) avec laquelle il lance une étude qui démontre que « moins de 3% d'enfants avaient accès à la pratique d'un instrument²⁶ », précisément 2,01% selon la CSFI²⁷. Suite à ce constat, quelques années vont passer, durant lesquelles l'idée d'un projet appelé « Orchestre à l'école » va mûrir, alimenté notamment par des rencontres que fait Decalonne. L'une d'entre elle se révèle particulièrement « déterminante » selon lui, celle de Mireille Lepinoy, professeur de musique au collège Les Explorateurs de Cergy-le-Haut : « c'est au cours de nos conversations que le projet s'est structuré²⁸ ». Finalement, la CSFI et Decalonne expérimentent à partir d'octobre 1998 le dispositif OAE dans une classe de CE2 de l'école de Chaponval à Auvers-sur-Oise. Quelques mois plus tard, un deuxième OAE est lancé dans l'établissement dans lequel enseigne Mireille Lepinoy, c'est-à-dire le collège Les Explorateurs, classé en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP)²⁹. Ces deux premiers OAE ont participé à rendre tangible cette idée d'OAE vis-à-vis des

²⁵ Ministère de la Culture, *Tous musiciens d'orchestre*, 2018, p. 2. À télécharger sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/251456/pdf_file/DP-Tous%20musiciens%20d%27orchestre.pdf?inLanguage=fr-FR

²⁶ S.N, « Orchestre à l'école : "Il n'y a aucune raison de réserver cela à une élite" », *snuipp.fr*, <https://www.snuipp.fr/Orchestre-a-l-ecole-Il-n-y-a> (consulté le 03/01/19).

²⁷ Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, *Un orchestre à l'école*. Dossier, CSFI, non daté, 30p. Cf. Annexe 2 : Dossier de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, un Orchestre à l'école.

²⁸ Wozniak-Lepinoy, Mireille, Pavie, Christophe, *Une classe d'orchestre clés en main*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 11.

²⁹ En 2015, lors de la refonte de la carte d'éducation prioritaire, le Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) a remplacé les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Dans le cas du collège Cergy-le-Haut, nous employons le sigle ZEP car nous appréhendons cet établissement non pas présentement mais à l'aune des années 2000.

politiques, des établissements scolaires, mais aussi des luthiers. À ce sujet, les parcs instrumentaux sont alors majoritairement mis à disposition par le magasin de musique Feeling Musique, complétés par des fabricants à la demande de Decalonne³⁰. Notons que si nous comparons les données que nous venons d'exposer, issues de l'ouvrage *Une classe d'orchestre clés en main* datant de 2011³¹, avec le dossier de la CSFI « Un orchestre à l'école » publié approximativement en 2002³², nous constatons un décalage de deux années : les deux OAE auraient en fait débuté en novembre 2000 et en décembre 2000, respectivement à l'école de Chaponval et au collège Les Explorateurs³³.

Au fil des années, les classes orchestre se sont multipliées pour atteindre 450 OAE en 2009, soit dix ans après le lancement du dispositif³⁴. Son foisonnement notable a mené à la création de l'association Orchestre à l'école (AOAE) en 2008, dont le but est de piloter, soutenir et promouvoir le dispositif. Par ailleurs, en 2017, suite à la signature d'une convention cadre entre le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère de la Culture et de la Communication, le secrétariat d'État à la ville et l'AOAE, cette dernière devient Centre national de ressources³⁵. En janvier 2020, 1390 OAE sont recensés sur l'ensemble du territoire français, DOM-TOM compris, et 65% de ces initiatives se trouvent dans les établissements primaires³⁶.

1.2.2. Pragmatisme, économie, humain : l'OAE, une combinaison d'objectifs ?³⁷

Comme nous l'indiquions précédemment, le faible pourcentage relatif à la pratique d'un instrument par des enfants à la fin du siècle dernier a amené – ou peut-être conforté - la CSFI et Decalonne dans leur volonté de lancer des OAE. Parallèlement à ce projet, la CSFI s'est

³⁰ Wozniak-Lepinoy, Mireille, Pavie, Christophe, *Une classe d'orchestre clés en main*, Paris, L'Harmattan, 2011.

³¹ *Ibid.*

³² Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, *op cit.* // La date de publication n'est pas précisée, mais les chronologies que proposent la CSFI dans ce dossier, notamment à la page 4 et 6, permettent de voir un changement au niveau des temps verbaux. De notre point de vue, ce document a donc été réalisé en 2002.

³³ *Ibid.* p. 4.

³⁴ Association Orchestre à l'école, *Charte de qualité des orchestres à l'école*. Charte, AOAE, 2017, p. 3. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2017/10/Charte-OAE.pdf>

³⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de la Culture et de la Communication, Secrétariat d'État de la ville, Association Orchestre à l'école, Convention cadre, 2017. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2017/05/Convention-cadre-MCC-Educ-nat-Ville.pdf>

³⁶ Association Orchestre à l'école, *Au sein de l'orchestre, la musique va changer leur vie*. Plaquette, AOAE, 2020, p. 2-3. Repéré à l'adresse http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2020/02/PLAQUETTE_2020_bassedef.pdf

³⁷ Le sujet de cette sous-partie sera abordé plus largement dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 3, partie 1. « Revue détaillée des objectifs listés par l'Association Orchestre à l'école »).

structurée en 2001 en six commissions : la première d'entre elle se nomme « Développement de la Pratique Instrumentale » et son rapporteur était Decalonne. Pour autant, il semble que cela ne soit pas le seul but de ce projet :

Il fallait convaincre les Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale de tenter l'expérience. Ma proximité avec la profession de la facture instrumentale m'incitait aussi à sensibiliser ces professionnels à s'impliquer dans le projet de ce que je commençais à appeler "Orchestres à l'École". Chaque interlocuteur a été plus ou moins sensible, selon ses priorités, à l'alliance du social, de l'égalité des chances et de l'intérêt d'ouvrir un nouveau marché aux instruments³⁸.

Ces propos de Decalonne suggèrent une visée sociale et économique, ce qui ne concerne pas directement la pratique instrumentale en France. Néanmoins, puisque nous n'avons pas trouvé trace de l'étude lancée par la CSFI et Decalonne, il est possible qu'elle révèle la faible pratique instrumentale, en particulier pour les enfants issus d'un milieu défavorisé. C'est ce que laisse penser Decalonne lors d'une interview datant de 2007 : « notre ambition est qu'à terme, chaque école de France possède son orchestre [...] il n'y a aucune raison de réserver cela à une élite³⁹ ».

Quoi qu'il en soit, Decalonne et la CSFI souhaitaient contribuer au « développement du marché des instruments de musique⁴⁰ » afin de répondre, nous le supposons, au « déclin de la facture instrumentale⁴¹ » de la fin du 20^e siècle. Récemment, nous constatons que le parc instrumental que nécessite un OAE « procure du travail pour 3 ans minimum aux professionnels⁴² » (ateliers, revendeurs ou luthiers) pour une somme atteignant 16 000€. Notons toutefois que l'AOAE a pris son indépendance en 2011 vis-à-vis de la CSFI, « mais elle garde des liens avec celle qui fut son partenaire historique⁴³ », notamment par le biais, fût un temps, de Laurence O'Neill qui est la cocréatrice de l'entreprise Boîte à musique (BAM), ancienne suppléante de Decalonne en tant que rapporteur pour la commission « Développement de la pratique instrumentale » à la CSFI, et ancienne présidente de l'AOAE (signataire de la convention cadre de 2012, par exemple). Citons également Marianne Blayau, déléguée actuelle

³⁸ Wozniak-Lepinoy, Mireille, Pavie, Christophe, *Une classe d'orchestre clés en main*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 10.

³⁹ S.N, « Orchestre à l'école : "Il n'y a aucune raison de réserver cela à une élite" », *snuipp.fr*, <https://www.snuipp.fr/Orchestre-a-l-ecole-II-n-y-a> (consulté le 03/01/19).

⁴⁰ Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, *op cit.*, p. 30.

⁴¹ S.N, « L'art de l'archèterie », *glaaf.fr*, <https://www.glaaf.fr/metiers/archeterie/> (consulté le 12/06/19).

⁴² Tribot Laspière, Victor, « Les Orchestres à l'école dopent le marché des instruments de musique en France », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/les-orchestres-a-l-ecole-dopent-le-marche-des-instruments-de-musique-en-france-63023> (mis en ligne le 07/06/18).

⁴³ Association Orchestre à l'école, « Notre histoire », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/association/> (consulté le 04/04/20).

de l'AOAE, qui a également été déléguée générale de la CSFI en 2005⁴⁴. De son côté, Decalonne a « claqué la porte à l'association Orchestre à l'école en 2009, trop frileuse à son goût⁴⁵ ». Par ailleurs, au cours d'un colloque à Strasbourg⁴⁶, Marianne Blayau a signalé que l'objectif principal des OAE doit être l'épanouissement de l'enfant, tout en admettant qu'ils peuvent répondre en second lieu à divers objectifs territoriaux tels que l'accès pour tous à la culture, la lutte contre l'échec scolaire, l'inclusion sociale, la revitalisation des territoires, la valorisation des établissements d'enseignement musical, etc. Pour cette raison, nous allons maintenant présenter le dispositif Orchestre à l'école de la Communauté de communes du Limouxin, afin de déterminer les raisons qui ont incité les acteurs locaux à établir des orchestres dans trois établissements scolaires de l'intercommunalité.

2. Présentation des orchestres à l'école de la Communauté de communes du Limouxin

Après avoir emprunté une route bordée de vignes sur plusieurs kilomètres, un étendard est fièrement hissé et annonce les dates d'un des festivals la ville, le Limoux Brass Festival. Nous sommes alors au commencement de notre enquête de terrain mais nous percevons d'ores et déjà la portée qu'a cet événement au niveau local. Ce que nous ne savons pas encore, c'est le rôle que possède ce festival vis-à-vis des Orchestres à l'école (OAE) de la Communauté de communes du Limouxin (CCL) et les raisons qui ont conduit à la mise en place de ce projet. Par conséquent, nous tâcherons de répondre à ces interrogations dans la partie qui suit.

2.1. Les fondements du projet OAE à l'échelle locale

2.1.1. Genèse, contexte culturel

Située à une demi-heure au sud de Carcassonne, Limoux est une ville dans laquelle se déroulent divers événements culturels tout au long de l'année. Parmi les plus importants, le carnaval de Limoux : né en 1604, celui-ci se déroule de janvier à mars chaque année, ce qui en fait le carnaval le plus long au monde, et il est inscrit depuis 2012 au patrimoine culturel immatériel français. Au cours de cet événement, des groupes de musique locaux se relaient afin

⁴⁴ Cadence, « Marianne Blayau », *cadence-musique.fr*, <https://cadence-musique.fr/index.php/component/content/article/19-contenus/cv/1946-marianne-blayau?Itemid=237> (consulté le 30/05/20).

⁴⁵ Bichon, Axelle, « Il a inventé l'Orchestre à l'école », *loeilleton.fr*, <http://loeilleton.fr/?p=460> (mis en ligne le 17/12/18).

⁴⁶ Colloque « Pratiques orchestrales en milieu scolaire », le 29 avril 2019 à Strasbourg. Organisé par Cadence, pôle musical régional.

de participer à l'animation de la ville. Il n'est donc pas étonnant de constater, quand bien même c'est la toute première séance collective de la promotion OAE 2019-2021, que lorsque l'enseignant joue une mélodie au piano pour demander ensuite aux élèves s'ils connaissent ce « type » de musique, les élèves répondent promptement « musique de carnaval⁴⁷ ».

D'autre part, la Lyre Municipale de Limoux a une place forte dans le paysage limouxin. Créé en 1890, cet orchestre d'harmonie participe à diverses manifestations culturelles, et ce neuf fois dans l'année en moyenne⁴⁸. Aussi, l'école de musique résulte de cet ensemble : à l'origine, « c'était une école de musique associative qui dépendait de la Lyre » (DIR CRI 2020) puis, du fait de la complexité d'administrer l'établissement, la municipalité puis la communauté de communes ont pris le relais, respectivement en 2004 et 2011. De cette manière, l'établissement musical est devenu aujourd'hui un conservatoire à rayonnement intercommunal (CRI). Le CRI et la Lyre restent toutefois très liés, se partageant par exemple les achats d'instrument, mais aussi les mêmes locaux. L'établissement musical héberge également une deuxième association, le Limoux Cuivrée Spéciale, qui administre le Limoux Brass Festival.

Depuis plus de dix ans, le Limoux Brass Festival regroupe chaque année au début du mois de mai des artistes internationaux « cuivrés ». Au fil des années, des musiciens tels que Michel Becquet, James Morrison, Wycliffe Gordon, Fred Wesley se sont ainsi produits à Limoux. Le budget de cet événement s'élève à 300 000 euros et « les retombées économiques sont estimées à 1 610 000 euros pour le territoire de l'Aude chaque année⁴⁹ ». Dans une volonté de démocratisation culturelle, ce festival repose sur cinq piliers, parmi lesquels :

- la **pédagogie** : l'objectif est de « promouvoir la découverte de la musique par les cuivres aux élèves de tous niveaux et de toutes origines⁵⁰ ». Des *master class* sont ainsi organisées chaque année. Aussi, avant le lancement de l'Orchestre à l'école, les

⁴⁷ Source : observation réalisée le 20 septembre 2019, à l'école élémentaire Jean Moulin.

⁴⁸ Cette moyenne regroupe tous les événements auxquels a participé la Lyre de Limoux entre septembre 2018 et mai 2020. Elle est possiblement sous-évalué puisque l'orchestre ne s'est plus produit à partir de février 2020 en raison du Covid-19. À la finalisation de ce travail, nous ne savons pas encore à partir de quand la Lyre rejouerait. Cf. **Annexe 2** : Inventaire des événements auxquels a participé la Lyre Municipale de Limoux durant notre enquête de terrain).

⁴⁹ Forgeois, Stéphanie, « Limoux Brass Festival : les jeunes orchestres à l'honneur pour cette 11^{ème} édition », (reportage vidéo), *viaoccitanie.tv*, <https://viaoccitanie.tv/limoux-brass-festival-les-jeunes-orchestres-a-lhonneur-pour-cette-11eme-edition/> (mis en ligne le 04/05/19).

⁵⁰ Limoux Cuivrée Spéciale, *Limoux Brass Festival*, 2019, p. 3. Repéré à l'adresse https://issuu.com/occitanie Tribune/docs/dossier_presse_lbf_2019_16.32.36

enseignants du CRI intervenaient ponctuellement dans les établissements scolaires de Limoux pour monter des spectacles.

- **l'éthique** : la volonté est d'« apporter un soutien à la pratique dans l'environnement protégé d'un hôpital psychiatrique. Depuis 2011, les professeurs de l'école de musique travaillent en collaboration avec la direction de l'USSAP (Union Sanitaire et Sociale Aude Pyrénées)⁵¹ ». Ainsi, dans le cadre du Carrefour des expressions, qui est un programme qui permet aux patients de faire des activités artistiques, un orchestre a vu le jour à la Clinique des Tilleuls de Limoux. Au départ, le CRI intervenait ponctuellement ; aujourd'hui, l'un des deux enseignants de trombone intervient deux heures chaque semaine. De plus, au cas par cas, les patients sont autorisés à se rendre à l'école de musique pour assister aux cours d'instruments et/ou de solfège⁵².

Nous pouvons donc constater que les projets ponctuels auxquels participait le CRI dans le cadre du Limoux Brass Festival sont en fin de compte devenus permanents. En présence de cette dynamique artistique et culturelle, l'idée de lancer un dispositif OAE sur la Communauté de communes du Limouxin (CCL) a germé.

2.1.2. Une synergie territoriale en faveur des orchestres à l'école

Tout d'abord, les projets OAE du Limouxin semble s'inscrire dans une dynamique impulsée par la Directrice Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) de l'Aude. En effet, depuis sa prise de fonction en 2014, trois dispositifs OAE ont vu le jour dans le département de l'Aude : le premier à Narbonne en 2015, les deux autres en 2017, à Leucate et donc sur le Limouxin.

La DASEN songe à Limoux du fait du foisonnement d'initiatives culturelles et notamment musicales *via* l'école intercommunale de musique de Limoux, l'orchestre d'harmonie et le Limoux Brass Festival. Elle évoque tout d'abord le projet avec le Conseiller Pédagogique en Éducation Musicale (CPEM) qui pratique lui-même le tuba à la Lyre de

⁵¹ Limoux Cuivrée Spéciale, *op cit.*

⁵² La dépêche, « Limoux. Carrefour des expressions : l'Ussap en fait tout un art », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2017/06/19/2596327-carrefour-des-expressions-l-ussap-en-fait-tout-un-art.html> (mis en ligne le 19/06/17).

Limoux. Celui-ci en discute avec le directeur du conservatoire, DIR CRI, en lui indiquant que « ce serait bien si on pouvait développer un peu plus la musique en milieu scolaire sur le Limouxin » (DIR CRI 2020). DIR CRI va quant à lui en parler à David Fernandez qui possède de multiples casquettes : tromboniste à la Lyre, programmateur du Limoux Brass Festival, professeur de mathématique au collège Joseph Delteil de Limoux, adjoint chargé de la culture. « Le monsieur Culture de la ville de Limoux et du Limouxin » (DIR CRI 2020) est très vite partant. L'idée est reçue favorablement par le président de la Communauté de communes Jean Durand, cette initiative correspondant pleinement avec le désir de la CCL de « promouvoir le développement culturel » :

En 2017, la communauté de communes du Limouxin, dans le cadre du Contrat Territorial d'Éducation Artistique et Culturelle (CTEAC) a souhaité promouvoir le développement culturel en s'adressant « prioritairement aux populations les plus éloignées des pratiques culturelles ». C'est dans ce cadre que vingt actions culturelles ont été mises en place au sein du territoire, pour un montant d'un peu plus de 200 000 €, dont 37 508 € assumés par la Communauté de communes du Limouxin⁵³.

Parmi l'ensemble des actions culturelles mises en place, outre l'orchestre de la Clinique des Tilleuls que nous évoquions précédemment⁵⁴, nous retrouvons donc l'Orchestre à l'école. C'est en 2016 que les démarches administratives dans le but de mettre en place le dispositif OAE, d'abord au niveau des écoles élémentaires, ont été entreprises. Afin de les faciliter, un employé de la mairie est chargé de s'occuper à temps plein du montage des dossiers, ce qui s'avère être un travail conséquent et complexe compte tenu des multiples financeurs qui figurent dans le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 4 : Répartition financière pour le projet Orchestre à l'école de la Communauté de communes du Limouxin - écoles élémentaires (source : site internet de la Communauté de communes du Limoux : <https://www.cc-limouxin.com/copie-de-pole-culturel>)

OAE du Limouxin	MONTANT TOTAL	55 027, 43€
Financement des instruments	Communauté de communes du Limouxin	11 808, 17€
	Association Orchestre à l'école	14 514, 66€
	FEADER, Leader (Europe)	20 704, 60€

⁵³ La dépêche, « Des classes orchestre dès la rentrée dans le Limouxin », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2017/06/30/2603657-des-classes-orchestre-des-la-rentree-dans-le-limouxin.html> (consulté le 24/04/19).

⁵⁴ Cf. Chapitre 2, partie 2.1.1 « Genèse, contexte culturel ».

Prise en charge des salaires des intervenants musicaux et de leurs déplacements	DRAC Occitanie	8 000€
--	----------------	--------

Nous précisons que pour l'ensemble des parcs instrumentaux qu'elle finance en France, l'AOAE est propriétaire des instruments durant six années ; ensuite, si le projet est toujours en place, elle rétrocède le parc instrumental. D'après son site internet, le budget d'investissement « oscille entre 12 000€ et 35 000€ pour une classe⁵⁵ », le coût variant selon le parc instrumental choisi puisqu'il existe une multitude de choix : orchestre à vent et cordes, orchestre violons & guitares, orchestre de musique actuelle, orchestre cordes & percussions, etc⁵⁶. À Limoux, le choix s'est naturellement porté sur un parc instrumental d'orchestre d'harmonie, sans doute pour deux raisons : la première est de l'ordre de la tradition puisque la Lyre Municipale de Limoux est un acteur important de la culture limouxine⁵⁷, et qui plus est l'orchestre d'harmonie est un type de formation « que l'on trouve beaucoup dans la région, c'est aussi assez typique » (COOR CRI 2019) ; la deuxième raison est plus pragmatique, l'OAE du Limouxin est lié à l'école de musique de Limoux, les instruments de l'OAE concordent donc avec les cours d'instrument proposés dans l'EPEA. De plus, cela facilite la transition entre l'OAE et l'établissement musical pour les élèves qui souhaiteraient s'y inscrire.

Par ailleurs, le magasin toulousain d'instruments à vent *Octavent* fournit le parc instrumental aux OAE du Limoux et il procède à sa révision chaque été. Ce sont essentiellement des instruments de la marque Yamaha.

2.1.3. Les objectifs « géographiques » manifestés

En tant que 1^{er} adjoint au maire de Limoux et président de la Communauté de communes du Limouxin, Pierre Durand a établi avec ses équipes des critères bien précis quant à la sélection des deux écoles élémentaires qui prendraient part au dispositif OAE :

⁵⁵ Association Orchestre à l'école, « Le financement d'un orchestre à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/mode-demploi/#financement> (consulté le 30/05/20).

⁵⁶ Association Orchestre à l'école, « Liste des orchestres à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/liste-des-oae/> (consulté le 07/04/20).

⁵⁷ Cf. Chapitre 2, partie 2.1.1, « Genèse, contexte culturel ».

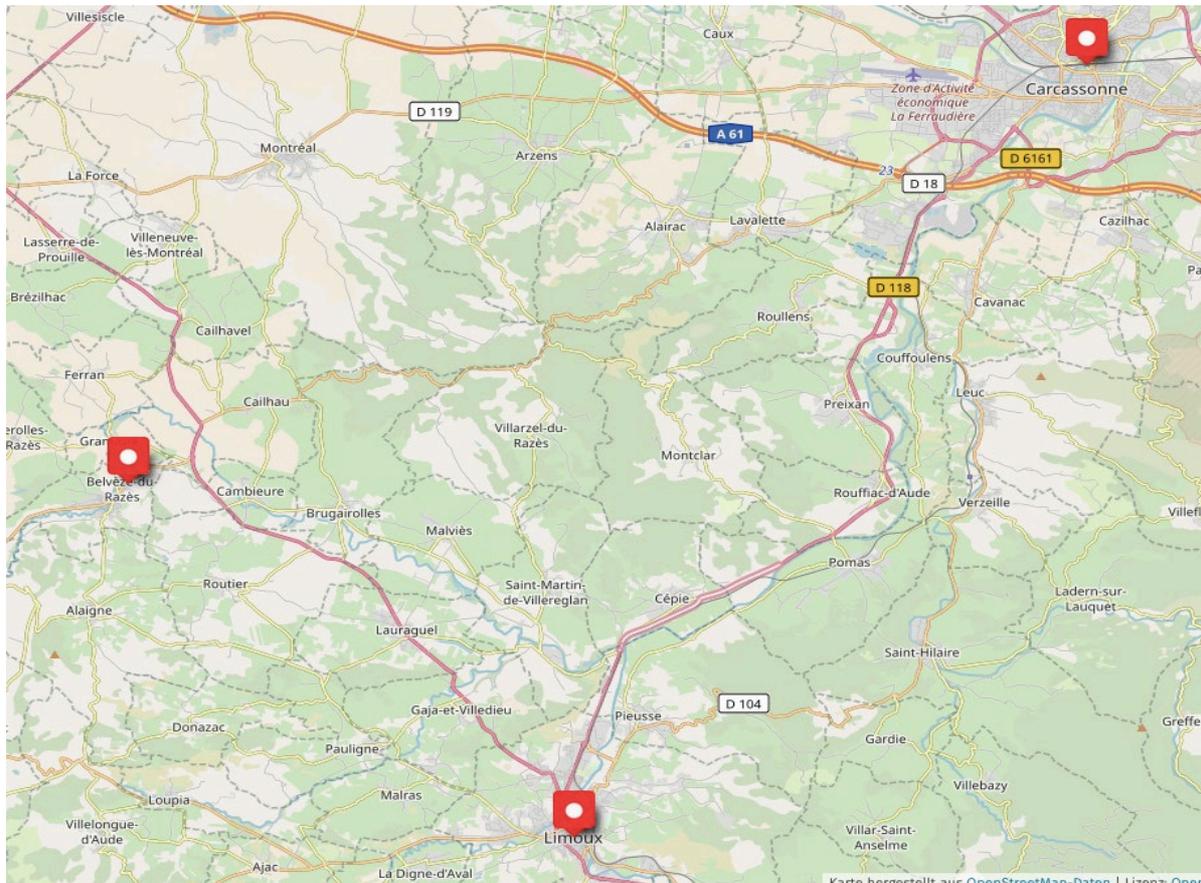
- L'un des établissements scolaires doit se situer dans le quartier prioritaire Aude⁵⁸ qui possède deux écoles élémentaires, Victor Hugo et Jean Moulin. Cette dernière a été choisie, vraisemblablement en raison de l'enthousiasme et de la motivation qu'a exprimé le directeur de l'établissement, ainsi que du fait que le CRI intervenait déjà ponctuellement dans cette école primaire auparavant⁵⁹.

- Le choix de la deuxième école s'est porté sur la commune de Belvèze-du-Razès pour des raisons géographiques, l'objectif principal étant cette fois-ci d'introduire un accès à la culture et *de facto* de combler l'éloignement géographique avec le siège de l'intercommunalité (Limoux). L'école primaire de Belvèze-du-Razès répond à ce critère puisque la commune se trouve à une douzaine de kilomètres de Limoux et l'établissement possède de surcroît des classes relativement homogènes facilitant la mise en place de l'OAE. Par ailleurs, le projet ne se trouve pas sur « l'axe culturel » Limoux-Carcassonne, c'est-à-dire l'axe où il paraît plus aisé d'accéder à la culture. Toutes ces données sont visualisables sur la figure 1 ci-après :

⁵⁸ Le quartier Aude regroupe « le centre-ville de Limoux, la petite ville et une partie du quartier Saint-Antoine » (cf. <https://www.limoux.fr/economie/entreprendre/le-contrat-de-ville>).

⁵⁹ Cf. Chapitre 2, partie 2.1.1 « Genèse, contexte culturel ».

Figure 1 : Mise en perspective géographique du projet Orchestre à l'école du Limouxin (capture d'écran, umap.openstreetmap.fr)



En outre, un lien de causalité semble exister entre les catégories géographiques des villes et la manière avec laquelle les écoles élémentaires accueillent le projet. En effet, d'après le dernier recensement effectué en 2016, la population municipale de Belvèze s'élève à 873 habitants, celle de Limoux à 10 098 habitants. En se fiant à la définition de l'Institut Statistique et des Études Économiques (INSEE), relayée par le ministère de l'Économie et publiée dans le journal officiel du Sénat du 17/09/1992, l'école Jean Moulin et Limoux sont attachées à une unité urbaine⁶⁰. En conséquence, l'OAE, « pour eux, c'est simplement une activité supplémentaire » (DIR CRI 2018), avec par exemple le cinéma, le théâtre et même l'école de musique à travers les interventions ponctuelles qu'elle réalisait auparavant dans l'établissement scolaire⁶¹. De son côté, Belvèze-du-Razès est une ville rurale dont la vie culturelle était quasi inexistante avant la mise en place de l'OAE. Ce projet a donc été accueilli avec beaucoup

⁶⁰ Ministère de l'Économie, « Critères retenus par l'INSEE pour la définition des communes rurales », *senat.fr*, <https://www.senat.fr/questions/base/1992/qSEQ920621681.html> (consulté le 17/05/19).

⁶¹ Cf. Chapitre 2, partie 2.1.1 « Genèse, contexte culturel ».

d'entrain par l'équipe enseignante de l'école élémentaire : « on leur emmène la musique mais on aurait dit qu'on leur emmenait... C'était Noël avant l'heure » (DIR CRI 2018).

2.2. La phase de lancement des orchestres à l'école

2.2.1. Les orchestres à l'école : constitutions, lieux de diffusion

a) Promotion 2017-2019

À l'origine, la constitution des orchestres sur la CCL s'est faite d'une manière « simple » : pendant deux ans, les CM1 de l'école Jean Moulin formeraient un orchestre de bois et les CE2-CM1 de Belvèze-du-Razès un orchestre de cuivres et percussions. Pour commencer, les enfants ont dans un premier temps essayé les instruments correspondant à l'orchestre dans lequel ils allaient jouer au début de l'année scolaire 2017-2018, et ce sur deux séances de 1h. Ils ont ensuite noté trois choix sur un papier, par ordre de préférence, et COOR CRI s'est chargé de répartir les élèves dans chaque pupitre en tenant compte dans la mesure du possible de leurs choix, ainsi que des remarques des enseignants-instrumentistes qui ont assisté aux balbutiements des néo-musiciens. Au commencement de notre travail de terrain en janvier 2019, les orchestres possédaient les effectifs suivants⁶² :

Tableau 5 : Composition des "classes instrumentales" au sein des orchestres à l'école du Limouxin - effectifs au 14 janvier 2019 (source : observations de terrain)

École élémentaire Jean Moulin (Limoux) Orchestre des bois	École élémentaire de Belvèze-du-Razès Orchestre des cuivres et percussions
8 clarinettes	6 trompettes
6 flûtes traversières	6 trombones
6 saxophones	5 tubas
4 hautbois	4 cornistes
	3 percussionnistes

b) Promotion 2019-2021

Lorsque la première promotion est arrivée au terme de l'école primaire, la structuration initiale du projet OAE a soulevé quelques doutes puisqu'il s'agissait de savoir ce qu'allaient devenir les CE2 originels de Belvèze-du-Razès, autrement dit les CM2 de 2019. Au final, puisque les élèves étaient – involontairement – dispersés dans chaque pupitre (3 trompettistes,

⁶² Au fil de nos interventions, les effectifs ont légèrement évolué en raison de départs et d'arrivées d'élèves.

2 cornistes, 1 percussionniste, 1 tromboniste, 1 tubiste), ils ont pu poursuivre le projet pour une troisième année consécutive.

Par ailleurs, contrairement à la première promotion, la constitution de l'OAE de Jean Moulin à Limoux s'est faite sur la base du volontariat. En effet, indépendamment de l'OAE, tandis que l'établissement scolaire ne possédait qu'une classe de CM1 en 2017, il a été nécessaire de la dédoubler pour la promotion 2019 « car ils sont nombreux » (PR CRI-JM 2020). En conséquence, tous les élèves ne pouvaient pas participer au projet OAE et cela a donné lieu à « des réunions avec les familles, en proposant, en expliquant » (PR CRI-JM 2020). Le 29 novembre 2019, soit un peu plus de deux mois après le démarrage de l'OAE, COOR CRI nous annonçait que deux nouveaux élèves avaient intégré le projet suite à du « bouche-à-oreille » entre les parents, ces derniers réalisant ensuite la démarche de demander à l'établissement scolaire si leur enfant pouvait intégrer l'OAE. Comme leurs camarades, ces nouveaux élèves ont au préalable eu une période d'essai avec les instruments, et seulement avec ceux qui étaient toujours disponibles. Hormis ces éléments-là, l'organisation générale entre les deux promotions s'est faite de manière identique.

c) Les lieux de diffusion et de restitution

Le choix des écoles a également été lié aux locaux disponibles dans ou à proximité des établissements scolaires. En effet, les enseignants-instrumentistes interviennent directement dans les établissements scolaires, il faut donc plusieurs salles pour assurer les séances par pupitre et une grande salle pour les répétitions de l'orchestre. La question s'est surtout posée pour Belvèze-du-Razès, la municipalité a toutefois mis à disposition le foyer, une salle communale, ainsi que trois salles au sein même de la mairie, et tous ces locaux se situent dans un rayon de 50 mètres par rapport à l'école élémentaire. En outre, les percussions (xylophone, batterie, accessoires) sont déposées dans une salle de la mairie en dehors des répétitions. Du côté de Limoux, les locaux de l'école Jean Moulin sont suffisamment grands pour organiser toutes les répétitions dans l'établissement. Malgré tout, ils restent inadaptés pour une pratique collective instrumentale : par exemple, la salle des hautboïstes possède une petite surface pouvant accueillir *a priori* six élèves ordinairement, et les tables et chaises sont agencées en rectangle au milieu de la salle, ce qui réduit l'espace pour le travail instrumental de groupe.

Au sujet des concerts de restitution, les OAE jouent chaque année depuis le lancement du dispositif pour le Limoux Brass Festival, c'est un « rendez-vous » (COOR CRI 2019). Pour

préparer notamment ce concert, les orchestres de Jean Moulin et de Belvèze-du-Razès se réunissent le temps d'une journée dans l'un des deux établissements scolaires pour une répétition générale, ce qui permet en quelque sorte de constituer l'orchestre à l'école du Limouxin⁶³. Celui-ci se produit également dans chaque école à l'issue de l'année scolaire, dans le cadre de la fête des écoles / kermesses. En dehors de ces trois concerts annuels, il a également joué le 17 juin 2018 à Limoux pour la journée musicale en faveur de la Ligue contre le cancer⁶⁴. D'autre part, les élèves de Belvèze-du-Razès se sont rendus sans leurs camarades « bois » de Jean Moulin à Quillan pour *Les cuivres de Noël* le 8 décembre 2018 où ils ont eu l'occasion de jouer avec « les élèves des classes de cuivres du réseau Ouest audois (Quillan, Limoux, Carcassonne, Bram, Castelnaudary)⁶⁵ », et qui plus est en deuxième partie du Brass Band Cathare dont font partie certains de leurs professeurs. Un moment musical valorisant et enthousiasmant, en somme, pour ces jeunes musiciens.

d) Les enseignants-instrumentistes

Comme nous avons déjà pu le voir, le Conservatoire à Rayonnement Intercommunal (CRI) du Limouxin joue un rôle prépondérant dans le dispositif local OAE. En effet, les séances en pupitre sont dispensées par les enseignants-instrumentistes (E-I) du CRI, c'est-à-dire par les professeurs de trompette, tuba, cor, trombone, percussion, saxophone, hautbois et clarinette. En ce qui concerne la flûte traversière, les cours sont délivrés par une professeure des écoles (Éducation Nationale) de l'établissement Jean Moulin à Limoux, qui enseignait également au CRI jusqu'au mois d'octobre 2019. Nous la présentons plus précisément dans le prochain chapitre⁶⁶.

Au sujet de l'organisation des interventions, nous avons pu constater que durant l'année scolaire 2018-2019, COOR CRI était systématiquement dans les établissements scolaires sur les heures OAE, soit pour diriger, soit pour donner un cours de cor d'harmonie, ou bien pour du « temps administratif » (COOR CRI 2019), notamment pour préparer l'année suivante. En

⁶³ En 2019, la répétition s'est déroulée le vendredi 19 avril à Belvèze-du-Razès. En 2020, la répétition était prévue à l'école Jean Moulin mais a été annulée en raison du Covid-19.

⁶⁴ S.N, « Limoux. Les cent ans de la ligue avec la Lyre », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2018/06/15/2818181-les-cent-ans-de-la-ligue-avec-la-lyre.html> (mis en ligne le 15/06/18).

⁶⁵ S.N, « Quillan : les cuivres de Noël et le Brass Band Cathare en concert », *lindependant.fr*, <https://www.lindependant.fr/2018/12/05/quillan-les-cuivres-de-noel-et-le-brass-band-cathare-en-concert.5001417.php> (mis en ligne le 05/12/18).

⁶⁶ Cf. Chapitre 2, partie 2.3.3, « Une enseignante à deux fonctions : professeure des écoles / enseignante-instrumentiste ».

revanche, entre 2019 et 2020⁶⁷, il ne se rendait aux séances que dans un but musical, pour enseigner et diriger, ce qui signifie qu'il n'allait à l'école Jean Moulin à Limoux que lorsque s'effectuaient les séances en pupitre de la famille des bois. D'autre part, le « bouclage financier fait que » (COOR CRI 2019) les E-I ne commencent à assister aux répétitions orchestrales qu'à la suite des vacances d'hiver, en février ou mars, pour aider les élèves, « pour les accompagner, pour finir de régler les choses, pour les concerts et tout ça » (COOR CRI 2019). Il peut arriver que les E-I interviennent exceptionnellement et ponctuellement avant le début d'année civile si un concert est prévu. Cela a été le cas en novembre et décembre 2018 avec *Les cuivres de Noël*, dont nous parlions précédemment. Par ailleurs, ajoutons que la majorité des E-I du CRI du Limouxin ne sont pas à temps plein sur ce conservatoire, ils enseignent également dans des EPEA environnants (Montréal de l'Aude, Castelnaudary, Foix, et autres). Aussi, seulement deux d'entre eux ont connu une l'expérience OAE en dehors du Limouxin : le professeur de trombone, qui a participé au dispositif Play Music à Toulouse⁶⁸, et le professeur de tuba qui participe actuellement aux OAE de Foix, Pamiers, et donc Limoux.

e) Les professeurs des écoles, de retour à l'école ?

D'après une infographie vidéo de l'AOAE, un dispositif OAE peut avoir un « impact très important pour les enfants qui acquièrent de nombreuses valeurs et compétences », notamment la « confiance en soi, concentration, assiduité, empathie, goût de l'effort, écoute, autonomie, persévérance, citoyenneté⁶⁹ ». Si tel est le cas, l'établissement scolaire, et plus particulièrement le professeur qui mène la classe au quotidien, va probablement constater l'évolution des néo-musiciens dans le milieu scolaire et en société, mais il peut aussi participer à cette transformation.

À Belvèze-du-Razès, deux professeures (Éducation Nationale) sont concernées par l'OAE, elles enseignent respectivement aux CE1-CE2 et CM1-CM2. Toutes les deux ont commencé la trompette en même temps que leurs élèves, dans le cadre OAE donc. Seulement, au cours de la première année de chaque promotion, elles assistent à tour de rôle aux différentes répétitions en alternant chaque semaine, et celle qui ne participe pas à la séance est en charge

⁶⁷ Précisons que notre dernier déplacement à Limoux date du 10 mars 2020, soit quelques jours avant l'annonce du confinement lié au COVID-19.

⁶⁸ Dans le cadre du dispositif Play Music, des professeurs et des musiciens intervenants du CRR de Toulouse se rendent dans des établissements scolaires, ou bien à proximité (annexes du CRR), pour initier les enfants à la pratique musicale.

⁶⁹ Association Orchestre à l'école, « Orchestre à l'école, c'est quoi ? », *youtube.com*, <https://www.youtube.com/watch?v=6oSIJxe-O5Q> (mis en ligne le 06/02/19).

des CE1. Ce fonctionnement a « un impact énorme [...] ça change le regard de tout le monde ». En effet, durant les séances auxquelles elles participent, « il y a une entre-aide qui se met en place entre l'enseignante et ses élèves » (COOR CRI 2019) puisqu'elles n'ont pas connaissance de certains éléments abordés antérieurement (ex : doigtés des nouvelles notes). En conséquence, le rôle de transmetteur du savoir s'inverse, bien que dans le cas d'éventuels « débordements » (ex : problème de comportement d'un élève), elles interviennent pour rétablir le calme. Durant la deuxième année du cycle, seule l'enseignante en charge des CM1-CM2 assiste continuellement aux répétitions, le projet ne concernant alors plus la classe de CE2.

Du côté de l'école Jean Moulin à Limoux, les classes de CM1 et de CM2 possèdent chacune un enseignant, mais il peut aussi arriver qu'une classe soit dédoublée si l'effectif est trop important, comme cela a été le cas avec les CM1 de 2019-2020⁷⁰. Dans tous les cas, aucun des professeurs ne suit la classe-orchestre tout au long du cycle de deux ans, et ils n'en ont *a priori* pas la possibilité :

Oui. Alors à Jean Moulin, l'enseignant est impliqué mais le fonctionnement qui a été mis en place fait que l'enseignant ne peut pas être avec la classe alors qu'on lui demande. Enfin, c'est compliqué... (COOR CRI 2019).

De ce fait, le « travail de complémentarité entre les professeurs de l'éducation nationale et les professeurs des écoles de musique ou de conservatoire⁷¹ » dont parle Denis Waleckx, ex DASEN de la Mayenne, aujourd'hui inspecteur académique de la Mayenne et membre du conseil d'administration de l'AOAE, n'est pas maximisé. Néanmoins, rappelons qu'une enseignante de cette école, qui a également été professeure au CRI jusqu'à récemment (octobre 2019), assiste à l'ensemble des répétitions⁷².

2.2.2. L'orchestre à l'école au collège

Afin de donner une continuité au projet OAE des écoles élémentaires, une synergie a semble-t-il été mise en place entre différents acteurs du Limouxin, notamment la Communauté de communes, le conservatoire de musique et le collège, pour concevoir un OAE au collège Joseph Delteil de Limoux. Cela a abouti sous la forme d'une option, au même titre que par exemple que le football, les arts plastiques, le cinéma, l'atelier scientifique ou le théâtre. Par conséquent, les néo-collégiens ont fait le choix de continuer ou pas la musique, dans cet

⁷⁰ Cf. Chapitre 2, partie 2.2.1. b) « Promotion 2019-2021 ».

⁷¹ Waleckx, Denis, « Le dispositif "orchestre à l'école" et son impact sur un territoire : L'exemple de la Mayenne », *Musique et Éducation*, n°75, 2017, p. 118. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/ries/5979>

⁷² Cf. Chapitre 3, partie 2.3.3 « Une enseignante à deux fonctions : professeure des écoles / enseignante-instrumentiste ».

établissement ayant la particularité de diffuser une musique en lieu et place de la sonnerie ou de la cloche traditionnelle qui annonce entre autres le début et la fin des cours. En l'occurrence, les collégiens peuvent tout aussi bien écouter du Stravinsky que du Deep Purple durant leur journée de cours.

Pour en revenir à l'OAE du collège, et même à l'ensemble des OAE de la CCL, ils sont impactés par la sectorisation des collèges. En effet, l'école élémentaire de Belvèze-du-Razès accueille des enfants qui poursuivront leur parcours scolaire soit au collège de Limoux, soit au collège de Bram. Ainsi, certains d'entre eux n'ont pas la possibilité de poursuivre le projet OAE au collège. Une demande de dérogation a été soumise à la DASEN de l'Aude pour que les élèves OAE se retrouvent ensemble à Joseph Delteil mais celle-ci a été refusée. Malgré tout, ce sont 25 jeunes musiciens qui ont poursuivi le projet OAE à la rentrée 2019. Un nombre significatif puisque cela représente plus de la moitié des élèves originels OAE, en ne comptabilisant pas les élèves qui ont intégré le collège de Bram et les CE2 de Belvèze-du-Razès. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 3 ci-dessous, cela génère une division par deux de l'équipe encadrante :

Tableau 6 : Composition des "classes multi-instrumentales" au collège Joseph Delteil de Limoux - effectifs au 1^{er} octobre 2019 (source : observations de terrain)

Enseignante de hautbois	5 flûtes
	3 hautbois
Enseignant de clarinette	3 clarinettes
	2 saxophones alto et 1 saxophone ténor
Enseignant de tuba	3 trompettes
	2 tubas
Enseignant de trombone / chef d'orchestre	3 trombones
Enseignant de percussion	3 percussionnistes

La raison majeure de cette diminution des intervenants se fonde sur « une question de coût , puisqu'en raison de la réduction de l'effectif des élèves entre le primaire et le début du secondaire, le directeur du CRI nous confiait qu'il était difficile de « mettre neuf professeurs [...] donc on a essayé de regrouper des disciplines qui sont voisines » (DIR CRI 2020) au collège, ce qui permet aux enseignants-instrumentistes de travailler avec une moyenne d'élève quasi identique par rapport au primaire, soit une moyenne de 5 à 6 élèves pour les écoles

élémentaires (cf. [Tableau 5](#) : Composition des "classes instrumentales" au sein des orchestres à l'école du Limouxin - effectifs au 14 janvier 2019 (source : observations de terrain) et une moyenne de 5 élèves pour le collège. Ajoutons que le professeur d'éducation musicale du collège, qui dirige au par ailleurs la chorale de l'établissement, ne participe pas à l'OAE.

D'autre part, au contraire des écoles élémentaires où les répétitions sont espacées de quelques jours⁷³, la répétition en pupitre et l'orchestre s'enchaînent tous les mardis de 10h à 12h au collège. Le répertoire musical en 2019-2020 était composé d'arrangement pour orchestre junior avec deux musiques de film (*Pirate de Caraïbes*, *Mission Impossible*), ainsi que l'ouverture de *Ainsi parlait Zarathoustra* de Richard Strauss.

Actuellement, un projet est en cours de réflexion et viserait à permettre aux élèves OAE d'intégrer au cours de leurs années collège – et s'ils en ont l'envie - le Joseph Delteil Orchestra (JDO), l'orchestre du collège dans lequel sont réunis les collégiens du conservatoire du Limouxin :

Alors, là le projet [OAE] pour eux il est 6^{ème} 5^{ème}. Ce qu'on a prévu - alors je dis bien « ce qu'on a prévu », est-ce que ça va se réaliser je sais pas - ce qu'on a prévu c'est qu'à l'issue de la 5^{ème}, ils intègrent le JDO (DIR CRI 2020).

Le projet OAE pourrait donc se conclure à l'issue de la classe de 5^{ème}. Ensuite, les élèves auraient la possibilité de participer au projet passerelle entre l'OAE et le JDO. Dans l'entretien de DIR CRI en 2020, nous avons décelé une volonté de sa part d'accompagner au mieux le passage d'un orchestre à l'autre, notamment en réalisant le moment venu des « arrangements en fonction des élèves qui arrivent » (DIR CRI 2020). La difficulté principale se situerait sans doute du côté des instruments puisque les jeunes musiciens n'auraient plus la possibilité d'utiliser le parc instrumental inhérent au projet OAE, ce qui signifie « qu'ils devraient en acheter un ». Le directeur de l'école de musique de Limoux prévient toutefois que l'EPEA « peut leur trouver des instruments » et persiste « on peut s'arranger » (DIR CRI 2020).

⁷³ En 2017-2019, les répétitions se déroulaient de la manière suivante : à Belvèze-du-Razès, orchestre de 14h à 15h le lundi et séance semi-collective de 14h à 15h le vendredi ; à Jean Moulin à Limoux, séance en pupitre de 11h à 12h le lundi et orchestre de 9h30 à 10h30 le vendredi. En 2019-2020 : séance en pupitre le mardi de 8h50 à 9h50 à Belvèze-du-Razès et de 13h30 à 14h30 à Jean Moulin ; l'orchestre le vendredi de 9h20 à 10h20 à Jean Moulin et de 14h à 15h à Belvèze-du-Razès.

2.2.3. Les projets OAE : constituant d'un métissage socioculturel ?

De nos jours, il n'est pas rare de voir associer les EPEA au mot « élitisme ». Cela peut probablement s'expliquer par le fait que ces établissements sont fréquentés par des familles qui sont *a priori* généralement « aisées » (PR CRI 1 – PR CRI 2). Différents enseignants du conservatoire du Limoux nous confiaient qu'il était stimulant d'intervenir dans le projet OAE pour « sensibiliser des gamins qui n'auraient pas eu accès à ça », c'est-à-dire avoir la possibilité de participer à un projet artistique et culturel qui « va un peu resserrer les liens du groupe » (PR CRI-JM 2020). Le projet permet également d'informer les familles pour lesquelles le coût de l'inscription dans un conservatoire apparaît comme rédhibitoire. En effet, les enseignants-instrumentistes peuvent leur faire savoir que les frais sont calculés en fonction du quotient familial, ce qui signifie que logiquement, « pour les familles aux revenus les plus faibles, une année au conservatoire revient à 50 euros, contre 450 euros pour les plus aisées⁷⁴ ».

Par ailleurs, en plus de l'équipe enseignante en place au conservatoire, COOR CRI a été recruté spécialement pour l'OAE, de manière à diriger l'orchestre, donner les cours de cor, mais aussi pour coordonner le projet compte tenu de son expérience en la matière⁷⁵. Il a également repris les cours d'éveil musical à Belvèze-du-Razès qui avaient été initiés quelques années avant la mise en place de l'OAE. En septembre 2018, suite à l'inscription au conservatoire de Limoux d'une élève corniste domiciliée près de Belvèze, COOR CRI a convenu avec le directeur du CRI que ce cours se déroulerait exceptionnellement dans une salle communale de Belvèze. Un an plus tard, deux jeunes trombonistes issus de l'OAE Belvèzois ont également intégré l'établissement musical et l'enseignant-tromboniste se rend lui aussi à Belvèze pour leur faire cours. Cette initiative des enseignants permet qu'il y ait « une contrainte de moins pour les familles » (COOR CRI 2020) puisqu'elles pourraient finir par se décourager si elles devaient se déplacer constamment à Limoux.

En résumé, la Communauté de communes du Limouxin nous semble être un territoire propice au déploiement d'un dispositif Orchestre à l'école, en raison tout d'abord de son environnement artistique et culturel, mais aussi par rapport à la relation entre

⁷⁴ Tranchant, Lucas, « Des musiciens à bonne école Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique », Dans *Sociologie*, vol.7, n°1, Presses Universitaires de France, 2016, p. 18. Repéré à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-1-page-23.htm>

⁷⁵ Cf. Chapitre 3, partie 2.3.1 « La pédagogie de groupe instrumentale, une suite logique pour COOR CRI ? ».

l'intercommunalité, le conservatoire et les établissements scolaires, qui était déjà présente et qui s'est vraisemblablement renforcé à travers l'OAE. D'autre part, selon une enseignante-instrumentiste, l'OAE permet de se détacher des schémas directifs qui exigent de « cocher des cases » (PR CRI 1 2020)⁷⁶. Nous supposons que cette liberté incite peut-être à dispenser un enseignement davantage en accord avec ses propres principes pédagogiques. Elle a d'ailleurs créé une classe d'instrument dans laquelle elle s'appuie sur des ressources pédagogiques acquises par le biais de l'enseignement OAE : concrètement, en 2018-2019, elle réunissait trois jeunes hautboïstes durant une heure et demie et elle employait la pédagogie de groupe qu'elle a expérimenté dans le cadre OAE. Cela nous amène à nous poser une question : de prime abord, de quelle manière les enseignants-instrumentistes perçoivent-ils l'enseignement OAE ?

⁷⁶ Cf. Chapitre 2, partie 1.1 « Chronologie des pratiques collectives à l'aune des directives ministérielles ».

CHAPITRE 3 - LES SITUATIONS COLLECTIVES DANS LE CADRE D'UN ORCHESTRE À L'ÉCOLE

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les Orchestres à l'école (OAE) de la Communauté de communes du Limouxin (CCL) reposent sur une co-construction locale impliquant une collectivité (CCL), l'Éducation Nationale (DASEN, CPEM, établissements scolaires) et un Établissement Artistique Spécialisé (CRI de Limoux)¹. Ce dernier a naturellement un rôle majeur puisque ses enseignants-instrumentistes (E-I) se rendent chaque semaine dans les institutions scolaires pour *a minima* dispenser un cours d'instrument. Toutefois, ces interventions requièrent une adaptation quant aux situations collectives, ce qui induit fortement l'emploi d'une méthode, celle de la pédagogie de groupe.

Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur les entretiens menés auprès de cinq des neuf E-I qui participent aux OAE du Limouxin. À travers des questions qui portaient sur leurs expériences personnelles, à l'intérieur mais aussi en dehors de l'OAE, notre but était notamment de découvrir la manière dont ils perçoivent et *a posteriori* pratiquent la pédagogie de groupe dans le cadre OAE. Par précaution, nous distinguons l'emploi de cette pédagogie selon l'environnement musical dans lequel elle se trouve et *a fortiori* selon le nombre d'élèves qu'elle implique en moyenne. En effet, les E-I pratiquant la pédagogie de groupe dans les conservatoires regroupent généralement trois élèves², contre cinq à six élèves pour les OAE des écoles élémentaires du Limouxin. Nous ignorons donc si cette différence d'effectif impacte l'utilisation de la pédagogie de groupe.

Dans le but de répondre à notre problématique (à travers le dispositif Orchestre à l'école, de quelle façon les enseignants-instrumentistes s'adaptent-ils à l'égard d'un champ d'action socioculturel éloigné de leur pratique quotidienne ?) nous proposons maintenant d'analyser les objectifs listés par l'Association Orchestre à l'école (AOAE), puis la manière dont les E-I

¹ Directrice Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) ; Conseiller Pédagogique Éducation Musicale (CPEM) ; Conservatoire à Rayonnement Intercommunal (CRI).

² D'après les travaux suivants : Biget, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Cité de la musique – Philharmonie de Paris, 2017, p. 46 // Cobo Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, Harmattan, 2015, p. 99 // Bruley, Mayumi, *La pédagogie de groupe et sa réalité : Pour quelle raison voulons-nous apprendre aux élèves en groupe ?* Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de professeur de musique, CEFEDEM Auvergne Rhône-Alpes, 2011, p. 15. Repéré à l'adresse : <http://www.cfedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/BRULEY%20Mayumi.pdf> // PR CRI-JM 2020 : « au sein de l'école de musique, quand on a plusieurs débutants [...] c'est vrai qu'on essaie de prendre sur une heure deux ou trois élèves ».

perçoivent les situations collectives, dans le but de discerner les préconceptions relatives à un projet territorial OAE.

Précisons que les développements qui suivent reposent sur des données qualitatives qui peuvent être interprétées de différentes manières. Les données recueillies pourraient être traitées et/ou interprétées d'une tout autre manière par d'autres. Ce que nous proposons ici relève donc plutôt d'une base de discussion sur ce champ de recherche relativement peu traité en France : il serait intéressant de réaliser d'autres recherches du même type pour confronter les expériences, et ce dans le but de déterminer précisément et objectivement l'importance de tel ou tel matériau pédagogique dans les projets OAE.

1. Revue détaillée des objectifs listés par l'Association Orchestre à l'école³

Un OAE « est avant tout un projet social, éducatif, culturel et citoyen⁴ », ce qui induit des objectifs répartis dans ces quatre secteurs. Par conséquent, nous allons classer les objectifs listés par l'AOAE sur son site internet, puis nous les répartirons au sein de ces secteurs afin d'évaluer et analyser l'importance de chacune d'entre eux. Naturellement, l'amplitude des missions fait qu'elles se chevauchent les unes par rapport aux autres, preuve d'une certaine harmonie entre elles.

1.1. Le volet éducatif

Parmi les onze objectifs listés par l'AOAE, quatre d'entre eux correspondent au volet éducatif, celui-ci coïncidant avec l'élaboration d'une atmosphère bénéfique aux élèves :

- Épanouissement et confiance en soi des enfants
- Intégration dans le groupe classe
- Instauration d'un climat favorable dans la classe et dans l'école
- Implication des familles dans le parcours scolaire et artistique des enfants⁵

³ Cette partie s'appuie sur la rubrique « Les objectifs d'un orchestre à l'école », disponible sur le site internet de l'Association Orchestre à l'école (cf. <http://www.orchestre-ecole.com/mode-demploi/#objectifs>)

⁴ Association Orchestre à l'école, « Les objectifs d'un orchestre à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com> (consulté le 12/04/20).

⁵ *Ibid.*

Lors d'un colloque récent⁶, Marianne Blayau, déléguée générale de l'AOE, s'est exprimée au sujet de ce volet :

L'objectif majeur d'un OAE c'est de permettre aux enfants de se construire, leur permettre de prendre confiance en eux, d'apprendre à travailler ensemble, à collaborer, d'apprendre à se respecter les uns les autres, d'apprendre à respecter les consignes d'un chef et de mieux se concentrer.

Pour résumer, le but recherché est l'épanouissement de l'enfant au moyen d'un environnement scolaire salubre. Cela peut, par exemple, s'opérer, comme nous l'expliquions dans le chapitre précédent⁷, par l'intermédiaire d'une relation professeur des écoles (Éducation Nationale) / élève fructueuse, comme cela est le cas à Belvèze-du-Razès. D'autre part, le fait que la deuxième promotion OAE de Belvèze-du-Razès soit constituée aussi bien de débutants que d'élèves issus de la première promotion a été profitable à l'ensemble du groupe, les CM2 étant des « locomotives » (DIR CRI 2020) sur lesquels peuvent s'appuyer les E-I. À titre d'exemple, il est arrivé qu'un CM2 montre des choses à un CE2 dans ou à l'extérieur de l'établissement scolaire, tels que le nom d'une note, les doigts de son instrument, ce qui a permis d'établir un cadre de solidarité entre les élèves des différentes classes propice à l'épanouissement des jeunes musiciens.

1.2. Le volet socioculturel

Quatre autres objectifs correspondent cette fois-ci au volet socioculturel :

- Ouverture culturelle des enfants, mais aussi de leur famille
- Contribution au dynamisme de la vie culturelle du territoire
- Création de lien social
- Contribution aux nouvelles organisations du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'Éducation nationale⁸

Nous avons choisi de grouper dans ce volet le social et le culturel, puisque ces deux missions sont sensiblement corrélées. À ce sujet, DRI CRI nous précise quant à l'intention originelle pour les OAE du Limouxin :

L'objectif, c'était d'amener la musique dans des endroits où on n'allait pas, où on n'avait pas d'élèves, d'où les élèves ne venaient pas, où ils n'avaient pas de musique, où ils n'avaient pas accès à ce genre de choses-là (DIR CRI 2020).

En résumé, par le biais de la culture, le but était de réduire la « fracture » géographique mais aussi sociale, à l'échelle du Limouxin : en effet, rappelons que le premier critère était

⁶ Colloque « Pratiques orchestrales en milieu scolaire », Cadence Strasbourg, le 29 avril 2019.

⁷ Cf. Chapitre 2, partie 2.2.1 d) « Les professeurs des écoles, de retour à l'école ? ».

⁸ Association Orchestre à l'école, « Les objectifs d'un orchestre à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com> (consulté le 12/04/20).

« l'éloignement géographique », puisque premièrement la superficie de la CCL est relativement vaste et elle regroupe 78 communes, mais aussi parce que « les gens ici ne se déplacent pas » (DIR CRI 2018), ce qui a amené les protagonistes du dispositif OAE du Limouxin à se tourner vers une commune située à environ 16 kilomètres de Limoux, à savoir Belvèze-du-Razès ; le deuxième critère était que l'établissement scolaire se trouve dans le quartier prioritaire de la ville de Limoux, tout en n'étant « pas le Mirail quoi. C'est un quartier à population maghrébine aussi mais ça reste... c'est pas... » (DIR CRI 2018), l'école Jean Moulin a donc été choisie. Les OAE répondent donc à des problématiques territoriales.

Ce projet participe donc à établir une proximité entre les citoyens du territoire. Qui plus est, tout au long de notre enquête de terrain, à travers nos observations et nos échanges avec eux, nous avons ressenti chez les E-I la satisfaction de pouvoir « sensibiliser des gamins qui n'auraient pas eu accès à ça », c'est-à-dire offrir un accès à la pratique instrumentale. L'enseignante qui emploie ces mots ajoute que les proches des élèves participent eux aussi au projet OAE « parce que les enfants amènent l'instrument à la maison » (PR CRI-JM 2020), et ces familles prennent part également à un projet culturel territorial, tout particulièrement à l'occasion du Limoux Brass Festival, puisqu'ils assistent aux concerts de leur enfant.

De son côté, COOR CRI précise que, pour lui, l'OAE « c'est faire découvrir et donner envie » en précisant que « l'éducation à la musique, c'est aussi donner des outils pour évaluer, donner ses avis [...] c'est important d'éduquer l'oreille et d'affiner l'acuité auditive à l'environnement sonore qu'il y a autour d'eux » (COOR CRI 2019). Des éléments qui font écho au Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'Éducation nationale (PEAC) et notamment au quatrième point dans lequel il est dit : « l'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art⁹ ».

⁹ Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*, MEESR, MCC, MVJS, MAAF, 2016. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj5prSK8OzpAhVBhRoKHWZiC2YQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FEducation-artistique-et-culturelle%2FFiles%2F2016%2FCharte-pour-l-education-artistique-et-culturelle&usg=AOvVaw0DcTa6_RsiuevaHsemvSCo

1.3. Le volet citoyen

Enfin, le volet citoyen regroupe les trois derniers objectifs :

- Relation de confiance entre les familles et les institutions (Éducation nationale, école de musique, mairie...)
- Apprentissage de la citoyenneté
- Animation de réseaux d'acteurs sur les territoires¹⁰

Pour représenter ce volet citoyen, nous allons nous appuyer sur deux exemples issus de nos observations de terrain. Le premier concerne une jeune hautboïste de l'OAE Jean Moulin à Limoux que nous nommerons Cécile, qui vit chez sa grand-mère. Alors que dans un premier temps la convention permettant aux élèves de devenir responsable de leur instrument et donc de l'apporter à leur domicile a été signée, la famille de Cécile a finalement écrit une lettre pour refuser que la jeune fille prenne l'instrument car elle ne serait *a priori* pas assez soigneuse pour ça. COOR CRI a réceptionné ce courrier lors de la séance orchestrale le vendredi 31 janvier 2020 et il en a informé directement DIR CRI qui, à son tour, a contacté le directeur de l'école élémentaire. Ce dernier a appelé la famille de Cécile le lundi 3 février et le problème est réglé pour la répétition du lendemain, le mardi 4 février. Ainsi, Cécile a pu apporter l'instrument malgré des réticences qui venaient, semble-t-il, davantage d'elle que de sa famille.

Autre exemple symbolisant le volet citoyen. Alors que nous allions nous entretenir ensemble, DIR CRI rencontre au détour d'un couloir le principal du collège Joseph Delteil, et ce quelques jours après l'annulation de l'édition 2020 du Limoux Brass Festival en raison du COVID-19. DIR CRI lui signifie son envie de regrouper les orchestres juvéniles de la Communauté de communes du Limouxin, c'est-à-dire les orchestres à l'école et le Joseph Delteil Orchestra, afin qu'il y ait tout de même un événement qui rassemble ces ensembles. Directement, le principal du collège donne son approbation orale.

Ces deux exemples symbolisent l'environnement favorable dans lequel évoluent les projets OAE du Limouxin, grâce notamment à « des écoles partenaires qui [sont] à fond dans le projet » (DIR CRI 2020).

¹⁰ Association Orchestre à l'école, « Les objectifs d'un orchestre à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com> (consulté le 12/04/20).

1.4. Bilan des objectifs parcourus par l'AOAE¹¹

En résumé, un OAE se doit de participer à « l'épanouissement de l'enfant¹² » par l'intermédiaire d'acteurs locaux (collectivités, établissements scolaires, EPEA) fortement investis dans le projet. Néanmoins, indépendamment du volet éducatif qui demeure primordial, les objectifs OAE varient en fonction des territoires et *a fortiori* des acteurs engagés dans le projet : pour un conservatoire, un OAE peut servir à fidéliser les professeurs et à créer des mi-temps ou des temps pleins, à créer des nouvelles classes d'instruments, à grossir les rangs des ensembles musicaux de la ville ; pour les élus, l'OAE peut permettre de revaloriser un quartier difficile, d'éviter de mettre des bandes-son lors des cérémonies citoyennes, et même de créer une école de musique lorsque la commune n'en possède pas. Pour le conservatoire du Limouxin, en l'occurrence, l'OAE peut être un atout pour « arriver à avoir un temps pour chaque professeur et chaque discipline ». DIR CRI nous précise toutefois que, malgré des on-dit, l'objectif principal n'est pas de « remplir l'école de musique » mais « d'amener la musique où ce n'était pas possible, où l'accès n'était pas facile on dira » (DIR CRI 2020).

Cependant, ces différentes ambitions nous amènent à nous questionner quant à la manière d'enseigner dans le cadre OAE. En effet, si l'on se réfère au tableau de la Cité de la Musique – Philharmonie de Paris présentant la constitution de chaque cycle dans les conservatoires français¹³, les objectifs des E-I sont d'ordinaire relativement précis, ce qui peut même parfois amener les enseignants à avoir la sensation de « cocher des cases » (PR CRI 1 2020). Seulement, comment cela se passe-t-il en sortant du cadre institutionnel, et donc en ayant des objectifs musicaux moins formels ?

2. La conception des situations collectives musicales dans les établissements d'enseignement spécialisé

Michel Develay, professeur en sciences de l'éducation, considère que l'enseignant agit « en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent¹⁴ ». Ces dernières années,

¹¹ Cette sous-partie repose sur les propos qu'a tenu Marianne Blayau, directrice déléguée de l'AOAE, à l'occasion du Colloque « Pratiques orchestrales en milieu scolaire » qui s'est déroulé le 29 Avril 2019 à Strasbourg.

¹² Propos tenus par Marianne Blayau lors du colloque « Pratiques orchestrales en milieu scolaire » qui s'est déroulé le 29 Avril 2019 à Strasbourg.

¹³ Repéré à l'adresse : <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/tableau-cycles-etudes-conservatoires-musique.aspx>
Le détail est également mis à disposition par la Cité de la Musique – Philharmonie de Paris : <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/cycles-etudes-conservatoires-musique.aspx>

¹⁴ Develay, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF éditeur, 1992, p. 143.

nous supposons que la conception et la pratique des E-I ont pu être bouleversées par la refonte qu'ont subi les conservatoires, notamment par la valorisation de la pédagogie de groupe au sein des EPEA. Pour cette raison, nous proposons une vue d'ensemble de cette mutation des conservatoires, qui se situe au milieu de la dynamique nationale favorisant la démocratisation des dispositifs musicaux et sociaux et qui vise « la diffusion de la pratique de la musique auprès des jeunes¹⁵ », de façon à ensuite mieux comprendre le ressenti, la conception et la pratique de l'enseignement instrumental dans le cadre OAE¹⁶.

2.1. Le remaniement des conservatoires

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie 2.2.3. de ce mémoire¹⁷, l'apprentissage de la musique au conservatoire est fréquemment associé à l'élitisme. Cette problématique s'est accentuée début 2015 suite à la suppression de la subvention de l'État aux Conservatoires à Rayonnement Régional (CRR) et Départemental (CRD) ce qui a notamment provoqué la réduction des inscriptions et/ou la hausse des tarifs dans certains conservatoires¹⁸. En février 2016, le ministère de la Culture et de la Communication publie un cahier des charges qui conditionne « le maintien des dotations du Ministère aux établissements de formation artistique [...] pour un conservatoire repensé, plus au diapason avec les besoins et les souhaits de la population¹⁹ ». Quatre axes de travail sont fixés :

1. Mettre en œuvre une tarification sociale
2. Favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques
3. Accompagner la diversification de l'offre artistique
4. Encourager le développement des réseaux et des partenariats²⁰

¹⁵ Ministère de la Culture et de la Communication, *Tous musicien d'orchestre*, 2018, p. 2. À télécharger sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/251456/pdf_file/DP-Tous%20musiciens%20d%27orchestre.pdf?inLanguage=fr-FR

¹⁶ Entre 2012 et 2018, des textes ministériels sont parus dans le but de soutenir le développement des pratiques orchestrales en milieu scolaire (cf. Chapitre 2, 1.1.2 « L'avancement de la structuration en faveur des pratiques orchestrales en milieu scolaire »).

¹⁷ Cf. Chapitre 2, partie 2.2.3 « Les projets OAE : constituant d'un métissage socio-culturel ? ».

¹⁸ Kubik, Suzana, « La rentrée des conservatoires : que veut faire le Ministère ? », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/la-rentree-des-conservatoires-que-veut-faire-le-ministere-1297> (mis en ligne le 21/06/16).

¹⁹ Renou-Nativel, Corinne, « Les conservatoires attendent un vrai réengagement de l'État », *la-croix.com*, <https://www.la-croix.com/Culture/conservatoires-attendent-vrai-reengagement-lEtat-2017-11-03-1200889169> (mis en ligne le 03/11/17).

²⁰ Ministère de la Culture et de la Communication, *Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*, Cahier des charges, février 2016, p. 1. À télécharger sur <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjOquHiiOPoAhUSDxQKHfgTDIAQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F200942%2Ffile%2FCahier%2520des%2520charges%2520conservatoires%2520022016.pdf%3FinLanguage%3Dfr-FR&usg=AOvVaw1WsWyBnSZaGgNpSHE2E6fT>

En ce qui concerne le deuxième point, « favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques », il est notamment question de faire « une grande place à l’oralité, à la pédagogie de groupe (enseignement dispensé à plusieurs élèves simultanément) et aux pratiques collectives (orchestres, chorales, troupes...)»²¹ ». Pourtant, cela ne semble pas au goût de tous les E-I :

Nombre de professionnels s’opposent également au remplacement progressif du travail individuel des instruments, jugés trop coûteux, par des cours collectifs et autres actions liées à la réforme des rythmes scolaires. Ces dernières relèveraient, d’après les participants, davantage de l’animation que d’un véritable enseignement²².

Cette perception semble avoisiner celle que possède un professeur du conservatoire du Limoux par rapport au projet OAE. En effet, tout en se montrant satisfait de ce qui se fait sur le Limouxin, il se montre inquiet pour d’autres projets OAE dans lesquels ses confrères font « autant de respect, de discipline, que le boulot à proprement dit, travail de fond de musique, construction de savoirs artistiques » (PR CRI 2 2020). Ce type de projet ne doit pas conduire à déprécier le métier d’E-I.

2.2. Des objectifs musicaux abstraits, au profit du concert ?

Au début de ce chapitre²³, nous constatons que les objectifs énoncés par l’AOAE sont relativement précis. Cependant, les modalités d’enseignement nous paraissent pour leur part confuses, à l’image des propos tenus par Marianne Blayau :

Quant à la pédagogie, là aussi, il n’y a pas qu’une façon de faire, il n’y a pas une méthode OAE qui serait imposée partout. Le principe, c’est là aussi de s’adapter à l’équipe pédagogique, à ce qu’ils ont envie de faire, à ce qu’ils savent faire²⁴.

Cet extrait suggère que l’enseignement OAE – à l’image d’un projet territorial OAE – repose avant tout sur le savoir-faire des acteurs de terrain, en l’occurrence les E-I. Seulement, ce flou entoure aussi partiellement les objectifs musicaux des OAE du Limouxin. À titre d’exemple, lorsque nous demandons à une E-I « quels étaient les objectifs de l’Orchestre à l’école²⁵ », elle nous répond :

²¹ Ministère de la Culture et de la Communication, *op cit.*, p. 2.

²² Saliceti, Madeleine, « Quel avenir pour les conservatoires ? », [francemusique.fr, https://www.francemusique.fr/musique-classique/quel-avenir-pour-les-conservatoires-1458](https://www.francemusique.fr/musique-classique/quel-avenir-pour-les-conservatoires-1458) (mis en ligne le 30/06/15).

²³ Cf. Chapitre 3, partie 1, « Revue détaillée des objectifs listés par l’Association Orchestre à l’école ».

²⁴ Propos tiré de la communication de Marianne Blayau au Colloque « Pratiques orchestrales en milieu scolaire », Cadence Strasbourg, le 29 avril 2019.

²⁵ Extrait de notre grille d’entretien. Cf. Annexe 1 : Grille d’entretien construite pour les enseignants du CRI du Limouxin

Ben, c'était... prendre... comment dire... c'est une bonne question. J'ai pas réfléchi à ça. C'était aborder la musique autrement [...] dans les écoles (PR CRI-JM 2020).

Bien que notre question manque de justesse dans sa formulation, puisque le type d'objectif n'est pas précisé, elle nous a toutefois permis de discerner une incertitude quant aux objectifs envisagés au début, ce qui a conduit les E-I du dispositif OAE du Limouxin à se « bas[er] » sur « ce qui avait été fait avant [...] dans les orchestres à l'école ». Finalement, ils se sont engagés à travailler, dans un premier temps, par le biais de l'oralité :

Parce que, les objectifs musicaux, au début, on savait pas du tout où on allait quoi. Moi, je n'avais pas d'expérience d'Orchestre à l'école avant. Personne ici [...] L'objectif au départ, nous, c'était on va travailler par l'oralité et essayer de leur apprendre un petit morceau (DIR CRI 2020).

Ces propos synthétisent le cheminement parcouru au tout début des projets OAE dans le Limouxin en 2017. Ainsi, ce n'est qu'après avoir acquis les rudiments de la pratique instrumentale, en particulier la maîtrise des premières notes (à l'oral et à l'instrument), que les jeunes instrumentistes abordaient la partition. Cependant, le fonctionnement entre les deux promotions a évolué en raison de la présence des CM2 de Belvèze-du-Razès car « il fallait contenter des débutants et il fallait contenter ceux qui en avaient fait deux ans », ce qui a amené les E-I à revenir « un peu plus sur les notes » (DIR CRI 2020), autrement dit les partitions.

Enfin, il est également important de préciser que les objectifs des acteurs de terrain par rapport à l'OAE sont, en règle générale, liés à la perspective du concert. À ce sujet, un E-I se demande si le concert est nécessaire dès la première année :

On obtient les choses à l'arrache et pas en instillant forcément les bons gestes instrumentaux au départ [...] des fois ça peut être prématuré (PR CRI 2 2020).

La question que soulèvent ces propos est sujette à débat, et pour cause, nous pouvons imaginer que le concert participe *a minima* à stimuler les élèves, à leur donner envie, à fixer un objectif à atteindre, etc. À côté de ça, le concert peut aussi endiguer la mise en place de la « base saine » (PR CRI 2 2020) que souhaitent mettre en place les enseignants, et *de facto* la bonne volonté des E-I qui souhaitent dispenser un enseignement de qualité. En 2011, une étudiante du CEFEDM²⁶ écrivait à ce sujet :

En matière d'éducation, ce n'est pas seulement le résultat qu'il faut envisager, mais aussi le processus et la méthode mise en œuvre²⁷.

²⁶ Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique.

²⁷ Bishop, Céline, *La pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale*, CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes, 2011, p. 25.

Ainsi, de notre point de vue, le concert n'est évidemment pas à proscrire, mais il est à envisager dans le prolongement des stratégies pédagogiques mises en place par les E-I, c'est-à-dire comme étant un matériau permettant à l'apprenti-musicien de compléter son apprentissage.

2.3. Mise en perspective de la pratique d'enseignement instrumental dans le cadre Orchestre à l'école par rapport au parcours professionnel des enseignants

Dans un article scientifique intitulé *Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire : évolution d'un modèle d'analyse*²⁸, ses auteurs suggèrent que « la question de la professionnalité ne peut être séparée de la question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques²⁹ ». Pour ce qui est des E-I, de notre point de vue, ce sens vient notamment de leur parcours musical débuté dans les EPEA. Pour cette raison, nous présenterons chacun des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus dans le but de déterminer, dans une certaine mesure, leur propension à enseigner dans le cadre OAE.

2.3.1. La pédagogie de groupe instrumentale, une suite logique pour COOR CRI ?³⁰

Le parcours musical de COOR CRI a débuté à l'école de musique de Carcassonne puis l'a conduit au Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR) de Toulouse d'où il sortira quelques années plus tard avec une fin de second cycle en harmonie / écriture, une fin d'étude en trompette et en musique de chambre cuivre ainsi que son prix de solfège. À côté de ça, il a également réalisé simultanément un Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI) et une Licence Pro Spectacle vivant et pratique chorale à l'Université Toulouse II – Jean Jaurès (UT2J, anciennement Toulouse 2 – Le Mirail). Lorsqu'il a intégré la fonction publique, il a également suivi une formation sur les bases du management au Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), puis une formation continue sur la pratique chorale. Par la suite, il travaille pour le Conservatoire à Rayonnement Département (CRD) de Carcassonne pour lequel il a notamment coordonné le dispositif de Classes à Horaires Aménagés Musique

²⁸ Martin, Franck, Morcillo, Agnès, Jeunier, Benoît, Blin, Jean-François, « Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire : évolution d'un modèle d'analyse », Dans *Recherche & Formation*, n°50, 2005, pp. 39-54. Repéré à l'adresse https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2101

²⁹ *Ibid.* p. 40.

³⁰ Les données exposées dans cette sous-partie sont issues de l'entretien COOR CRI 2020.

(CHAM)³¹ qui est un projet regroupant des « élèves volontaires » carcassonnais, et que COOR CRI présente comme étant un projet « à vocation sociale et d'éducation artistique » dans lequel « je passai du temps avec eux [les enseignants-instrumentistes], pour voir ce qui pouvait fonctionner, ne pas fonctionner » (COOR CRI 2020).

Depuis 2017, le CRD de Carcassonne met à disposition COOR CRI au conservatoire du Limouxin, c'est-à-dire qu'il est à mi-temps entre ces deux établissements avec la répartition horaire suivante : « il a 4h pour l'Orchestre à l'école. 4h pour l'éveil musical [...] 1h de cor et 1h de FM ». Son rôle est donc multiple dans le projet OAE des écoles élémentaires, il est à la fois le chef d'orchestre, le coordinateur du projet, le professeur de cor d'harmonie, mais également celui qui va faire « un travail de dumiste » (DIR CRI 2018) au début de chaque promotion, sur le temps de l'orchestre, pour transmettre les premières bases musicales aux élèves, et ce avant qu'ils commencent véritablement les séances orchestrales avec l'instrument.

2.3.2. Les interventions en milieu scolaire, une mise en place consécutive à la volonté du directeur du conservatoire intercommunal de Limoux³²

DIR CRI a également effectué ses études musicales au CRR de Toulouse, ainsi qu'à l'UT2J où il a obtenu un Diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Au retour de son service militaire, il est devenu musicien professionnel / intermittent du spectacle tout en donnant quelques cours à l'école de musique de Limoux en éveil musical, formation musicale puis trompette. Après quelques années, il est retourné à l'UT2J dans le but de devenir dumiste, un diplôme qui lui a permis d'effectuer « pas mal d'interventions », dans les établissements scolaires de Limoux et à ses alentours, jusqu'à ce qu'il devienne directeur du conservatoire du Limouxin. Vraisemblablement, il souhaite depuis quelques années développer les interventions en milieu scolaire :

Voilà, ça fait un petit moment que nous, on voulait aller un peu plus dans le milieu scolaire quoi. Alors, soit par des interventions avec un intervenant, un dumiste, soit euuuh... Par l'Orchestre à l'école (DIR CRI 2018).

Et moi en plus, en étant dumiste, je voulais le développer ça [...] Si nous avons les interventions, ce serait le top pour nous (DIR CRI 2018).

Si je peux en avoir, pour avoir la complémentarité de l'Orchestre à l'école, avoir des interventions, quitte à les faire tourner un peu, deux fois dans l'année dans des écoles différentes du territoire, je vais essayer (DIR CRI 2020).

³¹ Pour plus d'informations : <https://www.ladepeche.fr/article/2018/10/02/2879839-la-rentree-en-musique.html> // <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/05/15052019Article636935004253534224.aspx>

³² Les données exposées dans cette sous-partie sont issues de l'entretien DIR CRI 2020.

Cette volonté de DIR CRI se heurte à une réalité géographique, la Communauté de communes du Limouxin étant composée de soixante-dix-huit communes, cela nécessiterait un nombre considérable de musiciens pour intervenir dans tous les établissements scolaires du Limouxin. Néanmoins, cela reste un de ses objectifs dans les années à venir.

Outre son expérience en milieu scolaire, DIR CRI avait déjà expérimenté les cours d'instrument en groupe il y a quelques années, en regroupant six trompettistes débutants pendant une heure et demie. De ce fait, le travail de pupitre pour l'OAE ne lui a pas causé de difficulté, hormis parfois à travers la gestion du temps, une problématique que nous aborderons ultérieurement dans ce chapitre³³.

2.3.3. Une enseignante à deux fonctions : professeure des écoles / enseignante-instrumentiste³⁴

PR CRI-JM a effectué l'ensemble de son parcours musical à l'école de musique de Limoux. D'abord élève, elle est ensuite devenue enseignante lorsque l'ancien directeur de l'établissement musical est parti à la retraite. C'est celui-ci qui a « proposé de prendre le relais » à PR CRI-JM, bien qu'elle n'ait pas le diplôme. Finalement, après être rentrée à l'école de musique à l'âge de six ans, et après douze années d'enseignement instrumental, elle a quitté ce poste en octobre 2019 pour se consacrer à sa profession : professeur des écoles (Éducation Nationale). En effet, elle enseigne à l'école Jean Moulin à Limoux, et elle poursuit l'enseignement de la flûte dans le cadre OAE, auprès d'élèves à qui elle a enseigné auparavant. De plus, PR CRI-JM était relativement expérimentée par rapport au cadre d'enseignement OAE :

Au sein de l'école de musique, quand on a plusieurs débutants par exemple [...] on essaie sur 1h de les grouper [...] Donc c'est vrai qu'on essaie de prendre sur une heure deux ou trois élèves. Et voilà, faire travailler en groupe, se corriger mutuellement, s'écouter, jouer ensemble, faire des jeux (PR CRI-JM 2020).

La pédagogie de groupe était donc déjà au sein de sa « boîte à outils » pédagogique.

³³ Cf. Chapitre 3, partie 3.3.2, « Le temps : élément déclencheur pour l'utilisation de la pédagogie de groupe ? ».

³⁴ Les données exposées dans cette sous-partie sont issues de l'entretien PR CRI-JM 2020.

2.3.4. L'Orchestre à l'école, révélateur d'une évolution pédagogique au sein des Conservatoires³⁵

PR CRI 1 a effectué son parcours musical au CRR d'Amiens, ainsi qu'à l'université Paris IV où elle a obtenu une licence de Musicologie. Elle est actuellement professeure de hautbois et de Formation Musicale au conservatoire du Limouxin. D'abord réticente vis-à-vis du dispositif OAE du Limouxin lorsque celui-ci lui a été présenté, du fait *a priori* qu'elle ne savait pas comment faire face à ce projet inconnu, elle trouve très intéressant d'y participer aujourd'hui et elle est parvenue à transmettre la « fibre musicale » à la plupart de ses élèves OAE : sur les quatre élèves qui ont participé au projet à Jean Moulin entre 2017 et 2019, trois ont rejoint l'OAE du collège, et l'une d'entre eux a également rejoint le conservatoire de Limoux. Par souci d'anonymisation, nous l'appellerons Fiona.

Lors des essais des instruments en septembre 2017, l'enseignante ne voyait pourtant pas spontanément Fiona avec un hautbois. Finalement, elle a rapidement effectué des progrès instrumentaux, et elle montre surtout une motivation certaine dans son apprentissage instrumental. Pour cette raison, au cours de l'année 2018-2019, PR CRI 1 a proposé à Fiona de venir à l'école de musique pour un cours individuel de hautbois, ce à quoi la jeune élève a répondu positivement. À l'issue de cette année-là, la jeune hautboïste a passé l'examen de fin de 1^{ère} année de l'école de musique auquel elle a obtenu la note de dix-huit sur vingt, soit la meilleure note parmi les élèves hautboïstes de son niveau, mais qui avaient reçu eux la formation complète. Depuis, Fiona s'est officiellement inscrite au conservatoire et l'établissement musical est devenu sa « maison ». Aujourd'hui, cette élève, qui était initialement de nature timide, n'hésite pas à interrompre un cours de FM de PR CRI 1 pour lui demander comment faire face à certaines difficultés qu'elle rencontre vis-à-vis de certaines partitions.

Pour en revenir à PR CRI 1, elle intègre son expérience OAE dans son enseignement au conservatoire, notamment en empruntant d'autres chemins, en essayant de faire percevoir les choses différemment aux élèves lorsque cela est nécessaire. Par ailleurs, en 2018, l'enseignante a monté une classe de hautbois à l'école de musique de Castelnau-d'Aud dans laquelle elle a réuni trois hautboïstes débutantes pour un cours d'une heure et demie. Durant cette séance, elle a

³⁵ Les données exposées dans cette sous-partie sont issues de l'entretien PR CRI 1 2020. Nous rappelons que cet entretien n'a pas été enregistré suite à un problème technique avec notre enregistreur audio.

établi une combinaison entre une phase active avec le travail instrumental collectif, mais aussi une phase de décompression avec des instants ludiques durant lesquels les élèves peuvent, par exemple, écrire au tableau pour se détendre.

2.3.5. Le regard d'un enseignant-instrumentiste vis-à-vis de trois OAE auxquels il participe³⁶

PR CRI 2, de son côté, a débuté au Conservatoire de Toulouse avant de poursuivre au Conservatoire National Supérieur de Musique (CNSM) de Lyon. Il n'y a toutefois pas terminé sa formation puisqu'une opportunité s'est offerte à lui, celle de devenir enseignant au conservatoire des Landes, tout en intégrant la Musique de Forces Aériennes de Bordeaux. Par la suite, il a réalisé une coupure avec l'enseignement, puisqu'il avait à cette période-là une conception qui n'était *a priori* pas conforme avec ce que l'on peut attendre de jeunes instrumentistes qui débudent la musique :

Alors l'enseignement, dans les Landes, je sortais un petit peu trop frais moulu des conservatoires comme on dit, c'est-à-dire que je voulais monter une classe, et donc je leur filai du boulot, de la technique, enfin je les... Ils étaient au CNSM 2 à leur tour, tu vois. Je pense qu'on a tous cette tendance quand on sort du truc et... à vouloir les pousser un peu. Toi c'est toute ta vie, tu es à bloc dedans, et du coup tu ne comprends pas qu'eux, voilà...

Il privilégiait alors les stages, les académies d'été de musique dans lesquels les élèves « sont immergés toute une semaine ». Aujourd'hui encore, il participe à ce type d'événement qui permet de voir les élèves progresser tout au long du stage, ce qui est « vachement gratifiant pour [...] le prof et l'élève ». Quelques années après, après être sorti de la Musique des Forces Aériennes de Bordeaux, PR CRI 2 est revenu vers l'enseignement en étant « un peu plus calme » et avec « l'objectif un petit peu plus en adéquation avec la réalité » (PR CRI 2 2020). Aujourd'hui, il participe donc à l'OAE de Belvèze-du-Razès, celui du collège Joseph Delteil à Limoux, mais également ceux de Pamiers et de Foix, deux communes situées dans le département de l'Ariège.

Cependant, il regrette la faible importance dédiée à la FM au sein des projets OAE. Surtout, selon lui, un cours de FM en complément du cours d'instrument optimiserait le travail des enseignants, en permettant de répartir le travail théorique et le travail instrumental. En effet, bien que la durée soit supérieure à celle des cours d'instrument dans les EPEA, les E-I abordent et/ou revoient durant cette heure de pupitre, entre autres, la production du son, la posture de

³⁶ Les données exposées dans cette sous-partie sont issues de l'entretien PR CRI 2 2020.

l'instrumentiste, les valeurs et la lecture des notes. Précisons que lorsque nous lui avons demandé si les « qualités pour enseigner dans ce genre de dispositif [étaient] les mêmes que pour l'école de musique³⁷ », il nous a répondu :

Je crois. Je crois parce que si tu viens là en disant « ouais, c'est pas le même truc, c'est un petit truc, on va rien en faire [...] c'est un parti pris après d'en faire autre chose, mais moi je pense que si on n'essaie pas de leur donner des bases, c'est dommage (PR CRI 2 2020).

À travers cet extrait, nous percevons un enseignant qui n'est pas fondamentalement en accord avec le cadre d'apprentissage qu'implique un OAE, qui souhaite faire « le même truc », c'est-à-dire enseigner en considérant les élèves des OAE comme des membres du conservatoire. Dans le cas contraire, il semblerait qu'il aurait l'impression en quelque sorte de négliger son travail. Par ce raisonnement, il nous apparaît finalement que PR CRI 2 souhaite avant tout prodiguer le meilleur enseignement possible, que ce soit dans les EPEA ou les OAE.

Ainsi, à travers cette vue d'ensemble sur les expériences respectives des E-I, il semblerait que ceux qui donnent (ou ont donné) des cours de FM aient plus de facilité à adhérer au projet OAE, comme COOR CRI, DIR CRI et PR CRI 1. En effet, nous supposons qu'ils parviennent à trouver commodément un équilibre dans un enseignement se situant entre un cours d'instrument et un cours de FM. Et ces mêmes enseignants constatent que l'OAE leur a permis d'acquérir des compétences, notamment celle de pouvoir s'adapter aux élèves. Voyons maintenant comment s'articule la pédagogie de groupe dans le cadre d'un OAE.

3. Les paramètres élémentaires de la pédagogie de groupe

Avant toutes choses, qu'entendons-nous par pédagogie de groupe ? À l'occasion de notre entretien avec PR CRI 2, nous avons involontairement éprouvé l'ambiguïté liée à la formulation « pédagogie de groupe ». En effet, à travers la question « vous aviez jamais enseigné dans un cadre collectif?³⁸ », nous envisagions à tort le cadre collectif comme étant la source de la pédagogie de groupe. De son côté, l'enseignant nous indiquait avoir abordé ce « cadre collectif » avec « la musique de chambre [...] des petites harmonies, orchestres premier cycle, ou même grand ». Pourtant, ces ensembles musicaux relèvent *a priori* davantage de la pratique collective, similairement à une classe scolaire, c'est-à-dire que :

³⁷ Propos que nous avons tenu durant l'entretien PR CRI 2 2020.

³⁸ Propos que nous avons tenu lors de l'entretien PR CRI 2 2020.

Chacun essaie de suivre, mais la compréhension de l'un ne passe pas par la compréhension de l'autre et chacun agit en fonction des motivations parfois jamais entièrement explicitées, dans tous les cas, strictement individuelles³⁹.

Dans ces situations de pratiques collectives, l'objectif ne serait pas foncièrement dédié au groupe, au contraire de la pédagogie de groupe inhérente à la discipline des sciences de l'éducation, et qui se composerait donc :

Des situations qui créent des interactions entre les élèves utilisant le groupe comme un moyen dans la co-construction des apprentissages⁴⁰.

Les situations collectives entraîneraient donc des bénéfices dans l'apprentissage des élèves. Seulement, cela nous amène à nous questionner concernant les stratégies pédagogiques mises en place dans le cadre OAE dans une perspective d'adaptation. Dès lors, nous présenterons les paramètres élémentaires connexes à la pédagogie de groupe, ceux qui nous semblent essentiels de prendre en compte pour aborder efficacement cette manière d'enseigner. Cette étape dans notre travail est nécessaire avant d'exposer précisément, dans le chapitre 4, les matériaux pédagogiques résultant de la connexion entre la pédagogie de groupe et l'OAE. Mais avant cela, intéressons-nous au cadre d'enseignement musical qui entraîne l'emploi de la pédagogie de groupe.

3.1. OAE / EPEA, un sens pédagogique similaire... à un détail près

D'une manière générale, les E-I qui interviennent dans les projets OAE du Limouxin sont expérimentés à l'égard d'une classe constituée de plusieurs élèves puisqu'il y a parmi eux, deux dumistes, une enseignante de FM, une professeure des écoles (Éducation Nationale), ainsi que deux E-I qui avaient une expérience OAE antérieure à celle du Limouxin⁴¹. Seulement, le parcours musical OAE peut parfois paraître antagonique de celui en place dans les EPEA. C'était en tout cas notre hypothèse à mi-parcours de notre enquête de terrain, celle-ci se fondant sur nos observations, mais aussi sur une discussion avec COOR CRI, en mai 2019, durant laquelle il nous confiait qu'il envisageait, lui aussi, le chemin de l'OAE à l'opposé de celui d'un conservatoire. De manière sommaire, nous avons schématisé notre idée dans la figure 2 ci-après :

³⁹ Lanneau, Gaston, « Justification de la pédagogie de groupe », Dans Gabaude, Jean-Marc (coord.), *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1972. Repéré à l'adresse <https://lanneau.org/gaston/pdf/8-pedagogie-de-groupe.pdf>

⁴⁰ Cobo Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 44.

⁴¹ Cf. Chapitre 2, partie 2.2.1 a) « Les enseignants-instrumentistes ».

Figure 2 : L'itinéraire vers la pratique orchestrale dans les établissements publics artistiques spécialisés?



Par conséquent, si nous nous basons sur les élèves OAE qui rejoignent l'école de musique au cours ou à l'issue du projet, l'OAE aurait été articulé à contre-courant de la figure 2, autrement dit de cette façon :

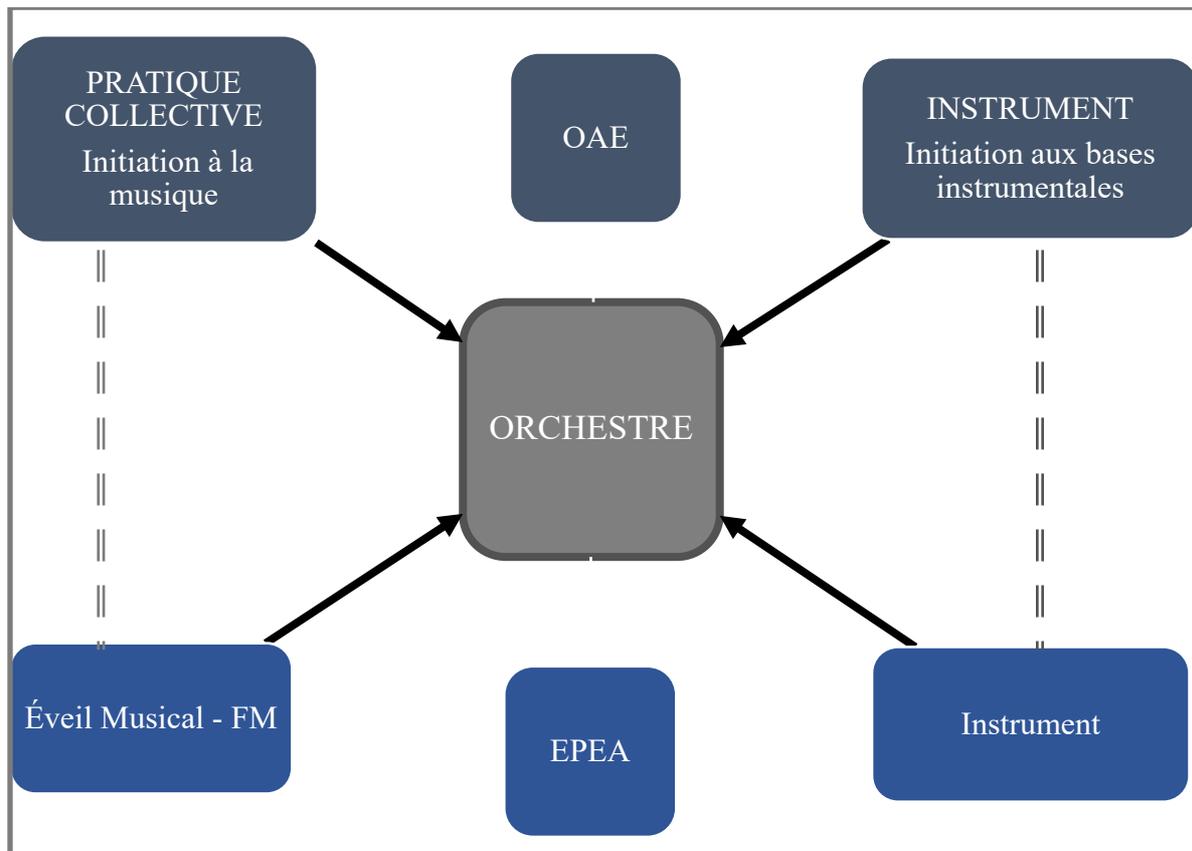
Figure 3 : L'itinéraire vers la pratique orchestrale dans les Orchestres à l'école ?



Seulement, au fil de notre travail, notre point de vue a évolué, simultanément à notre travail de terrain et à nos lectures complémentaires. Aujourd'hui, il nous semble excessif de dissocier radicalement les étapes tel que nous le présentons dans « L'itinéraire vers la pratique orchestrale » (figures 2 et 3), d'autant qu'elles semblent finalement se diriger dans la même direction. En effet, de notre point de vue, les disciplines préliminaires convergent vers le même point, la pratique orchestrale, et ce malgré la différence indubitable de temps consacré à elles entre l'OAE et les EPEA. En faisant abstraction du facteur temporel, un parallèle se dessine entre l'apprentissage théorique OAE / EPEA (Pratique collective // Éveil Musical-FM) et la pratique instrumentale⁴². À travers la figure 4 ci-après, nous proposons de synthétiser ces idées, tout en précisant que cette figure vaut ce qu'elle vaut :

⁴² Cette donnée est symbolisée par deux traits verticaux discontinus sur la figure 4.

Figure 4 : Un itinéraire d'apprentissage semblable entre les Orchestres à l'école et les Établissements Publics d'Enseignement Spécialisé ?



La principale différence entre les OAE et les EPEA se situe donc, de notre point de vue, au niveau des situations d'apprentissage, en l'occurrence avec l'emploi de la pédagogie de groupe pour l'OAE.

3.2. Bénéfices et enjeux du groupe pour un cours instrumental

Lorsqu'il intègre un conservatoire, l'apprenti musicien commence par acquérir des connaissances pratiques⁴³ et instrumentales durant les premières années de sa formation, et lors de séances hebdomadaires qui durent traditionnellement une trentaine de minutes. Pendant ce temps, l'E-I transmet son savoir à l'élève et tente de le conditionner afin qu'il soit rapidement performant pour les échéances à venir (évaluations/examens⁴⁴). De son côté, le jeune musicien assimile la méthode de l'enseignant et tente de l'imiter : en effet, dans un cours où le professeur se retrouve seul face à l'enfant, ce dernier s'inspire du seul point de comparaison qui se trouve

⁴³ J'entends par « connaissances pratiques », les savoirs rudimentaires pour lire une partition et à terme pour jouer cette partition (ex : lecture de notes, de rythmes).

⁴⁴ L'évaluation est davantage liée au contrôle continu, tandis que l'examen permet de juger si les compétences ont été acquises (ou non).

face à lui. Seulement, il est parfois difficile d'instaurer une dynamique pendant ces cours individuels si l'on en croit le témoignage d'une ancienne étudiante du CEFEDEM⁴⁵ :

Au premier jour dans cette école de musique, l'élève en face de moi disait toujours «Oui». Je parlais presque toute seule, c'est moi qui devais tout le temps amener des choses, l'élève m'écoutait. Si je ne demandais pas ce qu'il pense, il ne parlait jamais. Je prenais beaucoup de place, c'était plutôt mon cours que le cours de l'élève⁴⁶.

En résumé, le risque de l'enseignement individuel est de voir l'élève être inactif, ce qui engendrerait le risque que le cours soit répétitif.

De son côté, l'OAE repose sur le collectif, et donc sur le groupe à l'intérieur duquel l'élève devient un élément moteur de son enseignement. À ce sujet, Bernadette Giot⁴⁷ présente rigoureusement la position dans laquelle se situent les élèves et les E-I, à travers la définition du groupe :

On utilise celui-ci pour aider chaque élève à développer ses apprentissages, le cours étant enrichi de la présence et de l'activité des autres. On est ici dans une structure d'apprentissage à visée coopérative et non compétitive. Dans un tel fonctionnement, le professeur voit son rôle se transformer. Il agit comme un guide, un catalyseur, une mémoire. Il ne s'agit pas pour lui de passer de l'enseignement à l'animation, mais de stimuler les interactions entre membres du groupe tout en veillant à ce que chaque élève soit actif et puisse travailler à son propre rythme. Dès lors le professeur entretient une relation à la fois avec l'ensemble du groupe et avec chacun de ses membres⁴⁸.

Pour faire écho à ces propos, et pour en revenir à mon terrain d'enquête, PR CRI 1 nous indiquait qu'elle partait, dans la mesure du possible, de ce que savaient faire les élèves. Par exemple, lors d'une répétition de pupitre le 21 janvier 2020, la toute première depuis qu'ils eurent l'autorisation d'amener les instruments chez eux, les jeunes hautboïstes ont montré ce qu'ils avaient accompli avec l'instrument durant le week-end. À partir de leurs expérimentations, l'enseignante a « élagué », les a corrigés, a rebondi sur ce qu'ils ont pu faire. L'objectif n'était donc pas qu'il y ait plein d'indications musicales mais que les élèves développent une réflexivité, c'est-à-dire analyser et se situer par rapport à son propre travail.

⁴⁵ Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique.

⁴⁶ Bruley, Mayumi, *La pédagogie de groupe et sa réalité : Pour quelle raison voulons-nous apprendre aux élèves en groupe ?* Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de professeur de musique, CEFEDEM Auvergne Rhône-Alpes, 2011, p. 15. Repéré à l'adresse : <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/BRULEY%20Mayumi.pdf>

⁴⁷ Assistante de recherche à l'université de Liège. Département des Sciences de l'éducation / Analyse des systèmes et pratiques d'enseignement.

⁴⁸ Giot, Bernadette, *Renouvellement des pédagogies musicales : Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*, Rapport de recherche, Université de Liège – Service de Pédagogie Expérimentale, 2002, p. 9-10. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewixm_aLhvroAhUGB_GMBHYrsA5MQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fenseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D1876&usg=AOvVaw2MD1fAo_byhjt4Jn9iEEn

En outre, la pédagogie de groupe semble nécessiter une certaine précision de la part de l'E-I, mais elle demande à être également « fluctuante » avec un E-I qui varie les exercices et instaure, de ce fait, une dynamique dans le cours :

Alors, par moments c'était difficile [par rapport à la durée du cours]... Alors, il faut tout le temps les intéresser, il faut changer d'activité très souvent, on faisait les chauffes ensemble, ensuite je faisais du travail individuel, du travail en commun. Il fallait bouger... Tout le temps arriver à faire quelque chose de différent quoi. Je pouvais pas passer une demi-heure qu'avec un élève par exemple, parce que sinon c'était... Mais tu passes un petit temps avec chacun et puis tu les regroupes, tu fais un travail en commun puis tu refais un travail individuel... enfin, c'est que ça quoi (DIR EMI).

La pédagogie de groupe repose donc sur la variation d'exercices. Avant d'exposer les matériaux pédagogiques des orchestres à l'école, et d'une manière détournée ceux qui sont liés à la pédagogie de groupe, nous proposons d'afficher les constituants relatifs aux situations collectives instrumentales qui sont, de notre point de vue, important de considérer en vue de pratiquer la pédagogie de groupe.

3.3. Les conditions connexes aux situations collectives instrumentales

3.3.1. Oralité et expression corporelle

Pour la première année du projet OAE du Limouxin, entre 2017 et 2018, les E-I se sont appuyés sur l'oralité pour transmettre les premières bases musicales aux élèves. Ce choix représente donc une préférence pédagogique, mais elle se situe surtout dans la continuité de ce que réalisent les OAE en France :

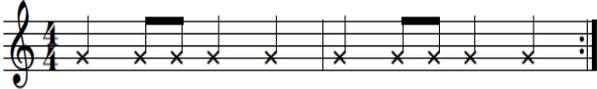
Moi, j'avais pas d'expérience d'Orchestre à l'école avant. Personne ici. Donc on s'est basé sur, plus ou moins, tout ce qui avait été fait avant, parce qu'on s'est renseigné. Ce qui se faisait dans les orchestres à l'école (DIR EMI 2020).

L'étape sans supports visuels, ni partitions, a servi de premier point de repère au dispositif. Il s'agissait alors « de leur apprendre un petit morceau », composé par COOR CRI, mais qui ne serait visualisé que par les enseignants. De ce fait, ces derniers énonçaient tous les détails de la partition à l'oral, et le but était de s'appuyer sur la mémorisation des jeunes musiciens pour développer leur écoute et *a fortiori* leur regard critique sur ce qu'ils accomplissaient individuellement en tant qu'instrumentiste, mais aussi ce que réalisait le collectif indépendamment des individualités. Ce fonctionnement permet d'aborder, à terme, les nuances, l'autonomisation, ainsi que d'autres éléments que nous exposerons dans le chapitre 4.

Parallèlement, lors du commencement de chaque promotion, COOR CRI a effectué « le travail de dumiste » (DIR CRI 2018) pendant environ quatre mois, entre septembre et décembre, sur le temps de l'orchestre. En effet, rappelons que les E-I ne commencent à assister aux répétitions orchestrales qu'après les vacances d'hiver, ce qui signifie qu'il est compliqué pour COOR CRI de réaliser une répétition véritablement orchestrale lorsque les élèves débutent l'instrument, puisqu'ils manquent d'autonomie vis-à-vis du montage des instruments. Par conséquent, afin qu'il n'y ait pas d'incident, et parce que COOR CRI n'a pas le temps pour vérifier le montage et le démontage des instruments, les premiers mois sont consacrés à la pratique collective non instrumentale. Cela consiste à réaliser des exercices de dumiste dans le but d'introduire des premiers réflexes aussi bien musicaux, physiques, que comportementaux. Ce travail préparatoire à l'orchestre s'apparente à l'éveil musical dans les EPEA, dont le but est « d'affiner les perceptions et développer des aptitudes, par des démarches où le corps en mouvement est mis en relation avec le monde et avec l'espace⁴⁹ ». Voici à la page suivante deux exemples d'exercice réalisés durant les premières séances collectives OAE des néo-musiciens :

⁴⁹ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacle, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p. 4. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFr7_A_9HpAhXqz4UKHeZKA94QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2FFiles%2FSchema-d-orientation-pedagogique-musique-2008&usg=AOvVaw21b5lqOOm2_zUsb0kd_FPq

Tableau 7 : Illustration d'activités réalisées au commencement des projets OAE du Limouxin (source : observations)

<p align="center">1^{er} exercice « Ombres chinoises »</p>	<p align="center">2^{ème} exercice Rythmes</p>
<p>Le but est d'imiter scrupuleusement la personne qui a été désignée comme étant le « leader », c'est-à-dire la personne à imiter, hormis la direction qu'il emprunte. Ainsi, tous les élèves marchent librement dans la salle, mais à la même allure que le <i>leader</i>. Lorsque celui-ci s'arrête, tout le monde s'arrête ; s'il reprend la marche, tout le monde reprend ; s'il fait des gestes avec son corps, tout le monde copie ses gestes. Cet exercice demande aux élèves d'être attentif, aussi bien avec leurs yeux qu'avec leurs oreilles, car le leader n'est pas toujours dans le champ visuel des élèves.</p>	<p>Dans un premier temps, tous les élèves et l'enseignant forment un cercle, et ils commencent à marcher sur place à une allure régulière, en étant coordonnés les uns avec les autres. Les pas symbolisent ainsi la pulsation. COOR CRI demande alors aux élèves de reproduire les motifs rythmiques qu'ils tapent dans les mains, dans l'esprit d'une imitation canonique, par exemple :</p>  <p>Lorsque COOR CRI atteint la barre reprise, tout le monde tape ensemble les rythmes à partir du début de la portée.</p>

Ces exercices, que nous avons décidé de nommer « Ombres chinoises » et « Rythmes », se sont complexifiés au cours des mois, jusqu'à ce que les séances orchestrales débutent réellement, et que ces exercices soient reproduits avec l'instrument cette fois-ci.

À partir de 2018-2019, la partition a été utilisée systématiquement chaque année, notamment en raison de la présence des CM2 lors du lancement de la deuxième promotion en 2019-2020. Dans tous les cas, COOR CRI souhaite parvenir à la zone « qui demande de travailler, mais que ce soit pas complètement impossible », c'est-à-dire la zone proximale de développement, un concept de Lev Vygotsky que nous présenterons comme étant la « différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfants plus avancés⁵⁰ ».

⁵⁰ S.N, « Zone proximale de développement », *definitions-de-psychologie.psyblogs.net*, <http://definitions-de-psychologie.psyblogs.net/2016/01/zone-proximale-de-developpement.html> (consulté le 19/04/20).

3.3.2. Le temps : élément déclencheur pour l'utilisation de la pédagogie de groupe ?

D'une manière générale, nous envisageons le temps comme un facteur essentiel pour des enfants qui n'auraient jamais fait de musique. Dans un conservatoire, lorsque le néo-musicien commence un instrument, les cours durent généralement une demi-heure, et cela s'étend généralement sur plusieurs années. Pour un trompettiste, par exemple, ce fonctionnement permet de développer « le masque », c'est-à-dire la multitude de muscles qui entourent ses lèvres. Seulement, la durée peut être insatisfaisante pour les E-I. En effet, le volume horaire hebdomadaire pour les cours d'instrument rend difficile l'installation d'une dynamique de travail, mais aussi le suivi du travail personnel de l'élève. Cette situation est parfois frustrante pour certains E-I qui souhaiteraient que leur cours s'apparente à « autre chose que la visite du docteur une demi-heure par semaine » (PR CRI 2 2020). Qui plus est, les examens de fin d'année ont tendance à se trouver « super tôt » (PR CRI 2 2020) afin d'éviter le chevauchement avec les épreuves dans les établissements scolaires (brevet, bac...). Ainsi, nous pouvons imaginer que les E-I sont parfois tiraillés entre leur volonté de bien-faire et l'efficacité qui leur est pratiquement imposée, comme le suggère Arlette Biget dont « le manque de temps [la] poussait insensiblement à imposer plutôt qu'à proposer⁵¹ ». Face à cette problématique, et par « réflexe de “survie pédagogique” », cette professeure de flûte, retraitée du conservatoire d'Orléans, s'est tournée vers la pédagogie de groupe dans le but de réaliser ses « trois missions » pédagogiques :

Enseigner la flûte, bien sûr, mais aussi enseigner la musique (ce qui n'est pas exactement la même chose) et, comme tout enseignant, participer, même très modestement, à l'éducation et à la formation de la personnalité de l'élève qui m'était confié⁵².

À travers un enseignement instrumental, elle souhaite donc prendre part à l'apprentissage musical global de ses élèves, ainsi qu'à leur développement en tant qu'individu. En outre, le groupe permet à l'E-I de « lâcher les rênes », puisque le collectif va contribuer à l'apprentissage de chacun des élèves :

Pour se construire, l'être humain a besoin de références multiples, le jeune musicien également. Le groupe lui apporte ces références, ces points de repère plus proches donc plus rassurants. Chacun peut, à un moment du cours, être le modèle de l'autre pour une toute petite chose, l'émission d'un son, la position d'un doigt, mais aussi l'écoute attentive, le regard juste, l'imagination, le calme ou au contraire la vivacité. Tous peuvent être l'exemple, ô combien utile, de ce qu'il ne faut pas faire⁵³.

⁵¹ Biget, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Cité de la musique – Philharmonie de Paris, 2017, p. 10.

⁵² *Ibid.* p. 9-10.

⁵³ *Ibid.* p. 19.

La pratique collective participerait donc à l'épanouissement des élèves, en établissant un environnement pédagogique dans lequel les élèves partageraient des références qui seraient intelligibles pour l'ensemble du groupe. Le collectif permettrait également de valoriser chacun des jeunes musiciens par le biais de diverses qualités qu'ils possèdent, qu'elles soient musicales, cognitives, comportementales, ou autres.

Par ailleurs, de notre point de vue, la structuration des séances est importante afin de gérer les deux phases qu'implique la pédagogie de groupe pour de jeunes musiciens : la première est d'abord active, l'enfant joue et un effort physique lui est demandé, notamment pour porter l'instrument ; la deuxième phase, quant à elle, permet à l'enfant de se relâcher physiquement tout en suivant une éducation musicale.

3.3.3. Le physique, élément à prendre en considération pour un cours collectif

La pédagogie de groupe dans le cadre OAE implique une durée de cours qui est multipliée par deux par rapport aux EPEA, c'est-à-dire une demi-heure *versus* une heure. Selon le physique plus ou moins avancé de l'enfant, jouer d'un instrument demande un effort physique variable, notamment au niveau du dos, des épaules et même des genoux pour les tubistes⁵⁴. En conséquence, les E-I doivent gérer le port des instruments. À l'école Jean Moulin, une appréhension a eu lieu concernant les élèves qui choisiraient le saxophone ténor :

Déjà, j'étais très sceptique, mais ça s'est bien passé en CM1 avec le saxophone ténor [...] c'est très lourd. Autant des tubas, on peut se débrouiller parce que c'est assez compact comme instrument, mais le saxophone ténor, il y a le collier, déporté, le poids est déporté [...] Au début, il fallait gérer ça. C'est gérer l'aspect physique du port de l'instrument (COOR CRI 2019).

Cet instrument est particulièrement difficile à manier pour de jeunes instrumentistes, par sa longueur et son poids. C'est la raison pour laquelle les EPEA proposent à la location des instruments adaptés à l'âge et au physique de leurs élèves : cornet / trompette ; saxophones altos / saxophones ténors ; baryton / euphonium. Heureusement, il a été sélectionné par des élèves avec une morphologie adaptée.

Par ailleurs, au contraire des répétitions orchestrales, les enfants n'utilisent pas de pupitres pour poser leurs partitions pendant les cours en pupitre. De notre point de vue, cela pourrait avoir une incidence à plus ou moins long terme, la manière de se tenir d'un musicien étant

⁵⁴ Nous rappelons que les jeunes tubistes de l'OAE de la CCL jouent sur des barytons.

déterminante dans son efficacité. Globalement, les séances en pupitre des OAE des établissements élémentaires du Limouxin fonctionnent de la manière suivante : les élèves s'assoient sur des chaises et les boîtes des instruments, qui sont ouvertes au sol, servent de support pour leurs partitions. Par conséquent, le risque de voir l'apprenti musicien se pencher légèrement en avant pour lire une partition est grand, ce qui entraîne une plus grande sollicitation du haut du corps (dos, épaules...) et surtout, une colonne d'air instable. Cette dernière est pourtant fondamentale pour un instrumentiste à vent :

La colonne d'air est le volume d'air, premièrement emmagasiné dans les poumons, deuxièmement mis en pression à l'aide du diaphragme (muscle ventral) et des muscles de la sangle abdominale (grand droit de l'abdomen et obliques interne et externe de l'abdomen), troisièmement géré par les lèvres ou la langue (organe faisant office de robinet), enfin poussé (en débit et vitesse) dans un instrument de musique à vent créant ainsi des vibrations⁵⁵.

Indirectement, la non-utilisation de pupitres lors des cours semi-collectifs, et *de facto* les réflexes posturaux qu'acquière l'élève au début de son apprentissage, sont déterminants pour la progression musicale de l'enfant et pour son bien-être physique. Aussi, le violoncelliste français Jérôme Pernoo considère que « l'instrument doit devenir un organe, un prolongement du corps⁵⁶ », et il présente dans son ouvrage *L'Amateur* le réflexe qu'ont (ou que devraient avoir) tous les musiciens quelques secondes avant de jouer :

Son bassin s'est repositionné de manière stable sur la chaise, sa colonne vertébrale s'est parfaitement mise en équilibre, le sommet de son crâne était dans le prolongement de ses dernières vertèbres⁵⁷.

La position conduit l'artiste à mieux respirer et, *a fortiori*, à optimiser sa performance musicale.

3.2.2. Les difficultés rencontrées dans le cadre Orchestre à l'école

Naturellement, toute méthode pédagogique peut être soumise à des difficultés. Pour ce qui est de la pédagogie de groupe, la difficulté peut venir de l'essence même de cette méthode, autrement dit le groupe.

En effet, pour ce qui est du projet OAE dans les écoles élémentaires de la CCL, les E-I ont constaté que la deuxième promotion avait « un niveau qui est inférieur à [celle] d'il y a deux

⁵⁵ S.N, « Colonne d'air », *wikipedia.org*, https://fr.wikipedia.org/wiki/Colonne_d%27air (consulté le 30/05/19).

⁵⁶ Moyssan, Ellen, « Entretien avec Jérôme Pernoo, violoncelliste », *ellenmoyssan.com*, <http://www.ellenmoyssan.com/entretien-avec-jerome-pernoo-violoncelliste/> (consulté le 15/06/19).

⁵⁷ Pernoo, Jérôme, *L'Amateur*, Lyon, Symétrie, 2013, p. 248.

ans » (COOR CRI 2020), le travail des enseignants a donc « été un peu plus compliqué, là, cette année » (PR CRI-JM 2020). Les problèmes semblent être d'ordre comportemental :

Alors ils sont pas forcément à l'écoute des conseils qu'on leur donne, de placement de doigts, etc. Ça, c'est le côté un peu compliqué avec eux (PR EMI-JM 2020).

À Jean Moulin, c'est flagrant, on l'a vu de suite, de suite. On part de beaucoup plus loin, avec [...] des gros problèmes de concentration, d'attention, tout est lié (COOR CRI 2020).

La deuxième promotion OAE des écoles élémentaires a donc des problèmes de concentration, en particulier l'orchestre de Jean Moulin à Limoux.

Ainsi, nous avons pu constater au cours de ce chapitre que les objectifs liés à l'OAE sont relativement vastes, et s'inscrivent à deux échelles : le national, avec les ambitions que défendent l'AOAE ; le local, avec des orchestres qui répondent aux réalités du terrain, que ce soit en termes de visée ou de structuration. Cependant, les objectifs purement musicaux sont quasiment inexistantes, ce qui s'ajoute au processus d'adaptabilité des E-I, notamment pour faire face à de nouveaux types de problèmes. Par exemple, le groupe peut déclencher une dynamique qui amène les élèves à solliciter le savoir de manière intense, ce qui était justement le cas avec la première promotion des OAE du Limouxin. Paradoxalement, COOR CRI nous confiait que cela avait été partiellement un problème, étant donné qu'« ils sont énormément demandeurs. C'est parfois même une difficulté » (COOR CRI 2019). Cela nous amène à nous poser une question : à quelles stratégies pédagogiques ont recours les E-I pour s'adapter aux projets OAE ?

CHAPITRE 4 - STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR « HARMONISER L'OFFRE ÉDUCATIVE » DES ORCHESTRES À L'ÉCOLE

Jusqu'à maintenant, dans le présent travail, nous avons examiné les différents contextes dans lequel s'inscrit le dispositif Orchestre À l'École (OAE) de la Communauté de Communes du Limouxin (CCL), entre autres sur le plan politique, économique, socioculturel et pédagogique. En parallèle, nous avons également abordé les enjeux imbriqués dans les situations collectives instrumentales. À travers cela, nous avons émis la possibilité que la visée des OAE et des Établissements Publics d'Enseignement Artistique (EPEA) soit similaire, du moins dans un premier temps, et ce bien que le procédé de transmission soit différent. Autrement dit, comme tout professeur, les enseignants-instrumentistes (E-I) abordent différemment les stratégies de leur cours selon le cadre d'enseignement dans lequel ils se situent :

Une « stratégie pédagogique » se caractérise par une série d'opérations qui vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques dans le cadre d'une situation pédagogique. L'enseignant doit choisir ou concevoir une stratégie pédagogique et la mettre en œuvre dans le cadre d'une situation pédagogique réelle¹.

Par conséquent, les enseignants mettent en place des stratégies pédagogiques qui leur permettent de s'adapter aux situations d'apprentissage auxquels ils font face. Dans le cadre OAE, en l'occurrence, il est probable que les E-I conçoivent une nouvelle stratégie, en raison de la situation pédagogique qui leur est relativement étrangère (individuel *versus* collectif). Par ailleurs, nous pensons que chaque stratégie s'appuie sur un ensemble de matériaux pédagogiques propices à tel ou tel enseignement. Dès lors, dans ce chapitre, nous tâcherons d'exposer de manière rigoureuse les matériaux pédagogiques sur lesquels se base la stratégie des E-I du Limouxin pour accompagner les néo-musiciens dans leur apprentissage musical et instrumental au sein des OAE. Ces outils nous semblent importants en tant que point d'appui pour s'adapter et répondre aux orientations pédagogiques prônées par l'AOAE, similairement aux supports pédagogiques tels que les célèbres méthodes pour cuivres Balay, Clarke, Arban, sur lesquels s'appuient les enseignants dans les conservatoires. Pour analyser ce sujet, nous nous appuierons majoritairement sur nos observations, sur l'analyse de deux verbatims que

¹ Tremblay-Wragg, Émilie, Raby, Carole, Ménard, Louise, « En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34, vol.1, 2018, p. 3. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/ripes/1288>

nous avons réalisés², mais aussi sur le rapport ministériel qu'a produit Didier Lockwood à la demande du Ministère de la Culture et de la Communication (MCC)³.

Entre 2014 et 2015, compte tenu de l'émergence de Démos⁴ et de la pérennisation d'Orchestre à l'école, Lockwood est chargé par le MCC « de préconiser des méthodes susceptibles de favoriser le dialogue entre l'ensemble des acteurs concernés⁵ ». Pour cela, il s'est entretenu avec différents acteurs et protagonistes de dispositifs prônant la pratique musicale collective, parmi lesquels Patrick Selmer, président de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, Gilles Delebarre, responsable pédagogique du projet Démos, Marianne Blayau, secrétaire générale de l'association Orchestre à l'école. Dans ce travail, il fait remarquer que les résultats d'OAE « arborent de profonds contrastes », ce qui le conduit à lister « un certain nombre de paramètres pédagogiques féconds », qui permettront, selon lui, « d'harmoniser l'offre éducative⁶ ». Toutefois, tout en le précisant, il nuance le terme d'« harmonisation » en rappelant l'importance du terrain sur lequel s'inscrit le projet :

En première analyse, il ne semble pas inutile de rappeler qu'il ne peut exister d'unique modèle transposable, et que toute approche se doit d'être contextuelle, mais qu'il importe également d'harmoniser l'offre éducative, tout en préservant sa diversité, pour lui donner davantage de lisibilité et de cohérence, au travers d'orientations pédagogiques globales attentives aux singularités locales⁷.

Il souhaite vraisemblablement donner des éléments de réponse à propos des stratégies pédagogiques pour les personnes qui souhaiteraient, par exemple, être à l'initiative d'un projet OAE. Précisons que cette démarche de Lockwood s'inscrit en réponse aux préoccupations ministérielles qui visent « à développer les pratiques orchestrales [...] notamment auprès des publics les plus éloignés de la culture, et des opportunités d'éducation musicales spécialisée », dans le but de répondre « aux objectifs de démocratisation culturelle, et ce en vue de leur déploiement sur le territoire⁸ ». Autrement dit, le but du MCC, au moins au cours de ces cinq

² Présentation de ces verbatims : Cf. Chapitre 1, partie 2.1 « Élaboration des interventions en marge du terrain ».

³ Violoniste de jazz, ancien vice-président du Haut Conseil à l'Éducation artistique et culturelle ; Lockwood, Didier, *Transmettre la musique*, Rapport ministériel, Ministère de la Culture et de la Communication, 2014-2015. Repéré à l'adresse https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2016/06/21.06.2016_rapport_de_didier_lockwood.pdf

⁴ Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale, initié et coordonné par la Cité de la Musique – Philharmonie de Paris. Hormis quelques rares exceptions, les orchestres Démos se situent hors temps scolaire.

⁵ Lockwood, Didier, *op cit.*, lettre de mission non paginée.

⁶ Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 6.

⁷ *Ibid.*

⁸ Lockwood, Didier, *op cit.*, lettre de mission non paginée.

dernières années, était d'étendre la pratique orchestrale collective *via* les dispositifs musicaux et sociaux.

En ce sens, nous proposons de mettre en perspective les éléments de Lockwood avec nos données de terrain pour déterminer les éléments pédagogiques constituant un OAE. Nous suggérerons ainsi des éléments propres à notre terrain de recherche et qui nous semblent complémentaires au travail de Lockwood. En revanche, précisons que nous avons mis de côté certains « paramètres pédagogiques » présents dans le rapport ministériel puisqu'ils ne semblent pas être prépondérants vis-à-vis du dispositif OAE du Limouxin. Pour autant, nous n'excluons pas la possibilité qu'ils soient importants pour d'autres dispositifs OAE.

1. Mise en œuvre de matériaux pédagogiques spécifiques aux situations collectives musicales

Avant toute chose, Didier Lockwood parle de « paramètres pédagogiques⁹ » dans son travail pour désigner les « méthodes susceptibles de favoriser le dialogue entre l'ensemble des acteurs concernés¹⁰ » que demande le MCC. En l'occurrence, il semble qu'il fasse particulièrement référence à la relation entre les E-I, les élèves et le cadre scolaire, en s'appuyant sur l'enseignement prodigué dans les CFMI¹¹ :

En effet, les enseignements dispensés par ces structures mettent l'accent sur différents paramètres pédagogiques, axés sur l'ouverture aux divers répertoires et techniques instrumentales, sur l'oralité et la corporalité, de même que sur l'adaptation au contexte scolaire, la gestion de groupes multidimensionnels et le travail en partenariat¹².

Les paramètres pédagogiques, du point de vue de Lockwood, seraient donc les constituants permettant aux intervenants musicaux de passer du conservatoire à l'OAE, tout en s'y adaptant, ce qui participerait à l'épanouissement du projet. Notons que cela fait du rapport Lockwood un support comparable aux schémas d'orientation pédagogique que nous présentons antérieurement¹³. Toutefois, l'utilisation du terme « paramètre » nous semble maladroite sur le plan pédagogique puisqu'il possède une connotation informatique, ce qui pourrait laisser entendre qu'il s'agit de paramétrer les enfants. Son emploi est d'autant plus délicat qu'il n'est

⁹ Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 6.

¹⁰ Lockwood, Didier, *op cit.*, lettre de mission non paginée.

¹¹ Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI).

¹² Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 9.

¹³ Cf. Chapitre 2, partie 1.1, « Chronologie des pratiques collectives à l'aune des directives ministérielles ».

pas clairement défini dans le rapport ministériel. Pour ces raisons, nous avons décidé d'employer l'intitulé « matériau pédagogique ».

1.1. Le développement du « senti rythmique »

Dans le chapitre 3, partie 3.3.1, nous révélions la part significative de l'oralité et de l'expression corporelle dans le dispositif OAE du Limouxin. Ces éléments contribuent au développement sensoriel des élèves, notamment celui que Lockwood nomme « senti rythmique¹⁴ », qu'il estime particulièrement :

Il s'avère primordial, notamment en matière rythmique, de fortifier dès le plus jeune âge la conscience du corps, la confiance en ses intuitions, ainsi que l'écoute, et plus généralement la sensorialité, dans une perspective synesthésique¹⁵.

Au cours des premiers mois, en partie pour des raisons extra-musicales liées à la non-autonomie des élèves dans le montage de leur instrument¹⁶, COOR CRI cherchait à développer ce ressenti rythmique à travers des exercices relativement ludiques, et ce dans le but de transmettre les premières bases musicales aux élèves. Outre les deux exercices que nous avons déjà présentés, deux autres activités nous semblent intéressantes à exposer pour percevoir ce qui se joue lors de la phase pré-instrumentale et pré-orchestrale :

Tableau 8 : Illustration d'activités réalisées au commencement des projets OAE des écoles élémentaires du Limouxin (source : observations ethnographiques)

1er exercice Dérivé de « Ombres chinoises »	2 ^{ème} exercice 1,2,3... pulsation
<p>Cet exercice est le dérivé de celui que nous présentions dans le chapitre précédent¹⁷. Seulement, cette fois-ci, le groupe est scindé en deux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le premier reproduit l'exercice de la même manière. Le but est d'imiter scrupuleusement la personne qui a été désignée comme étant le « leader », c'est-à-dire la personne à imiter. 	<p>Dans ce nouvel exercice, COOR CRI joue une formule rythmique au tumba. L'objectif pour les élèves est de faire un geste, peu importe lequel (ex : avec les bras, jambes, saut...), lorsqu'il se trouve, par exemple, sur le 2^{ème} temps, puis sur le 4^{ème} temps de la mesure. Un dérivé de cet exercice existe aussi, une fois encore en scindant le groupe en deux. Tandis que le premier groupe tape</p>

¹⁴ Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 6.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Cf. Chapitre 3, partie 3.3.1, « Oralité et expression corporelle ».

¹⁷ Cf. Chapitre 3, partie 3.3.1, « Oralité et expression corporelle ».

<p>- Le deuxième groupe observe le premier et doit deviner qui est le « leader ». Cela leur demande donc d'être concentrés sur les détails, de bien observer...</p>	<p>dans ses mains, par exemple, sur le 2^{ème} et 3^{ème} temps, le deuxième groupe tape dans ses mains sur le 1^{er} et 4^{ème} temps. Comme COOR CRI le dit, « il faut savoir être précis dans le mouvement¹⁸ ».</p>
---	---

À un moment donné, avec le développement musical des élèves, ces exercices ont finalement été accomplis en formation orchestrale, autrement dit avec chaque enfant jouant avec son instrument. Ils ont permis de travailler les différentes facettes de la mémoire sensorielle, puisque « selon certains pédagogues, la mémoire serait composée de plusieurs modalités dépendantes les unes des autres : mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire tactile¹⁹ ». À première vue, cela nous laisse penser que la pratique orchestrale met particulièrement à contribution ces trois modalités : la mémoire visuelle par le déroulé de notes, de rythmes *via* des supports visuels (partitions, tableau mural triptyque...), en d'autres termes « la représentation intérieure de la partition et son défilement éventuel pendant l'exécution²⁰ » ; la mémoire auditive par ce qu'a pu faire et entendre l'élève depuis son enfance (ex : savoir différencier un son aigu et un son grave) ; enfin la mémoire tactile (ou kinesthésique), celle qui conduit l'instrumentiste, par exemple, à saisir et positionner correctement son embouchure pour le trompettiste, son bec pour le saxophoniste, sa mentonnière pour le violoniste, etc. Il se fonde sur la « répétition », grâce à laquelle « les séquences de mouvements sont automatisées et mémorisées sous forme de programmes moteurs²¹ ».

Cette théorie d'une mémoire sensorielle, issue *a priori* de la thèse d'Antoine de la Garanderie et cité par Chrystel Marchand dans son ouvrage *Pour une didactique de l'Art musical*, signale d'ailleurs que « certains sujets mémoriseront plus facilement des informations, présentées auditivement ou visuellement²² ». Précisons toutefois que « le traitement sensoriel de l'information ne permet que de retenir un nombre restreint d'unités d'information pendant une durée de 4 à 5 secondes²³ ».

¹⁸ Observation du 29 novembre 2019, à Belvèze-du-Razès.

¹⁹ Marchand, Chrystel, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 72-73.

²⁰ *Ibid.* p. 73.

²¹ *Ibid.*

²² Bouthinon-Dumas, Brigitte, *Mémoires d'empreintes*, Paris, Cité de la Musique, 1999, p. 49. Cité dans Marchand, Chrystel, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 73.

²³ Marchand, Chrystel, *op cit.*, p. 73.

1.2. L'autonomisation des élèves au service de la solidarité intergénérationnelle²⁴

Pendant le laps de temps durant lequel la mémorisation d'« unités d'information » s'effectue, il semble nécessaire de chercher à développer l'autonomisation des élèves OAE pour un profit aussi bien individuel que collectif. En ce sens, Lockwood écrit :

Il se révèle bénéfique de favoriser l'autonomisation des classes orchestres et de leurs membres, en donnant à chacun les moyens de porter un regard réflexif sur son identité et sa pratique de musicien, pour qu'il puisse par lui-même s'évaluer et se corriger afin de venir en aide aux autres élèves moins avancés²⁵.

L'autonomisation occasionnerait donc un bénéfice collectif, c'est-à-dire la constitution de savoirs musicaux, dissemblables selon le niveau des élèves, et qui est rendu possible par la verbalisation dans le cadre des situations collectives d'apprentissage. À Belvèze-du-Razès, nous avons très rapidement remarqué un percussionniste qui participait fréquemment lorsque COOR CRI posait une question durant les répétitions orchestrales, mais aussi qui n'hésitait pas à intervenir de sa propre initiative, notamment pour se dénoncer lorsqu'il avait commis une erreur. En 2019-2020, lorsque COOR CRI a confié la responsabilité aux CM2 d'être les « chefs de pupitre²⁶ », ce jeune percussionniste a donc naturellement « conduit » le pupitre composé uniquement d'un autre élève et de lui-même. Il aidait régulièrement son partenaire en lui indiquant notamment la manière appropriée pour tenir ses baguettes, ainsi que les positions des notes à jouer sur le xylophone²⁷. Notons qu'il a rejoint le CRI du Limouxin au début de la deuxième année du projet OAE de Belvèze-du-Razès, soit en septembre 2018.

En parallèle, il apparaît que les E-I doivent prendre du recul pour « accorde[r] à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même²⁸ ». Cela passe notamment par « un apprentissage par médiation », tel que le présente Karina Cobo Dorado dans son ouvrage *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique* :

Dans un apprentissage par médiation, l'élève retrouve le droit de penser, de réfléchir et d'utiliser ses propres stratégies d'apprentissage. L'enseignant-médiateur trouve la liberté pour mettre en œuvre et développer chez les élèves des attitudes actives (concentration, intériorisation, communication, projection dans le temps), des compétences cognitives

²⁴ Titre tiré du rapport ministériel de Didier Lockwood intitulé *Transmettre la musique* (p. 7).

²⁵ Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 7.

²⁶ Propos tenus par COOR CRI à la répétition OAE de Belvèze-du-Razès, le 01 octobre 2020.

²⁷ Données visuelles et orales issues d'observations datant 01 octobre 2019 et du 10 janvier 2020.

²⁸ Pillonel, Marlyse, Rouiller, Jean, *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, dossier « Accompagner : une idée neuve en éducation », n°393, non daté. Repéré à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>

(classification, organisation, planification) et des compétences sociales (intelligence émotionnelle, chaleur humaine, empathie) qui favorisent les apprentissages²⁹.

Spontanément, cela nous renvoie vers la notion d'autoévaluation, un sujet qui a été traité par des étudiants en master MEEF³⁰ ces dernières années³¹. L'un d'entre eux a conclu que « l'autoévaluation s'est révélée efficace quant à l'acquisition d'une certaine autonomie de l'élève car il est plus à même d'avoir un esprit critique sur son propre apprentissage, ce qui pourrait le pousser à l'améliorer³² ».

En ce qui concerne les pratiques orchestrales en milieu scolaire, de notre point de vue, l'autoévaluation se met en place par l'intermédiaire de la verbalisation qui permet aux apprentis instrumentistes de percevoir plus précisément leurs réussites et leurs erreurs quant à la pratique instrumentale, ce qui conduit plus globalement au développement de l'enfant. Plus précisément, les interactions nous semblent particulièrement propices à l'évolution des individualités et du collectif, que ce soit durant l'orchestre ou des séances en pupitre. À titre d'exemple, cela s'apparente aux situations présentes dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Exemples de questions-réponses conduisant à des interactions (source : observations ethnographiques)

Interactions OAE	1er exemple (en orchestre) 3 décembre 2018	2^{ème} exemple (en pupitre)
Chef d'orchestre	Il manque pas quelque chose ?	Des mesures à combien de temps ?
Élève(s)	Les chuts ! ³³	Quatre temps ³⁴ .
Chef d'orchestre	Et qu'est-ce qu'on fait à la fin du morceau ?	Quelle est la valeur de cette note ?

²⁹ Cobo, Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 49.

³⁰ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF).

³¹ Par exemple : Asselin-Boullé, Élodie, Belakmalat, Amal, Lahfadi, Manel, Poret, Solène, Skriabin, Lara, *L'autoévaluation liée à la compréhension des compétences*, Mémoire de master, MEEF Parcours technologiques et professionnels, 2017. // Bastie, Clément, *Motivation et progrès des élèves grâce à l'autoévaluation. Comment inscrire l'autoévaluation dans la motivation et l'apprentissage des élèves ?* Mémoire de master, MEEF Sciences de la vie et de la Terre, ESPE Grenoble Alpes, 2016. // Valbuena Barrenechea, Roberto, *L'autoévaluation comme outil en cours d'espagnol*, Mémoire de master, MEEF Espagnol, ESPE Nantes, 2018.

³² Bais, Robin, *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève, mémoire*, Mémoire de master, MEEF Sciences Physiques et chimiques, ESPE Grenoble Alpes, 2017, p. 35. Repéré à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/document>

³³ Élèves répondant simultanément à la question.

³⁴ Élèves répondant individuellement à la question.

Élève(s)	On ralentit ³⁵ .	Blanche pointée, trois temps ³⁶ .
----------	-----------------------------	--

Cependant, si l'on se fie à la définition du terme « interaction » d'un point de vue psychologique ou sociologique, elle renvoie à une « action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes » (CNRTL). Dans le cadre d'une séance OAE, la réciprocité de l'élève vers les E-I peut donc paraître faible, voire inexistante, puisque l'enseignant possède le savoir musical, ce qui lui permet de répondre aux interrogations des élèves. Dans ce cas, pourquoi envisageons-nous les propos du tableau 2 comme des interactions puisque, à première vue, l'élève ne semble pas agir sur l'E-I ? Bien que la transmission ne se réalise pas de manière aussi évidente, en particulier du fait qu'elle ne soit pas verbale, cela « amène quelque chose dans la façon de gérer certaines situations » aux E-I, notamment au niveau de la « pédagogie qui est différente et qu'on peut être amené à appliquer, des fois, aussi, chez nous à l'école de musique [...] pour contourner certaines difficultés » (DIR CRI 2020).

Par ailleurs, l'autonomisation des jeunes instrumentistes est principalement liée à leur développement auditif pour ce qui est de la discipline musicale, et ce afin « d'éduquer l'oreille et d'affiner l'acuité auditive à l'environnement sonore qu'il y a autour d'eux » (COOR CRI 2019). Cependant, dans les EPEA, ce travail intervient majoritairement à travers le cours de formation musicale. En effet, les cours d'instrument se déroulent individuellement, il y est difficile d'introduire l'harmonie musicale, de demander aux élèves s'ils sont « faux » ou « juste », s'ils sont « bas » ou « haut », notamment lorsque l'on pratique un instrument à vent. On initie les élèves à ces éléments-là lorsqu'ils intègrent un ensemble musical ou un orchestre. Par conséquent, grâce au travail de verbalisation et auditif que permettent les situations collectives d'apprentissage de la musique, et « par rapport aux élèves de l'école de musique, les élèves OAE développent plus rapidement l'autonomie musicale » (PR CRI 1 2020), ce qui permet aux apprentis instrumentistes « de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il[s] peu[vent] intervenir et agir consciemment³⁷ ». À côté de ça, il nous semble intéressant de prendre en

³⁵ Élèves répondant simultanément à la question.

³⁶ Élève répondant individuellement à la question.

³⁷ Cardinet, Jean, « La maîtrise, communication réussie » Dans Huberman, Michael (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB)*. Paris & Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 155-195. Cité par Pillonel, Marlyse, Rouiller, Jean, « Faire appel à l'autoévaluation pour développer

compte une autre donnée, celle de l'instantanéité, notamment en raison du rôle essentiel que joue le temps dans un projet OAE³⁸.

1.3. Le fonctionnement temporel au cœur de deux répétitions OAE

Tout d'abord, rappelons que l'OAE se déroule sur deux créneaux d'une heure chaque semaine, avec une séance orchestrale et une séance en pupitre, et cette dernière est donc dirigée par les E-I. À première vue, le temps dévolu à cette répétition semi-collective semble plus confortable pour les E-I par rapport à leur quotidien dans les EPEA, puisqu'un cours d'instrument d'une heure n'apparaît généralement qu'en fin de deuxième cycle, voire troisième cycle, dans les conservatoires. Pour autant, une E-I nous précise que le cadre scolaire implique que les séances peuvent ne pas commencer à l'heure mais ne peuvent pas terminer en retard puisque les élèves doivent généralement rejoindre leur lieu de travail – la classe – à la suite du cours d'instrument ou de l'orchestre. Surtout, rappelons-le, l'OAE implique une gestion différente du temps par rapport à l'EPEA, nous avons d'ailleurs relevé que le terme « temps » revenait assez fréquemment dans les entretiens que nous avons réalisés :

Il faut tout le *temps* les intéresser, il faut changer d'activité très souvent, on faisait les chauffés ensemble, ensuite je faisais du travail individuel, du travail en commun. Il fallait bouger... tout le *temps* arriver à faire quelque chose de différent quoi. Je pouvais pas passer une demi-heure qu'avec un élève par exemple, parce que sinon c'était... Mais tu passes un petit *temps* avec chacun et puis tu les regroupes, tu fais un travail en commun, puis tu refais un travail individuel (DIR CRI 2020).

Oui, et pis après il faudrait ouvrir la possibilité de pouvoir prendre certains élèves – en difficulté notamment – d'avoir du *temps* pour les prendre soit en groupe plus restreint, soit en individuel. C'est l'une des difficultés. Avoir le *temps* de prendre un ou deux élèves qui ont réellement des difficultés pour aller plus... parce-qu'ils vont se faire... il y en a déjà à Jean Moulin qui sont dépassés (COOR CRI 2020).

J'ai un peu le *temps* de faire, tu l'as vu, de faire du détail un par un, de *temps* en *temps* [...] Il faut que le projet... que la personne qui s'en occupe, qui fait les arrangements, elle ait du *temps*. Du *temps* pour nous contacter à nous "ah oui, tu as qui ?" [...] Ça manque un petit peu de *temps*, ces projets en deux heures peuvent pas être menés avec un vrai travail de fond, il faut pas se leurrer (PR CRI 2 2020).

L'école de musique, c'est plutôt de l'individuel, donc on peut prendre plus le *temps* (PR CRI-JM 2020).

Au niveau du pupitre, j'enseigne le cor et au niveau des bois, je suis là le matin, je prépare l'année prochaine, je suis avec les enseignants, les directeurs d'école, voilà c'est du *temps* administratif et du *temps* aussi d'encadrement avec les collègues. Donc voilà. Ces heures d'enseignements sont directement prises en charge, il me semble, par l'école de musique. Et ensuite, les *temps* d'orchestre, donc moi c'est toute l'année, et les autres collègues c'est une

l'autonomie de l'apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, n°393 – dossier « Accompagner : une idée neuve en éducation », 2001.

³⁸ Cf. Chapitre 3, partie 3.3.2, « Le temps : élément déclencheur pour l'utilisation de la pédagogie de groupe ? ».

partie de l'année [...] Il nous faut aussi assez de *temps* pour pouvoir monter du répertoire. (COOR CRI 2019)³⁹.

À travers ces extraits, nous constatons une fois encore le rôle majeur que joue le temps dans l'enseignement de la musique, dans le sentiment de réussite, de contentement des E-I vis-à-vis de dispositifs comme OAE. Pour cette raison, nous avons décidé de nous pencher sur les temps de parole au sein du projet OAE. Pour se faire, nous allons nous appuyer sur l'analyse de deux verbatims que nous avons réalisés, le premier issu de la répétition générale regroupant les deux orchestres à l'école élémentaires de la CCL en avril 2019, le deuxième provenant d'une répétition orchestrale de l'OAE de Jean Moulin en janvier 2020. Précisons que nous n'envisageons pas l'analyse qui va suivre comme idéal, tout d'abord car nous comparons des données relatives à deux cohortes d'enfants, et à plus forte raison à deux étapes très différentes de leur apprentissage, ce implique donc de tempérer les résultats de cette analyse. D'autre part, le commencement de l'enregistrement diffère de celui de la répétition, les premiers instants n'ont donc pas été captés. Enfin, nous n'avons parfois pas distingué clairement les paroles formulées par les protagonistes, pour des raisons de distance avec l'enregistreur, parce que des propos s'entremêlent entre les différents acteurs, mais aussi parce que nous avons négligé l'utilisation d'un autre langage : les mimiques. Avec du recul, pour optimiser ces captations, l'utilisation de caméras aurait été intéressante pour capturer intégralement et rigoureusement ces séances OAE. Pour autant, malgré les limites de ce travail, celui-ci a permis de mettre en évidence des pistes de réflexion qui nous semble intéressantes pour percevoir plus clairement le fonctionnement des OAE.

Tout d'abord, nous constatons à travers le tableau 10 ci-après que les répétitions OAE reposent particulièrement sur deux phases, celle du temps de parole du chef d'orchestre et celle durant laquelle l'orchestre joue. Paradoxalement, cette dernière nous semble étonnamment faible pour ce qui est de la séance du 31 janvier 2019, puisque l'orchestre n'a joué que 15% du temps. Cette donnée peut s'expliquer par le fait que la deuxième cohorte de l'OAE de Jean Moulin a des difficultés de comportement :

Et à Jean Moulin c'est flagrant, on l'a vu de suite, de suite. On part de beaucoup plus loin avec – enfin, tu as pu l'observer sur les séances – des gros problèmes de concentration, d'attention, tout est lié (COOR CRI 2020).

Enfin, eux, il faut un peu plus les « tenir » au niveau discipline par rapport au groupe qu'on avait. Le groupe qu'on avait, c'était plus cool, et c'est vrai que c'était un rapport complètement différent. C'était vraiment... Cool... Plus cool que du travail scolaire bête et méchant (PR CRI-JM 2020).

³⁹ Dans l'ensemble des extraits, le surlignage en italique de « temps » est de notre propre fait.

Cette problématique du comportement a très rapidement été remarquée par les E-I en ce qui concerne l'école Jean Moulin. À titre d'exemple, lors de l'une des premières séances de pratique collective en octobre 2019, COOR CRI a exceptionnellement dû noter sur une feuille les élèves qui ont eu une attitude inappropriée durant l'heure de répétition : parmi les vingt élèves présents, neuf élèves ont été notés. D'autre part, précisons que le temps durant lequel l'orchestre chante est lié au « projet d'école » (COOR CRI 2019) : chaque année, COOR CRI demande aux élèves des deux projets OAE au niveau élémentaire et à leur instituteur respectif d'écrire des paroles puis de les lui remettre approximativement au mois de janvier ou de février. Ensuite, il met en musique les deux textes et il y ajoute un accompagnement qui sera joué par les E-I, ainsi que quelques mesures instrumentales en introduction et en conclusion jouées par les élèves. Ajoutons que le temps chanté n'est dissocié de « l'orchestre joue » que dans le tableau 10 puisque nous souhaitons examiner la pratique de l'orchestre, qu'elle soit instrumentale ou chorale.

Tableau 10 : Durées totales des interventions orales au cours de deux répétitions OAE (source : verbatims)

Durées totales des temps de parole	Répétition générale 27 avril 2019	Répétition OAE Jean Moulin 31 janvier 2020
Durée totale des répétitions	1 heure 38 minutes	38 minutes
Le temps de parole du chef d'orchestre	46 minutes et 58 secondes (48%)	25 minutes et 02 secondes (68%)
Le temps de parole des enseignants-instrumentistes	46 secondes	14 secondes
Le temps de parole des élèves	36 secondes	05 minutes et 03 secondes (14%)
Le temps que l'orchestre joue	42 minutes et 32 secondes (43%)	05 minutes et 38 secondes (15%)
Le temps que l'orchestre chante	5 minutes et 28 secondes (5%)	
Le temps passé sur du détail (par pupitre)	03 minutes et 20 secondes (3%)	01 minute et 12 secondes (3%)
Tumba		33 secondes

Pour ce qui est du tableau 11, les interventions d'une durée inférieure à 2 secondes semblent jouer un rôle majeur dans la relation chef d'orchestre/ élèves durant les répétitions orchestrales hebdomadaires. En comparant les données issues des tableaux 10 et 11, nous remarquons que le temps verbal des élèves est relativement conséquent par rapport à une répétition orchestrale traditionnelle, mais tout en s'exprimant succinctement et sur une durée pratiquement égale au temps de pratique orchestrale. Ces éléments nous font envisager cette répétition non pas comme une simple répétition orchestrale, mais comme une répétition d'éducation musicale, comme le suggère COOR CRI dans l'extrait suivant :

C'est pour ça aussi que dans mes cours, je leur demande aussi d'évaluer, de s'évaluer, quand je leur dit « bon là, on est obligé de s'arrêter, qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi ». Alors ça forge... ça force l'écoute, ça fait qu'ils enclenchent des choses qui font qu'ils vont arriver à gagner en acuité auditive et en, à affiner leur jugement [...] C'est aussi le sens de l'éducation. L'éducation à la musique c'est aussi donner des outils pour évaluer, donner ses avis. Et c'est leurs mots. Des fois ils ont entendu quelque chose mais ils arrivent pas à l'expliquer. Mais déjà, ils l'ont entendu, et avec l'entre-aide entre eux, en posant des questions, en orientant, ils arrivent à trouver les mots (COOR CRI 2019).

Par le biais d'une répétition au format orchestral, c'est-à-dire une séance regroupant des élèves pour l'exécution d'œuvres musicales, COOR CRI cherche donc à développer l'autonomie des jeunes instrumentistes, comme nous le suggérons précédemment⁴⁰.

D'autre part, à propos des données relatives au temps de parole des E-I au cours de la répétition du 31 janvier, du tableau 10 au tableau 13, celles-ci sont faussées du fait de la présence d'une seule E-I à cette répétition, PR CRI-JM, tandis que tous les E-I étaient présents à la répétition générale du 27 avril. De plus, le rôle de PR CRI-JM était de maintenir une certaine discipline dans la classe-orchestre en raison des problèmes de comportement que nous évoquons précédemment, mais aussi du fait que cette séance ne se trouve pas sur la période durant laquelle les E-I assistent aux séances orchestrales⁴¹. Nous avons toutefois tenu à faire figurer ses interventions puisque nous constatons tout de même dans le tableau 10 que le pourcentage de la durée totale du temps de parole de PR CRI-JM est égale à celui de l'ensemble des E-I durant la répétition générale. Au sujet de cette dernière, précisons que les E-I jouaient avec leurs élèves, ce qui leurs permettait de transmettre discrètement des conseils aux apprentis instrumentistes. Par conséquent, nous n'avons pas capté la totalité des paroles des E- I.

⁴⁰ Cf. Chapitre 4, partie 1.2, « L'autonomisation des élèves au service de la solidarité intergénérationnelle ».

⁴¹ Cf. Chapitre 2, 2.2.1. a) « Les enseignants-instrumentistes ».

Tableau 11 : Nombre d'interventions inférieures à 2 secondes au cours de répétitions OAE (source : verbatims)

Nombre d'interventions de 01 seconde	Répétition générale, 27 avril 2019	Répétition d'un orchestre à l'école, 31 janvier 2020
Chef d'orchestre	07	18
Enseignants-instrumentistes	13	02
Élèves	09	42

Le tableau 12, quant à lui, permet de souligner la durée maximale des interventions du chef d'orchestre et de l'orchestre qui joue. Ils surpassent les autres temps, et ce d'une manière assez conséquente puisque les plus longs développements oraux de COOR CRI dépassent trois minutes (répétition générale) et une minute (répétition Jean Moulin), tandis que l'orchestre pratique au maximum pendant 3 minutes et 03 secondes (répétition générale) et 52 secondes (répétition Jean Moulin). Quant aux autres temps, ils ne dépassent pas 27 secondes, même en ce qui concerne le temps passé sur du travail de pupitre, qui est pourtant une phase importante dans une répétition orchestrale traditionnelle.

Tableau 12 : Les durées maximales et minimales des interventions au cours de répétitions OAE (source : verbatims)

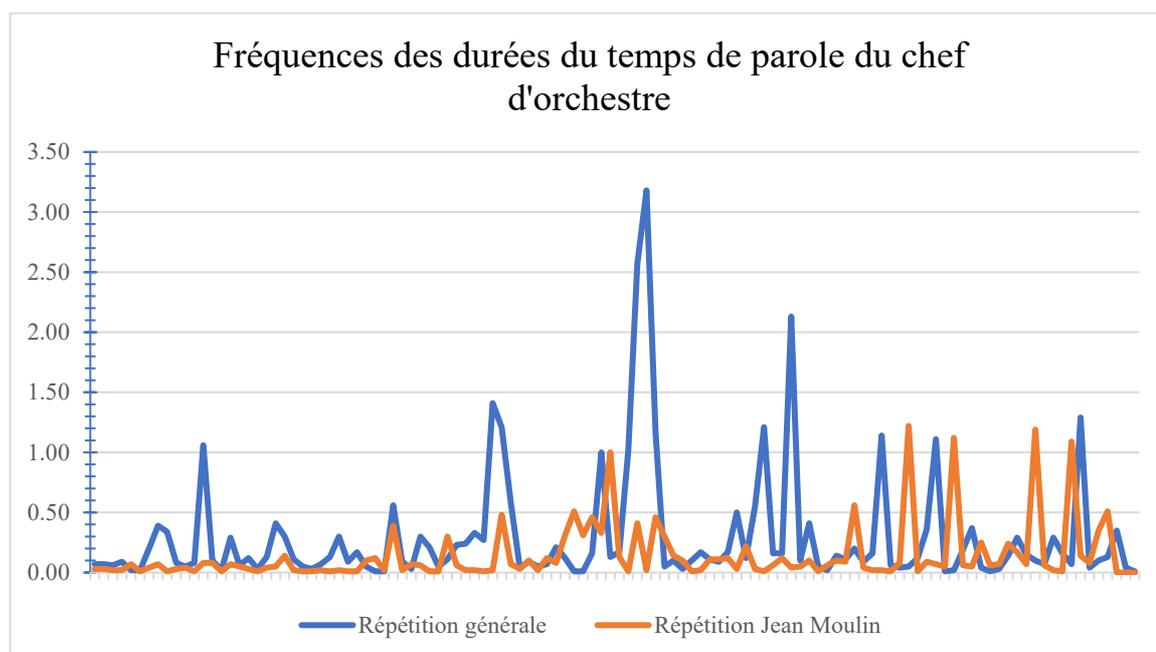
Les extremums	Répétition générale, 27 avril 2019		Répétition d'un orchestre à l'école, 31 janvier 2020	
	MAXIMUM	MINIMUM	MAXIMUM	MINIMUM
Du temps de parole du chef d'orchestre	3 minutes et 18 secondes	01 seconde	01 minute et 22 secondes	01 seconde
Du temps de parole des enseignants-instrumentistes	06 secondes	01 seconde	09 seconde	01 seconde
Du temps de parole des élèves	06 secondes	01 seconde	27 secondes	01 seconde
Du temps que l'orchestre joue / chante	3 minutes et 03 secondes	02 secondes	52 secondes	01 seconde
Du temps passé sur du détail (pupitre / individuel)	23 secondes	01 seconde	26 secondes	01 seconde

Tableau 13 : Durées moyennes des interventions au cours de répétitions OAE (source : verbatims)

Durée moyenne des interventions	Répétition générale, 27 avril 2019	Répétition d'un orchestre à l'école, 31 janvier 2020
Chef d'orchestre	40 secondes (pour 116 interventions)	22 secondes (pour 114 interventions)
Enseignants-instrumentistes	02 secondes (pour 22 interventions)	03 secondes (pour 4 interventions)
Élèves	02 secondes (pour 19 interventions)	06 secondes (pour 89 interventions)
Orchestre	1 minute 23 secondes (pour 57 interventions)	34 secondes (pour 16 interventions)
Pupitre	20 secondes (pour 17 interventions)	14 secondes (pour 08 interventions)

Dans le tableau 13 ci-dessus, nous remarquons que, malgré la différence significative de durée entre les deux répétitions (à savoir une heure), le nombre d'intervention de COOR CRI est pratiquement la même, ce qui nous a amené à vouloir confronter la durée de chaque intervention au fur et à mesure qu'elles apparaissent dans chacune des répétitions :

Figure 5 : Courbe recensant le temps de parole du chef d'orchestre au cours des répétitions OAE (source : verbatims)



D'une manière relativement logique, les interventions de COOR CRI durent plus longtemps durant la répétition générale, sans doute en raison du temps imparti qui est plus confortable pour faire des remarques et donner les consignes aux élèves. Pour autant, nous percevons également des similarités quant à la dynamique instaurée par le chef d'orchestre tout au long de la séance. Cela peut être interprété de différentes manières : premièrement, les répétitions débutent *a priori* par des morceaux que maîtrisent les élèves, afin de parfaire la chauffe ; ensuite, les propos de COOR CRI s'allongent au fil du temps en raison de sa volonté de faire progresser les jeunes musiciens tout en s'accommodant avec leur fatigue et avec la déconcentration qu'elle entraîne, comme le suggèrent les extraits suivants :

Oui mais Antoine, je ne dis pas que personne l'a fait, moi je parle de tout le monde [...] Il y en a qui ont joué plus fort. Pourquoi ? Parce qu'ils commençaient à être fatigués, ça commençait à lâcher, et donc du coup ils se sont mis à jouer plus fort (Verbatim de la répétition orchestrale OAE Jean Moulin 31/01/20).

Tiwen, j'ai besoin de commentaire, on a pas besoin de commentaire parce que ça nous fait perdre du temps (Verbatim de la répétition orchestrale OAE Jean Moulin 31/01/20).

Là, c'était beaucoup mieux. Alors, et... je vous l'ai dit plein de fois. Est-ce que... cet après-midi, on va le voir, est-ce que vous allez discuter comme ça, tous les morceaux ? Non (Verbatim de la répétition générale OAE 19/04/19).

En conséquence, cette phase occasionne davantage de rappels au sujet des comportements à adopter à l'intérieur d'un orchestre, et certainement aussi au sein d'une situation collective commune.

Précédemment, nous évoquions le fait que les élèves parlent pratiquement autant que joue l'orchestre durant la séance orchestrale hebdomadaire, un temps primordial pour COOR CRI puisque « l'éducation à la musique, c'est aussi donner des outils pour évaluer, donner ses avis » (COOR 2019). Cela passe principalement par des interventions d'une durée inférieure à 2 secondes où il s'agit d'apprendre à maîtriser un nouveau langage, celui de l'orchestre *via* le *soundpainting*. Ce dernier est « un langage de signes, universel et multidisciplinaire, permettant la composition en temps réel, pour les musiciens, les comédiens, les danseurs et les artistes visuels⁴² ». Il s'agit donc d'assimiler les éléments gestuels transmis par COOR CRI :

03 : 53 : **Antoine** : Mais par contre on a pas de signe pour tutti

03 : 57 : **Antonin** : Ah oui... Tutti...

03 : 59 : **COOR CRI** : Tutti. Là c'est qui ?

04 : 01 : **Élèves (simultanément)** : Les saxophones

04 : 02 : **COOR CRI** : Là c'est qui ?

04 : 03 : **Élèves (simultanément)** : Les clarinettes

04 : 04 : **COOR CRI** : Là c'est qui ?

⁴² S.N, « Soundpainting », *soundpainting.com*, <http://www.soundpainting.com/soundpainting-2-fr/> (consulté le 10/05/20).

04 : 05 : **Élèves (simultanément)** : Les flûtes
04 : 05 : **COOR CRI** : Et là c'est qui ?
04 : 07 : **Élèves (simultanément)** : Les hautbois
04 : 08 : **COOR CRI** : Et là c'est qui ?
04 : 09 : **Élèves (simultanément)** : Les saxophones et les flûtes
04 : 10 : **COOR CRI** : Et là c'est qui ?
04 : 12 : **Élèves (simultanément)** : Les flûtes et les clarinettes
04 : 13 : **COOR CRI** : Et là ?
04 : 14 : **Élèves (simultanément)** : Flûtes et hautbois
04 : 18 : **COOR CRI** : Et là ?
04 : 19 : **Élèves (simultanément)** : Tous les saxophones ? Les saxophones ténors !
04 : 20 : **COOR CRI** : Très bien ! Les saxophones parce que j'ai fait signe derrière⁴³.

Dans cet extrait, l'objectif est que chaque pupitre se situe correctement en fonction des gestes du chef d'orchestre. Par ailleurs, tout en conservant des réponses de moins de 2 secondes, les élèves interagissent fréquemment avec COOR CRI sur ce qu'ils entendent :

18 : 32 : Les saxophones jouent.
18 : 58 : **COOR CRI** : Qu'est-ce que c'est que vous avez à dire ?
19 : 00 : **Tiwen** : Tout est correct.
19 : 01 : **COOR CRI** : Mélodie ?
19 : 02 : **Isabelle** : C'est très joli et tout est correct
19 : 03 : **COOR CRI** : C'est très joli et tout est correct. Il y a eu un tout petit problème, deux petits problèmes. Au début, vous êtes pas bien partis, Samantha tu as commencé à jouer de suite alors qu'il y avait deux silences.
19 : 14 : **Timothée** : Oui, du coup on a attendu
19 : 15 : **COOR CRI** : Voilà, heureusement qu'elle était là et que yeah. Elle a sauvé tout le monde. Et Marie, tu t'es décalée
19 : 26 : **Thomas** : Oui, j'ai entendu aussi que t'étais décalée alors que...
19 : 28 : **COOR CRI** : C'est ça que tu voulais dire ? Voilà, tu t'es décalée. Très bien, alors les hautbois, vous allez faire le même rythme que les saxophones alto⁴⁴.

Paradoxalement, cet extrait représente ce que l'on pourrait qualifier de travail de pupitre en temps normal dans un orchestre hors OAE, à la différence – considérable - que cela se fait en groupe et à l'oral dans le cadre OAE. De plus, le temps dévolu au détail de pupitre, 3% de la répétition, nous semble largement inférieur et inhabituel par rapport à ce qui peut se faire au sein d'un orchestre résultant d'un EPEA.

⁴³ Verbatim de la répétition orchestrale OAE Jean Moulin 31/01/20.

⁴⁴ Verbatim de la répétition orchestrale OAE Jean Moulin 31/01/20.

2. Les matériaux pédagogiques issus du dispositif OAE de la Communauté de communes du Limouxin

2.1. Analyse des partitions composées pour les orchestres à l'école des établissements élémentaires du Limouxin

À l'exception d'une œuvre en 2018-2019, le répertoire des OAE dans les écoles élémentaires du Limouxin regroupe des œuvres composées spécialement par COOR CRI, ce qui lui permet de s'ajuster au « cas par cas » :

Quand je me mets à composer, je fais du personnel. C'est-à-dire que je pense à chacun des élèves [...] qui sera devant sa partition, et il faut que j'arrive à l'amener sur un moment où il puisse à la fois être à l'aise, mais qu'il puisse aussi progresser (COOR CRI 2020).

Par conséquent, chaque composition va évoluer dans le but d'aborder, nous citons COOR CRI, des « paramètres, des paliers que je souhaite faire passer aux élèves, au niveau de la maîtrise des hauteurs de sons, des cellules rythmiques à reproduire et donc forcément au niveau des compétences et notions techniques instrumentales que je pense importantes à faire découvrir pour ces élèves⁴⁵ ». Pour matérialiser ces propos, nous avons choisi de présenter une Suite de cinq mouvements qui a été interprétée par la première promotion OAE lors de leur deuxième année (2018-2019).

Dans le **premier mouvement**, COOR CRI cherche à développer l'autonomie au sein de chaque pupitre en employant des questions-réponses qui sont visibles ci-dessous entre les trois voix supérieures et les deux voix inférieures. Nous constatons également un travail sur les nuances, incarné par le *mezzo-forte* (mesure 1 à 4) qui devient un *piano* à partir de la mesure 5.

⁴⁵ Ces propos sont issus d'un mail de COOR CRI datant du 22 avril 2020.

Figure 6 : Extrait du mouvement n°1 de la Suite - section cuivre

The musical score for the brass section of the Suite, movement 1, is presented in 4/4 time. It consists of five staves: Cor en Fa, Trompette 1, Trompette 2, Trombone, and Baryton (Clef de sol). The Cor en Fa part starts with a *mf* dynamic and plays a series of quarter notes. The Trompette 1 and 2 parts also start with *mf* and play quarter notes. The Trombone part starts with a rest and then plays quarter notes with a *mf* dynamic. The Baryton part starts with a rest and then plays quarter notes with a *mf* dynamic. The dynamics for all parts transition to *p* in the final measures.

Le **deuxième mouvement** se trouve quant à lui à trois temps et il est symbolisé par le motif rythmique noire blanche. Outre l'emploi des mesures à trois temps binaires, l'autonomie dans chaque pupitre est également recherchée à partir de la mesure 5, et ce avec trois noires qui se déplacent chaque mesure d'un instrument à l'autre.

Figure 7 : Extrait du mouvement n°2 de la Suite – section bois

The musical score for the woodwind section of the Suite, movement 2, is presented in 3/4 time. It consists of six staves: Flûte, Hautbois, Clarinette Sib 1, Clarinette Sib 2, Saxophone alto, and Saxophone ténor. All parts start with a *mf* dynamic and play a series of quarter notes. The Flûte part starts with a rest and then plays quarter notes. The Hautbois part starts with a rest and then plays quarter notes. The Clarinette Sib 1 and 2 parts start with a rest and then play quarter notes. The Saxophone alto and ténor parts start with a rest and then play quarter notes. The dynamics for all parts remain at *mf*.

De son côté, le **troisième mouvement** permet d'appréhender, une fois de plus, les nuances et notamment le *decrescendo*, par exemple au cours des cinq premières mesures où les élèves doivent passer d'un *fortissimo* à un *mezzo forte*. Surtout, ce mouvement permet de

travailler la posture des jeunes musiciens à travers les *dead-notes* qui demandent de jouer les rythmes avec les pieds, ce qui exige de « bien se tenir pour jouer de son instrument, être bien stable » (COOR CRI 2019).

Figure 8 : Extrait du mouvement n°3 de la Suite



Enfin, le **quatrième mouvement** repose en particulier sur l’enchaînement de deux croches, situées dans un intervalle de tierce (sauf pour les clarinettes 1, c’est un intervalle de quarte dans l’extrait ci-dessous) sur le rythme deux croches. Cela permet de travailler la « motricité fine [...] donc passer d’une note à l’autre, et régulièrement pour avoir les notes bien régulières » (COOR CRI 2019).

Figure 9 : Extrait du mouvement n°4 de la Suite - section bois

The image shows a woodwind section score in 4/4 time. The instruments listed are Flute, Hautbois (Oboe), Clarinette Sib 1, Clarinette Sib 2, Saxophone Alto, and Saxophone Ténor. The Flute part features a sequence of eighth notes with intervals of a third. The other instruments play a steady eighth-note accompaniment.

En 2019-2020, pour la promotion constituée de nouveaux élèves et des CM2 de Belvèze-du-Razès, COOR CRI a composé des partitions qui s’adaptent au niveau disparate des élèves. Ainsi, des parties ont été spécialement écrites pour les CM2 pour qu’ils continuent à progresser. À côté de ça, les partitions sont « légèrement plus simples » pour les nouveaux apprentis musiciens par rapport à la première promotion car la présence des CM2 complexifie les repères des débutants : « comme il y a des choses différentes et plus complexes à côté, ils vont avoir des difficultés pour se repérer, parce que quand on a tous le même rythme et qu’on est tous à peu près sur le même ambitus, on arrive facilement à se repérer, mais là il y a les élèves de

CM2 » (COOR CRI 2020). Concrètement, nous pouvons voir sur la figure ci-dessous la partie 1 destinée à une jeune tubiste qui a déjà pratiqué durant deux ans, et la partie 2 pour les néo-musiciens :

Figure 10 : Extrait de "Chat alors !!!!"

2.2. Les matériaux pédagogiques développés dans le cadre des OAE du Limouxin

2.2.1. Le développement du « senti instrumental »

Similairement à ce que nous avons pu voir au tout début de ce chapitre avec le « senti rythmique⁴⁸ » développé par Lockwood, nous envisageons de notre côté un paramètre semblable qui serait le « senti instrumental ». En effet, outre les connaissances musicales qu'il doit assimiler, l'élève doit acquérir des réflexes vis-à-vis de son instrument. Pour cela, les E-I vont effectuer un travail pour « leur donner des bases » et pour qu'« ils possèdent le langage » musical à terme, et ce d'une manière élaborée qui fait qu'« ils ne font pas que reproduire un truc, avec tantôt des doigts, tantôt je souffle fort, tantôt je pince, tantôt c'est un ré » (PR CRI 2 2020). Comme nous le rapportait PR CRI 2 lorsque nous lui demandions si les qualités pour enseigner dans des projets tels que OAE étaient les mêmes que pour les conservatoires, le but n'est pas de minimiser l'enseignement que peuvent dispenser les E-I dans le cadre OAE, « parce que si tu viens là en disant “ouais, c'est pas le même truc, c'est un petit truc”, on va rien en faire ». Il souhaite donc dispenser un enseignement qu'il considère être le meilleur possible. À cet égard, il tient particulièrement à pouvoir « faire un peu d'embouchure, de chauffe » (PR CRI 2 2020).

Au commencement des séances de pupitre, les E-I cuivres débutent généralement par un travail sans instrument, en employant l'exercice du « buzz ». Celui-ci consiste à effectuer des poses de son, avec ou sans embouchure, c'est-à-dire des notes plus ou moins longues que l'on réalise en émettant une vibration avec ses lèvres. L'intérêt de cette activité est de rechercher une fluidité dans le rapport vibration / son, tout en s'évertuant de trouver un équilibre d'appui entre les lèvres et l'embouchure relativement souple, en d'autres termes ni trop tendu, ni trop relâché. De plus, cette manœuvre réduit le risque de crispation dans le reste du corps que peut engendrer le port de l'instrument. À la suite de cet exercice, l'E-I demande aux élèves de jouer des notes longues avec leur instrument en « pens[ant] à entretenir pour que le corps prenne les bons réflexes », autrement dit les apprentis musiciens doivent solliciter leur colonne d'air pour soutenir la note qu'ils jouent, et ce tout en évitant de se « crispier et en exagérant comme si l'on chantait » (PR CRI 2 2020). À titre d'exemple, voici un exercice provenant de notre expérience personnelle qui permet d'entrevoir l'utilité de la coordination corporelle : il s'agit de placer une feuille contre un mur puis de la lâcher en tentant de la maintenir sur la cloison quelques

⁴⁸ Lockwood, Didier, *op cit.*, p. 6.

secondes à l'aide de son souffle. Pour réussir, l'instrumentiste doit à la fois viser le centre de la feuille, ce qui signifie qu'il doit se montrer particulièrement précis, et il doit également savoir maîtriser son air pour pouvoir souffler en continu en n'épuisant pas sa quantité d'air précipitamment.

2.2.2. L'hétérogénéité au service du groupe

Par nature, une classe est hétérogène, elle est constituée d'élèves différents les uns des autres. Seulement, dans le cas de l'orchestre à l'école de Belvèze-du-Razès en 2019-2020, l'orchestre rassemblait des élèves qui débutaient la musique (CE2-CM1) et des jeunes instrumentistes qui avaient déjà une expérience OAE (CM2). Ces derniers ont été très importants, le COOR CRI et le DIR CRI employant respectivement le terme de « moteur » et de « locomotive » afin de désigner le rôle profitable pour l'apprentissage musical et instrumental des néo-musiciens. D'une manière générale, pour chaque pupitre, ces élèves étaient un point de comparaison sur lesquels pouvaient s'appuyer les E-I :

C'est-à-dire que parfois je donne une consigne, lorsqu'elle n'est pas comprise cette consigne ou que l'élève débutant n'arrive pas, refaire donner la consigne ou montrer l'exemple avec l'élève le plus avancé (COOR CRI 2020).

Les E-I doivent donc s'adapter à deux exigences : la première, celle de faire découvrir la musique (CE2-CM1) ; la deuxième, celle de poursuivre l'apprentissage de la musique bien sûr, mais qui s'apparente davantage à du perfectionnement vis-à-vis du dispositif OAE. Seulement, « pour se construire, l'être humain a besoin de références multiples », l'enseignement collectif instrumental à l'avantage de pouvoir fournir aux élèves débutants des « points de repères plus proches donc plus rassurants⁴⁹ ». De plus, nous pouvons imaginer que, puisque les jeunes musiciens ne maîtrisent pas les termes musicaux, le fait que la consigne vienne d'un élève permet de faciliter la transmission de la consigne et de « valoriser » les éléments les plus avancés. Ainsi, cela aide les E-I à s'approprier l'hétérogénéité pour « en faire une ressource » (PR CRI 2 2020).

2.2.3. La polyphonie, pour une individualisation instrumentale au service de l'orchestre

Dans la continuité des paramètres que nous avons abordés précédemment, il nous semble important d'aborder un matériau *a priori* singulier à l'OAE de la CCL, la polyphonie. Dès le

⁴⁹ Biget, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Cité de la musique – Philharmonie de Paris, 2017, p. 19.

début, COOR CRI a demandé à l'ensemble de l'équipe enseignante les deux notes qu'ils souhaitaient commencer à apprendre aux élèves dans un premier temps, ce qui lui a permis de composer en fonction des réponses des E-I. Naturellement, ces notes et les partitions qui en résultent étaient relativement faciles, mais le but de l'orchestre était au départ d'habituer les élèves à la polyphonie, « ce qui est quand même très agréable à l'oreille et qui est plus riche dans un premier temps que de l'unisson ». De plus, « demander des unissons et la justesse sur des unissons, c'est très délicat », ce qui implique que « le plaisir, il est amoindri » (COOR CRI 2019). Avec la deuxième promotion d'OAE, COOR CRI a également mis en place ce travail durant ses cours en pupitre :

On travaille sur les accords parfaits, j'ai 5 élèves on fait 4 sons... 3 ou 4 sons, sur des accords, et donc sur deux voire trois notes pour les élèves débutants, arriver à trouver le positionnement de leur note au milieu des autres. Et ce qui, en plus, va les préparer à l'orchestre parce qu'ils entendent, on est à deux voix sur les parties de cor, donc l'élève débutant il entend une autre partie de cor mais quand il sera à l'orchestre en tutti il y a 2 voix de trompette, 2 voix de tuba, 2 voix de trombone, donc déjà les préparer à la polyphonie, c'est-à-dire arriver à jouer ces deux notes comme il faut, quand il faut, malgré un environnement qui est différent de ce que je joue (COOR CRI 2020).

Le travail polyphonique permet donc à la fois de préparer à l'univers sonore inhérent à la pratique collective, mais il permet aussi de développer l'autonomie des élèves au fur et à mesure des séances afin qu'il se positionne de plus en plus comme un instrumentiste à part entière, au service d'un travail de groupe. Ce fonctionnement se situe à l'opposé du choix qu'ont fait les auteurs de la collection *Essential Elements*, parue chez De Hask, destinée à être une « méthode complète pour l'orchestre à l'école et l'orchestre d'harmonie⁵⁰ ». En effet, COOR CRI nous confiait que cette méthode possédait « de gros problèmes pour le hautbois et pour les cors, ils sont hors tessiture ». De plus, « ils travaillent l'unisson avec une bande-son derrière qui fait les harmonies » (COOR CRI 2019). C'est ce qui a amené COOR CRI à composer le répertoire des OAE des écoles élémentaires du Limouxin.

En résumé, au fil de ce chapitre, nous avons exposé des matériaux pédagogiques, tels que le développement du « senti rythmique » et du « senti instrumental », l'autonomisation, ou bien encore l'hétérogénéité, qui prédominent, de notre point de vue, dans les situations collectives d'enseignement musical et instrumental que nous avons observé au sein des OAE du Limouxin. Outre ces matériaux, l'enseignement OAE semble reposer sur la liberté pédagogique attribuée aux élèves par les E-I, ce qui rejoint les propos d'une ancienne étudiante du CEFEDM qui écrivait au sujet de la pédagogie de groupe dans son mémoire d'étude : « le véritable enjeu de

⁵⁰ Propos tirés de la page de couverture des méthodes de cette collection.

la pédagogie de groupe c'est d'abord que le professeur lâche les rênes⁵¹ ». Cela contribue à instaurer une dynamique de groupe et « l'interaction dans le groupe met chaque personnalité en interaction avec les autres. Cela nécessite néanmoins du temps pour que les élèves apprennent à faire bon usage de cette liberté et à se rendre responsables de leurs apprentissages⁵² ». Par ailleurs, au cours des séances orchestrales, la relation entre le chef d'orchestre et le groupe d'élève est prépondérante dans l'apprentissage de la musique, à un degré supérieur du rapport qu'entretiennent les apprentis musiciens avec le travail de pupitre durant l'orchestre.

⁵¹ Bishop, Céline, *La pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale*, CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes, 2011, p. 22. Repéré à l'adresse http://www.cfedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/BISHOP%20Celine_0.pdf

⁵² Cobo, Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 27.

CONCLUSION

En conclusion, nos interrogations concernant l'adaptabilité des enseignants-instrumentistes (E-I) au fonctionnement musical des situations de groupe, et plus globalement à l'égard d'un champ d'action socioculturel éloigné de leur pratique quotidienne, ont fait émerger un certain nombre d'éléments pédagogiques relatifs à un savoir-faire que développent les E-I par le biais de l'enseignement OAE. Ces nouvelles connaissances sont développées par les E-I dans le cadre de l'OAE du Limouxin, et nous avons tâché de les mettre en évidence dans ce mémoire. En premier lieu, citons l'importance d'un environnement propice au développement d'un OAE, et *de facto* à celui des E-I : le Limouxin, en l'occurrence, a l'avantage de posséder un dynamisme culturel évident, mais aussi des acteurs – politiques, éducatifs, artistiques – qui sont partie prenante de ce dispositif. D'autre part, une certaine liberté pédagogique est notable, qui permet aux E-I de se détacher du sacro-saint Schéma national d'orientation pédagogique, tout en acquérant une expérience « pour gérer certaines situations » en vue d'« aborder des façons, des apprentissages différents sur l'école de musique » (DIR CRI 2020). Aussi, l'adaptabilité des E-I au sein des OAE se base sur le collectif d'apprentissage et sa dynamique de groupe dont tirent parti les enseignants pour permettre aux élèves d'être particulièrement actifs dans leur propre apprentissage. En ce sens, le déroulé temporel du cours est important, notamment la variation des exercices permettant de ne pas entrer dans une monotonie. Enfin, l'adaptabilité passe aussi par la mise en œuvre d'activités développant notamment le « senti rythmique » et le « senti instrumental ».

Ces éléments de réponse à notre problématique (à travers le dispositif Orchestre à l'école, de quelle façon les enseignants-instrumentistes s'adaptent-ils à l'égard d'un champ d'action socioculturel éloigné de leur pratique quotidienne ?) permettent, de notre point de vue, de mieux concevoir la manière dont les E-I s'adaptent aux OAE. Néanmoins, ces stratégies pédagogiques impliquent une modification plus ou moins profonde de la manière d'enseigner des E-I, ce qui peut s'avérer être déstabilisant au regard de leur pratique habituelle dans les EPEA. Cette situation pourrait les amener à se questionner quant à leur manière d'enseigner, tiraillés entre leurs acquis antérieurs et les compétences qu'ils développent à travers l'OAE. Nous imaginons que ce questionnement serait mené à des degrés variables, selon l'attachement des E-I à l'égard de l'enseignement individuel. Cela explique donc, en partie, le fait que les pratiques pédagogiques de ces enseignants ne soient pas similaires, puisqu'elles relèvent vivement de la faculté de chacun d'entre eux à s'adapter à sa manière au terrain socioculturel dans lequel les

OAE s'inscrivent. En ce sens, par exemple, un E-I qui donne aussi des cours de Formation Musicale aura sans doute le réflexe naturel d'introduire des notions de solfège dans ses cours en pupitre à l'OAE, tandis qu'un « pur » professeur d'instrument ne verra peut-être pas du même œil l'idée de faire de l'éducation instrumentale et musicale. Quoiqu'il en soit, l'OAE a eu un réel impact sur le CRI du Limouxin puisqu'une quinzaine d'élèves, issus des orchestres de Belvèze-du-Razès et de Jean Moulin, ont rejoint l'établissement musical qui compte aujourd'hui environ 290 élèves. Surtout, l'offre éducative qui y est proposée a évolué depuis le lancement des OAE en 2017 :

Le fait d'avoir des ateliers mono instrumentaux au sein des orchestres à l'école a permis de mettre en place au sein du conservatoire des cours par petits groupes d'élèves, notamment pour les débutants¹.

Ainsi, avant même de rejoindre un orchestre ou un ensemble instrumental, les jeunes élèves auront une pratique instrumentale collective parce que cette expérience socio-éducative a « amen[é] quelque chose dans la façon de gérer certaines situations » (DIR CRI 2020) à l'équipe pédagogique du CRI.

En ce qui concerne notre manière d'aborder ce mémoire, nous avons formulé à l'issue de notre première année de recherche la problématique suivante : comment transpose-t-on le fonctionnement musical des situations individuelles en situations de groupe ? De notre point de vue, cette question n'est pas valide du fait que les objectifs et la finalité ne sont, au premier abord, pas similaires entre les EPEA et l'OAE. En effet, le but d'un conservatoire est de dispenser « une formation aux pratiques musicales à la fois collectives et individuelles² », tandis que les ambitions attachées aux OAE sont plus vastes (sociale, territoriale, cognitive, et autres), ce qui explique notamment l'implication des ministères en charge de l'éducation et de la culture, pour structurer l'offre OAE³. De plus, bien que nous n'ayons pas assisté au

¹ Extrait d'un questionnaire transmis par l'Association Orchestre à l'école au Conservatoire du Limouxin.

² Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacle, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p. 3. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiFr7_A_9HpAhXqz4UKHeZKA94QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2Ffiles%2FSchema-d-orientation-pedagogique-musique-2008&usg=AOvVaw21b5lqOOm2_zUsb0kd_FPq

³ Cf. Conventions cadres : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la vie associative, Ministère de la Culture et de la Communication, Association Orchestre à l'école, Convention cadre, 2012. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjns9WSjfroAhUsx4UKHfCpD4UQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fcache.media.eduscol.education.fr%2Ffile%2FArt_culture_sport%2F57%2F9%2Fconvention_OAE_215579.pdf&usg=AOvVaw3V_Hjf4hw9l6pbWbsPr5P // Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de la Culture et de la Communication, Secrétariat d'État de la ville, Association Orchestre à l'école, Convention cadre, 2017.

commencement des OAE du Limouxin, nous pensons que la transposition n'est qu'une étape dans le processus d'adaptabilité des enseignants. Concrètement, il nous semble difficile que les E-I aient modifié leurs stratégies d'enseignement dès les toutes premières séances en pupitre des OAE, nous supposons donc qu'ils se sont appuyés dans un premier temps sur leurs habitudes, à savoir l'enseignement dans le cadre des EPEA, et donc sur la transposition de leur pratique quotidienne dans les conservatoires. Ensuite, leur enseignement a très probablement évolué, consciemment ou inconsciemment, comme nous l'indiquait COOR CRI et DIR CRI lorsque nous leur avons posé la question :

Je pense que l'on s'améliore d'année en année. C'est très intéressant ce que l'on a - je parle pour moi et de l'équipe - ce que l'on a appris durant ces deux premières années nous donne des outils supplémentaires pour le nouveau groupe qui arrive (COOR CRI 2020).

Euh... Peut-être oui, ben c'est sûr de toute façon, après tous ces genres de projet, même si on s'en rend pas compte, c'est pas quelque chose de concret on va dire, c'est sûr que ça nous amène quelque chose dans la façon de gérer certaines situations, ouais (DIR CRI 2020).

Par conséquent, la manière d'apprendre des E-I dans le cadre OAE évolue au fur et à mesure de leurs interventions, en particulier à travers les différentes situations auxquelles ils sont confrontés.

Par ailleurs, nous avons pris le parti de nous appuyer essentiellement sur nos données de terrain, ce qui fait l'originalité de ce travail de recherche. Nous considérons toutefois que ce mémoire est incomplet et qu'il aurait été intéressant d'explorer davantage les ouvrages correspondants à l'état de la recherche sur les situations collectives instrumentales⁴, un travail que nous n'avons pas réalisé par manque de temps, et parce que nous avons donné la priorité à notre enquête ethnographique pour une description analytique de notre terrain *via* notamment les verbatims et les transcriptions quasiment intégrales de nos entretiens. Nous estimons également que cette recherche n'est qu'une amorce à une réflexion qui mériterait d'être développée dans les années à venir, compte tenu du déploiement des dispositifs de pratiques musicales collectives à vocation sociale, à l'image d'un OAE qui a été lancé au lycée français de Bouskoura au Maroc en 2017. Parmi les pistes que nous suggérons à des étudiants qui souhaiteraient prendre la suite de notre recherche, il serait intéressant de mettre en place une grille d'analyse relative à la pédagogie de groupe dans le but de spécifier ses caractéristiques, puis pour déterminer son pourcentage de similitudes selon si elle est employée au sein d'un

Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2017/05/Convention-cadre-MCC-Educ-nat-Ville.pdf>

⁴ Cf. INTRODUCTION, p. 7.

OAE ou d'un EPEA. Aussi, il serait profitable à notre champ de recherche si une étude à partir de la notion de représentation sociale⁵ était réalisée. Il pourrait s'agir d'analyser et de comparer la manière dont différents groupes d'E-I se représentent l'enseignement musical actuel : par exemple, un premier groupe d'enseignant qui effectue uniquement des cours individuels dans un EPEA ; un deuxième qui enseigne uniquement dans un EPEA, mais qui emploie la pédagogie de groupe ; un troisième qui participe à un projet OAE en parallèle de l'enseignement qu'il dispense au conservatoire ; un quatrième qui regrouperait des dumistes.

Quant à nous, notre ambition est de réaliser une thèse interdisciplinaire, en musicologie et sciences de l'éducation, qui porterait sur le Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à Vocation Sociale (Demos) de Toulouse Métropole Département de la Haute-Garonne, lancé en octobre 2019. Nous avons eu l'opportunité de suivre de près les premiers mois de ce dispositif jusqu'à l'annonce du confinement lié au COVID-19, nous avons ainsi participé à trois journées de formation Demos en compagnie des intervenants artistiques et des référents sociaux (12 octobre, 13 et 20 janvier), au premier stage (28 et 29 octobre), aux tuttis (18 janvier, 29 février), et à un comité de pilotage (14 octobre). Rapidement, nous nous sommes intéressé à la manière qu'ont les enseignants-instrumentistes de concevoir ce projet. Plus précisément, nous avons émis l'hypothèse que l'enseignant agissait « en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent⁶ ». Dès lors, notre objectif à travers la thèse consisterait à examiner les liens, dans la pratique de l'enseignant, entre ses conceptions de l'apprentissage et les actions mises en œuvre dans sa classe.

⁵ Représentation sociale : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale⁵ ». Extrait de Jodelet, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans Jodelet, Denise (dir.), *Les représentations sociales* (coll. Sociologie d'aujourd'hui), Paris, PUF, 2003, p. 52. Repéré à l'adresse <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm>

⁶ Develay, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF éditeur, 1992, p. 143.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSELIN-BOULLÉ, Élodie, BELAKMALAT, Amal, LAHFADI, Manel, PORET, Solène, SKRIABIN, Lara, *L'autoévaluation liée à la compréhension des compétences*, Mémoire de master, MEEF Parcours technologiques et professionnels, 2017.**
- ACADÉMIE DE NANTES, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Orchestre à l'école, Bilan des observations dans les collèges publics de la Mayenne*, 2016. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2019/03/2016-bilan-mayenne.pdf>**
- AGRECH, Vincent, « Conservatoires de France : Une décennie en enfer ? », *Diapason*, n°682, septembre 2019, p. 24-33.**
- ARBORIO, Anne-Marie, FOURNIER, Pierre, *L'observation directe*, Malakoff, Armand Colin, 2015 (1^{ère} édition, Nathan Université, 1999).**
- BAIS, Robin, *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève, mémoire*, Mémoire de master, MEEF Sciences Physiques et chimiques, ESPE Grenoble Alpes, 2017. Repéré à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/document>**
- BASTIE, Clément, *Motivation et progrès des élèves grâce à l'autoévaluation. Comment inscrire l'autoévaluation dans la motivation et l'apprentissage des élèves ?* Mémoire de master, MEEF Sciences de la vie et de la Terre, ESPE Grenoble Alpes, 2016.**
- BAYE, Ariane, GIOT, Bernadette, *Renouvellement des pédagogies musicales : Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*, Rapport final, Université de Liège – Service de Pédagogie Expérimentale, 2003.**
- BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain* (coll. Grands Repères), Paris, La Découverte, 2010 (1^{ère} édition, Éditions La Découverte & Syros, 1997).**
- BIGET, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Cité de la musique – Philharmonie de Paris, 2017.**
- BISHOP, Céline, *La pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale*, CEFEDEM Auvergne Rhône-Alpes, 2011, http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/BISHOP%20Celine_0.pdf**
- BRULEY, Mayumi, *La pédagogie de groupe et sa réalité : Pour quelle raison voulons-nous apprendre aux élèves en groupe ?* Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de professeur de musique, CEFEDEM Auvergne Rhône-Alpes, 2011.**
- CARDINET, Jean, « La maîtrise, communication réussie » Dans Huberman, Michael (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB)*. Paris & Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 155-195. Cité par Pillonel, Marlyse, Rouiller, Jean, « Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie**

de l'apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, n°393 – dossier « Accompagner : une idée neuve en éducation », 2001.

CHAGNARD, Samuel, « La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire », in Joliat, François, Güsewell, Angelika, Terrien, Pascal (dirs.), *Les identités des professeurs de musique*, Sampzon, Éditions Delatour France, 2017, pp. 49-62.

CHAGNARD, Samuel, *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire*, Mémoire de Master à finalité recherche, Institut des sciences et pratiques de l'éducation et de la formation, Université Lumière Lyon 2, 2012, p. 8. Repéré à l'adresse <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2947/files/2015/11/Mode%CC%80le-de-pratique-et-pratique-du-mode%CC%80le-en-conservatoire-S-Chagnard.pdf>

CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris, Economica, 1997.

COBO DORADO, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris, L'Harmattan, 2015.

DEMANGE, Éric, HAHN, Karine, LARTIGOT, Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon, Symétrie, 2007.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

DIRECTION DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE, *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire nationale de région ou d'une école de musique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 1984. Repéré à l'adresse https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/SD1984.pdf?_ga=2.97421271.9308681.1586180471-1693228281.1568487332

DIRECTION DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE, *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*. Livret, Paris, CENAM, 1993, 55p. Repéré à l'adresse **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**

DIRECTION DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE, *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 1996. Repéré à l'adresse : <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/So96.pdf>

DIRECTION DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES, *Introduction commune à l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewi7_dfz3NHpAhUM1BoKHTX6CFkQFjAAegQIAXAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2FFiles%2FIntroduction-commune-aux-3-schemas-d-orientation-pedagogique&usg=AOvVaw2QjVatR_mi2plL66yIL7Dx

DIRECTION DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, Ministère de la culture et de la communication, 2008. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFr7_A_9HpAhXqz4UKHeZKA94QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FMusique%2FFiles%2FSchema-d-orientation-pedagogique-musique-2008&usg=AOvVaw21b5lqOOm2_zUsb0kd_FPq

DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, « Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale », Dans *Scolarisation de l'art, artistisation de l'école*, n°7, 2020. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/cres/4325>

GIOT, Bernadette, *Renouvellement des pédagogies musicales : Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*, Rapport de recherche, Université de Liège – Service de Pédagogie Expérimentale, 2002.

HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*, MEESR, MCC, MVJS, MAAF, 2016. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5prSK8OzpAhVBhRoKHWZtC2YQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FEducation-artistique-et-culturelle%2FFiles%2F2016%2FCharte-pour-l-education-artistique-et-culturelle&usg=AOvVaw0DcTa6_RsiuevaHsemvSCo

HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard, 2005.

HILLE, Adrian, ALGAN, Yann, « Première évaluation de l'impact des orchestres à l'école », Institut Montaigne, Paris, 2010, 4p. Repéré à l'adresse https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/note_orchestre_a_l_ecole.pdf

JAMES, Clara, KLIEGEL, Matthias, et al., *Impact de l'orchestre en classe au sein d'une école publique genevoise sur le développement cognitif et sensorimoteur de l'enfant*, Rapport final, Association Accademia d'Archi, 2019, 41p. Repéré à l'adresse http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2019/03/Rapport-Orchestre-En-Classe_clara-James.pdf

JODELET, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », Dans Jodelet, Denise (dir.), *Les représentations sociales* (coll. Sociologie d'aujourd'hui), Paris, PUF, 2003, pp.45-78. Repéré à l'adresse <https://www.cairn.info/les-representations-sociales-9782130537656-page-45.htm>

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 1996.

- LANNEAU, Gaston**, « Justification de la pédagogie de groupe », Dans Gabaude, Jean-Marc (coord.), *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1972. Repéré à l'adresse <https://lanneau.org/gaston/pdf/8-pedagogie-de-groupe.pdf>
- LAPLANTINE, François**, *La description ethnographique*, Malakoff, Armand Colin, 2015 (1^{ère} édition, Édition Nathan, 1996).
- LAVARDE, Anne-Marie**, *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (1^{ère} édition), Bruxelles, De Boeck, 2008.
- LOCHAK, Danièle**, *L'engagement du chercheur dans la cité – Éthique de la recherche et responsabilité du citoyen*, (Discours prononcé à l'Université de Bretagne occidentale le 27 janvier 2016 lors de la cérémonie de remise des diplômes de docteurs), 2017. Repéré à l'adresse <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01671408/document>
- LOCKWOOD, Didier**, *Transmettre la musique*, Rapport ministériel, Ministère de la Culture et de la Communication, 2014-2015. Repéré à l'adresse https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2016/06/21.06.20_16_rapport_de_didier_lockwood.pdf
- MADURELL, François** (dir.), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, Château-Gontier, Aedam Musicae / Coédition ADDM 53, 2012.
- MARCHAND, Chrystel**, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- MARTIN, Franck, MORCILLO, Agnès, JEUNIER, Benoît, BLIN, Jean-François**, « Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire : évolution d'un modèle d'analyse », Dans *Recherche & Formation*, n°50, 2005, pp. 39-54. Repéré à l'adresse https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2101
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION**, *Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*, Cahier des charges, février 2016, Repéré à l'adresse <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjOquHliOPoAhUSDxQKHfgTD1AQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F200942%2Ffile%2FCahier%2520des%2520charges%2520conservatoires%2520022016.pdf%3FinLanguage%3Dfre-FR&usg=AOvVaw1WsWyBnSZaGgNpSHE2E6fT>
- MINISTÈRE DE LA CULTURE**, *Tous musiciens d'orchestre*, Ministère de la culture et de la communication, 2018. À télécharger sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/251456/pdf_file/DP-Tous%20musiciens%20d%27orchestre.pdf?inLanguage=fr-FR
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE**, « Critères retenus par l'INSEE pour la définition des communes rurales », *senat.fr*, <https://www.senat.fr/questions/base/1992/qSEQ920621681.html> (consulté le 17/05/19).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Activités artistiques. Développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées. Ne s'applique plus dans les lycées*, Notes de service n°89-115, 18 mai 1989. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwiJq_O9i_roAhUFzYUKHUPUBjMQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2FMedia%2FThematiques%2FEducation-artistique-et-culturelle%2FFiles%2FTextes-de-reference%2FDeveloppement-des-ateliers-de-pratique-artistique-dans-les-colleges-et-les-lycees-mai-1989&usg=AOvVaw1gPI2rMHDkMDdSwhF_j4nK

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, « L'éducation musicale à l'école primaire », *eduscol.education.fr*, <https://eduscol.education.fr/cid104456/education-musicale-a-l-ecole-primaire.html?mddtab=33023#lien2> (consulté le 28/05/20).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE, DE LA CULTURE, *Partenariat Éducation nationale – Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles*, Circulaire n°89-279 du 8 septembre 1989 (1). À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwiatsytjProAhUIyoUKHcwABZEqFjAFegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Ffrancearchives.fr%2Ffile%2Fed9eb9d8b06c3071ae85fc0713c5266e1c026a95%2Fstatic_708.pdf&usg=AOvVaw3mZ1IQBQ618U9ivfyvk89K

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, MINISTÈRE, DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège*, Circulaire n° 2012-010 du 11-1-2012. Repéré à l'adresse https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwjxr5fpjProAhXk4IUKHSuhAw0QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.cmf-musique.org%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2F12097%2Fimages%2Ffichiers_pdf%2Fcirculaire-11-1-2012.pdf&usg=AOvVaw2vVAnPLOTowj0p82jgcKY9

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, MINISTÈRE, DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE, *Convention cadre*, 2012. À télécharger sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwjns9WSjfroAhUsx4UKHfCpD4UQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fcache.media.eduscol.education.fr%2Ffile%2FArt_culture_sport%2F57%2F9%2Fconvention_OAE_215579.pdf&usg=AOvVaw3V_Hjf4hw9l6pbWbsPrr5P

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, MINISTÈRE, DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, Secrétariat d'État de la Ville, *Association Orchestre à l'école*, *Convention cadre*, 2017. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2017/05/Convention-cadre-MCC-Educ-nat-Ville.pdf>

PERNOO, Jérôme, *L'Amateur*, Lyon, Symétrie, 2013.

PILLONEL, Marlyse, ROUILLER, Jean, *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, dossier « Accompagner : une idée neuve en éducation », n°393, non daté. Repéré à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>

PINCON, Michel, Pinçon-Charlot, Monique, *Voyage en grande bourgeoisie : Journal d'enquête*, Paris, PUF, Quadrige, 2002 (1^{ère} version, 1997).

RAOUL, Bruno, « Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension », *Questions de terrains*, n°25, 2002, p. 87-103. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/edc/653>

ST-CYR TRIBBLE, Denise, SAINTONGE, Line, « Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements », *Recherches qualitatives*, vol.20, 1999, pp. 113-125. Repéré à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero20/20St-Cyr-Tribble.pdf

TRANCHANT, Lucas, « Des musiciens à bonne école Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique ». In *Sociologie*, vol.7, n°1, Presses Universitaires de France, 2016, pp. 23-40. Repéré à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-1-page-23.htm>

TREMBLAY-WRAGG, Émilie, RABY, Carole, MÉNARD, Louise, « En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34, vol.1, p. 3. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/ripes/1288>

VALBUENA BARRENECHEA, Roberto, *L'autoévaluation comme outil en cours d'espagnol*, Mémoire de master, MEEF Espagnol, ESPE Nantes, 2018.

WALECKX, Denis, « Le dispositif “orchestre à l'école” et son impact sur le territoire : L'exemple de la Mayenne, en France », Dans *Musique et éducation*, n°75, 2017. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/ries/5979>

WOZNIAK-LEPINOY, Mireille, PAVIE, Christophe, *Une classe d'orchestre clés en main*, Paris, L'Harmattan, 2011.

SOURCES

- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, *Charte de qualité des orchestres à l'école*. Charte, AOAE, 2017, 24p. Repéré à l'adresse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2017/10/Charte-OAE.pdf>
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, *Au sein de l'orchestre, la musique va changer leur vie*. Plaquette, AOAE, 2020, 7p. Repéré à l'adresse http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2020/02/PLAQUETTE_2020_bassedef.pdf
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Qu'est-ce qu'un orchestre à l'école ? », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com> (consulté le 03/01/19).
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Notre histoire », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/association/> (consulté le 04/04/20).
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Liste des orchestres à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/liste-des-oe/> (consulté le 07/04/20).
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Orchestre à l'école, c'est quoi ? », *youtube.com*, <https://www.youtube.com/watch?v=6oSIJxe-O5Q> (mis en ligne le 06/02/19).
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Les objectifs d'un orchestre à l'école », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com> (consulté le 12/04/20).
- ASSOCIATION ORCHESTRE À L'ÉCOLE**, « Les méthodes d'apprentissage », *orchestre-ecole.com*, <http://www.orchestre-ecole.com/mode-demploi/#pedagogie> (consulté le 15/04/20).
- BICHON, Axelle**, « Il a inventé l'Orchestre à l'école », *loeilleton.fr*, <http://loeilleton.fr/?p=460> (mis en ligne le 17/12/18).
- CADENCE**, « Marianne Blayau », *cadence-musique.fr*, <https://cadence-musique.fr/index.php/component/content/article/19-contenus/cv/1946-marianne-blayau?Itemid=237> (consulté le 30/05/20).
- CHAMBRE SYNDICALE DE LA FACTURE INSTRUMENTALE**, *Un orchestre à l'école*. Dossier, CSFI, non daté, 30p. (Cf. Annexe 3 : Dossier de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, un Orchestre à l'école)
- FORGEOIS, Stéphanie**, « Limoux Brass Festival : les jeunes orchestres à l'honneur pour cette 11^{ème} édition » (reportage vidéo), *viaoccitanie.tv*, <https://viaoccitanie.tv/limoux-brass-festival-les-jeunes-orchestres-a-lhonneur-pour-cette-11eme-edition/> (mis en ligne le 04/05/19).
- FRANCE MUSIQUE**, « Vincent Agrech est l'invité de Musique Matin », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/emissions/l-invite-du-jour/vincent-agrech-est-l-invite-de-musique-matin-60880> (mis en ligne le 02/05/18).

- H. Alexandre**, « 1996-2018 : impacts des textes réglementaires sur les missions et pratiques professionnelles des enseignants artistiques », *wikiterritorial.cnfpt.fr*, <https://www.wikiterritorial.cnfpt.fr/xwiki/bin/view/vitrine/1996-2016%20%3A%20impacts%20des%20textes%20r%C3%A8glementaires%20sur%20les%20missions%20et%20pratiques%20professionnelles%20des%20enseignants%20artistiques> (consulté le 06/06/20).
- HERNANDEZ, Julien**, « La musique, pour renforcer le développement cognitif », *futura-sciences.com*, <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/biologie-musique-renforcer-developpement-cognitif-77989/?fbclid=IwAR2UKdCc0LrXvGj94iSo3Vhf7Gs1IohtZct-ZNMtNQGGsFF9ngetfouwYGg> (mis en ligne le 01/11/19).
- KUBIK, Suzana**, « Conservatoires : nouvelles mesures de Fleur Pellerin pour le réengagement de l'Etat », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/conservatoires-nouvelles-mesures-de-fleur-pellerin-pour-le-reengagement-de-l-etat-1550> (mis en ligne le 22/03/16).
- KUBIK, Suzana**, « La rentrée des conservatoires : que veut faire le Ministère ? », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/la-rentree-des-conservatoires-que-veut-faire-le-ministere-1297> (mis en ligne le 21/06/16).
- LA DÉPÊCHE**, « Des classes orchestre dès la rentrée dans le Limouxin », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2017/06/30/2603657-des-classes-orchestre-des-la-rentree-dans-le-limouxin.html> (consulté le 24/04/19).
- LA DÉPÊCHE**, « Limoux. Carrefour des expressions : l'Ussap en fait tout un art », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2017/06/19/2596327-carrefour-des-expressions-l-ussap-en-fait-tout-un-art.html> (mis en ligne le 19/06/17).
- LIMOUX CUIVRÉE SPÉCIALE**, *Limoux Brass Festival*, 2019, 9p. Repéré à l'adresse https://issuu.com/occitanietribune/docs/dossier_presse_lbf_2019_16.32.36
- LUTHIERS ET ARCHETIERS**, « L'art de l'archèterie », *glaaf.fr*, <https://www.glaaf.fr/metiers/archeterie/> (consulté le 12/06/19).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE DE LA JEUNESSE**, « Orchestre à l'école », *eduscol.education.fr*, <https://eduscol.education.fr/cid60408/orchestre-a-l-ecole.html> (consulté le 12/04/20).
- MOYSSAN, Ellen**, « Entretien avec Jérôme Pernoo, violoncelliste », *ellenmoysan.com*, <http://www.ellenmoysan.com/entretien-avec-jerome-pernoo-violoncelliste/> (consulté le 15/06/19).
- POMMIERS, Eléa**, « La musique provoque une symphonie neuronale dans le cerveau », *lemonde.fr*, https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/06/24/la-musique-provoque-une-symphonie-neuronale-dans-le-cerveau-et-stimule-l-imagination_5480684_4415198.html (consulté le 03/04/20).

- PRIOL, Geoffrey**, « Trois mois de festivités pour le Carnaval de Limoux », *viaoccitanie.tv*, <https://viaoccitanie.tv/trois-mois-de-festivites-pour-le-carnaval-de-limoux/> (mis en ligne le 22/01/20).
- RENOU-NATIVEL, Corinne**, « Les conservatoires attendent un vrai réengagement de l'Etat », *la-croix.com*, <https://www.la-croix.com/Culture/conservatoires-attendent-vrai-reengagement-lEtat-2017-11-03-1200889169> (mis en ligne le 03/11/17).
- SALICETI, Madeleine**, « Quel avenir pour les conservatoires ? », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/musique-classique/quel-avenir-pour-les-conservatoires-1458> (mis en ligne le 30/06/15).
- SÉNAT**, « Décentralisation des enseignements artistiques : des préconisations pour orchestrer la sortie de crise », *senat.fr*, <https://www.senat.fr/rap/r07-458/r07-4582.html> (consulté le 03/04/20).
- S.N.**, « Orchestre à l'école : "Il n'y a aucune raison de réserver cela à une élite" », *snuipp.fr*, <https://www.snuipp.fr/Orchestre-a-l-ecole-Il-n-y-a> (consulté le 03/01/19).
- S.N.**, « Limoux : Anne de Joyeuse renforce son partenariat historique avec Limoux Brass Festival », *presseagence.fr*, <http://www.presseagence.fr/lettre-economique-politique-paca/2016/11/12/limoux-anne-de-joyeuse-renforce-son-partenariat-historique-avec-limoux-brass-festival/?print=pdf> (consulté le 24/04/19).
- S.N.**, « Le carnaval de Limoux inscrit au patrimoine national », *lindependant.fr*, <https://www.lindependant.fr/2013/10/11/le-carnaval-de-limoux-inscrit-au-patrimoine-national,1799060.php> (mis en ligne le 11/10/2013).
- S.N.**, « À la découverte du carnaval de Limoux, le plus long du monde » (reportage vidéo), *lci.fr*, <https://www.lci.fr/voyages/video-a-la-decouverte-du-carnaval-de-limoux-2143258.html> (mis en ligne le 20/01/20).
- S.N.**, « Limoux. Les cent ans de la ligue avec la Lyre », *ladepeche.fr*, <https://www.ladepeche.fr/article/2018/06/15/2818181-les-cent-ans-de-la-ligue-avec-la-lyre.html> (mis en ligne le 15/06/18).
- S.N.**, « Quillan : les cuivres de Noël et le Brass Band Cathare en concert », *lindependant.fr*, <https://www.lindependant.fr/2018/12/05/quillan-les-cuivres-de-noel-et-le-brass-band-cathare-en-concert,5001417.php> (mis en ligne le 05/12/18).
- S.N.**, « L'art de l'archèterie », *glaaf.fr*, <https://www.glaaf.fr/metiers/archeterie/> (consulté le 12/06/19).
- S.N.**, « Fleur Pellerin veut "réengager l'État auprès des conservatoires" », *francetvinfo.fr*, https://www.francetvinfo.fr/culture/musique/fleur-pellerin-veut-reengager-l-etat-aupres-des-conservatoires_3348893.html (mis en ligne le 20/05/15).
- S.N.**, « Fly On The Wall », *think.design*, <https://think.design/user-design-research/fly-on-the-wall/> (consulté le 18/10/19).

S.N., « Colonne d'air », *wikipedia.org*, https://fr.wikipedia.org/wiki/Colonne_d%27air (consulté le 30/05/19).

S.N., « Zone proximale de développement », *definitions-de-psychologie.psyblogs.net*, <http://definitions-de-psychologie.psyblogs.net/2016/01/zone-proximale-de-developpement.html> (consulté le 19/04/20).

TRIBOT LASPIÈRE, « Les Orchestres à l'école dopent le marché des instruments de musique en France », *francemusique.fr*, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/les-orchestres-a-l-ecole-dopent-le-marche-des-instruments-de-musique-en-france-63023> (mis en ligne le 07/06/18).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 – LA MÉTHODOLOGIE DE L’ENQUÊTE DE TERRAIN	9
1. Présentation de la méthodologie de l’enquête de terrain	9
1.1. Les préceptes relatifs à l’emploi de l’enquête de terrain.....	9
1.2. À la découverte du terrain, l’enquête observatoire.....	11
1.3. Au centre de l’investigation, l’enquête principale	12
2. La face cachée du terrain (du chercheur)	14
2.1. Élaboration des interventions en marge du terrain	15
2.2. La question de la neutralité de notre recherche.....	16
2.3. La complexité pratique de l’enquête de terrain.....	16
CHAPITRE 2 - LE DISPOSITIF ORCHESTRE À L’ÉCOLE DE LA COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DU LIMOUXIN	19
1. Les fondements des Orchestres à l’école à l’échelle nationale	20
1.1. Chronologie des pratiques collectives à l’aune des directives ministérielles	20
1.1.1. Les pratiques collectives et les interventions en milieu scolaire, au cœur de la structuration des établissements d’enseignement musical	20
1.1.2. L’avancement de la structuration en faveur des pratiques orchestrales en milieu scolaire....	23
1.2. Origines et objectifs du dispositif national Orchestre à l’école.....	25
1.2.1. De 1999 à 2020 : l’extension d’Orchestre à l’école	25
1.2.2. Pragmatisme, économie, humain : l’OAE, une combinaison d’objectifs ?	26
2. Présentation des orchestres à l’école de la Communauté de communes du Limouxin	28
2.1. Les fondements du projet OAE à l’échelle locale.....	28
2.1.1. Genèse, contexte culturel	28
2.1.2. Une synergie territoriale en faveur des orchestres à l’école.....	30
2.1.3. Les objectifs « géographiques » manifestés.....	32
2.2. La phase de lancement des orchestres à l’école	35
2.2.1. Les orchestres à l’école : constitutions, lieux de diffusion	35
a) Promotion 2017-2019	35
b) Promotion 2019-2021	35
c) Les lieux de diffusion et de restitution	36
d) Les enseignants-instrumentistes	37
e) Les professeurs des écoles, de retour à l’école ?	38
2.2.2. L’orchestre à l’école au collège	39
2.2.3. Les projets OAE : constituant d’un métissage socioculturel ?.....	42
CHAPITRE 3 - LES SITUATIONS COLLECTIVES DANS LE CADRE D’UN ORCHESTRE À L’ÉCOLE	44
1. Revue détaillée des objectifs listés par l’Association Orchestre à l’école	45
1.1. Le volet éducatif.....	45
1.2. Le volet socioculturel	46
1.3. Le volet citoyen	48
1.4. Bilan des objectifs parcourus par l’AOAE	49
2. La conception des situations collectives musicales dans les établissements d’enseignement spécialisé	49
2.1. Le remaniement des conservatoires	50
2.2. Des objectifs musicaux abstraits, au profit du concert ?	51
2.3. Mise en perspective de la pratique d’enseignement instrumental dans le cadre Orchestre à l’école par rapport au parcours professionnel des enseignants	53
2.3.1. La pédagogie de groupe instrumentale, une suite logique pour COOR CRI ?	53

2.3.2.	Les interventions en milieu scolaire, une mise en place consécutive à la volonté du directeur du conservatoire intercommunal de Limoux.....	54
2.3.3.	Une enseignante à deux fonctions : professeure des écoles / enseignante-instrumentiste ...	55
2.3.4.	L'Orchestre à l'école, révélateur d'une évolution pédagogique au sein des Conservatoires ..	56
2.3.5.	Le regard d'un enseignant-instrumentiste vis-à-vis de trois OAE auxquels il participe	57
3.	Les paramètres élémentaires de la pédagogie de groupe	58
3.1.	OAE / EPEA, un sens pédagogique similaire... à un détail près	59
3.2.	Bénéfices et enjeux du groupe pour un cours instrumental	61
3.3.	Les conditions connexes aux situations collectives instrumentales.....	63
3.3.1.	Oralité et expression corporelle	63
3.3.2.	Le temps : élément déclencheur pour l'utilisation de la pédagogie de groupe ?	66
3.3.3.	Le physique, élément à prendre en considération pour un cours collectif	67
3.2.2.	Les difficultés rencontrées dans le cadre Orchestre à l'école	68
CHAPITRE 4 - STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR « HARMONISER L'OFFRE ÉDUCATIVE » DES ORCHESTRES À L'ÉCOLE		70
1.	Mise en œuvre de matériaux pédagogiques spécifiques aux situations collectives musicales	72
1.1.	Le développement du « senti rythmique »	73
1.2.	L'autonomisation des élèves au service de la solidarité intergénérationnelle	75
1.3.	Le fonctionnement temporel au cœur de deux répétitions OAE	78
2.	Les matériaux pédagogiques issus du dispositif OAE de la Communauté de communes du Limouxin.....	86
2.1.	Analyse des partitions composées pour les orchestres à l'école des établissements élémentaires du Limouxin	86
2.2.	Les matériaux pédagogiques développés dans le cadre des OAE du Limouxin	90
2.2.1.	Le développement du « senti instrumental »	90
2.2.2.	L'hétérogénéité au service du groupe.....	91
2.2.3.	La polyphonie, pour une individualisation instrumentale au service de l'orchestre	91
CONCLUSION.....		94
BIBLIOGRAPHIE		98
SOURCES		104
TABLE DES MATIÈRES		108
TABLE DES ACRONYMES		110
TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX.....		112
TABLE DES ANNEXES		113
ANNEXES.....		114

TABLE DES ACRONYMES

AOAE	Association Orchestre à l'école
CCL	Communauté de communes du Limouxin
CE1	Cours Élémentaire de première année
CE2	Cours Élémentaire de deuxième année
CEFEDM	Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique
CHAM	Classes à Horaires Aménagés Musique
CLAR1	Élève clarinetiste (OAE Jean Moulin à Limoux)
CM1	Cours Moyen de première année
CM2	Cours Moyen de deuxième année
CNFPT	Centre National de la Fonction Publique Territoriale
CNR	Conservatoires Nationaux de Région
CNSM	Conservatoire National Supérieur de Musique
COOR CRI	Coordinateur du projet Orchestre à l'école
CPEM	Conseiller Pédagogique en Éducation Nationale
CRI	Conservatoire à Rayonnement Intercommunal
CRR	Conservatoire à Rayonnement Régional
CRD	Conservatoire à Rayonnement Département
CSFI	Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale
DASEN	Directrice Académique des Services de l'Éducation Nationale
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DIR CRI	Directeur du conservatoire à rayonnement intercommunal du Limouxin
DOM-TOM	Département d'outre-mer et territoires d'outre-mer
DUMI	Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant
E-I	Enseignant-instrumentiste
EPEA	Établissement Public d'Enseignement Artistique
ENM	École Nationale de Musique
FM	Formation Musicale
INSEE	Institut Statistique et des Études Économiques
JDO	Joseph Delteil Orchestra
MAAF	Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
MCC	Ministère de la Culture et de la Communication

MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MEESR	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MENJVA	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative
MVJS	Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
OAE	Orchestre à l'école
PEAC	Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'Éducation nationale
PR CRI-JM	Ex professeure de flûte du conservatoire à rayonnement intercommunal du Limouxin et enseignante à l'école élémentaire Jean Moulin
PR CRI 1	Professeure de hautbois au conservatoire à rayonnement intercommunal du Limouxin
PR CRI 2	Professeur de tuba au conservatoire à rayonnement intercommunal du Limouxin
SOP	Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique
SNOP	Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique
USSAP	Union Sanitaire et Sociale Aude Pyrénées
UT2J	Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Mise en perspective géographique du projet Orchestre à l'école du Limouxin (capture d'écran, umap.openstreetmap.fr)	34
Figure 2 : L'itinéraire vers la pratique orchestrale dans les établissements publics artistiques spécialisés?.....	60
Figure 3 : L'itinéraire vers la pratique orchestrale dans les Orchestres à l'école ?	60
Figure 4 : Un itinéraire d'apprentissage semblable entre les Orchestres à l'école et les Établissements Publics d'Enseignement Spécialisé ?	61
Figure 5 : Courbe recensant le temps de parole du chef d'orchestre au cours des répétitions OAE (source : verbatims)	83
Figure 6 : Extrait du mouvement n°1 de la Suite - section cuivre.....	87
Figure 7 : Extrait du mouvement n°2 de la Suite – section bois	87
Figure 8 : Extrait du mouvement n°3 de la Suite	88
Figure 9 : Extrait du mouvement n°4 de la Suite - section bois	88
Figure 10 : Extrait de "Chat alors !!!!"	89

Tableau 1 : Entretien et observations des orchestres à l'école de la Communauté de communes du Limouxin (année scolaire 2018-2019).....	11
Tableau 2 : Entretiens et observations des orchestres à l'école de la Communauté de communes du Limouxin (année scolaire 2019-2020)	13
Tableau 3 : Planning hebdomadaire des orchestres à l'école du Limouxin	17
Tableau 4 : Répartition financière pour le projet Orchestre à l'école de la Communauté de communes du Limouxin - écoles élémentaires (source : site internet de la Communauté de communes du Limoux : https://www.cc-limouxin.com/copie-de-pole-culturel).....	31
Tableau 5 : Composition des "classes instrumentales" au sein des orchestres à l'école du Limouxin - effectifs au 14 janvier 2019 (source : observations de terrain)	35
Tableau 6 : Composition des "classes multi-instrumentales" au collège Joseph Delteil de Limoux - effectifs au 1 ^{er} octobre 2019 (source : observations de terrain)	40
Tableau 7 : Illustration d'activités réalisées au commencement des projets OAE du Limouxin (source : observations).....	65
Tableau 8 : Illustration d'activités réalisées au commencement des projets OAE des écoles élémentaires du Limouxin (source : observations ethnographiques)	73
Tableau 9 : Exemples de questions-réponses conduisant à des interactions (source : observations ethnographiques)	76
Tableau 10 : Durées totales des interventions orales au cours de deux répétitions OAE (source : verbatims)....	80
Tableau 11 : Nombre d'interventions inférieures à 2 secondes au cours de répétitions OAE (source : verbatims)	82
Tableau 12 : Les durées maximales et minimales des interventions au cours de répétitions OAE (source : verbatims)	82
Tableau 13 : Durées moyennes des interventions au cours de répétitions OAE (source : verbatims)	83

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien construite pour les enseignants du CRI du Limouxin.....	115
Annexe 2 : Inventaire des événements auxquels a participé la Lyre Municipale de Limoux durant notre enquête de terrain	116
Annexe 3 : Dossier de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, un Orchestre à l'école	117

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien construite pour les enseignants du CRI du Limouxin

Q1. Quelle formation musicale avez-vous suivie ?

Q2. Est-ce que vous pouvez me raconter votre arrivée dans l'OAE ?

Q3. En dehors de cet Orchestre à l'école, donnez-vous, ou avez-vous donné, des cours dans un cadre collectif ?

Q4. Est-ce que cette arrivée dans l'OAE correspondait à une envie ou était-ce une opportunité ?

Q5. Quel était l'objectif de ce projet ?

Q6. Comment s'est passé le lancement du projet ? Vous êtes-vous senti désorienté ?

Q7. Qu'est-ce que cela a apporté, selon vous, aux élèves participants à ce projet ?

Q8. Votre regard sur l'enseignement musical a-t-il changé ?

Q9. Et votre regard sur l'Orchestre à l'école, a-t-il changé ?

Q10. Qu'est-ce qui est positif dans l'OAE ? Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ?

Q11. Quels sont les principaux points communs entre l'enseignement à OAE et l'enseignement au conservatoire ? Et les principales différences ?

Q12. Quelles sont, selon vous, les principales qualités à avoir pour enseigner dans un projet OAE ? Sont-elles les mêmes que pour enseigner dans un conservatoire ?

Q13. En dehors de l'école – de Belvèze-du-Razès ou Jean Moulin – êtes-vous amené à parler de ce projet (entre enseignants, dans un cadre professionnel, dans un cadre personnel) ?

Q14. Comment décririez-vous l'expérience Orchestre à l'école en 1 mot / 1 phrase ?

Q15. Est-ce qu'en 2017, une journée de formation pour découvrir l'OAE aurait pu vous intéresser ?

Q16. Pour conclure, comment définiriez-vous votre conservatoire en 2020 ?

Annexe 2 : Inventaire des événements auxquels a participé la Lyre Municipale de Limoux durant notre enquête de terrain

Source : Facebook de la Lyre de Limoux

Entre Septembre 2018 et Août 2019 :

Concert des Fêtes de Septembre : à Limoux, Place de la République, le 2 septembre 2018 à 11h.

Cérémonie du 11 novembre : à Limoux, le 11 novembre 2018.

Loto de la Lyre : à Limoux, sous les Halles Place Général Leclerc, le 11 novembre 2018 à 15h.

Concert de la Saint-Cécile : à Limoux, Église de l'Assomption, le 17 novembre 2018, à 16h (Au profit des sinistrés des inondations).

Concert du Nouvel An : à Narbonne, Théâtre + Cinéma – scène nationale Grand Narbonne, le 4 Janvier 2019 à 20h.

Concert du Nouvel An : à Limoux, Gymnase de l'Olympe, le 6 décembre 2019 à 15h.

Enregistrement du CD audio : à la salle polyvalente de La Digne d'Aval, le 18-19-20 janvier 2019

Cérémonie du 8 mai : à Limoux, le 8 mai 2019.

Fête de la Musique : à La Digne d'Aval, le 21 Juin 2019 à 19h.

Cérémonie du 14 juillet : à Limoux, le 14 juillet 2019.

Entre septembre 2019 et ... :

Fêtes de septembre : à Limoux, Place de la République, le 1^{er} septembre 2019 à 11h.

Fête du Petit Tambour : à Tourreilles, le 7 septembre 2019 à 11h.

Forum des associations : à Limoux, Esplanade François Mitterrand, le 14 septembre 2019 (présence d'une partie des musiciens).

L'Art s'invite à Magrie : à Magrie, le 06 octobre 2019.

Loto de la Lyre : à Limoux, aux Halles, le 10 novembre 2019 à 15h

Commémoration du 11 novembre : à Roquetaillade, le 11 novembre 2019.

Présentation officielle du 1^{er} CD de la Lyre de Limoux : le 13 novembre 2019.

Concert de la Sainte Cécile : à Limoux, Église de l'Assomption, le 16 novembre 2019 à 16h.

Concert du Nouvel An : à Limoux, à l'Olympie, le 5 janvier 2019 à 15h.

Annexe 3 : Dossier de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, un Orchestre à l'école

Dossier de la
Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale

UN ORCHESTRE A L'ECOLE



Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale
62 rue Blanche 75009 Paris - Tél. 01 48 74 76 36 - Fax 01 48 74 07 22
csfi@wanadoo.fr - www.csfimusique.com



SOMMAIRE

▶ 1	Introduction – Objectifs – Naissance des classes pilotes d'Auvers-sur-Oise et Cergy.....	5
▶ 2	Premier bilan des classes pilotes.....	6
▶ 3	Quels ensembles instrumentaux constituer ?.....	10
▶ 4	Quel parc instrumental ? Le coût d'un parc.....	12
▶ 5	Construire un projet: une synergie de compétences.....	15
▶ 6	Les méthodes pédagogiques.....	17

ANNEXES

▶ A	Evaluation des projets pilotes par les chefs d'établissements d'Auvers et de Cergy.....	18
▶ B	Autres orchestres à l'école, aujourd'hui et demain.....	24
▶ C	Extraits de la revue de presse.....	28
▶ D	La CSFI- Ses actions et ses adhérents.....	30

Pratique instrumentale à l'école : du rêve à la réalité...

En 2001, on comptait en France 244 228 élèves dans les Conservatoires Nationaux de Région, Ecoles de musique nationales ou municipales agréées. En laissant de côté les écoles privées, pour lesquelles il n'y a pas de données, si on rapproche ce nombre d'élèves de celui communiqué par le Ministère de l'Éducation Nationale pour la même période (12 135 000 élèves, du primaire à la terminale) on obtient une proportion de 2,01 % de jeunes musiciens¹.

Depuis deux ans, ce très faible pourcentage a incité la CSFI à promouvoir en France ce qui dynamise les écoles dans de nombreux pays du monde: apprendre un instrument à l'école, directement par la pratique collective.

Créer un ensemble instrumental à l'échelle d'une classe entend prouver que la musique peut être pratiquée par tout enfant et devenir ainsi un extraordinaire outil de socialisation.

Libérés des obstacles économiques et socioculturels de l'accessibilité à la musique, puisqu'elle sera pratiquée dans le cadre de l'école, certains enfants révéleront des aptitudes exceptionnelles pour la musique. D'autres découvriront les grands plaisirs de la pratique en orchestre. Mais en s'exprimant dans un groupe, en remarquant les qualités de camarades qui s'efforcent de valoriser le groupe, l'enfant musicien se construit des repères. En faisant de la musique, un enfant a plus de chances de comprendre les valeurs du travail et cela influe positivement sur l'ensemble de ses activités scolaires. C'est une activité si gratifiante, qui implique tellement l'individu, que la pratique musicale collective est aussi un puissant atout contre l'exclusion.

Premier stade de l'enseignement de la pratique instrumentale, la pédagogie encore peu répandue en France qui sous-tend le projet "un orchestre à l'école" suscitera aussi, pour ceux qui le souhaiteront, une ouverture vers les structures spécifiques que sont les Ecoles de Musique et les Conservatoires: ce n'est pas une formation au rabais.

En 2000, la CSFI a donc initié deux classes-pilotes dans le Val d'Oise, à Auvers et à Cergy, créant la synergie entre les différents partenaires du projet.

Vous trouverez ci-après le descriptif de ces deux actions, et des éléments sur les orchestres envisageables, les parcs instrumentaux nécessaires.



¹ Sources de ces chiffres: sites du Ministère de l'Éducation Nationale (education.gouv.fr) et du Ministère de la Culture (culture.fr).

Comment tout a commencé...

- ▶ **2 mai 2000** : "100 cars pour la musique". La C.S.F.I. invite près de 1500 enfants, du primaire au collège, à passer une journée au Salon de la Musique. Cette opération est très appréciée par les participants. À cette occasion, des premiers contacts sont noués avec la Direction de la Musique, de la Danse et des Spectacles, au Ministère de la Culture et installent les bases de projets plus spécifiques dans les écoles.
- ▶ **9 juin 2000** : Une rencontre atelier entre la CSFI et Mme Hélène Mathieu, Directeur de la Jeunesse au du Ministère Jeunesse et Sports. Celui-ci, qui a la tutelle des grandes associations d'éducation populaire, a engagé une réflexion sur une relance des pratiques artistiques amateurs.
- ▶ **8 septembre 2000** : La CSFI rencontre la nouvelle Mission pour l'Éducation Artistique et l'Action Culturelle créée par le Ministère de l'Éducation Nationale.
- ▶ **13 octobre 2000** : la CSFI contacte, au ministère de la Culture, le responsable du bureau des enseignements. La CSFI expose ses projets en milieu scolaire.
- ▶ **Novembre 2000** : Ouverture, dans l'école primaire d'Auvers-sur-oise, d'une première classe pilote. 24 élèves d'une classe de CE2 reçoivent des instruments, la Mairie prenant en charge le salaire des musiciens intervenants. Ce projet est prévu sur trois ans.
- ▶ **Décembre 2000** : Ouverture d'une seconde classe pilote à Cergy, dans un collège en Zone d'Éducation Prioritaire. Il s'agit cette fois d'une classe de 5ème. Les intervenants sont pris en charge par la Mairie et par l'Académie musicale du Val d'Oise (Conseil général, Etat, Éducation nationale).
- ▶ **3 avril 2001** : Reconstitution de l'opération "Les cars pour la musique" au Salon de la Musique. Organisation de mini master-classes pour les élèves du projet de Cergy. Invitation aux Conseillers pédagogiques de l'Éducation Nationale sur le déroulement et le but des deux actions en cours.
- ▶ **Septembre 2001** : Reprise des ensembles musicaux d'Auvers et de Cergy. Les deux classes ont joué pour la Fête de la Musique. La classe de Cergy a participé à une manifestation régionale des orchestres à vent organisée par l'ARIAM à Gennevilliers, le 27 octobre, et donné un autre concert à Cergy le 13 décembre.
- ▶ **Février 2002** : le Conseil Général du Val d'Oise, avec le concours de l'ADIAM 95, envisage de s'investir (prise en charge des intervenants) pour que six nouveaux "orchestres de classe" commencent.
- ▶ **Juin 2002** : Dans le cadre d'"Osez la Musique", événement organisé pour la première fois par la CSFI au Parc Floral de Paris, sont accueillies et présentées au public les classes d'orchestres pilotes. Une médiation des "Orchestres à l'École" s'effectue auprès des grandes radios et des journaux nationaux.
- ▶ **Septembre 2002** : Reprise des ensembles musicaux d'Auvers et de Cergy pour la troisième rentrée.
- ▶ **26 Octobre 2002** : La CSFI est invitée à Lyon au congrès biennal de l'APEMU (Association Nationale des Professeurs de Musique de l'Éducation Nationale). Elle présente le dossier des "Orchestres à l'École" et reçoit un accueil très enthousiaste des participants.
- ▶ **Novembre 2002** : Présence au Salon de l'Éducation de la classe d'Auvers qui se produit en concert, invitée par la FNAPEC.



Classe d'orchestre de l'école Chaponval – Auvers sur Oise



Classe d'orchestre du Collège des Explorateurs - Cergy-Pontoise

Bilan des classes pilotes

Ecole de Chaponval (Auvers-sur-Oise)

Classe de CE2

Projet en PAC, octobre 2000 - juin 2003

► Partenaires:

Projet à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale (CSFI), avec le soutien de Feeling musique, membre du Groupement des Spécialistes en Instruments à Vent (GSIV); Ville d'Auvers-sur-Oise

► Le déroulement du projet:

Janvier 2000: Rencontre avec Mme Françoise Rannou, maire adjoint, chargée des affaires scolaires. Le projet la convainc et tout est mis en œuvre pour rendre possible le démarrage de cette première classe pilote.

Objectif: créer un ensemble orchestral de 24 enfants. Les instruments de musique seront mis à disposition pendant 3 ans par Feeling Musique, la commune prenant en charge les musiciens intervenants.

Après une présentation organisée par un spécialiste des instruments à vent de la CSFI, les 24 enfants ont choisi librement l'instrument qui leur a paru être le plus attractif.

La répartition s'est faite dans les familles des instruments à vent et des percussions, formant un orchestre d'harmonie parfait :

4 cornets, 2 trombones, 1 saxhorn alto, 2 saxhorns basses (petits tubas), 4 flûtes traversières, 4 saxophones, 5 clarinettes, 2 percussions.

Octobre 2000: Arrivée des instruments et début de l'initiation. L'intervenante est Carole Moreau, 24 ans, multi-instrumentiste (tuba, flûte...). Elle prend en charge la classe entière, assistée de Monique Mauger, institutrice de la classe, (non musicienne au départ, mais qui maintenant s'est mise à la clarinette!). Les enfants emportent chez eux les instruments qu'ils ont choisis.

Depuis, ils travaillent 3 heures par semaine, sur le temps scolaire, guidés par le ou les intervenants musicaux, en collaboration avec l'enseignant de la classe.

Le travail s'est d'abord axé sur le souffle avec l'embouchure, le bec ou l'anche (les élèves étant partagés en quatre groupes), avant de passer à l'instrument entier. Suit ensuite un travail par tonalité d'instrument, en trois groupes. Enfin, les enfants se répartissent en deux groupes, cuivres et bois.

Une initiation au solfège est faite tout au long de l'année.

Premières prestations lors de la Fête de la Musique et de la fête de l'école 2000.

Février 2001: Pour renforcer la qualité des cours, Christophe Louis, professeur de clarinette et saxophone, vient assister chaque semaine Carole Moreau. Cette arrivée dynamise la classe et les deux intervenants, travaillant en parfaite cohésion, se relaient à la direction de l'orchestre.

Mars 2001: Mme Rannou reçoit au Salon de la Musique le Prix de la CSFI pour son action pionnière à l'Ecole de Chaponval.

Juin 2002: La classe se produit lors de la fête des écoles à Auvers, et surtout au Parc Floral de Paris, lors de l'événement organisé par la CSFI : "Osez la Musique".

Année 2002-2003: Il est prévu, pour achever le cycle des 3 années de la première classe d'orchestre à l'école, divers déplacements. Classe verte à la ferme Musicale (Cotentin) pendant une semaine, une invitation d'un week-end à St Valéry en Caux, par la nouvelle classe d'Orchestre de cette ville, créée en 2002, sur le modèle de la classe de Chaponval.

La classe participera au spectacle de fin d'année de l'école, avec l'harmonie locale.

Pour la rentrée 2003, le collège d'Auvers, qui accueillera ces enfants, est d'ores et déjà en train de mettre sur pied une continuité du projet. La démarche est vue favorablement par le Conseil Général.



Chaponval: Carole Moreau et les jeunes percussionnistes

Collège des Explorateurs (Cergy-le-Haut)

Classe de 5° (en 2001)

Projet en PAC - Février 2001/juin 2003

► **Partenaires:**

Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale (CSFI) avec le soutien de Feeling Musique, membre du Groupement des Spécialistes en Instruments à Vent (GSIV), l'ADIAM 95; Ville de Cergy; Académie du Val d'Oise.

► **Déroulement du projet:**

Dans ce collège en Zone d'Education Prioritaire, le Principal, M^r Bontemps, demande un jour à Jean-Claude Decalonne, auteur du spectacle écrit avec Marc Stecker "Les Enfants d'Espérance", de venir parler de l'œuvre aux élèves qui doivent faire partie des 2000 choristes. L'auteur est aussi président du Groupement des Spécialistes en Instruments à Vent. Il a 420 jeunes gens face à lui à qui il parle des enfants esclaves, thème du spectacle.

Avant de les quitter, déformation professionnelle oblige, il demande : Combien d'entre vous font de la musique ? Le résultat est sidérant : sur les 420 collégiens, une seule jeune fille faisait de la flûte traversière !

La décision était prise... Si quelque chose devait être fait, si l'on voulait prouver quelque chose en matière de pratique instrumentale, c'est là qu'il fallait commencer.

Dans ce collège, Mireille Lepinoy, clarinetteste, professeur de musique très active, décide de prendre ce projet en main. Un intervenant extérieur, Fabrice Colas, corniste, percussionniste, chef d'orchestre, mandaté par la CSFI, sera le chef de cet orchestre, le premier en collège.

Feeling Musique mettra à disposition le parc instrumental pendant 3 ans.

La commune prendra en charge le salaire des intervenants

Février 2001: les instruments sont distribués.

Composition: 3 flûtes, 5 clarinettes, 2 saxophones altos, 3 saxophones ténors, 2 cors, 3 trompettes, 3 trombones, 1 saxhorn alto, 1 saxhorn baryton, 1 percussion. S'ajoutera l'an d'après une batterie.

Quelques semaines plus tard, les jeunes gens de la classe d'orchestre sont invités au Salon de la musique et apprécient divers ensembles, parmi lesquels un simple duo de violoncelles (deux jeunes filles interprétant des sonates de Bach). Ils font une ovation à la fin de la prestation et posent quantités de questions aux interprètes. En quelques semaines, ces collégiens dont l'univers musical était jusqu'à présent limité, étaient capables d'apprécier toutes sortes de musiques et même de commenter et d'analyser les divers styles. Dans cette classe où les cas sociaux sont nombreux, où les jeunes venant d'horizons divers sont en majorité, l'ambiance s'est considérablement adoucie. Les jeunes emportent les instruments chez eux et c'est la première fois que certains collégiens transportent une activité de l'école à la maison.

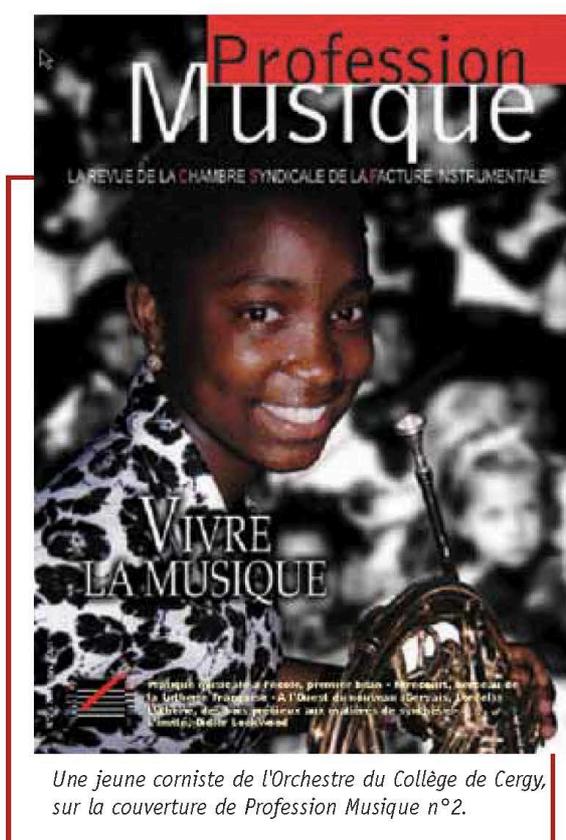
► **L'organisation du travail:**

Les séances de travail sont de 4 heures hebdomadaires, en temps scolaire. Elles visent à associer étroitement, en permanence, pratique instrumentale et théorie:

- Une heure avec la professeur de musique de la classe: lecture de notes et de rythmes sur les partitions instrumentales, chant, explication d'éléments théoriques rencontrés lors de séances d'orchestre
- 3 heures avec Mireille Lépinoy et Fabrice Colas, intervenant artistique extérieur, chef d'orchestre. Les séances se font par groupes instrumentaux suivies d'un tutti d'orchestre.

En 2002, d'autres musiciens sont venus ponctuellement enrichir l'apprentissage des techniques instrumentales. L'ADIAM a financé ces séances.

Un complément du contenu pédagogique complet préparé par les intervenants est en cours de préparation et pourra être mis à disposition des personnes intéressées, sur simple demande auprès de la C.S.F.I.



Quels ensembles instrumentaux constituer?

Créer un ensemble instrumental (qui peut être à géométrie variable), constituer un parc instrumental sont des actions positives pour les enfants, en tant qu'individus et en tant que groupe. Et surtout, inscrites dans la durée!

Voici quelques exemples de configuration possibles, avec un descriptif chiffré du parc instrumental nécessaire. Nous évoquerons d'abord les diverses formes que peut prendre un projet d'enseignement collectif de la Musique à l'école et illustrerons nos propos avec les deux premières expériences pilotes menées à l'initiative de la CSFI.

En Primaire

Vous recommandons, outre la possibilité d'une classe mono instrumentale, trois types de configurations (Le choix pourra se faire en fonction de l'intervenant disponible).

▶ La classe mono instrumentale

Les instruments les plus courants pour ce type de formule sont :

- Cordes
- Guitares
- Claviers
- Flûtes traversières
- Clarinettes
- Saxophones
- Cuivres en Sib à pistons (trompettes, cornets, barytons, euphoniums)

▶ La classe d'Harmonie

Elle est constituée d'environ 24 élèves et se compose essentiellement d'instruments à vent. C'est la formule retenue pour nos deux expériences pilotes.

Les intervenants ont choisi de construire leurs propres méthodes de travail et les ont adaptées aux nécessités des programmes de concerts qui se sont présentés.

La CSFI pourra prochainement mettre à la disposition des futures classes d'orchestres d'instruments à vent et percussions une méthode japonaise (voir page 17).

▶ La classe d'orchestre de chambre

Composée d'environ 19 musiciens, elle se compose essentiellement de cordes, mais aussi de quelques instruments à vent.

▶ La classe d'orchestre symphonique.

Pour une classe assez grande, ou deux classes réunies, plusieurs intervenants seront nécessaires à l'installation d'un tel orchestre.

Voir détails de ces orchestres pages suivantes.

En Collège

En plus, au collège, les formations suivantes sont envisageables:

▶ Formation jazz

Petit ensemble de 5 à 10 musiciens

▶ Orchestre funky

Petit ensemble composé généralement de 7 à 10 musiciens

▶ Orchestre salsa-latin

Percussions, rythmique, vents, 12 à 15 musiciens

▶ Big Band

Le véritable Big Band de Jazz est composé de 16 ou 17 musiciens

▶ Orchestre de chambre

Composée d'environ 19 musiciens, elle se compose essentiellement de cordes, mais aussi de quelques instruments à vent.

▶ Orchestre symphonique

Pour une classe assez grande, ou deux classes réunies, plusieurs intervenants seront nécessaires à l'installation d'un tel orchestre.

Voir détails de ces orchestres pages suivantes.



Concentrés, les élèves attachent une grande importance au travail d'orchestre.

Appliquée, pour que la musique soit belle...



Un orchestre à l'école - 11

Quel parc instrumental ?

Effectif	Orchestre d'Harmonie 24 élèves	Effectif	Orchestre de Chambre 19 élèves
4	Flûtes traversières	6	Violons
4	Clarinettes Sib	2	Violoncelles
4	Saxophones altos	1	Contrebasse
4	Trompettes (ou cornets) Sib	2	Flûtes traversières
2	Trombones ténor	2	Clarinette Sib
3	Tubas (barytons ou euphoniums)	2	Trompettes (ou cornets) sib
3	Percussions	1	Trombone ténor
		1	Euphonium
		2	Percussions
Effectif	Orchestre Symphonique 30 élèves	Formations mono instrumentales	
10	Violons	Guitares Claviers Flûtes traversières Clarinettes Saxophones Cuivres en Sib	
2	Altos		
3	Violoncelles		
1	Contrebasse		
3	Flûtes traversières		
3	Clarinette Sib		
1	Cors d'harmonie		
3	Trompettes Sib		
2	Trombones		
1	Percussion		
En plus, à partir du collège, orchestres de formes diverses :			
Petite formation jazz, 8 à 10 musiciens		Big Band, 17 à 20 musiciens	
Piano et-ou guitare Guitare Basse ou Contrebasse Batterie Saxophone Alto Saxophone Ténor Violon Jazz Trompette Sib Trombone Tuba		5 Saxophones (2 altos, 2 ténors, 1bar.) 4 trombones (dont 1 basse) 4 trompettes Sib 1 piano 1 guitare 1 basse ou contrebasse 1 batterie (1 percussion ou plus)	
Orchestre Funky-latin, 8 à 10 musiciens		Orchestre Salsa, 12 à 14 musiciens	
Batterie Basse, Guitare (1 ou 2) Trompette, Trombone Saxophones Chant		Batterie, 2 percussions Clavier, Basse, Guitare (1 ou 2) Section cuivres (2 trompettes, 2 trombones, 2 saxos) Chant	

Un orchestre à l'école - 12

Combien valent les instruments?

Constituer le parc instrumental est, bien sûr, un des coûts majeurs de ces projets.

Si tout ou partie des instruments peuvent être confiés par l'école de musique ou l'harmonie municipale locales, des investissements peuvent cependant s'avérer indispensables.

L'apport social que représente l'existence d'un orchestre à l'école est un atout précieux pour une commune ou autre institution, mais l'investissement dans ce projet est aussi un investissement financier inscrit dans la durée: bien entretenu, un parc instrumental dure largement dix ans!

Pour contribuer à la constitution de ce parc instrumental, établir un partenariat avec un membre de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, revendeur, luthier, fabricant ou importateur peut être aussi un moyen efficace pour bénéficier de très bonnes conditions.

Tarif indicatif

Type de classe	Tarif mini (par ensemble)	Tarif maxi
Harmonie pour 24 élèves	12.000	20.000
Orchestre de chambre pour 19 élèves	10.000	14.000
Orchestre symphonique pour 30 élèves	15.000	23.000
Petite formation jazz pour 8 musiciens	5.200	7.000
Orchestre latin/funky pour 12 musiciens	7.200	9.000
Big Band pour 17 musiciens	17.000	21.000
Formations mono instrumentales	Tarif par instrument	
Flûte traversière	530	650
Clarinete sib	440	800
Saxophone	750	1.040
Trompette	400	610
Trombone	610	750
Tuba (baryton Sib)	610	1.200
Cor	1.000	2.300
Guitare	130	200
Violon	350	500
Clavier	150	250

Un exemple d'évolution du budget pour 1 à 8 classes d'harmonie dans un même établissement

Base de calcul:

Coût du parc instrumental (commun à toutes les classes): 12 000 euros

Rémunération du professeur: base 40 euros charges comprises.

Soit pour 30 séances de 2H par an: 2400 euros

Simulation faite pour des projets établis sur 1, 2 ou 3 ans.

Nombre classes	Nombre élèves	Amortissement sur 1 an			Amortissement sur 2 ans			Amortissement sur 3 ans		
		Coût total	Coût/élève par an	Coût/élève par cours	Coût total	Coût/élève par an	Coût/élève par cours	Coût total	Coût/élève par an	Coût/élève par cours
1	24	14400	600	20	16800	350	11,6	19200	266,6	8,88
2	48	16800	350	11,6	21600	225	7,5	26400	183,3	6,11
3	72	19200	267	8,9	26400	183,3	6,11	33600	155,5	5,18
4	96	21600	225	7,5	31200	162,5	5,4	40800	141,6	4,72
5	120	24000	200	6,6	36000	150	5	48000	133,3	4,44
6	144	26400	183	6,1	40800	141,6	4,7	55200	127,7	4,25
7	168	28800	171	5,7	45600	135,7	4,5	62400	123,8	4,12
8	192	31200	162	5,4	50400	131,2	4,3	69600	120,3	4,01

Après 3 ans, l'amortissement du parc instrumental est total. Le coût de la poursuite des projets instrumentaux devient alors très faible

Construire un projet : une synergie de compétences

Ce type de projet n'a de sens et n'est réalisable que s'il est effectué en synergie avec tous les partenaires. Si les institutions sont bien connues des établissements scolaires, des écoles et des communes, elles le sont parfois moins pour d'autres, tels les revendeurs d'instruments de musique. Pour les trois groupes de partenaires envisageables, voici quelques repères.

1/ L'Education nationale:

Ecole, directeur d'école, principal, enseignant. Voilà la pierre de touche du projet, les personnes qui devront travailler avec conviction sur la durée !

A/les décisionnaires:

Suivant que la classe concernée se situe dans le primaire ou dans le secondaire, vos interlocuteurs ne seront pas les mêmes. Cependant la démarche vers eux est essentielle et doit être faite en tout premier lieu avant le lancement de l'opération. Leur accord est impératif, contactez-les dès le début

► S'il s'agit d'une classe d'école primaire, sachez que le Directeur n'est pas un chef d'établissement, mais un enseignant chargé de direction.

La décision sur un projet d'orchestre appartient donc aux Inspecteurs de l'Education Nationale (il y en a plusieurs par région). Pour la musique, ils sont assistés des CPEM (Conseillers Pédagogiques pour l'Education Musicale).

► Au collège et au lycée, par contre, le Directeur (ou Principal), sous le contrôle d'un conseil d'administration, dispose d'une autonomie administrative et financière pour établir un "projet d'établissement" global dans lequel votre projet pourra s'intégrer. Il est cependant tout à fait souhaitable de mettre au courant l'Inspecteur d'Académie et l'Inspecteur Pédagogique Régional Pour les arts, ils sont assistés d'un service culturel basé au Rectorat, appelé parfois CRAC (Cellule Rectorale pour l'Action Culturelle), parfois MAAC (Mission pour les Arts et l'Action Culturelle).

Pour les dispositifs administratifs actuellement en transformation qui peuvent s'appliquer à cet orchestre de classe, vous pouvez consulter les sites officiels suivants:

artsculture.education.fr (Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche) et
educart.culture.gouv.fr (Ministère de la Culture)

B/L'enseignant et les parents

En primaire, l'instituteur de la classe concernée n'a pas besoin d'être obligatoirement un musicien. Il suffit qu'il ait envie de s'engager dans le projet. En collège, l'enseignant sera très probablement un professeur de musique. L'harmonieuse collaboration des musiciens intervenants avec les enseignants et les chefs d'établissement est en tout cas cruciale pour la réussite du projet, qui doit être constamment évalué et adapté.

Il est également souhaitable de réunir les parents dès le début pour les informer et répondre à leurs questions. De leur soutien dépend aussi la réussite du projet.

2/ La commune et les autres institutions

Un projet artistique et humain durable ancré sur leur territoire est clairement dans le champ d'action des communes.

N'oublions pas que ce sont les Communes qui financent la construction et l'entretien des écoles primaires, les Conseils Généraux celui des Collèges, les Conseils Régionaux celui des lycées.

Comme à Auvers-sur-Oise et à Cergy, les municipalités peuvent être invitées à prendre en charge le salaire des musiciens intervenants - par exemple, via l'école de musique.

Par ailleurs, dans la majorité des départements existent des organismes dépendant du Conseil Général dont la vocation est le soutien local aux pratiques artistiques. Nommés ADIAM, ADDM, Office Départemental pour la Culture, etc..., ils constituent aussi une source de financement et une aide importante pour la constitution du parc instrumental voire de la rémunération de tout ou partie des salaires des musiciens intervenants.

Quant à la DRAC, représentante régionale du Ministère de la culture, elle a bien sûr aussi vocation à intervenir en milieu scolaire pour certaines aides financières.

3/ Les musiciens intervenants

Jouer d'un instrument à l'école ne se substitue pas à la pratique au sein d'un conservatoire ou d'une école de musique, mais, les professeurs de ces écoles de musique peuvent tout naturellement être les intervenants du projet. D'ailleurs, idéalement, tous les enfants ayant commencé un instrument à l'école devraient avoir envie d'entrer dans une école de musique et bénéficier de passerelles pour le faire ! Les Dumistes ont aussi toute leur place dans ce genre de projet d'école.

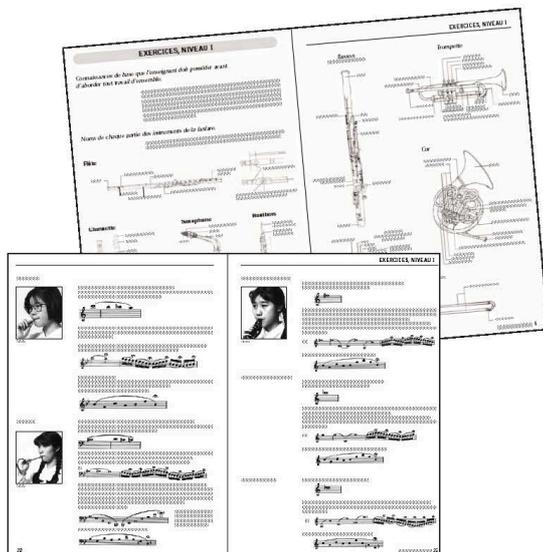
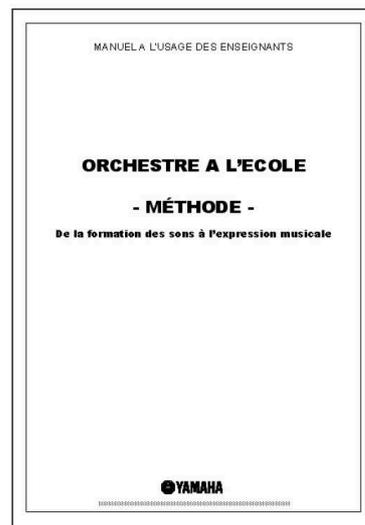
Clé de voûte du dispositif, l'intervenant sera de préférence multi-instrumentiste. La plupart du temps, deux intervenants, aux compétences complémentaires, seront cependant nécessaires.

En primaire ou en secondaire, il est souhaitable que chaque enfant bénéficie d'au moins deux heures de "temps musique" hebdomadaire. L'intervenant pourra, dans un esprit d'efficacité, décider de scinder le groupe pour travailler par pupitres.

Outre le travail pédagogique de l'instrument, le bon rapport de l'intervenant avec l'enseignant, avec lequel il doit former un véritable tandem est essentiel. Ils mettront en place ensemble des moyens d'évaluation qui permettront un suivi précis de chaque enfant.

Les méthodes pédagogiques

Même si les initiatives se sont multipliées ces derniers mois, "l'Orchestre à l'école" en est encore à ses débuts en France. Pour cette raison, les enseignants doivent construire leurs cours en s'inspirant d'ouvrages non spécialisés et en comptant sur leur propre expérience de terrain. Il en va tout autrement au Japon où les établissements scolaires comptent tous des ensembles instrumentaux, le plus souvent à vent. C'est à partir de la méthode "Nemu Band" largement employée dans l'archipel que Yamaha Musique France a décidé de publier "Orchestre à l'école, Méthode, de la formation des sons à l'expression musicale". Outre un ouvrage principal (112 pages, nombreuses photos, croquis et extraits musicaux) destiné au professeur, cette méthode comprend en supplément 17 petits volumes de 12 pages dans lesquels figurent la description de l'instrument, les conseils de jeu, les exercices et du répertoire, ceci pour chaque instrument d'une harmonie-fanfare. Utilisée avec succès depuis plus de deux décades au Japon, cette méthode pourra constituer la base d'un corpus solide et éprouvé pour les musiciens intervenants dans le cadre des Orchestres à l'école. La publication des 18 volumes est prévue dans le courant du premier trimestre 2003. Les ouvrages seront adressés aux intervenants volontaires qui pourront l'intégrer alors à leur démarche pédagogique.



La méthode destinée à l'enseignant est accompagnée des livrets suivants:

- ◆ Basson
- ◆ Clarinette Alto
- ◆ Clarinette Basse
- ◆ Clarinette en Mi Bémol
- ◆ Clarinette en Si Bémol
- ◆ Contrebasse
- ◆ Cor
- ◆ Euphonium
- ◆ Flûte Piccolo
- ◆ Hautbois
- ◆ Percussions
- ◆ Saxophone Alto
- ◆ Saxophone Baryton
- ◆ Saxophone Ténor
- ◆ Trombone
- ◆ Trompette (cornet à piston)
- ◆ Tuba/Tuba contrebasse

Evaluation des projets pilotes par les chefs d'établissements d'Auvers et de Cergy école primaire de Chaponval

Classe Orchestre

Année scolaire 2000/2001

L'expérience que nos élèves de CE2 et nous avec eux sommes en train de vivre, depuis septembre dernier, parvient au premier tiers de son déroulement, puisqu'il était prévu, dès son origine, qu'elle s'échelonne sur trois années scolaires. Le projet est, d'ores et déjà, suffisamment avancé pour que nous tentions de vérifier, au-delà des grandes orientations qui ont été choisies dès son élaboration, si les acquisitions progressives qu'il se proposait de mettre en place l'ont été réellement. En tant qu'enseignants totalement impliqués dans la conduite du projet dont bénéficient nos élèves, nous nous proposons de relever les points forts qui ont eu, sur leurs structures mentales autant que sur leur maturité psychique, des effets que nous pouvons qualifier de bénéfiques.

*Les progrès accomplis peuvent être considérés sous deux aspects différents :
l'un, à caractère individuel et personnel,
l'autre à caractère collectif et social.*

Nous nous arrêterons donc, en premier lieu, sur les points qui ont eu une incidence réelle sur les qualités spécifiques des enfants. Le travail effectué tout au long de l'année dans le cadre de cette expérience a accélééré incontestablement leur maturité ; en effet, en prenant conscience du rôle éminent de la musique devenue un élément important de leur vie d'écolier, ils ont découvert la valeur du travail personnel qu'elle leur imposait ; les répétitions régulières, à l'école et à la maison, l'obligation d'intégrer leurs instruments parmi l'ensemble de leurs outils de travail qu'il fallait apporter à des jours fixés à l'avance, la place prise par cette activité dans l'emploi du temps hebdomadaire, lui ont conféré une importance qui la situait au même niveau que les autres disciplines scolaires.

Les élèves ont pris conscience de la valeur intrinsèque du travail individuel, perçu comme un préalable indispensable à tout progrès significatif. Le sérieux avec lequel l'ensemble des élèves a accepté les contraintes de cet enseignement, tant théoriques (le solfège...) que pratiques (doigté, souffle...) est là pour témoigner que cette activité n'a jamais été considérée comme secondaire ou subsidiaire ; la plupart des parents ont d'ailleurs manifesté leur étonnement devant le sérieux, voire l'abnégation, avec lesquels leurs enfants ont travaillé. C'est évidemment un signe qui ne trompe pas ; l'intérêt que ces apprentissages ont revêtu à leurs yeux, pour rébarbatifs ou rebutants qu'ils aient pu leur paraître, à certains moments de ce projet, leur a permis de surmonter ces aspects négatifs ou laborieux.

Par ailleurs, les objectifs et les finalités de ce projet leur sont apparus clairement dès sa mise en place car les progrès, dans ce domaine, sont "visibles" (si l'on peut s'exprimer ainsi à propos de musique) et se concrétisent immédiatement à l'oreille des enfants ; l'évolution de chacun est perceptible par tous les exécutants et se vérifie dans l'installation progressive de l'orchestre. En outre, nous avons tous constaté avec quel sens des responsabilités les participants ont assumé les tâches d'entretien de leurs instruments et quel soin ils leur ont prodigué, tout au long de l'année ; sans conteste, aucun oubli, aucune perte, aucune détérioration ne sont à déplorer et cela aussi constitue un signe probant de l'intérêt avec lequel ces enfants ont abordé et vécu cette activité.

Nous terminerons par le constat très satisfaisant de l'implication personnelle des parents qui ont, dans leur très grande majorité, considéré ce projet comme très valorisant pour leurs enfants et s'y sont investis avec beaucoup d'ardeur et de conviction. L'ambiance de la classe s'en est trouvée considérablement et favorablement modifiée ; elle a surtout rejailli sur tous les apprentissages et le comportement individuel et collectif des enfants. Toutes ces observations ne peuvent évidemment pas s'être limitées au seul domaine de la musique ; elles ont inmanquablement eu des retentissements sur le comportement général des élèves et leur attitude envers le travail scolaire en général.

Abordons maintenant l'autre aspect de ce projet, à caractère plus collectif. La constitution d'un orchestre implique une dimension de groupe ; l'individu s'exprime à l'intérieur d'un ensemble qui prend corps lentement et auquel l'instrumentiste s'intègre pour devenir peu à peu membre à part entière puis élément indissociable de l'orchestre. Cette inévitable transformation n'est évidemment pas arrivée à son terme au stade où nous en sommes parvenus, mais la mutation est en cours irrémédiablement. D'abord, il faut apprendre à écouter l'autre, puis les autres ; ainsi apparaît le concept de nombre pluriel puis de groupe unifié, nécessaire préalable à l'esprit de groupe et de corps d'où émergera l'indispensable solidarité. Pour cela, il faut ériger, au niveau d'une loi fondamentale, le respect de l'autre, en apprenant à l'écouter quand il parle ou quand il joue ; "la respecter c'est exister en dehors de soi, c'est prendre vie à travers mon partenaire, c'est me transcender dans le groupe qui naît des efforts et du travail de chacun." Cette dimension prend évidemment une valeur citoyenne, à notre époque où l'individualisme adopte des formes si accentuées qu'il semble menacer les valeurs traditionnelles de notre société fondées sur la solidarité. Réjouissons-nous que, dans ce contexte de mutation, des jeunes puissent trouver leur épanouissement à travers les autres et qu'ils aient perçu inconsciemment ou intuitivement, que leur réussite personnelle passerait inéluctablement par celle du groupe.

Dès le début de l'expérience, les défaillances de certains élèves de la classe retardèrent la naissance de l'orchestre tout entier et les enfants ont très vite pris conscience que cet effet pervers les conduirait à l'échec. Les manquements aux apprentissages hebdomadaires, les actes d'insouciance ou de désinvolture face au travail personnel à effectuer à la maison ont été sanctionnés de façon immanente, la semaine suivante, par un retard dans la progression et la constitution de l'orchestre. Peu à peu, au fur et à mesure de la prise de conscience du groupe, ces "oublis" se sont raréfiés jusqu'à disparaître presque totalement.

Les enfants sont parvenus à un haut niveau de responsabilité en faisant leurs les réussites et les difficultés des autres. La constitution de l'orchestre est devenu l'affaire de tous et non plus celle de quelques-uns. L'individu existe certes et est bien reconnu en tant que tel, mais il prend sa justification réelle, sa véritable dimension, dans l'orchestre, dans l'interdépendance des instrumentistes.

Comme pédagogues, nous avons pu observer combien le climat de la classe avait changé, au cours de l'année scolaire ; les disputes sont exceptionnelles et dégènerent rarement en pugilats ; les enfants de CE2 ont un esprit de corps que nous constatons moins fort dans les autres classes. Les enfants qui éprouvaient quelque difficulté à s'intégrer au début de l'année, ont trouvé une place dans l'orchestre qui les dispense probablement de chercher dans l'indiscipline et la provocation des occasions de se distinguer et des prétextes pour se faire remarquer. Ce projet est devenu leur projet et ils mesurent la chance qui est la leur d'en avoir été les heureux bénéficiaires.

On ne saurait passer sous silence l'importance d'une bonne entente entre tous les adultes impliqués dans la conduite de ce projet ; les relations harmonieuses entre Carole Moreau, Christophe Louis et l'équipe pédagogique de l'école ont énormément contribué à la réussite présente de cette expérience. Nous souhaitons tous vivement que ces éléments de réussite se perpétuent les deux prochaines années afin que ce projet, qui aura nécessité tant d'énergie, soit un succès définitif et total.

*Monique Mauger
Enseignante classe CE2*

*Michel Braghini
Directeur Ecole de Chaponval*



Un orchestre à l'école - 20

Collège des explorateurs

6, boulevard des Explorateurs
95800 CERGY-LE-HAUT
Tél : 01.34.35.05.75 01.34.43.13.66

M. Patrice Bontemps
Principal du collège des Explorateurs

Objet : Bilan classe orchestre 5^e1 - année 2000-2001

à
Mme Dominique Delord
chargée de mission à la
Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale

Madame,

Suite à la mise en place de la "classe orchestre" au collège des Explorateurs, avec votre précieux concours, et celui de M. Jean-Claude Decalonne, je souhaite vous faire part de mes observations quant à l'incidence de cette action au sein du collège.

Cette initiative a provoqué un réel engouement, une forte motivation des élèves concernés, ceux-ci, très hétérogènes et majoritairement en difficulté, scolaire et/ou sociale, aux comportements souvent teintés d'incivilités, voire de violences, se sont, en entrant dans l'univers musical qu'on leur offrait, progressivement transformés.

Les résultats scolaires se sont améliorés, même si ce n'est que légèrement, mais il faut surtout noter le développement de leur intérêt, de leurs capacités d'attention, d'écoute, de leur motivation, produisant des efforts alors que certains étaient catalogués incapables d'en fournir. En fait cette activité a généré ou développé des compétences essentielles pour les progrès et la réussite, qui peuvent maintenant se transférer dans d'autres domaines, entre autres le scolaire.

Cette activité a permis la réussite de ces élèves grâce à :

- La pédagogie de M. Colas, chef d'Orchestre
- La confiance qu'on leur a accordé (prêt des instruments)
- La méthode utilisée : apprentissage directement avec les instruments, sans passer par un enseignement du solfège (un petit enfant sait parler avant de savoir lire et écrire)

Cet apprentissage en est une application : savoir "parler" avec un instrument avant de savoir lire et écrire la musique, ce qui viendra dans un deuxième temps, la motivation créée et le besoin favoriseront l'accès à ces apprentissages ultérieurs.

Ces élèves se sont aussi transformés humainement. La relation avec les adultes est devenue différente. L'intérêt qu'on leur porte, les prestations effectuées les valorisent, leur redonnent confiance. C'est un facteur déterminant dans la modification des comportements, entraînant une réduction des incivilités, des violences,

Un orchestre à l'école - 21

améliorant les rapports avec les personnes. Cette dynamique commence aussi à porter ses fruits au niveau du collège, montrant aux autres jeunes que les adultes peuvent être crédibles et écoutés.

Je terminerai ce bilan tout à fait positif en remerciant très sincèrement au nom de tous les personnels, la Chambre Syndicale de Facture Instrumentale pour croire et permettre la réalisation de ce fabuleux projet.

Je remercie également, M. Decalonne pour sa détermination et les efforts qu'il a constamment prodigués pour que cette classe existe.

Je remercie enfin M. Colas, Chef d'Orchestre, qui met ses compétences au service de ces jeunes. Très motivé, il entretient avec eux un excellent climat d'apprentissage et de communication.

Chacun de ces intervenants est artisan de la réussite de ce projet, et montre clairement que tous les élèves peuvent progresser et réussir, si on les place dans des conditions favorables et si l'enseignement s'associe aux partenaires qui peuvent permettre cette réussite, surtout quand le premier partenaire qu'est la famille a beaucoup de difficultés à jouer son rôle.

Vous avez ouvert une voie, je souhaite qu'on puisse la poursuivre et que cet exemple "de terrain", donne des idées à beaucoup d'autres établissements dans l'intérêt du monde de demain dans lequel ces jeunes auront des pages à écrire.

Pour information, suite aux nouvelles mesures concernant les collèges, cette classe qui sera en 4ème pour l'année 2001-2002 est une classe PAC (Projet d'Action Culturel).

Veillez accepter, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

*M. Patrice Bontemps
Principal du Collège des Explorateurs*

*Madame Verrier
Professeur principal de 5^e1
Collège des Explorateurs
Année 2000-2001*

*à Monsieur Decalonne
Président du Groupement des
Spécialistes en Instruments à Vent
Rapporteur de la Commission n° 1
à la C.S.F.I.*

Cher Monsieur,

Je vous adresse ce courrier afin de faire le bilan de cette première année de fonctionnement de la classe – orchestre.

En qualité de professeur principal de la classe, je souhaiterais vous dire combien ce projet a mobilisé les énergies et développé un sentiment d'appartenance et un esprit de groupe dans la classe, esprit propice aux échanges et à l'épanouissement d'élèves qui se révèlent peu à peu, grâce à l'investissement de Madame Lepinoy et aux efforts de Monsieur Colas.

J'ai essayé de les assister de mon mieux, relayant les informations auprès des parents et encourageant la motivation des élèves.

Je souhaiterais aujourd'hui vous renouveler nos sincères remerciements pour votre générosité, qui a rendu ce projet possible, et vous dire que nous nous réjouissons que ce projet puisse se poursuivre l'an prochain.

Avec toute notre gratitude, recevez l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

Mme Verrier

Les autres orchestres à l'école

La classe à horaires aménagés de SABLE-SUR-SARTHE

Depuis septembre 2000, s'est ouverte dans l'école primaire Saint-Exupéry située en REP (Réseau d'Education Prioritaire), une classe de CE1 à horaires aménagés avec pour volonté d'avoir au moins 25 % d'enfants de ce quartier. Ce projet est bâti sur 4 années. En septembre 2001, afin de permettre aux enfants, alors en 2ème année de CHAM, de "démarrer" l'instrument choisi en toute quiétude, un projet de prêt gratuit s'est mis en place entre L'Atelier d'Orphée, magasin de musique situé au Mans, La Ville de Sablé-sur-Sarthe et l'Ecole Municipale de Musique Agréée. Le parc instrumental était alors constitué d'instruments à vent et de percussions (cornet, saxophone, trombone, saxhorn, xylophone, batterie). La réussite aidant, l'école a actuellement 3 classes à horaires aménagés, le CE1 ayant été reconduit et les classes de CE2 et CM1 s'étant ouvertes au fil des années.

Contact: M. et Mme Klein, Atelier d'Orphée - 02 43 24 42 54

La classe de cuivres de CHAMPS-SUR-MARNE (77)

L'Ecole de Musique de Champs-sur-Marne a créé un ensemble cuivres/percussions, qui réunit une soixantaine d'élèves volontaires, du CP au CM2. Ils travaillent une heure par semaine, à l'heure du déjeuner. Il se déroule souvent en petits groupes, le travail est basé sur l'apprentissage collectif, qui débouche en fin d'année sur une comédie musicale. La méthode repose surtout sur une transmission orale, mais, pour les cuivres, il y a une initiation au solfège. La méthode utilisée a été élaborée par un des professeurs, en fonction des différences d'âge des enfants. Les instruments prêtés sont ceux de l'école de Musique - associative, mais financée par la ville, qui a accordé des heures supplémentaires aux trois professeurs de musique du projet.

Cette année, quelques-uns de ces enfants se sont inscrits à l'école de musique, qui mène un projet similaire avec soixante autres enfants, dans un centre de loisirs du mercredi.

Contact: Anne Aubé, directrice de l'Ecole de Musique - 06 09 77 22 44

La classe d'instruments à vent de LONGESSAIGNE, près de LYON

La communauté de communes a décidé de lancer une action dans une classe de CE2. Les partenaires sont: JS Musique, de Lyon, qui a prêté 20 instruments à vent pour deux ans; la toute jeune école de musique du canton, qui avait déjà innové en commençant par se centrer sur les cordes; la compagnie musicale "Tracas d'Affaires" (qui a coaché dans de nouvelles pédagogies les professeurs d'instrument); la fanfare locale L'Eveil.

L'an dernier, les élèves ont été initiés à la pratique musicale avec des coquillages, des percussions..., et cette année ils pratiquent deux heures trente par semaine les instruments qui leur ont été distribués (cornets, clarinettes, saxos et tubas). Le projet est soutenu financièrement par le Conseil général et la DRAC, et l'Education Nationale suit très attentivement le dossier.

Contact: Nadia Degdagui, directrice de l'Ecole de Musique et responsable Musique de la Communauté de communes.

04 74 70 58 00

M. Scharf, JS Musique à Lyon - 04 78 38 20 47

La classe de violons de l'école de NOGENT-SUR-MARNE

Cette action est née de l'initiative du chef d'établissement de l'École Primaire Guy Moquet . 350 enfants, de la maternelle au CM2, suivent les cours de violon au sein de leur école (deux fois 1/2 heure par semaine), grâce au parc instrumental composé de 50 instruments, acquis essentiellement par la mairie. Les instruments restent à l'école.

L'intervenante principale est issue de l'école Vivaldi, dont la méthode ludique est axée prioritairement sur la pratique, l'apprentissage de la lecture se faisant de pair.

Contact: Gilbert Coquard, Ecole Guy Moquet - 01 48 76 34 80

La classe d'harmonie de St VALERY EN CAUX

Après avoir visité les classes pilotes d'Auvers et de Cergy, l'École de Musique (EMMA) a fait débiter à l'école primaire Coste et Bellonte, à la rentrée 2002, une classe d'orchestre d'harmonie - 2 CE2, soit 35 enfants. Les instruments, que les enfants peuvent emmener chez eux, ont été fournis par le parc instrumental de l'école de musique, complété par un prêt d'instruments effectué par deux magasins de musique de Rouen, et des locations. Les professeurs sont ceux de l'école de musique: 12 professeurs d'instrument, plus un de solfège et un d'orchestre! Les cours ont lieu à l'école, à l'heure du déjeuner, soit 45 mn par semaine: cours collectif par famille d'instrument, cours de solfège, cours d'orchestre. Ce projet est prévu sur trois ans.

Contact: M. Caux, directeur de l'École de Musique - 02 35 97 07 64

La classe-fanfare de NANTES

En 2000, le CNR de Nantes a chargé son professeur de trompette, J. Jacques Metz, d'imaginer une action dans une école primaire située en ZEP, dans le quartier La Boutière. 1 CE1 et 1 CE2 ont travaillé 2h par semaine en temps scolaire, sur des instruments à vent prêtés par le CNR. Mais le nombre en était trop faible pour que les enfants puissent emporter les instruments. Aussi, en 2001, le projet a-t-il été consolidé: une fanfare de 44 élèves volontaires a vu le jour, avec un parc instrumental complémentaire acquis par la ville de Nantes, via le CNR, opérateur du projet (17 trompettes, 12 tubas, 15 percussions). Celui-ci est de 3 ans, en Contrat Educatif Local, et a désormais lieu hors temps scolaire, mais dans l'école. Les 3 heures de travail se répartissent en 2 séances par petits groupes, et 2 tutti: 2 fois à l'heure du déjeuner, 1 fois après la classe. Les 3 professeurs d'instruments sont ceux du CNR, et une Dumiste assure un lien continu entre les temps scolaire/hors scolaire. Côté pédagogie, tout est oral, et les professeurs adaptent en permanence leurs méthodes-maison. L'initiation au solfège n'est jamais séparée de la pratique instrumentale.

Dans ce quartier n'existe aucune école de musique.

Contact: Jean-Jacques Metz, CNR de Nantes 02 51 25 00 20

La classe d'harmonie du Centre Culturel La Jonquière, PARIS XVII^e

Le directeur de ce Centre Culturel, assimilé aux conservatoires municipaux parisiens, Ramon de Herrera, a proposé un projet sur trois ans pour l'école primaire Pouchet, située en REP. Le projet a été adopté par l'Éducation Nationale et par la mairie du XVII^e, qui a accordé au Centre Culturel 12 heures hebdomadaires de cours supplémentaires et le financement d'un achat du parc instrumental (instruments à vent) à des prix très spéciaux, grâce à la CSFI.

Les trois professeurs sont des multi-instrumentistes. Les séances de musique ont lieu deux fois deux heures par semaine, pendant le temps scolaire, dans le Centre Culturel.

Le programme pédagogique, adapté d'une méthode américaine, vise à permettre aux enfants de mettre en valeur des domaines de compétence trop souvent omis dans leur vie scolaire, de favoriser leur socialisation, leur ouvrir le monde des arts, par un projet concret et durable. Mais aussi, "que les enfants n'aient rien à désapprendre": l'objectif n'est pas de les faire entrer au conservatoire, mais si cela en tentait quelques uns, leur formation en groupe le leur permettra.

Un engagement est déjà pris pour l'ouverture d'une seconde classe, puis d'une troisième.

Contact: M. Ramon de Herrera, directeur du Centre Culturel La Jonquière - 01 44 85 98 00

Les projets à venir

D'autres créations d'orchestre devraient voir le jour dans les mois à venir.

Dunkerque

Ce projet très ambitieux de la ville de Dunkerque (pour septembre 2003), porté par Philippe Langlet, le directeur de son école de Musique, voit la réunion exemplaire de tous les partenaires: Education nationale, Conseil Général du Nord, Conseil régional, DRAC, ENACT. Il vise à la création de classes d'orchestre dans 6 écoles et deux collèges, soit 30 classes. Chaque classe sera parrainée par une personnalité (Jean-Claude Casadessus, Fabienne Thibaut, Michel Legrand...). Les enfants travailleront pendant le temps scolaire 5 heures par semaine, avec des intervenants venus de l'école de Musique (une quinzaine), en articulation avec le professeur d'école ou de collège. Les locaux des écoles seront spécialement aménagés. Les parcs instrumentaux seront d'harmonie ou symphoniques.

Oise

Le directeur de l'Harmonie, aussi professeur de trompette à l'École de Musique de Compiègne a mis en place les éléments de création d'une ou plusieurs classes d'orchestres dans une école de la ville. L'acquisition du parc instrumental est en cours d'agrément par le Conseil Général de l'Oise.

Paris XV^e

Le Conservatoire du XV^e, dirigé par Peter Vizard, a prévu de faire débiter à la rentrée 2003, dans l'école primaire de la rue de l'Amiral Roussin, un ensemble de cuivres dans une classe de CE1 (projet sur 4 ans). Les enfants seront des volontaires, et les classes auront lieu en temps scolaire. Les 5 intervenants seront les musiciens de l'ensemble de cuivres Sur Mesures - désormais en résidence au Conservatoire du XV^e - dirigé par Fabrice Colas, (l'intervenant du projet pilote de la CSFI à Cergy). Les enfants du CE1 auront trois séances de 3/4 d'heure par semaine: formation instrumentale, par groupes de trois, solfège (par la professeur de musique de l'école), pratique d'ensemble. Le Conservatoire a demandé à la mairie de Paris les moyens supplémentaires pour rémunérer les intervenants et constituer le parc instrumental. Mme Anne Hidalgo, première adjointe du Maire de Paris, a répondu favorablement. Cependant sera créé parallèlement un autre groupe de travail, réunissant un petit groupe d'enfants de niveaux différents, mais en situation d'échec scolaire ou ayant des conditions de vie difficile, que l'école aura estimés pouvoir tirer grand profit de la pratique musicale. La Caisse des Dépôts a été sollicitée pour financer le parc instrumental de ce groupe.

Les projets à venir (suite)

Rouen

Des rencontres suscitées par le magasin de musique local, membre du GSIV, ont permis d'élaborer un projet de classe d'orchestre à l'école dans la ville de Rouen.

Ce sont des institutrices motivées par l'enthousiasme des projets en cours qui veulent réussir cette implantation dans leur classe, qui devrait voir le jour à la rentrée 2003-2004.

Val d'Oise

Un projet global pour l'ouverture de 6 classes sur les divers bassins du Val d'Oise est en instance d'accord, sous réserve de trouver les écoles de musique susceptibles de prendre le projet local en main. C'est le service Jeunesse et Affaires scolaires du Conseil Général qui prendra en charge les intervenants artistiques de ces projets d'Orchestre à l'Ecole.

Goron (Mayenne)

Si l'éveil musical dans les écoles primaires est déjà une action bien structurée dans cette petite ville située dans une communauté de communes rurales, rien n'existait pour les adolescents. Le CPEM du secteur - aussi élu de cette communauté - a mis en marche l'élaboration d'un projet destinée aux 12-16 ans, de concert avec le professeur de musique du collège (aussi directeur d'une harmonie) et de son principal. Une heure de pratique instrumentale (vents, plus une heure de solfège auraient lieu pendant le temps scolaire. Cette pratique collective serait conçue dès le départ avec une passerelle possible vers l'école de musique de la communauté de communes. Pour finaliser le projet, des démarches sont entreprises auprès de l'Inspection Académique, de l'ADDM et des revendeurs et fabricants d'instruments.

Pontoise

L'Ecole de Musique Harmonia est volontaire pour la mise en place d'orchestres dans les écoles de la ville. L'élue à la Culture appuie ce projet qui devrait voir le jour dans quelques mois.



N° 265

LA LETTRE DU MUSICIEN

2^e QUINZAINE DE MARS 2002 4^e • N° 265

La musique à l'école

Ma chère tartine,
Tu voulais avoir des nouvelles de nos progrès à l'école, alors je te les donne pour toute la famille. Mais, d'abord, je chante tous les matins avec ma classe. Il paraît que le ministre, il veut qu'on apprenne la Marseillaise, les garçons, ils sont contents, car ils pourront le chanter quand ils sont dans les matches de foot.
L'autre jour, un monsieur et une dame sont venus pour nous parler d'un opéra (c'est une pièce de théâtre ou un chant), qui va être donné dans la salle municipale. Ils nous ont raconté l'histoire (elle est hyper belle), puis le monsieur s'est mis au piano et la dame, elle a chanté des airs à la fois qui ont crié qu'elle avait un micro caché. Mais non. C'était très joli. J'aimerais bien avoir une voix comme ça ! La malhessie a dit qu'on va lui tout ensemble voir l'opéra. Je suis trop contente.
Ma grande sœur Victoire qui est en première, comme tu sais, elle fait de la musique. Depuis que son professeur de musique a écrit sa classe pour le Grand Prix des compositeurs organisé par la Lettre du Musicien, elle est devenue une entraîneuse de musique d'aujourd'hui. Elle écoute des disques bizarres, papa et maman ça les énerve, mais elle, ça lui plaît. Elle sera avec sa classe et son professeur, le 5 avril, à Muscora, pour remettre le Prix au compositeur choisi par son lycée et 66 autres. Elle espère bien que ce sera celui ou celle pour qui elle a écrit et qu'elle pourra lui parler. Elle fera des tas de choses ce jour-là à Muscora.
Tu sais que mon cousin Loulou, il se trouve dans un collège très difficile comme on dit. Eh bien, voilà que les professeurs d'instruments ont mis à la disposition de sa classe des instruments de musique pour faire un orchestre ! Loulou est rentré tout fier avec un énorme tuba. Il ne le quitte pas son tuba, il faut voir comme il en prend soin. Il m'a même plus le temps de nous embrâler ! Il paraît que c'est pareil pour les autres lycées, qui font des progrès en tout.
Quand à Patrick et Virginie, mes deux autres cousins, ils ne sont pas contents car on leur propose d'aller doubler pour la troisième fois Pierre et le Coup, ou l'histoire de Sésame. Alors leur professeur a décidé qu'ils monteront eux-mêmes un opéra avec un dôme (c'est une personne, un musicien ou trois) ou avec l'école de musique d'à côté (sais-tu qu'il y en a plus de trois mille en France ? C'est la Lettre du Musicien qui en a fait un répertoire).
Et nous, la malhessie a fait très peur à nos parents parce qu'on leur a dit qu'il ne fallait conclure un PACS. Non, pas un PACS, a répondu la malhessie, mais un PAC (projet artistique et culturel) ! C'est une classe à qui l'Education nationale donne de l'argent pour faire des choses formidables - et il paraît qu'elle se finance beaucoup d'autres projets pour l'école. On en reparlera.
L'histoire, la gigo, le français, le calcul... Ah, mais c'est facile. On apprend tellement mieux après la gigo de la musique !
Je t'embrasse,
Mlle (sœur) Aline (sœur) Worms

La Lettre du Musicien, 14, rue de la Harpe, 75013 Paris, Tél. : 01 58 77 94 09 Fax : 01 58 77 94 08. <http://www.lettre-musicien.fr/>

La lettre du musicien n°265/mars 2002

SOLFEGES

Expériences réussies dans le Val-d'Oise

La pratique collective de la musique en milieu scolaire

Une très belle aventure musicale s'épanouit depuis quelques mois dans le Val d'Oise, à Auvers-sur-Oise. Deux orchestres d'élèves jouissent d'un statut officiel et ont été créés en milieu scolaire, avec l'appui de l'Education nationale.

A Auvers-sur-Oise, on ne peut pas trouver Jean-Claude Decalonne, président de Feeling Musique, de l'Association des spécialistes en instruments à vent (ASIV) et auteur de nombreux ouvrages musicaux pour enfants. Il note que seulement 30 des élèves ont un libre accès à la musique en France. C'est pour cette raison qu'il a décidé de créer un orchestre à vent en milieu scolaire. C'est pour cette raison qu'il a décidé de créer un orchestre à vent en milieu scolaire. C'est pour cette raison qu'il a décidé de créer un orchestre à vent en milieu scolaire.

Le projet est né en 1997. L'objectif est de multiplier les classes de ce type et d'offrir les bénéfices éducatifs, sociaux, culturels, établissements scolaires... à tous les élèves de l'école primaire et au collège. Il a été financé par le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise, le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise.

Le projet est né en 1997. L'objectif est de multiplier les classes de ce type et d'offrir les bénéfices éducatifs, sociaux, culturels, établissements scolaires... à tous les élèves de l'école primaire et au collège. Il a été financé par le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise, le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise.

La lettre du musicien n°267/mai 2002

MUSIQUE À L'ÉCOLE EN FANFARE

UNE BELLE AVENTURE MUSICALE s'épanouit depuis quelques mois en Val-d'Oise, grâce à Jean-Claude Decalonne, directeur de l'espace instrumental Feeling Musique, et sous les auspices de la Chambre syndicale des fabricants d'instruments, que préside Patrick Selmer. Deux orchestres d'harmonie ont été créés en milieu scolaire, avec la bénédiction de l'Education nationale.

A Chaponval, chaque élève d'une classe CE2 s'est vu remettre par Feeling Musique, qui a pris un engagement de trois ans, un magnifique instrument à vent, qu'il a librement choisi parmi les flûtes, clarinettes, saxophones, trompettes, trombones, tubas et percussions. Les intervenants musicaux sont rémunérés par la mairie. Les cours ont lieu une fois par semaine entre 10 h 15 et 15 h par tranches de 45 minutes et rassemblent des petits groupes de six élèves au maximum.

A Cergy, zone relativement sensible, c'est une classe de 5^e qui a été choisie. Là aussi, tous les élèves ont choisi librement "leur" instrument. Les intervenants, dont le profil est particulier puisqu'ils sont multi-instrumentistes, sont rémunérés par l'Académie musicale du Val-d'Oise, qui réunit l'Education nationale, la Drac, le conseil général et l'Adiam. Emulation, concentration, écoute mutuelle... et préparation des mini-concerts changent la vie de la classe. Des projets semblables devraient débiter dès la saison prochaine dans d'autres régions. A Auvers, la mairie a déjà décidé d'investir dans un parc d'instruments pour créer une nouvelle classe. Le Groupement des spécialistes en instruments à vent, fort de 25 magasins spécialisés parmi les plus compétents de France, observe avec une extrême attention cette aventure et s'emploie à encourager toutes les formes de développement de la pratique instrumentale.

Un agrément très officiel du ministère de la Culture est venu souligner la valeur de cette opération de création d'orchestres à l'école.

Mode d'emploi pour la création d'un orchestre à l'école disponible au siège de la CSFI, 62, rue Blanche, Paris 9^e.

La lettre du musicien n°254/juin 2001

Un orchestre à l'école - 28

Musique : une classe pilote à l'école de Chaponval

À l'école de Chaponval, les CE1 ont formé leur orchestre. L'opération est une vraie réussite et ne demande qu'à se développer ailleurs.

Les jeunes enfants de la classe de Monsieur Manger ont formé un orchestre. Pour la première fois, ils ont pu jouer ensemble.

Le projet de la classe de Monsieur Manger est né en 1997. L'objectif est de multiplier les classes de ce type et d'offrir les bénéfices éducatifs, sociaux, culturels, établissements scolaires... à tous les élèves de l'école primaire et au collège. Il a été financé par le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise, le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise.

Le projet est né en 1997. L'objectif est de multiplier les classes de ce type et d'offrir les bénéfices éducatifs, sociaux, culturels, établissements scolaires... à tous les élèves de l'école primaire et au collège. Il a été financé par le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise, le conseil général de l'Oise, le conseil départemental de l'Oise, le conseil régional de l'Oise, le conseil municipal de l'Oise.

Tous les enfants sont capables de pratiquer la musique

A l'initiative de l'Auversois Jean-Claude Decalonne, une école d'Auvers-sur Oise vit une aventure musicale extraordinaire.

Président du Groupement des Spécialistes des Instruments à Vent (GSIV) et président de *Feeling Musique*, Jean-Claude Decalonne es à l'initiative d'un projet pilote dans le Val-d'Oise : la



Jean-Claude Decalonne (à droite) suit le projet.

pratique collective de la musique en milieu scolaire. Compositeur, il a écrit denombreux contes musicaux pour enfants et a constaté au cours de ses interventions

que seulement 3 % des enfants avaient un accès libre à la musique. Ce qui classe notre pays en dernier rang au niveau européen.

« Un jour, je visitais le collège des Explorateurs à Cergy, j'ai demandé qui pratiquait la musique aux 420 élèves qui m'écoutaient, un seul élève a répondu positivement. Cette réponse m'a conduit à entreprendre quantité d'actions favorisant le développement de la musique instrumentale en milieu scolaire », raconte Jean-Claude Decalonne.

C'est ainsi que l'année 2000, deux classes d'orchestres ont été créées au collège Les Explorateurs à Cergy-le-Haut et à l'école primaire de Chaponval. Jean-Claude Decalonne a prêté des instruments à vent ce qui a permis de lever le barrage du coût pour les familles modestes.

Le projet s'étend sur trois ans. Mais d'ores et déjà, les jeunes musiciens en herbe se produiront dans le cadre de *Osez la Musique*, le 21 juin au Parc Floral de Paris. Une journée pour encourager la pratique d'un instrument. Le visiteur aura la possibilité d'essayer



Les enfants et Monique Mauger répètent pour le 21 juin.

tous les instrument dans un atelier géant. Une occasion pour les jeunes Val'Oisiens de démontrer leur savoir faire devant un public.

Répétitions à Chaponval

Yannic, Pierre, William, Elias, Thomas, Samantha, Nicolas, Sébastien, Stéphane, Ninon, Bastien, Marine, Milena, Jérémy, Charline, David, Alicia, Lucile, Peter, Coline, Kévin, Amine, Célia et Rahaël, répètent avec Christophe pour être enfin prêts le jour de la fête de la musique. Deux morceaux au programme : la musique de *Balou* et *Where you there* ? Les trombones n'arrivent pas à jouer « piano » mais dans l'ensemble tout semble au diapason. « Les enfants, il faut travailler encore un peu à la maison » leur suggère Christophe Louis, intervenant pour cette heure musicale avec Carole Moreau.

L'institutrice, Mme Monique Mauger a craqué. Elle-même s'est-mise à la clarinette.

« J'ai commencé avec eux en CE2, j'interchange avec ma collègue du CM aux heures de musique. J'ai vraiment

vu l'évolution des enfants, la grande majorité n'avait jamais joué d'instrument de musique comme moi. Ce projet leur a donné l'esprit de groupe, ils sont nettement plus concentrés et ont appris le respect de l'autre. Car en musique pour jouer ensemble, il faut s'écouter », raconte Monique Mauger.

Je les trouve même plus solidaires. Ils s'aident non seulement en musique mais également pour d'autres matières. Savez-vous qu'ils me font travailler mes notes pendant les créations ? », nous confie-t-elle.

Le projet devrait être étendu à six nouvelles classes du département grâce à un récent accord du ministère de l'Éducation nationale.

Eugénie DUPAQUIER

Osez la musique
Les 21, 22 et 23 juin
au Parc Floral de Paris.



Les musiciens en herbe ont du mal à suivre Christophe.

L'Écho Le Régional/19 juin 2002

Des collégiens de Cergy

21^e EDITION. Une multitude de concerts sont organisés dans tout le département, aujourd'hui et demain. Au programme : classique, jazz, chant choral, rock, raï, rap, bal musette et fanfare... Un orchestre de collégiens de Cergy donnera un concert au Parc floral de Vincennes.

LES DERNIÈRES répétitions ont eu lieu cette semaine. Partitions et étuis sous les bras, les collégiens d'une classe de quatrième du collège des Explorateurs de Cergy vont pouvoir montrer de quoi ils sont capables.

Avec une classe de primaire de l'école Chaponval d'Auvers-sur-Oise, ils vont représenter aujourd'hui le département à l'occasion de la première édition d'Osez la musique

qui se tient pendant trois jours au Parc floral de Paris, dans le bois de Vincennes (XI^e arrondissement). Cette opération permet aux visiteurs de tester sur 5 000 m² tous les instruments possibles.

Totalement novices en matière de musique il y a encore deux ans, ces élèves ont été sélectionnés pour participer à un ambitieux projet de développement de la pratique instrumentale mis sur pied par Jean-Claude Decalonne. Convaincu

que la musique doit être accessible à tous, cet Auversois, dirigeant d'une société de commercialisation d'instruments de musique, avait organisé en l'an 2000 le spectacle « Les Enfants de l'Espérance » avec deux mille petits choristes au château de Grouchy, à Osny.

Une classe réputée difficile
Il s'est lancé ensuite un autre défi : créer un orchestre dans un établissement scolaire, comme cela existe dans beaucoup de pays européens.

Bravant les réticences des uns et les craintes des autres, il a débarqué en 2000 au collège des Explorateurs pour mettre à disposition des vingt-cinq élèves d'une classe réputée difficile un instrument pour chacun, du saxo à la batterie, en passant par la trompette, le trombone, le tuba ou la flûte traversière.

« Pour eux, la musique se limitait à la flûte à bec en sixième. Là, ils forment un orchestre et bénéficient de deux heures et demie de musique

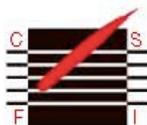
par semaine avec un chef pour les accompagner », détaille Jean-Claude Decalonne. Comme les petits écoliers d'Auvers, les collégiens de Cergy se sont véritablement pris de passion pour la musique. Aujourd'hui, ils font la fierté de leurs parents et de leurs enseignants.

JULIETTE COADA

AUJOURD'HUI, DE 9 H 30 A 17 HEURES, ET DEMAIN, DE 10 HEURES A 19 HEURES, AU PARC FLORAL DE PARIS

Le Parisien (édition Val d'Oise)/21 juin 2002

Un orchestre à l'école - 29



La Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale

La Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale regroupe 57 sociétés fabriquant, important et exportant des instruments de musique, et sept associations :

- ALADFI (Association des Luthiers et Archetiers pour le Développement de la Facture Instrumentale)
- AFARP (Association Française des Accordeurs et réparateurs de Pianos)
- GLAAF (Groupement des Luthiers et Archetiers d'Art de France)
- GPFO (Groupe Professionnel des Facteurs d'orgue)
- UNFI (Union Nationale de la Facture Instrumentale)
- GSIV (Groupement des Spécialistes en Instruments à Vent)
- Association Lupot (luthiers)

Les deux objectifs prioritaires de la CSFI sont le développement du marché des instruments de musique et l'accession du plus grand nombre à toutes les pratiques musicales.

Pour les impulser, l'Assemblée Générale de la CSFI a décidé en avril 2001 de se structurer en six commissions, dont les rapporteurs et leurs suppléants constituent le Bureau.

Président de la CSFI : Patrick Selmer (Selmer-Paris)
Vice - Présidents : Laurence O'Neill (BAM) - Philippe Tirfoin (Yamaha)
Président d'honneur : Bernard Maillot (Savarez)
Trésorière : Danièle Glotin (Glotin)
Secrétaire : Jean-Yves Tanguy (ALADFI)

Commission N° 1 : Développement de la Pratique Instrumentale

Opérations en direction de tous les publics

Rapporteur: Jean-Claude Decalonne (GSIV)- Suppléant: Philippe Tirfoin (Yamaha)

Commission n° 2 : Promotion de la facture Instrumentale française

Salons et expositions à l'étranger

Rapporteur : Paul Baronnat (Buffet-Crampon)- Suppléante: Danièle Glotin (Glotin)

Commission n° 3 : Evénements en France

Salons, conventions et expositions

Rapporteur: Catherine Bonal (Paul Beuscher) - Suppléant: Philippe Tirfoin (Yamaha)

Commission n° 4 : Communication

Revue Profession Musique, informations en direction de la profession, relations publiques et publicité

Rapporteur: Paul Ferrette (Hit Diffusion) - Suppléante: Sylvie Irvoas (Buffet-Crampon)

Commission n° 5 : Economie

Statistiques, relations internationales, matières premières

Rapporteur: élection en cours - Suppléant: élection en cours

Commission n°6 : Formation professionnelle

Recensement des formations, fichier des métiers

Rapporteur: Jean-Yves Tanguy (ALADFI) - Suppléant: Jean-Marie Fouilleul (UNFI)