

TRANSMETTRE AUJOURD'HUI LA MUSIQUE

Rapport 2014/2015
de M. Didier Lockwood

Ministère de la Culture et de la Communication

La Ministre

Monsieur Didier LOCKWOOD
131, rue de la Fontaine aux Aspics
Vosves
77190 DAMMARIE-LES-LYS

Paris, le **20 JUIN 2014**

Nos réf. : TR/1462/CAM

Monsieur,

Le paysage des pratiques symphoniques à destination des jeunes publics en France a été profondément transformé ces dernières années par le double mouvement de la pérennisation dans le tissu éducatif des « orchestres à l'école » et de la naissance d'initiatives, conçues sur le modèle d'El Sistema, sous l'appellation de DEMOS.

Sur la base de ces expériences, dont vous tracerez un premier bilan, et d'une étude documentaire de pratiques comparables en Europe, je souhaiterais que vous étudiez la possibilité et les conditions d'un programme visant à développer les pratiques orchestrales collectives dans notre pays, notamment auprès des publics les plus éloignés de la culture, et des opportunités d'éducation musicale spécialisée. Vous vous attacherez à me présenter un plan volontariste, mais néanmoins réaliste, de déploiement des dispositifs de pratique collective, toutes esthétiques confondues, qui vous semblent les mieux adaptés aux objectifs de démocratisation culturelle, et ce en vue de leur déploiement sur le territoire.

Vous veillerez également, sur la base des bonnes pratiques que vous aurez pu observer, à préconiser des méthodes susceptibles de favoriser le dialogue entre l'ensemble des acteurs concernés. Dans ce cadre, il pourra être approprié d'expertiser les formations adaptées au déploiement de ces pratiques. Vous examinerez en outre toutes les autres collaborations interministérielles qui pourraient être mises en œuvre, notamment avec le ministère de l'Éducation nationale, le ministère des Affaires sociales et de la Santé, ainsi que le ministère des droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.


Je vous serais reconnaissante de bien vouloir me présenter, sous la forme que vous jugerez appropriée, un « rapport d'étape » le 1^{er} octobre prochain et vos conclusions définitives le 1^{er} décembre.

.../...

Pour la conduite de cette mission, vous pourrez vous appuyer sur les services du ministère, et notamment le département de l'éducation et du développement artistiques et culturels au secrétariat général, et, à la direction générale à la création artistique, l'inspection de la création artistique, la délégation musique et le département des publics et de la diffusion.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Amihés,



Auréliе FILIPPETTI

SOMMAIRE

P 3. Introduction générale - Mission Lockwood 2014/2015

P 12. Transmettre aujourd'hui la musique

ANNEXES

P 19. Compte-rendu de la rencontre CdF / M. Didier Lockwood
18 septembre 2014

P 21. Enseignement artistique à l'école sur le temps scolaire
et périscolaire, *par Mme Fanny Reyre Ménard*

P 25. Pour une généralisation des pratiques orchestrales
en milieu scolaire, *par Mme Isabelle Grégoire*

P 34. Note pour le développement des pratiques collectives
vocales et instrumentales à l'école, *par Mme Françoise Regnard*

P 36. Pratiques vocales et instrumentales en milieu scolaire
par M. Jean Jeltsch

P 40. Propositions d'axes de transmission

Mission Lockwood 2014/2015

Que soient tout particulièrement remerciés pour leurs témoignages :

- M. Jean-Jacques Brodbeck, président de la CMF, M. Ludovic Laurent-Testoris, directeur du développement culturel et de la communication (CMF)
- Mme Catherine Baubin, présidente des *Conservatoires de France*, M. Aurélien Daumas, directeur du conservatoire de Saint-Brieuc, M. Jean-Yves Fouqueray, directeur du CRD de Vannes
- M. Patrick Selmer, président de la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale (CSFI), M. Antoine Beaussant, représentant du groupe *Buffet-Crampon*, M. Jean Mullor, représentant du groupe *Yamaha Music Europe*
- M. Gilles Delebarre, responsable pédagogique du projet DEMOS,
- Mme Marie-Hélène Serra, directrice de la pédagogie et de la médiathèque à la Cité de la Musique
- Mme Fanny Reyre Ménard, présidente de FUSE
- Mme Françoise Regnard, ancienne directrice du CeFEdeM Île-de-France et déléguée du pôle *Arts au Carré* regroupant le conservatoire royal de Mons et l'école supérieure des arts visuels
- Mme Isabelle Grégoire, directrice du CFMI de Tours
- M. Jean Jeltsch, directeur du CFMI de Lille et formateur
- M. Jean-Claude Decalonne, président de *Passeurs d'Arts*
- M. Eric du Fay, fondateur des *Petites Mains Symphoniques*
- M. Jean-Gabriel Mahéo, président d' *El Sistema France*
- M. Jean-Jacques Metz, pédagogue et fondateur de l' *Urbain's Band* de Nantes
- M. Jean-Pierre Seyvos, chef de projets du CANOPEEA
- Mme Laurence Lamberger-Cohen, directrice de la Réunion des Opéras de France
- Mme Lorraine Villermaux, directrice des *Talens Lyriques*, Mme Marie Gueden, chargée de la diffusion et de l'action culturelle, M. Clément Lebrun, médiateur culturel
- Mme Marianne Blayau, secrétaire générale de l'association *Orchestre à l'école*
- Mme Marie-Claire Martel, secrétaire générale de la COFAC et vice-présidente de FUSE
- Mme Marie-Laure Paradis, formatrice au sein de l'école Guy Môquet à Nogent sur Marne
- M. Philippe Langlet, directeur du conservatoire de Dunkerque
- Mme Suzy Marceau, présidente de la FNAPEC
- Mme Sylvie Bessenay, directrice de la fédération nationale des CMR
- M. Vincent Maestracci, inspecteur général de l'Éducation nationale
- M. Yan Rutili, directeur de l'école des Arts de Marcoussis

A l'issue de ces entretiens individuels, s'esquissent principalement quatre axes de réflexion :

- 1) La formation des élèves
- 2) La formation des enseignants
- 3) L'articulation des différents dispositifs d'éducation musicale
- 4) La régulation des marchés générés par le développement des classes orchestres

De l'ensemble des témoignages recueillis émane un consensus autour des valeurs véhiculées par la pratique musicale collective. Chacun s'accorde à considérer que la pratique d'ensemble génère du lien humain fondé sur l'écoute respectueuse, la mise en résonance des consciences et le plaisir de se retrouver, qui contribuent à l'épanouissement individuel et collectif des élèves, et favorisent

ainsi leur réussite scolaire et professionnelle par le développement de qualités sensibles sublimant leurs facultés rationnelles. Tout projet visant à ouvrir au plus grand nombre notre système d'enseignement de la musique ne saurait prospérer sans être sous-tendu par cette démarche socioculturelle, dont la finalité constitue l'intégration sociale et le bien commun.

Tel est l'esprit du modèle vénézuélien, *el sistema*, fondé en 1975 par José Antonio Abreu, duquel se réclament un certain nombre d'associations, telles que *Passeurs d'Arts*, dont le projet initié à Cergy fédère désormais 1320 enfants issus de l'ensemble des écoles primaires de la ville, encadrés par une quarantaine de formateurs, généralistes et spécialistes de la technique instrumentale œuvrant de concert sous la direction du chef d'orchestre et trompettiste vénézuélien Raul Lubo.

Parmi ces associations qui s'efforcent d'adapter à notre contexte les préceptes d'*el sistema*, intervient également le dispositif *el sistema France*, mis en place à Gorges dans le cadre des *Apprentis d'Auteuil* au sein de l'école Notre Dame du Bon Accueil, dans le but d'offrir à une cinquantaine d'enfants en difficulté un rempart contre la violence et l'exclusion, à travers la pratique orchestrale.

Par ailleurs, ont germé depuis maintenant six ans dans les centres sociaux de différents quartiers défavorisés de Paris, des Hauts-de-Seine et de la Seine-Saint-Denis, sous la dénomination de DEMOS, une trentaine de programmes pédagogiques impulsés par la Cité de la musique, en partenariat avec les associations socioculturelles, les instances éducatives locales et les musiciens de l'Orchestre de Paris. Semblables activités, qui se sont étendues aux départements de l'Aisne et de l'Isère, intégrant désormais environ 800 enfants pour 120 intervenants sur l'ensemble du territoire, ont vocation à réconcilier les publics les plus éloignés des opportunités d'éducation artistique et culturelle avec l'univers des musiques dites « classiques ».

Sont ainsi proposés à ces enfants, dont l'âge est compris entre 7 et 14 ans, des ateliers symphoniques sur une durée de trois ans, par groupes de quinze, animés par un binôme de musiciens aux compétences complémentaires, en étroite collaboration avec un médiateur culturel, à raison de deux modules d'1h30 par semaine, étayés par des stages de deux à trois jours pendant les vacances scolaires. Ainsi, indépendamment du niveau musical acquis par les élèves concernés, le projet DEMOS témoigne du fait que la considération accordée par d'éminents pédagogues et musiciens à ces enfants aura avant tout permis de faire évoluer leur perception, mais également celle de leurs familles, à l'égard de la sphère musicale « classique », et de leur ouvrir par là même de nouveaux horizons propices à la construction d'une politique de la paix.

Parallèlement, l'ensemble *Les Talens lyriques*, fondé par le claveciniste Christophe Rousset, s'est donné pour mission de rendre accessible le répertoire baroque, par le biais de résidences éducatives, organisées au sein de collèges parisiens, en partenariat avec le conservatoire du XVII^{ème} arrondissement et l'Opéra de Paris, tout en soutenant le développement d'un orchestre de débutants, initiés à la musique baroque par une immersion dans la réalité professionnelle et les pratiques de ce milieu.

Par conséquent, chacun de ces dispositifs propose une approche originale, dont les résultats au niveau strictement musical présentent certes des disparités, mais n'en convergent pas moins vers l'objectif d'offrir à la jeunesse une alternative aux diverses manifestations de la violence qu'engendrerait un éventuel sentiment d'exclusion sociale. Or ces différentes initiatives

pédagogiques nous montrent à quel point la notion de plaisir de se retrouver ensemble est décisive pour créer un désir de musique associé à la préservation de la concorde sociale. De ce fait, la réussite de ces programmes d'éducation musicale dépend en première instance de leur capacité à susciter le goût d'être ensemble à travers le partage de projets musicaux, indépendamment de l'origine socioculturelle de chacun.

Quant aux activités de l'association *Orchestre à l'école*, elles furent originellement impulsées par la *Chambre syndicale de la facture instrumentale* (CSFI) dans le but de promouvoir la facture instrumentale, mais sont désormais indépendantes depuis 2008, tout en demeurant liées à la dite Chambre par une convention de fonctionnement en cours d'élaboration, qui permet aux principaux fabricants et distributeurs d'instruments de musique d'apporter aux projets de classes orchestres leur expertise en matière de sélection de parcs instrumentaux.

En effet, l'association *Orchestre à l'école*, dont l'objectif est de soutenir le développement des classes orchestres au travers d'aides à la recherche de fonds et à l'acquisition de parcs instrumentaux, agréé les magasins éligibles aux appels d'offre émis par les communes, sur proposition de sa chambre syndicale, tout en s'efforçant néanmoins d'associer de plus en plus les acteurs locaux au processus décisionnaire. Nous reviendrons sur ces éléments en dernière partie, car si les parcs instrumentaux sont offerts par l'association *Orchestre à l'école* à l'issue d'un partenariat sur six ans, encore faut-il que les instruments restent utilisables jusque-là, comme le remarque Fanny Reyre-Ménard.

En outre, si les dispositifs précédemment évoqués apparaissent parmi les plus prégnants, de nombreux autres acteurs s'efforcent d'adapter à notre contexte l'esprit d'*el sistema*, qu'il s'agisse de conservatoires, dont le nombre d'établissements labellisés tend à drastiquement diminuer, d'écoles de musique publiques ou privées, ou encore de structures associatives, dont les montants des subventions accusent également, pour grand nombre d'entre elles, de fortes compressions.

Il convient par ailleurs de saluer le travail remarquable accompli par l'orchestre *Les Petites Mains Symphoniques*, qui, sous la direction d'Eric du Fay, constitue un vivier d'élite pour les jeunes musiciens, et par là même une potentielle source d'inspiration pour toute classe orchestre, en ce que ces jeunes virtuoses incarnent un excellent exemple pour les autres enfants désireux d'atteindre le même niveau. Par ailleurs, il importe aussi d'encourager les efforts déployés par l'association *Les Concerts de Poche* pour proposer des concerts et ateliers pédagogiques de haute qualité en milieu scolaire, notamment au sein de communes rurales, plus éloignées de ce type d'opportunités.

Au terme des entretiens individuels avec les acteurs susmentionnés, **il paraît essentiel d'organiser prochainement une consultation collective, et de constituer un Comité de pédagogues** capables de définir les contenus pédagogiques appropriés à la réalisation de cet objectif d'intégration, de responsabilisation et de pacification des rapports sociaux par la pratique musicale d'ensemble, à partir de l'étude des plus fructueuses initiatives pédagogiques observées sur le terrain.

I. La formation des élèves:

L'école constitue par excellence le lieu permettant de sensibiliser le plus vaste public, comme le souligne l'association des *Conservatoires de France*. Or l'on recense actuellement sur le territoire français environ 1066 classes orchestres, dont les résultats arborent de profonds contrastes selon les contextes (lien internet vers la liste des classes orchestres recensées par l'association OAE : <http://www.orchestre-ecole.com/newsletter/fiches/Liste-OAE-2014-web-ok.htm>).

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 locales. Dans cette perspective, se dessinent d'ores et déjà, à l'aune des diverses expériences actuelles en matière de transmission de la musique, un certain nombre de paramètres pédagogiques féconds, qu'il convient de valoriser, tant au niveau de la formation initiale que des classes orchestres et des dispositifs d'éducation musicale inspirés *d'el sistema*.

a) Le développement du « senti rythmique » :

Tout d'abord, 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 synesthésique. A cet égard, les approches organiques mettant l'accent sur la transmission orale, de même que sur le rôle du corps et de ses sensations, constituent de précieuses ressources. Ainsi, l'enseignement du rythme dans la pluralité de ses expressions constitue un domaine didactique majeur qu'il serait opportun de renforcer.

A cet effet, outre les bonnes pratiques observées sur le territoire français qu'il conviendrait de soutenir au sein des CFMI et de certains conservatoires et écoles associatives, le système danois, proposant un pôle d'enseignement supérieur spécifiquement dédié à l'apprentissage du rythme dans la diversité de ses manifestations, constitue également un modèle intéressant, de même que les approches rythmiques alliant phénoménologie de la perception et sciences cognitives, telles qu'elles sont notamment mises en œuvre en Belgique au sein du conservatoire royal de Bruxelles, sous l'impulsion d'Arnould Massart, pédagogue fondateur de la revue *Les ateliers du rythme*.

b) L'équilibre entre l'oralité et l'écrit :

Certaines approches pédagogiques non académiques, à l'instar des méthodes manouches par exemple, qui, en s'appuyant essentiellement sur la transmission orale, l'incorporation et le mimétisme, donnent d'époustouflants résultats. Ils nous invitent à nous interroger sur les proportions didactiques à attribuer respectivement aux modes de transmission oraux et écrits, en fonction de l'âge des élèves.

Aussi, semblerait-il plus approprié d'apprendre à s'exprimer en musique avant d'aborder la lecture et l'écriture, qu'il serait plus à propos de faire intervenir à partir de l'âge de onze ans, en correspondance avec la construction neurologique et psychomotrice de l'enfant, sinon se retrouverait étouffée son intuition, ainsi que le met en avant Philippe Langlet. Il importe donc de proposer des orientations pédagogiques adaptées au développement cognitif et neurologique de chacun, selon son âge, en tenant compte des découvertes neuroscientifiques.

c) Le décroisement inter-esthétique :

Il ne peut être de véritable démocratisation de l'éducation musicale sans une ouverture à l'ensemble des esthétiques, alliée à une déconstruction des représentations qui leur sont associées dans l'imaginaire collectif, afin d'abolir les clivages symboliques susceptibles d'opposer les différentes formes d'expression musicale et leurs publics. Par conséquent, il est important de soutenir les efforts accomplis en ce sens par les CFMI, les CeFEDeM, ainsi que par certains conservatoires et écoles associatives.

En outre, il semblerait fécond de mettre en relation les diverses esthétiques musicales en vue d'un enrichissement mutuel, et ce dès l'entrée en formation initiale, pour donner à chacun la possibilité de s'orienter sciemment en cours de second cycle et d'acquérir une plus ample polyvalence, en adéquation avec les conditions socioculturelles de notre temps. A cet égard, le principe de la rétro-chronologie, qui permet d'amener progressivement les élèves vers de nouveaux horizons musicaux à partir de leurs goûts musicaux, en mettant en lumière leur filiation avec des mouvements et compositeurs antérieurs, donne de fructueux résultats.

d) La mise en synergie des différentes disciplines artistiques :

Il serait également judicieux de favoriser les échanges entre disciplines artistiques, qu'il s'agisse de la musique, certes, mais aussi du théâtre, de la danse et des arts plastiques, tel que cela est mis en œuvre, par exemple, à Marcoussis au sein de l'École des Arts, qui rassemble 1052 élèves sur une commune de 8 000 habitants.

Par analogie, il pourrait être pertinent de proposer, au niveau de l'école primaire, une sensibilisation à l'ensemble des disciplines artistiques, pour octroyer à chaque enfant la possibilité de choisir sa spécialisation au collège en connaissance de cause.

Dans cette perspective, la comédie musicale, qui conjugue musique, théâtre et danse, peut constituer, au sein de l'école élémentaire, une approche porteuse, de même que, dans un autre registre, les ateliers dédiés à la construction d'instruments originaux, à partir d'objets industriels ou recyclés, par les élèves qui aiguisent ainsi leurs facultés de modélisation et de spatialisation, en mêlant les propriétés connexes aux sphères artisanales et artistiques, tel que cela est notamment mis en place au sein du CFMI de Lille ou du conservatoire de Dunkerque.

Qui plus est, au niveau européen, la fusion du conservatoire royal de musique et de théâtre avec l'école supérieure des arts plastiques et visuels au sein du pôle d'enseignement supérieur **ARTS²**, basé à Mons en Belgique, propose un modèle intéressant d'échanges entre domaines artistiques.

Par ailleurs, il serait également opportun d'établir des passerelles entre les mondes de l'école, des arts, mais aussi de l'entreprise, car dans une optique d'insertion professionnelle, l'épanouissement spirituel est favorable à la productivité, ainsi que le rappelle Suzy Marceau.

e) L'autonomisation des élèves au service de la solidarité intergénérationnelle :

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 avancés, comme cela est notamment mis en œuvre au sein du projet DEMOS, dans le but de tisser de la solidarité intergénérationnelle.

f) L'instrumentation :

En ce qui concerne l'instrumentation, il ne saurait être de modèle absolu. Le succès des classes orchestres repose avant tout sur les compétences, l'énergie communicative et le charisme des intervenants, sur lesquels nous reviendrons dans une seconde partie. Il apparaît toutefois que les instruments à vent, de par l'éclectisme de la tradition, au confluent entre fanfare, orchestre philharmonique et big band, en laquelle ils s'enracinent, représentent un prisme prolifique, notamment lorsqu'ils sont accompagnés par des batteries, des guitares et des basses. De plus, les pratiques percussives et vocales, comme par exemple celles inspirées des jeux vocaux de Guy Reibel, semblent donner en primaire d'intéressants résultats, à moindres frais, mais sont plus délicates à mettre en œuvre au collège, du fait des inhibitions provoquées par la mue vocale.

g) L'ouverture aux nouveaux outils numériques :

Il conviendrait également d'introduire dans les enseignements une sensibilisation aux potentialités des nouveaux outils numériques, susceptibles d'étayer le processus de création artistique. A titre d'exemple, l'ensemble *Les Talens Lyriques* a initié un projet d'orchestre numérique destiné à développer l'écoute et la psychomotricité.

h) L'appréhension du temps de l'élève dans sa globalité :

En outre, la réussite des différents projets d'amplification de la pratique musicale en milieu scolaire dépend bien entendu de leur considération par l'inspection académique, et par là même du temps et des moyens qui leur sont alloués. Or l'expérience montre qu'en deçà de deux heures par semaine, l'aboutissement est bien souvent trop limité - la durée minimale pour parvenir à des résultats convenables ne pouvant être inférieure à trois heures par semaine. Toutefois, le volume horaire consacré aux classes orchestres tend davantage à être réduit à deux heures.

Aussi, est-il d'autant plus primordial d'appréhender le temps de l'enfant, qu'il soit scolaire, périscolaire et extrascolaire, dans son unité, afin de lui proposer tout au long de sa scolarité un parcours de formation cohérent, lui permettant de capitaliser les connaissances qu'il aura assimilées.

II. La formation des enseignants :

Aucune initiative de classe orchestre ne saurait être viable en l'absence d'intervenants charismatiques aux compétences diversifiées. La formation professorale constitue donc la clé de voûte de tout projet d'amplification de la pratique musicale, et se doit d'être appliquée au terrain.

a) La création de modules de formation professorale appliqués à la gestion des classes orchestres :

Il semblerait opportun de proposer aux enseignants des modules de formation spécifiques à la prise en charge des classes orchestres, et d'étayer le contenu actuel des examens proposés pour

les DE et les CA, dans le sens d'une plus grande polyvalence en matière de répertoire et de compétences instrumentales, pour que chaque intervenant souhaitant s'occuper d'une classe orchestre soit en mesure, à la manière d'un orchestrateur, de transmettre à ses élèves les caractéristiques élémentaires propres à l'ensemble des esthétiques et familles d'instruments. De plus, il apparaît aussi essentiel de consolider les apports rythmiques au sein des formations professorales.

b) L'importance de la formation continue et du travail en partenariat :

La formation continue s'avère primordiale. Le partage des expériences et des savoir-faire entre intervenants constitue un stimulant vecteur d'enrichissement mutuel de leurs compétences. Il est donc propice d'encourager le travail en binôme entre enseignants et musiciens intervenants. Par ailleurs, les effets bénéfiques pour les élèves, qui résulteraient de la mise en perspective des diverses esthétiques et pratiques artistiques, sont tout aussi valables pour les enseignants.

c) L'eurythmie pédagogique entre généralisme et spécialisme, savoir et faire, savoir-faire et « faire-savoir » :

Quelles seraient les qualités nécessaires à la conduite d'une classe orchestre, et à travers quelles orientations pédagogiques favoriser leur développement chez les professeurs ?

Parmi les expériences existantes, les CeFEDeM et notamment les CFMI, nous apportent d'intéressantes pistes à approfondir. 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 partenariat, qui représentent autant d'incontournables composantes de l'activité des formateurs, comme le montrent Jean Jeltsch et Isabelle Grégoire.

Il conviendrait donc d'encourager ces démarches pédagogiques et de les compléter par des modules portant sur le rythme, dans sa dimension organique, mais aussi sur la poly-instrumentation, et la sociologie des arts, de la culture et de l'éducation, car il importe que les intervenants acquièrent, à partir de bases communes, une diversité de compétences, en concordance avec les actuels enjeux socioculturels et les attentes des publics auxquels ils s'adressent, en étant capables de déconstruire leurs propres représentations pour composer avec celles de leurs élèves, comme le relèvent les représentants de la CMF.

Il semble, in fine, que la personnalité de l'enseignant, ses aptitudes communicationnelles et son aura fédératrice soient aussi déterminantes pour le bon déroulement des projets de classe orchestre que l'étendue de ses connaissances.

III. L'articulation des différents dispositifs d'éducation musicale :

Le paysage français de l'éducation musicale arbore une profonde hétérogénéité : dans les faits, chaque structure possède son statut, son offre éducative, ses compétences et ses objectifs. Les réalités des multiples conservatoires varient ainsi en fonction des directeurs et des politiques

locales. Ces disparités se retrouvent également entre les diverses structures associatives, de même qu'entre les classes orchestres, dont les résultats sont très contrastés selon les contextes, les acteurs et les moyens impliqués. Or si les missions de la plupart des dispositifs sont distinctes, elles n'en sont pas moins le plus souvent connexes. Aussi appartient-il aux pouvoirs publics de donner de la lisibilité à l'offre éducative, dans un souci de cohérence globale et d'équité territoriale entre l'urbain et le rural.

a) La valorisation du dialogue et des synergies entre instances éducatives :

L'expérience montre que le succès des projets d'éducation artistique dépend fréquemment de la capacité de ses acteurs à établir des partenariats pérennes, notamment avec les instances locales, associatives, privées et institutionnelles. L'ensemble des personnalités auditionnées s'attachent à mettre en exergue l'importance d'établir des synergies durables entre les « forces vives » locales, qu'il s'agisse des écoles, des conservatoires, des associations, mais aussi des collectivités territoriales et des communautés de communes, sur le financement desquelles repose l'existence de ces projets. A ce titre, les pouvoirs publics locaux, de concert avec les inspecteurs de l'Education nationale, ont un rôle d'accompagnement à jouer. De surcroît, les fédérations, à l'instar du CANOPEEA, de la FNCC, de la COFAC, des CMR, ou encore de la FEDELIMA, exercent des missions de coordination et d'échanges entre les différentes structures, qu'il conviendrait de soutenir.

b) La mise en cohérence des parcours de formation en faveur de la capitalisation des savoirs:

Il est capital de penser la continuité entre les formations scolaires et spécialisées, par le biais d'orientations pédagogiques communes au service de l'éclosion d'une pluralité de compétences, pour offrir à chacun un parcours d'éducation artistique unifié et cohérent, qui lui permette de valoriser ses acquis. Par conséquent, afin d'éviter les hiatus ou les chevauchements, il est naturel de confier à chaque instance éducative la mission qui corresponde le mieux à ses compétences.

En ce sens, il n'est de projet qui puisse fonctionner sans système d'évaluation adéquat de ses objectifs, s'appuyant sur une vision globale et durable, attentive au contexte territorial et aux perspectives partenariales avec les acteurs locaux. Dans cette logique, l'instauration d'une célébration annuelle dédiée aux classes orchestres, qui pourrait prendre la forme d'un concours ou tremplin national réunissant l'intégralité des classes orchestres répertoriées sur le territoire, constituerait un stimulant mode d'évaluation favorable à l'émulation artistique et à l'autonomisation.

c) Le partage des compétences :

Si de nombreuses collaborations entre écoles, conservatoires et CFMI, par exemple, ont fructueusement essaimé depuis maintenant plusieurs années, dans d'autres cas, la transition entre l'école, les initiatives associatives et certains conservatoires peine à se réaliser. Il serait donc utile de proposer des espaces d'accueil, dans l'esprit des « nucléos » vénézuéliens, qui pourraient être animés par des musiciens intervenants, formés au sein des CFMI ou d'instances analogues, dans les contextes où les conservatoires, du fait d'un manque de moyens matériels ou du décalage entre leur offre pédagogique et les attentes des publics concernés, ne seraient pas en mesure d'accueillir durablement les élèves issus des classes orchestres et dispositifs inspirés d'*el sistema*.

IV. La régulation des marchés générés par le développement des classes orchestres :

L'expansion du modèle des classes orchestres a d'ores et déjà généré de considérables marchés, qui concernent non seulement les parcs instrumentaux, mais également la formation et l'édition. Or règne une certaine opacité autour de ces marchés, dont les financements se doivent d'être parfaitement transparents. L'on ne saurait admettre que des entreprises, sous couvert de desseins philanthropiques, puissent instrumentaliser des enfants et des causes pour assurer leur promotion.

Par conséquent, pour se prémunir contre toutes éventuelles dérives mercantillistes et entorses au code des marchés publics, il appartient aux pouvoirs publics de structurer et de réglementer ces marchés, tout en soutenant la dynamique vertueuse, créatrice d'emplois, entraînée par leur croissance. A cet effet, il pourrait ainsi s'avérer judicieux d'établir, potentiellement par le biais d'une charte, sans favoriser le moindre lobby, des critères qualitatifs ouverts, valorisant la pérennité des instruments et l'aide à leur entretien, au travers, entre autres initiatives, d'un mécénat de compétences de la part des luthiers pour la maintenance des instruments, ou encore d'extension de garanties.

A ce stade de la mission, les propositions évoquées ci-dessus constituent des pistes de réflexion, dont il convient de débattre avec l'ensemble des acteurs concernés par le biais d'une consultation collective, tout en créant un Comité de pédagogues afin de définir les orientations pédagogiques requises par une potentielle amplification de la pratique musicale en milieux scolaires, périscolaires et extra-scolaires.

A cet égard, le soutien des services du ministère de la Culture, et notamment de la DGCA, serait précieux pour nous aider à cadrer notre réflexion à l'aune des textes en vigueur dans le domaine de l'éducation musicale et artistique.

En outre, le présent rapport n'a nullement vocation à imposer des directives pédagogiques en rupture avec l'existant, et d'autant moins à faire table rase des démarches et dispositifs institués en matière d'enseignement de la musique. L'enjeu consiste a contrario à mettre en lumière les plus prolifiques approches pédagogiques observées sur le terrain et à valoriser l'esprit les sous-tendant, afin de tisser du lien humain autour de la pratique musicale d'ensemble, et de permettre, au travers d'échanges de compétences et de partenariats, l'élaboration de parcours de formation unifiés et cohérents, qui se doivent d'être ouverts au plus grand nombre, en correspondance avec les conditions socioculturelles de notre temps.

TRANSMETTRE AUJOURD'HUI LA MUSIQUE

Au cours de mes différentes expériences pédagogiques, en tant que fondateur du Centre des Musiques Didier Lockwood (CMDL) à Dammarie-les-lys, mais aussi en tant que parrain et animateur de diverses classes orchestres, notamment en Moselle et à La Rochelle, j'ai eu la possibilité d'identifier et de mettre en œuvre un certain nombre de paramètres didactiques, qui m'apparaissent, à titre personnel, particulièrement féconds.

En outre, je me suis rendu au Venezuela pour étudier *el sistema*. A cette occasion, j'ai eu l'honneur de rencontrer Maestro Abreu, qui m'a présenté, dans toute leur singularité et leur richesse, les principes et démarches sous-tendant son projet. En effet, au sein du modèle vénézuélien, la vocation socioculturelle d'*el sistema*, visant à offrir « un avenir social digne » à des centaines de milliers d'enfants et adolescents issus de milieux défavorisés, et à les préserver ainsi des potentielles dérives auxquelles les exposerait les phénomènes de paupérisation, est revendiquée comme le fondement essentiel de ce dispositif. Je lui avais alors fait part de l'intérêt artistique que pourrait présenter la constitution d'un big band de jazz, et quelques mois plus tard, naissait ainsi le *Simon Bolivar Big Band*.

A ce jour, grâce à l'ampleur considérable du soutien du ministère vénézuélien des Services sociaux ainsi que du ministère de la Famille, de la Santé et des Sports, mais aussi, depuis juin 2007, de l'*Inter-American Development Bank*, *el sistema*, qui ambitionne de rassembler désormais environ 500 000 membres au sein de ses 125 orchestres pour la jeunesse et de ses programmes de formation instrumentale proposés dans l'ensemble des écoles publiques du pays, a acquis une immense envergure, dont l'esprit irrigue toujours plus de pays à travers le monde, et ne cesse de susciter un engouement aussi vif que les débats dont il fait l'objet. En France, outre les différents dispositifs évoqués dans le rapport, témoigne également de cet intérêt pour *el sistema* la convention qui vient d'être signée entre ce dispositif et le CNSM de Paris.

Toutefois, il convient de rester vigilant à l'égard des images d'Epinal et projections hagiographiques associées au modèle vénézuélien. En effet, au-delà de l'étendue des moyens matériels et financiers alloués à ce système, la qualité du niveau musical acquis par les jeunes bénéficiant de cette opportunité tient notamment à la spécificité du folklore et des traditions musicales vénézuéliennes, dont les caractéristiques rythmiques, alliées à la prégnance de l'oralité et de la corporalité, constituent autant de particularités, qui ne peuvent être littéralement transposées au contexte français.

De plus, en s'appuyant sur de nombreux entretiens avec des formateurs d'*el sistema*, le musicologue britannique Geoff Baker, qui s'apprête à publier aux *Presses Universitaires d'Oxford*, le 28 novembre prochain, un ouvrage intitulé *El Sistema : Orchestrating Venezuela's Youth*, propose une vision beaucoup plus nuancée du système d'éducation musicale vénézuélien, arguant que les valeurs philanthropiques qu'il revendique se confondraient par endroits avec des objectifs de contrôle social et d'accroissement de la productivité, adossés à des préceptes pédagogiques extrêmement stricts, susceptibles d'engendrer chez l'enfant un sentiment de dévalorisation de lui-même, et qu'en définitive, la grande majorité des publics intégrés au sein de ce dispositif seraient davantage issus de la classe moyenne que de milieux particulièrement défavorisés.

Cependant, quelle que soit la part de réalité et celle de fiction qui alimentent les discussions et les mythes autour d'*el sistema*, il n'en reste pas moins que tout projet se donnant pour but de démocratiser l'accès à la pratique musicale ne saurait faire abstraction des valeurs humanistes et fédératrices, dont se réclame officiellement le modèle vénézuélien. Il convient donc de proposer aux établissements et dispositifs français d'éducation musicale des principes didactiques adaptés aux contextes au sein desquels ils sont immergés, dans une optique d'épanouissement individuel et collectif, et par là même d'intégration sociale.

A cet effet, il apparaîtrait judicieux d'établir, par le biais d'une consultation collective avec l'ensemble des acteurs concernés, une charte pédagogique ouverte, dans le but de définir les socles de compétences à destination des élèves et des professeurs, de même que les conditions de fonctionnement, qui permettraient aux enfants de s'approprier l'outil musical de la façon la plus directe possible, et dont le coût doit demeurer abordable pour les collectivités territoriales.

Aussi, semblerait-il opportun, sans pour autant occulter les démarches plus spécialisées, de s'inspirer des approches transversales qui s'efforcent d'aborder la diversité des éléments fondamentaux du geste artistique, dans une perspective de plaisir partagé, afin de créer du lien humain, car **l'essentiel reste de réunir les enfants autour de l'expérience commune de la pratique musicale dans toute sa vigueur et des valeurs relatives au vivre ensemble qu'elle véhicule**. A cet égard, l'expérience démontre que l'immersion collective dans des activités musicales par le biais de stages, de même que leur aboutissement sous la forme d'un concert rassemblant l'ensemble des élèves, permettent bien souvent la création de liens humains corrélés avec l'affirmation d'un goût pour la musique beaucoup plus vif, constructif et durable que des cours irréguliers ou trop espacés.

I. Propositions d'axes de transmission :

a) La dimension fondatrice du rythme :

Au commencement de toute musique a toujours été le rythme. En effet, le son est généré par des fréquences ondulatoires, dont les battements et leurs espacements forment autant de rythmes singuliers, constitutifs de la matière sonore. Il conviendrait donc de développer dès le plus jeune âge la conscience de ce phénomène, et de proposer en conséquence aux élèves une initiation aux spécificités rythmiques, dans leur organicité, de l'ensemble des esthétiques musicales.

b) Le rôle du corps et de la psychomotricité :

Il ne saurait être de musique qui ne passe par le corps. De ce fait, il est crucial, notamment en matière rythmique, de stimuler dans toute leur acuité, et ce dès le début de la formation, l'appréhension instinctive et le ressenti des mécanismes corporels, sensoriels et cérébraux qui régissent l'expression musicale, en s'appuyant à bon escient sur les découvertes des sciences cognitives.

A cet égard, les approches organiques alliées aux modes de transmission orale et d'incorporation mettant l'accent sur l'expérience du vivant, à l'instar des techniques

indiennes fondées par exemple sur la répétition de cycles rythmiques décomposés en onomatopées, constituent de précieuses ressources qui stimulent notamment les neurones miroirs à l'œuvre dans les processus mimétiques et empathiques.

c) Conjuguer les approches corporelles et esthétiques :

Si les domaines pédagogiques relatifs à la sensorialité et au ressenti rythmique constituent les préalables à toute forme d'expression musicale, en faisant raisonner à l'unisson l'ensemble des corps et des consciences qui composent l'orchestre, il n'en convient pas moins de compléter ces approches organiques par un travail sur la diversité des esthétiques.

Dans cette optique, il se révélerait judicieux d'adapter aux formes d'instrumentations qui semblent de prime abord les plus intuitives, à l'instar des *brass bands* par exemple, les répertoires se rapprochant le plus des références des publics visés afin de les inviter progressivement à découvrir de façon rétro-chronologique les fondements de leurs goûts musicaux.

d) Ressentir le silence :

Bien souvent, le silence se révèle source d'angoisses, lorsqu'il est associé dans l'imaginaire collectif à l'horizon de la mort. Toutefois, abritant également en son sein l'infinité des possibles, il constitue en cela l'origine de toute forme de création. Aussi, importe-t-il de travailler sur la perception et la gestion de la densité du silence, dans la pluralité de ses expressions, car comme le soulignait Miles Davis : « la véritable musique est le silence et toutes les notes ne font qu'encadrer ce silence ».

e) La phraséologie :

Dans son Essai sur l'origine des langues, Rousseau considérait initialement la parole comme un acte musical porteur de sensations et d'émotions. La musique constituerait en cela le support émotionnel du langage des mots. Or de cette identité originelle entre palabre, poésie et mélodie, découlent diverses propriétés communes aux discours des mots et des notes, qu'il s'agisse du vocabulaire, de la syntaxe, mais aussi de la ponctuation. Par conséquent, il serait pertinent d'attirer l'attention des élèves sur ces analogies entre les langages verbaux et musicaux, en leur montrant les correspondances entre l'intonation de la voix et le mouvement de la phrase musicale. En effet, si le discours interrogatif se traduit par des phrases musicales ascendantes, les réponses qu'il appelle se manifestent, quant à elles, au travers de phrases musicales descendantes. Dans cette logique, les jeux vocaux de Guy Reibel constituent une approche prolifique, tout particulièrement auprès des jeunes publics n'ayant pas encore connu leur mue vocale.

f) L'école des arts :

Comme nous l'évoquions précédemment, la mise en relation des diverses disciplines artistiques favoriserait non seulement leur enrichissement mutuel, mais également la synesthésie et par là même le développement simultané de l'expérience sensorielle dans sa globalité. Aussi, semblerait-il judicieux d'offrir à chacun, dès le plus jeune âge, la

possibilité de se familiariser, au niveau de l'école primaire notamment, avec l'ensemble des formes d'expression artistique pour découvrir et expérimenter pleinement les potentialités du corps et les correspondances sensorielles qui l'animent.

g) La formation des formateurs :

La formation professorale constitue le point nodal de toute politique éducative visant à ouvrir au plus grand nombre notre système d'enseignement de la musique. Dans cette perspective, quelles seraient les qualités et compétences à valoriser chez les enseignants pour leur permettre de sensibiliser au mieux les élèves aux différentes formes d'expression musicale ?

- Enthousiasme et convictions au service d'un plaisir communicatif : l'énergie déployée par l'intervenant, l'intensité de son ressenti rythmique, ses qualités d'interprète conjuguées à ses facultés communicationnelles sont autant de traits constitutifs de son charisme, et par là même de son aptitude à l'accompagnement d'une classe orchestre.
- Polyvalence : la connaissance élémentaire des caractéristiques propres aux diverses esthétiques musicales, de même que la compréhension rudimentaire des différentes techniques instrumentales, à la manière d'un arrangeur, se révèlent particulièrement propices à la conduite efficiente d'une classe orchestre.
- Improvisation : il importe que les enseignants parviennent à s'adapter à la résonance singulière de chaque moment, tel qu'il est vécu par les élèves, et à composer avec leurs représentations et leurs goûts musicaux pour pouvoir les amener progressivement vers de nouveaux horizons.
- Ouverture au travail en partenariat : le partage des expériences et compétences, notamment entre généralistes et spécialistes, représente une enrichissante source d'émulation artistique.
- Réflexivité : l'activité de formateur requiert des capacités de questionnement, de déconstruction et de mise en perspective des connaissances et méthodes pédagogiques qu'il a incorporées. Dans cette optique, il conviendrait d'accentuer les efforts en direction de la formation continue et de proposer aux professeurs des compléments de formation spécifiques à la gestion des classes orchestres.

II. Pistes d'élaboration d'une séquence pédagogique :

a) Discerner l'harmonie du silence :

Le dépassement des problèmes de discipline passe par la responsabilisation des enfants. En premier lieu, il est fondamental d'instaurer un silence inchoatif et de le leur faire ressentir, non comme un abysse vide anxiogène associé à l'image de la mort, mais a contrario comme le berceau des possibles dans leur infinité. A cet effet, il se révèle opportun de confier directement aux élèves ce rituel inaugural

d'instauration du silence, de même que, dans un second temps, le décompte du tempo.

b) L'échauffement corporel et vocal :

Une fois le silence et la perception de sa densité installés, il apparaît judicieux de procéder à de brefs exercices ludiques, fondés sur l'oralité et la répétition de motifs musicaux, dans l'esprit des jeux vocaux de Guy Reibel, par exemple, ou d'éléments de *beat box*, dirigés vers une prise de conscience du corps, de ses centres énergétiques et de ses mécanismes respiratoires inhérents à l'incarnation du rythme et du son, afin de générer les conditions physiques et mentales favorables à une utilisation constructive de l'instrument.

c) Eprouver le sentiment propre à l'accordage :

L'incontournable étape consistant à s'accorder représente le symbole le plus évocateur des valeurs humaines et sociales contenues en germe dans la pratique musicale d'ensemble. Dans cette perspective, l'ajustement des différentes fréquences instrumentales ne saurait être dissocié d'une mise en résonance des corps et des cœurs, qui composent dans toute sa vitalité l'accord orchestral, miroir d'une concorde sociale ainsi établie, dont il convient de faire émerger la conscience chez les élèves, en leur apprenant à éliminer avec une promptitude croissante, tout d'abord par pupitre, puis conjointement, les battements fréquentiels caractéristiques des discordances instrumentales.

d) Développer l'écoute et le positionnement rythmique :

L'écoute et la maîtrise du rythme constituent les clés de voûte de toute forme d'expression musicale. Aussi semble-t-il essentiel de consolider ces aspects dès le plus jeune âge, potentiellement par le biais d'exercices instrumentaux visant à reproduire de façon mimétique et intuitive des formes rythmiques et mélodiques, à travers le prisme de l'oralité.

e) Le répertoire :

Afin de rendre accessible la pratique musicale collective à chacun, indépendamment de son origine socioculturelle, il est essentiel que soient représentées sans discrimination l'ensemble des esthétiques musicales, et ce de manière intelligible pour les élèves, en fonction de leur âge et du développement de leurs facultés cognitives.

En outre, quel que soit le registre travaillé, il importe que les formateurs s'investissent et jouent aux côtés de leurs élèves, mais sans se substituer à eux pour ce qui est de ponctuer la mesure, afin de leur permettre de s'autonomiser et d'acquérir une stabilité rythmique renforcée, en les invitant notamment à marquer la pulsation par des battements de pieds se diffusant dans l'intégralité du corps.

En somme, l'objectif de ces différentes démarches consiste à susciter chez les enfants le plaisir de se retrouver et par là même d'intégrer les valeurs relatives au vivre ensemble à travers la pratique musicale collective. Parmi ces humbles propositions, dont il serait éclairant de discuter avec l'ensemble des protagonistes à l'occasion d'une consultation collective, les principes fondamentaux qui me sont apparus, à titre personnel, comme les plus appropriés au développement pérenne du modèle des classes orchestres, dans le but de tisser du lien humain et de rendre cette opportunité accessible à l'ensemble des territoires et des populations, avec le minimum de moyens, tout en permettant l'appropriation du geste musical la plus abordable et la plus stimulante, en adéquation avec les attentes des publics concernés, sont les suivants :

- L'oralité : il semble opportun de valoriser initialement les approches pédagogiques les plus directes et dynamiques reposant sur l'oralité, étayée par les expériences protéiformes du vivant et de la sensorialité, pour les conjuguer progressivement avec d'autres méthodes plus théoriques fondées sur l'écriture.
- L'instrumentation : à l'exception du hautbois et du basson, dont la technique de jeu se révèle plus délicate à acquérir, la plupart des instruments à vents, tels que le tuba, le trombone, la trompette, la clarinette ou encore le saxophone alto, constituent souvent des prismes plus intuitifs et de fait moins complexes à mettre en œuvre que les instruments à cordes par exemple.
- La diversité du répertoire : afin de capter l'attention des enfants et de leur donner le goût de se réunir autour de la pratique musicale, il s'avère judicieux de composer avec leurs langages, leurs représentations et leurs préférences musicales, afin de les attirer rétro-chronologiquement vers de nouveaux horizons.

Quant au profil de formateurs qui correspondrait le mieux aux exigences propres à la conduite efficiente d'une classe orchestre, les principales qualités dont il conviendrait d'encourager le développement chez les intervenants me semblent être les suivantes :

- La passion et l'énergie communicatives
- Les facultés de narration et d'improvisation
- La connaissance élémentaire, à la manière d'un arrangeur, de la pluralité des esthétiques et des techniques instrumentales
- Le ressenti rythmique
- L'aptitude à la gestion de groupes multidimensionnels et au travail en partenariat, notamment avec l'instituteur ou le professeur de collège

Or certaines structures, à l'instar des CFMI et des CeFEDeM notamment, œuvrent déjà dans cette voie. Aussi, me paraît-il primordial de soutenir ces initiatives et d'élaborer des compléments de formation professorale spécifiquement conçus pour la prise en charge des classes orchestres, de même qu'un suivi pédagogique et une charte de

fonctionnement adaptée à l'extension de la pratique musicale collective, dans une logique d'équité territoriale et d'équilibre entre les pôles urbains et ruraux.

Il appartient alors aux services des ministères de la Culture et de l'Éducation d'accompagner le développement des principes et initiatives pédagogiques qui leur sembleront les plus appropriés.

Imaginons qu'un jour, toutes les écoles de France se rassemblent autour de la pratique musicale collective, mais aussi des autres formes d'expression artistique, pour construire ensemble un modèle de citoyenneté irrigué par les diverses constellations du sensible. Quel sublime symbole ce serait, à l'heure où les fanatismes et les conflits identitaires refont funestement irruption sur le devant de la scène publique.

Didier Lockwood

Compte-rendu de la rencontre CdF / Didier Lockwood – 18 septembre 2014

Une délégation Conservatoires de France composée de Jean-Yves Fouqueray, Aurélien Daumas-Richardson et Catherine Baubin a rencontré Didier Lockwood dans le cadre de sa mission d'étude sur l'éducation musicale. Cette mission concerne notamment les dispositifs de pratique instrumentale collective en milieu scolaire (de type orchestre à l'école), un repérage de « bonnes pratiques » en référence au système vénézuélien « El Sistema » et doit aboutir à des préconisations pour une généralisation des pratiques orchestrales dans un objectif de démocratisation de l'accès à la pratique artistique.

Les points abordés qui font consensus :

- La qualité des dispositifs tient essentiellement à la qualité et la compétence des personnes qui les encadrent. La question de la formation des enseignants est donc primordiale.
- La démocratisation de l'accès à la pratique artistique passe nécessairement par l'école : c'est le seul endroit où l'on peut toucher tous les enfants. Et si l'on considère que l'éducation artistique doit faire partie intégrante de la formation de tout individu, c'est bien pendant le temps scolaire –et non périscolaire qui ne permet pas une généralisation- qu'elle doit s'intégrer.
- Les questions de place de l'oralité (et donc de l'écrit), de pluralité esthétique, de répertoires adaptés (ou d'adaptation de répertoire ...) sont centrales dans ces activités.
- Le devenir des élèves souhaitant, au sortir du collège ou de l'école, poursuivre une pratique musicale, la prolonger en se perfectionnant ou intégrer un cursus dans un conservatoire nécessite, de la part des équipes enseignantes, une capacité à imaginer et mettre en place des passerelles et des réponses adaptées : beaucoup de conservatoires ont déjà de l'expérience dans ce domaine.

Les propositions de Didier Lockwood :

- L'école élémentaire pourrait être le lieu d'initiation à différentes pratiques artistiques : musique (instrumentale et vocale), danse, théâtre, arts plastiques ... Au collège, les jeunes pourraient alors choisir leur pratique et la mener de façon plus approfondie pendant les 4 années de collège.
- La valeur sociale (importance du groupe) de l'orchestre est aussi importante que la valeur artistique : c'est la raison pour laquelle le collège est le maillon idéal pour une pratique orchestrale dans laquelle la dynamique du groupe et sa cohésion sont essentielles. Après le collège, un prolongement peut être proposé sous forme de stage qui permet de recréer une bonne dynamique de groupe.

Les points qui nous paraissent essentiels :

- La question du partenariat est primordiale : des dispositifs menés en temps scolaires ne peuvent réussir qu'à la condition qu'il y ait une réelle implication du personnel enseignant, une inscription de l'activité dans le projet de l'établissement et une étroite concertation entre les différents acteurs.

- Aucun dispositif n'est réellement modélisable : chaque projet doit être élaboré en tenant compte de l'environnement, des compétences et moyens disponibles, des objectifs et missions de chacun. La question du choix de l'instrument est secondaire par rapport à celle de la compétence, de l'envie de l'enseignant instrumentiste et de sa capacité à réinterroger sa pratique pédagogique.
- Beaucoup de conservatoires ont déjà un savoir-faire dans le domaine des pratiques orchestrales en milieu scolaire. Le seul frein est celui des moyens : pour généraliser les expériences existantes, il faudrait des moyens très importants, et la tendance actuelle est plutôt de les limiter.
- Tous les dispositifs mis en place dans les écoles sont conditionnés à la bonne volonté des responsables de l'Education Nationale : sans une réelle volonté de l'administration centrale, relayée de façon claire auprès des responsables locaux, il y aura toujours de grandes disparités entre les territoires, selon la personnalité, l'engagement, l'intérêt pour l'éducation artistique (voire les goûts ...) des inspecteurs ou des principaux de collèges.

Conservatoires de France

Enseignement artistique à l'école sur le temps scolaire et périscolaire,

Fanny Reyre Ménard

Un travail en coopération

Des projets qui engagent des acteurs qui viennent d'univers et de structures totalement différents, qui ont des logiques différentes : il s'agit de travail en coopération à élaborer en tant que tel. Chacun doit considérer l'autre avec bienveillance- le premier temps du travail c'est l'explication par chacun de son projet, ce qui le motive dans le projet, ce qu'il souhaite, quels sont ses intérêts et le bénéfice qu'il compte en retirer : les acteurs peuvent chacun avoir des logiques qui leur sont propres à condition qu'elles soient compatibles.

Les motivations profondes des projets

On peut retenir qu'*Orchestre à l'école* souhaite améliorer les compétences scolaires (au niveau de l'intégration, des compétences).

El sistema prône une intégration sociale (l'orchestre comme société modèle).

L'école cherche l'amélioration de performance scolaire,

et a parfois même la volonté de l'acquisition de culture générale dans le cadre du socle commun de compétences.

Les artistes enseignants sont peut-être dans la logique de transmettre l'acquisition de la maîtrise technique artistique.

Là encore, il ne s'agit pas de dire qu'une motivation est meilleure qu'une autre mais de les comprendre et d'évaluer si on est capable de mener plusieurs objectifs de fond ou s'il faut affiner le projet.

Enseignement artistique, éducation artistique, animation

Les projets au sein du même lieu peuvent être différents suivant le temps d'intervention (temps scolaire, temps périscolaire, projet type cham) et la nature même des intervenants,

leur rôle n'est pas le même. Il faut savoir bien définir avec les intervenants la nature de l'intervention (*cf travail au conservatoire du Pays de Penthièvre (Lamballe) directrice Cristelle Schweitzer*).

Les instruments

Au-delà de la « faute originelle », *Orchestre à l'école*, monté par la CSFI, qui s'alarmait d'une possible désaffection de la pratique instrumentale en France (est-ce aussi honteux que cela ?), les parcs instrumentaux posent un certain nombre de question :

- Comment avoir des instruments de bon rapport qualité prix, pour qu'ils soient bien adaptés à l'usage qui en est fait et au public visé, mais néanmoins qu'ils aient une bonne qualité sonore. (*les fiches produits en cours d'élaboration par la CSFI peuvent être un élément de réponse*)
- Ne pas sous-estimer la nécessité de la maintenance et de la budgéter ; avoir aussi anticipé l'obsolescence des instruments. C'est une question à la fois financière et de compétence (*l'ITEMM propose des formations à la gestion des parcs instrumentaux*)
- Comment calibrer son parc instrumental par rapport à un public qui évolue d'année en année, que fait-on en cas de changement d'orientation du projet ?

Peut-être faudrait-il une forme de mutualisation des fonds instrumentaux ?

- L'existence des instruments de petite taille est une chance pour la prise en main des instruments par les enfants mais complexifie la gestion des stocks
- Les instruments à cordes frottées sont des instruments qui demandent à la fois des moyens, des compétences, du temps (mise en place, accord). Mais il serait pour autant vraiment dommage de les laisser complètement sur la touche de ce type de projet

En conclusion, l'instrument pose des problèmes et coûte cher, mais il ne faut pas sous-estimer l'apport qu'il représente pour un enfant. C'est souvent une très grande source de fierté pour eux. Le rapport à l'objet concret est également aussi important dans un monde très numérique et parfois très virtuel.

Des montages souvent complexes entre l'éducation nationale, le conservatoire, des associations, des dumistes...et d'autres structures

Pour l'usager (ici le parent d'élève), il faut un maximum de transparence et de lisibilité : qui fait quoi, qui est responsable de quoi, qui possède quelle compétence, qui sont les interlocuteurs ? On voit bien que ces projets tiennent en général grâce à une ou deux personnes, voire à l'interaction entre deux personnes : quelle pérennité est possible dans ces conditions ?

Les financements

L'éducation nationale ne peut se défausser entièrement sur les collectivités ou sur les structures financées par les fonds culturels.

L'apport de fonds privés doit être intégré, réfléchi et maîtrisé ; il est juste que le sponsor y trouve son compte ; en revanche, son retour doit être acceptable dans le cadre d'un enseignement public.

Ces financements doivent être lisiblement sécurisés pour une période donnée.

Là encore la question de la pérennité se pose.

Du point de vue de l'utilisateur

- De la transparence encore et encore
- De la cohérence encore et toujours : le projet doit amener les enfants vers quelque chose, il ne s'agit pas de faire du remplissage de temps, ni de flouer les enfants et leurs familles avec des miroirs aux alouettes. Si l'enfant est amené à changer d'école, il doit aussi s'y retrouver.
- Nécessité de l'évaluation des projets (par qui ?)
- Nécessité d'avoir des intervenants dont les compétences sont "labellisées"
- Nécessité que l'enfant puisse « capitaliser » son parcours artistique, première marche vers une école d'art/possibilité de valoriser ses compétences artistiques dans le parcours scolaire au collège puis au lycée, y compris dans les parcours pro et techniques, et également dans les filières spécialisées type conservatoire

Une question : Comment éviter d'avoir un enseignement artistique à plusieurs vitesses, faute de moyens et/ou de compétences disponibles : le monde des grandes villes, le monde des petites villes et le monde rural ?

Si on rêvait, voilà ce qu'on pourrait trouver dans toutes écoles de France

On oublie les différenciations entre temps scolaire et périscolaire : on se concentre sur l'idée que le cœur du projet est un enfant qui est le même du matin au soir

L'école partage son temps harmonieusement entre les apprentissages académiques (même les plus actuels comme la programmation) et les autres disciplines; les professeurs ont tous reçu une formation artistique soit polyvalente soit spécialisée dans un domaine. Les artistes intervenants connaissent l'école, en comprennent la logique, sont des artistes convaincus et convaincants qui ont une excellente maîtrise de leur art, qui maîtrisent les méthodes d'enseignement collectif. Bien intégrés dans les projets des conservatoires et autres écoles d'art spécialisées, le cheminement qu'ils font faire aux enfants est à la fois vivant, plaisant mais exigeant, et permet à ceux qui le veulent d'aller plus loin. Leurs rémunérations sont correctes, leurs contrats décentes.

Avec tout cela on met en place :

- Un apprentissage pour les grandes sections, CP et CE1 associant chant, rythme et danse (3 fois 45 minutes)

➤ pour les CE2, CM1 et CM2 : des propositions qui se différencient, avec ouverture sur des ateliers collectifs chant, danse, apprentissage instrumental, théâtre, art... les ateliers en grande formation alternent avec des ateliers par petit groupe quand c'est nécessaire pour l'apprentissage. L'idéal étant que l'enfant puisse avoir accès à deux types d'ateliers différents dans la semaine (les autres après-midis permettant de faire du sport et des arts plastiques et visuels par ex).

➤ Pour ceux qui veulent aller plus loin : dès ce moment-là, des propositions type CHAM ou maîtrises, portées par des conservatoires, écoles de danse ou de cirque.

➤ Et /ou des entrées en conservatoires, écoles de musique, de danse ou de cirque, qui prennent en compte les acquis.

➤ Evidemment, ces parcours artistiques ont une suite au collège et au lycée.

Les problèmes que cela pose

- Qui pilote ? Qui contrôle? Qui labellise ?

- Les moyens financiers

- Les moyens humains

- Les moyens matériels (notamment en ce qui concerne les lieux, car les écoles ne sont pas conçues comme des lieux de production artistique).

POUR UNE GENERALISATION DES PRATIQUES ORCHESTRALES EN MILIEU SCOLAIRE

La demande adressée à Isabelle GRÉGOIRE au regard de ses antécédents professionnels (formation professionnelle et insertion d'adultes, projets musicaux en écoles, coordination d'équipes en école de musique départementale, direction adjointe du CRR 93 comportant notamment la conception et l'encadrement de nombreux dispositifs différents d'EAC, formation de formateurs, direction de CFMI, etc.) ne se substitue pas à celle adressée au Conseil des CFMI et à son représentant, Alain DESSEIGNE. Les hypothèses d'analyse et de travail présentées ici n'engagent en aucun cas les membres de ce collectif.

I – INTRODUCTION

1 – Les axes de la demande de Didier LOOKWOOD – HCEAC – Rappel de la rencontre du 9/09/2014

Une orientation essentielle : la généralisation des pratiques orchestrales à l'école

Un constat : le besoin de personnels formés à la création, à la conduite et au développement de ces dispositifs en milieu scolaire (écoles et collèges)

Une démarche : la recherche d'hypothèses visant le développement ou le renforcement des compétences spécifiques des personnels de l'intervention musicale

Une attention particulière est portée en direction de(s) /du :

- Sens rythmique et sa nécessaire structuration chez l'enfant et le jeune,
- Corps et de l'imprégnation orale comme premiers espaces d'appropriation de notions et de structures musicales,
- Valeurs de l'éducation artistique et culturelle et particulièrement celles liées au « jouer et produire ensemble »,
- L'ouverture à des esthétiques plurielles,
- L'écoute,
- Projet commun.

2 – Un postulat

Les musiciens intervenants titulaires du DUMI, par les caractéristiques propres à leur formation dans les CFMI, apparaissent comme étant les personnes ressources les mieux à même de mettre en place, d'encadrer, d'animer, de coordonner, d'accompagner et de développer ces pratiques orchestrales à l'école.

Leurs points forts :

- la polyvalence musicale et culturelle (ce sont pour la plupart des poly-instrumentistes initiés à une pluralité d'esthétiques et de pratiques : corps, voix, instruments, objets sonores...), à noter la formation rythmique des titulaires du DUMI au CFMI de TOURS : au moins 90 h de formation spécifique au rythme,
- le recours aux démarches vivantes (actives, corporelles) et à l'oralité dans la transmission,
- la connaissance approfondie des publics scolaires et des pédagogies adaptées aux différents âges et niveaux de compétences,
- l'aptitude à encadrer des groupes et à faire alterner relation au groupe et relation à l'individu,
- la compétence à diriger des ensembles vocaux et instrumentaux diversifiés,
- la capacité d'innovation (création d'instrumentarium originaux, arrangements et adaptations, etc.),
- la connaissance du contexte scolaire et la compétence à mettre en œuvre différents types de partenariats et différents projets avec les équipes de l'Éducation nationale,
- la compétence à établir des passerelles dynamiques avec les différentes structures éducatives, culturelles et artistiques d'un territoire,
- la capacité à rechercher et à solliciter des ressources locales,
- l'aptitude à l'élaboration et à la conduite de projets artistiques et culturels divers...

3 – Des hypothèses de travail

Concernant la mise en place de modules spécifiques de formation dans les CFMI, ces modules pourraient être ouverts à des publics d'origines professionnelles musicales diverses :

- au premier rang, des musiciens titulaires du DUMI, souhaitant renforcer leurs compétences dans ce domaine spécifique d'intervention,
- des musiciens, enseignants des conservatoires et d'écoles de musique, titulaires d'un DE ou d'un CA, souhaitant diversifier leurs activités en abordant ces pratiques,
- des musiciens en cours de formation au DUMI, envisageant de développer ce type d'intervention.

Les compétences personnelles à vérifier et/ou à renforcer à l'entrée dans ce complément de formation :

- le sens rythmique,
- la pratique maîtrisée d'au moins un instrument,
- une connaissance des différents instruments de l'orchestre et de leurs pratiques (techniques d'émission du son, doigtés, accordage, installation, repères posturaux, tessitures, notations, particularités des instruments transpositeurs, etc.),
- la méthodologie de travail en ensemble instrumental,
- l'accès aux répertoires ressources (réservoirs d'œuvres, de partitions, d'enregistrements, etc.).

II – UNE PHILOSOPHIE D’ACTION À INTEGRER Á LA FORMATION

Le développement des pratiques orchestrales et la mise en place de classes-orchestres se situe dans le cadre d’une généralisation de l’éducation artistique et culturelle à travers différentes pratiques artistiques.

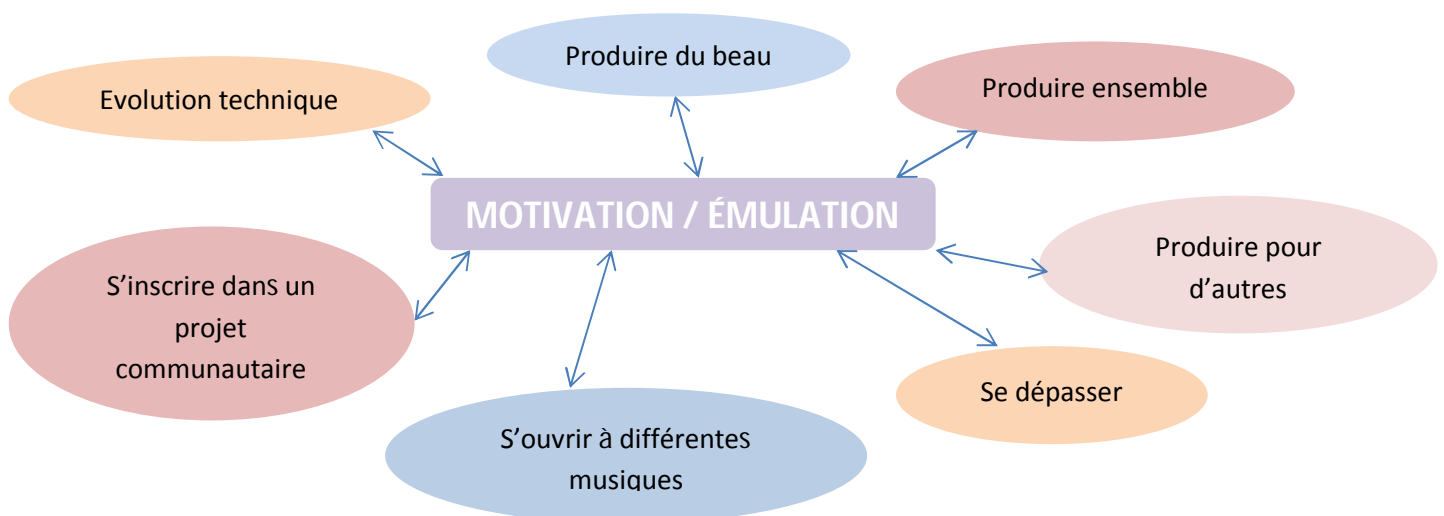
En effet, pour certains enfants, la voix ne constitue pas forcément le vecteur premier, préférentiel, de l’accès à la musique. Pour certains, la sensibilité au son instrumental peut s’avérer prédominante et source d’une motivation importante là où le son vocal rebute parfois parce qu’exposant plus radicalement le rapport intime à soi-même.

Le rapport à l’objet-instrument constitue par ailleurs un aspect fort de la relation que l’enfant tisse au son, à la musique et à l’environnement social et humain de celle-ci. L’enfant a le sentiment, à travers ce rapport, d’accéder à un palpable musical qu’il peut ressentir corporellement et qui, pour lui, fait retour identitaire lorsqu’il l’investit comme source motrice, tactile et auditive de plaisir. En accédant à la musique par la pratique directe d’un instrument, l’enfant peut investir cet objet et nouer avec celui-ci **une relation singulière** de type objectale qui participera de **sa propre construction identitaire d’acteur et d’amateur de musique, d’art et de culture**.

La nature de l’action de l’intervenant va donc être centrée en tout premier lieu sur **l’abord motivationnel** de la pratique d’orchestre.

Dans ce cadre, **l’apprentissage technique** va pouvoir en constituer un des aspects mais pas le seul. D’autres considérations vont pouvoir entrer comme appuis pour le développement de cette motivation placée, rappelons-le, au centre de la pratique orchestrale. Par exemple, le **produire ensemble** constitue une entrée tout aussi importante et parfois première pour certains enfants qui trouvent **dans le vivre ensemble une source essentielle de plaisir et de construction**.

C’est donc à un développement à plusieurs entrées que la formation de l’intervenant devra s’attacher.



III – DEFINIR DES ELEMENTS DE FORMATION

1 – Prérequis à l'entrée dans la formation

Les aptitudes de base devant être suffisamment présentes pour pouvoir intégrer la formation et bénéficier des apports de celle-ci à court terme sont :

- un sens du rythme suffisamment intégré corporellement,
- une écoute polyphonique et/ou harmonique suffisamment développée,
- une bonne capacité d'organisation.

Des tests éventuels (dossiers, entretiens) pourraient permettre de mieux identifier les ressources et/ou besoins des personnes intéressées.

2 – Orientations

Ayant pour ambition de générer une dynamique auprès de l'ensemble des élèves des écoles et des collèges, les modalités d'apprentissage doivent pouvoir susciter l'adhésion du plus grand nombre d'enfants et de jeunes. Dans ce but, il s'agirait de :

- Privilégier la dimension corporelle (la personne, le groupe) dans l'apprentissage,
- Placer le rythme comme base de l'apprentissage collectif,
- Ajuster progressivement la production sonore par l'écoute mutuelle,
- Partir des dispositions spontanées des enfants et faire avec ces dispositions premières,
- Progresser en privilégiant l'échange intra-groupe,
- Transmettre de préférence par oralité,
- Apporter des notions musicales au pas à pas et au fur et à mesure de l'apparition des besoins,
- Fonder l'apprentissage de manière prioritaire sur la pratique directe,
- Développer l'entraide et la réciprocité au sein du groupe.

3 – Référentiel d'aptitudes

Pour la mise en place et l'accompagnement du développement des classes-orchestres, l'intervenant pourra manifester, renforcer ou acquérir un ensemble de données de nature psychologique, musicale, pédagogique et organisationnelle.

Aptitudes psychologiques

Énergie

Ressentir l'énergie d'une œuvre musicale

Communiquer cette énergie

Jeu

Avoir le sens et le goût du jeu

Avoir le sens du défi, du challenge / Aptitude à oser, à se lancer, à risquer

Réactivité

Avoir une forte réactivité à la musique

Vivre la musique de l'intérieur

Posséder un enthousiasme communicatif

Aptitude à donner son expression, à la laisser sortir

Goût

Goût pour le son en lui-même

Goût pour les pratiques collectives et le partage

Goût pour la collaboration, la mise en commun, l'échange, la communication

Intérêt

Intérêt pour la vertu socialisatrice de la musique

Charisme

Aptitude à rassembler, à fédérer autour d'un projet

Rayonnement

Aptitudes musicales

Rythme

Communiquer son propre sens corporel du rythme

Danser à l'intérieur de soi sur une musique (intériorisation du rythme)

Sens de l'œuvre

Véhiculer le sens d'une œuvre simple ou complexe, courte ou longue

Cultiver une compréhension instinctive de la musique

Etre habité ou se laisser habiter par la musique

Curiosité

Avoir du goût et de la curiosité pour toutes sortes de musiques (genres, styles, esthétiques)

Goût pour les musiques dites participatives (musiques de fêtes, de cérémonies, etc.)

Expression

S'exprimer sur différentes sortes de musiques

Aptitudes pédagogiques

Diagnostiquer

Identifier les capacités d'écoute et d'attention d'un groupe

Evaluer rapidement ses compétences musicales, ses côtoiements culturels

Communiquer

Communiquer la musique par sa propre manifestation (réactivité) corporelle

Communiquer l'énergie d'une œuvre par le geste et le corps en mouvement

Transmettre des repères aux enfants, aux partenaires

Enseigner

Prendre appui sur les compétences innées ou spontanées des enfants, leurs pré-requis

Faire appel à l'imaginaire pour transmettre et susciter

Diriger sa propre énergie et celle des instrumentistes vers la musique

Posséder une tolérance à l'imperfection / Privilégier l'expression des enfants à la qualité immédiate de leurs productions

Susciter le rêve chez les enfants

Connaître ce que la musique apporte à ceux qui la pratiquent

Aptitudes organisationnelles

Mettre en œuvre différentes formations (à 3, 4, 5, etc.)

Former différents types d'ensembles :

- selon les ressources disponibles et/ou possibles,
- selon les possibilités locales,
- à partir de matériels ou matériaux divers (instruments fabriqués, petites percussions, sons instrumentaux et voix, tous types d'instruments, etc.)

Structurer dans l'espace et le temps une activité fédératrice, incluant une culture des partenariats

4 – Modules de formation envisageables

La formation à l'intervention en classe-orchestre devrait s'appuyer sur ces différentes données afin de les développer et de les approfondir.

En partant d'un état des lieux des compétences des personnes inscrites dans ce processus, un « parcours modulaire personnalisé » pourrait être envisagé.

Ces modules pourraient être, à titre d'exemples :

TECHNIQUES MUSICALES SPECIFIQUES

Connaissance des instruments de l'orchestre : rudiments d'organologie, techniques d'émission du son, doigtés, réglages et accordages ...

Répertoires : œuvres, ressources spécifiques, partitions, enregistrements ...

Musicalité du « conducteur » des classes-orchestres : sens rythmique (pulsation, binaire/ternaire, cellules, transferts voix, corps, instruments), sens des structures (phrases, parties, formes), sens mélodique et harmonique (écoute polyphonique), mémorisation auditive, direction et gestique naturelles ...

METHODOLOGIE DE CREATION ET DE CONDUITE DES CLASSES ORCHESTRES

Partenariats et culture de projet (Education nationale, Conservatoires, structures culturelles et éducatives, collectivités...) : singularité et complémentarité des missions de chacun, définir ensemble un dispositif, l'accompagner ensemble

Rencontre des publics, représentations : finalités, moyens, planifications, organisations

Ressources logistiques : matérielles, instrumentales, spatiales, temporelles ... Ressources humaines ...

Evaluation de l'action, évolution de l'action

UNE AUTRE RELATION PEDAGOGIQUE

Posture du musicien : un guide, un conducteur, un fédérateur qui favorise les co-constructions, les co-remédiations, vise l'autonomie,

Connaissance de l'enfant et du jeune, apports de la musique et de ses pratiques à la construction de la personnalité de l'enfant

La musique au centre de la pratique : accès immédiat au jeu, à l'écoute, à la mise en commun au service d'une réalisation, transmission du sens et de l'esprit d'une œuvre

L'oralité au cœur de la transmission : imprégnation, répétition, appropriation, réinterprétation

Accès à la partition : une/des étape(s), finalités, démarches

SITUATIONS PRATIQUES

Mises en œuvre sur les territoires

Analyses, recherches collectives de remédiation à partir de documents vidéos

Ces orientations sont communiquées ici à titre indicatif et réclameraient un développement plus précis pour constituer un véritable parcours concret de formation. Elles visent néanmoins à fournir un aperçu de l'esprit et du sens qu'il conviendrait, à mon sens, de donner à cette formation.

A la demande de M. Lockwood :

Note pour le développement des pratiques collectives vocales et instrumentales à l'école.

Françoise Regnard

10/10/14

Des intervenants

Outre leurs compétences musicales personnelles qui constituent leurs identités artistiques, les intervenants doivent être capables :

- a) de gérer des groupes multidimensionnels ;
- b) d'interagir avec les professeurs des écoles ;
- c) de diriger (au sens musical du terme) ;
- d) de susciter les démarches créatives ;
- e) de s'orienter dans des répertoires variés, ce qui implique des connaissances solides, une culture musicale ouverte ainsi qu'une certaine polyvalence dans les pratiques musicales ;
- f) de manipuler les systèmes musicaux : faire des relevés à l'écoute, écrire, arranger, etc. ;
- g) d'élaborer une « pédagogie de projet », de pouvoir s'adapter et/ou mettre en œuvre une pédagogie par laquelle les élèves commencent par jouer avant d'avoir des connaissances « solfégiques » ou même des compétences pour contrôler réellement leur jeu ;
- h) de créer des liens entre les différents acteurs des territoires, ce qui implique des connaissances actives au plan sociologique.

Des formateurs de formateurs

- Pour la gestion des groupes : Arlette Biget a formé des générations de professeurs et serait une personne ressource toute indiquée.

- Pour les interactions avec l'école : les responsables des CFMI.

- Pour les démarches innovatrices et créatives :

1. cours sur la créativité, fondements et démarches : Bernard Rey (ULB).
2. cours d'improvisation : plusieurs formateurs possibles ; le jazz serait judicieux.

- Cours de direction d'ensembles vocaux et instrumentaux : plusieurs formateurs possibles ;

- Intervenants possibles OAE :

Naomie Gros (flûtiste) : naomie.gros@laposte.net

Marianne Demonchaux (saxophoniste) : mariannedemonchaux@gmail.com

Izumi Vichard-Yamada (tubiste) : uzumieuph@gmail.com

- Pour la culture musicale :

Cours portant sur les répertoires d'ensembles ; plusieurs styles en plus du « classique », comme chanson, musique et image, musiques actuelles, etc. Cours d'écriture et réalisations.

Nécessairement plusieurs formateurs ...

- Pour la pédagogie de projet :

1. Cours sur le concept de projet : élaboration, réalisation et évaluation. Plusieurs formateurs possibles.
2. Cours de sociologie de l'éducation et l'engagement éducatif : Marie-Hélène Popelard.

Des ressources :

Mémoire de Master didactique de clarinette, JULIEN ELLEOUET, « *El sistema ou la musique comme outil social. Quels sont les enjeux d'une telle politique, et par quels aspects se démarque-elle d'autres systèmes existants ?* » ARTS au Carré, Mons Belgique, 2014.

Mémoire de Master didactique de tuba, JULIEN BRASSEUR, « *Orchestre à l'école ! Pourquoi pas en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* » ARTS au Carré, Mons Belgique, 2014.

Thèse en cours d'écriture : c/o Ecole doctorale des Arts et Médias, « *Micro et macro médiations culturelles. Etude comparatiste des orchestres symphoniques inspirés d'El sistema au Venezuela, au Brésil et au Portugal.* » ALIX SARROUY sous la direction de Antoine Hennion et Maria Beatriz Padilla Villarereal à Paris-3 et en cotutelle avec l'Universidade do Minho.

Pratiques vocales et instrumentales en milieu scolaire

Question : définir le profil de formateur le plus adapté pour la prise en charge de classes orchestres dans le cadre d'un potentiel développement de la pratique vocale et instrumentale en milieu scolaire :

- formation des enseignants
- contenus pédagogiques
- les ensembles instrumentaux

CFMI de Lille, novembre 2014

Depuis leur origine, les CFMI ont prôné une approche de l'acte artistique par la pratique, et en particulier les pratiques collectives, qu'elles soient vocales ou instrumentales.

Les compétences nécessaires à l'encadrement de classes orchestres¹

1. Compétences artistiques

Maîtrise de son **instrument**, et du fonctionnement de certains instruments de l'ensemble orchestral

Maîtrise de la **voix** dans tous les cas (savoir chanter et faire chanter)

Maîtrise d'une **technique de direction**

Maîtrise des éléments permettant la constitution d'une « **section rythmique** » (rudiments de batterie et harmoniques)

Savoir faire preuve d'un **niveau d'exigence certain**

Connaître différentes techniques **d'improvisation** et gérer des moments d'improvisation collectifs ou avec solistes (« jeux musicaux », improvisation « libre », avec des règles, sur structure, à partir d'un thème ou d'une atmosphère, sur une grille simple...), avoir une technique de direction permettant de mener des séquences d'improvisation dirigée

Savoir **arranger, harmoniser, adapter** ou simplifier des pièces écrites à l'attention de l'ensemble instrumental

Savoir **composer** et constituer un répertoire « sur mesure » pour l'ensemble instrumental.

2. Compétences pédagogiques

Savoir travailler en mode projet et établir une **progression pédagogique et artistique** : poser un diagnostic, trouver jeux, exercices et répertoires adaptés, variés, valoriser et évaluer le travail effectué. Connaître les **répertoires** et diverses **méthodes d'apprentissage collectif** (J.-J. Metz, Suzuki, méthodes anglo-saxonnes...). Savoir **travailler en équipe** avec un ou plusieurs autre(s)

¹ Il nous semble souhaitable pour ce type de projet que « l'intervenant ne travaille pas seul » et soit au moins en binôme regroupant deux spécialités (percussions / instruments mélodiques). Outre le fait d'avoir des compétences complémentaires, la présence simultanée d'au moins deux professionnels (plus, si l'atelier se déroule sur le temps scolaire, la présence de l'enseignant titulaire) permet une meilleure gestion du groupe, un travail en sous-groupes (répétition de pupitre), voire un suivi individualisé d'enfants en difficultés. Le gain de temps et d'efficacité compense à nos yeux largement le surcoût induit par l'emploi de plusieurs intervenants. Ce surcoût sera inférieur, eu égard au nombre d'enfants touchés, au coût d'un enseignement individuel tel qu'il se mène de façon classique.

intervenant(s) : répartition des responsabilités et rôles, trouver sa place dans la conduction des projets ou aux côtés des enfants...

3. Autres compétences

Savoir **valoriser le travail collectif** par l'organisation de manifestations (concerts, échanges...) ou l'édition de produits (enregistrements...), en concertation avec les différents partenaires et services disponibles sur le territoire.

Connaître les dispositifs permettant l'accueil d'un artiste en résidence et organiser moments de rencontre et de travail avec les orchestres.

Contenus pédagogiques²

Travail corporel et vocal

Initiation à d'autres instruments complémentaires (instruments mélodiques / harmoniques / rythmiques)

Travail de la direction

Improvisation dans divers styles et genres

Harmonisation et écriture

Ecrire et mener un projet avec un groupe d'enfants

Module choral et direction chorale

Module « Classe orchestre » : découverte d'un nouvel instrument (se mettre dans la position du débutant : exploration d'un nouvel instrument, les premiers éléments de technique permettant l'aboutissement d'un projet) et pratique d'un répertoire par l'oralité, en séquençant les apprentissages

Connaissance des dispositifs existants pour la mise en place d'un orchestre

Les formations instrumentales

Depuis le début du XIXe siècle, différents types « d'orchestres » se sont développés dans le cadre des pratiques amateurs :

- le chœur ou orphéon³
- l'harmonie (bois, cuivres, percussions)
- Le *brass band* (cuivres et percussions)
- la batterie fanfare
- l'ensemble de cordes frottées
- l'orchestre symphonique
- l'orchestre de mandolines (*estudiantinas*) ou de guitares (ensemble à plectres)
- l'orchestre d'accordéons

² De nombreuses compétences sont déjà développées au sein des formations dispensées par les CFMI. Pour le CFMI de Lille, Cf. *Guide des études* (le guide 2013-14 a déjà été communiqué, celui 2014-15 est en cours d'édition). Nous déplorons les lacunes qu'ont bien souvent les postulants au CFMI (y compris ceux passés par le CEPI –Cycle d'Enseignant Professionnel Initial-) dans le domaine de la voix, du corps,... Force est de constater que la formation initiale dispensée par les conservatoires est encore trop axée sur une culture de l'écrit et de l'acquisition de compétences techniques liées à la pratique d'un instrument de l'orchestre classique.

³ Il faudrait également citer les ensembles de « bigotphones »...

- du côté des percussions (davantage inspiré des musiques du monde) : les percussions corporelles + danse... la battucada, l'ensemble de steel drums, le gamelan...

Du côté des musiques « populaires » et qui utilisent des instruments simplifiés :

- l'ensemble de *Martin Schalmeyen* (Allemagne)
- les cors russes

Il y a aussi :

- ensembles mixtes : instruments acoustiques et effets électriques (musicaux, vidéos...)
- les ensembles électrifiés (instruments électroacoustiques ou interfaces numériques : Métamallette de l'association *Puce musée*)

Différents paramètres entrent en ligne de compte pour le choix d'un ensemble particulier

- Coût, fiabilité et solidité des instruments, poids...
- Intérêt musical et pédagogique : en fonction de l'âge des enfants
- Type de projet artistique à mettre en œuvre
- Compétences des intervenants

Le **brass band**, avec sa section de percussions offre de nombreux avantages, comme cela a déjà pu être expérimenté de nombreuses fois. Instruments fiables et d'un abord facile, ils offrent le choix entre percus et cuivres. Leur puissance sonore leur permet d'être joués tant dans une salle de concert qu'à l'extérieur. Deux intervenants sont largement suffisants vu les spécificités des instruments utilisés.

L'**harmonie**, de par la présence des bois, demande une compétence supplémentaire parmi les encadrants (troisième encadrant). Par ailleurs, l'homogénéité sonore est plus délicate à obtenir.

L'ensemble des formations citées ci-dessus, hormis l'orchestre symphonique, sont possibles et ont déjà fait leurs preuves en milieu scolaire.

La proposition développée au CFMI de Lille :

- Un plaidoyer pour les pratiques instrumentales collectives

Faire de la musique (y compris instrumentale) doit être à l'école un acte collectif, mais la forme « orchestre » n'est pas la seule à devoir être prise en compte.

Les étudiants du CFMI de Lille mènent des projets artistiques dans le cadre de leurs stages en lien étroit avec les projets d'école et les projets des enseignants.

Souvent, c'est une idée poétique, une histoire, une production graphique, une thématique qui guide le travail et les interventions musicales des enfants qui interprètent des pièces écrites (répertoire *Môméludies...*) ou qui, à partir de règles élaborées collectivement, mènent un travail basé sur l'improvisation structurée (échelles, instrumentarium, forme musicale prédéfinie...).

Ce type de travail n'exclut pas le travail en formation « orchestre ».

- **Le travail avec des « instruments évolutifs »**

Il nous semble que la généralisation des orchestres dans toutes les écoles ne soit guère possible, pour des raisons de coût et de maintenance des instrumentariums. C'est pourquoi, reprenant le fil de l'histoire de l'évolution des productions humaines, nous prôtons au CFMI de Lille l'utilisation d'instruments « évolutifs »⁴ en complémentarité des orchestres.

Juste avec une embouchure⁵, l'enfant apprend à produire différents sons, joue avec eux, peut raconter une histoire à plusieurs, peut faire un travail rythmique... puis, avec des tubes de diverses longueurs, de nouvelles structures musicales sont possibles (sons de hauteurs différentes) Puis, ajout de bruiteurs, d'un pavillon, de trous...

Le travail mené avec ces embouchures peut par la suite être transposé sur un « vrai » cuivre. Mais l'enfant aura appris à écouter, mémoriser, jouer trouver sa place dans un ensemble, découvert des cultures musicales...

Exemples de projets pertinents de classes orchestres :

- Travail de Christian Pruvost, musicien intervenant au Plan musique de Lille, brass band
Travail exploratoire libre, découverte de modes de jeu et maîtrise de ces modes de jeu
Travail de l'improvisation dirigée atonale (effets...), la direction étant assurée par le musicien intervenant et par des enfants

Travail de grilles harmoniques et lignes de basse (cuivres graves) + cellules rythmiques (percus) + riffs (cuivres aigus)

Invention et travail de mélodies sur ces grilles

Travail de l'invention soliste sur ces structures

Le concert : des morceaux bien structurés au niveau des enfants, avec passages solistes improvisés et introduction en improvisation dirigée

- Jean-François Vrod, artiste invité pour des projets avec des enfants et musiciens intervenants de la CAHC, orchestre à cordes

Composition de quelques morceaux contrastés et faisant appel chacun à un mode d'écriture particulier :

- o Chant sur ligne de basse et percus sur instruments
- o Variation autour d'une mélodie simple
- o Accompagnement par l'orchestre des enfants des musiciens intervenants solistes
- o Travail de bruitage : improvisation dirigée pour structure d'ensemble + impros libres par petits groupes

Nous avons pu assister à la restitution d'un travail mené sur moins de 6 mois : le résultat est remarquable (travail avec des musiciens intervenants et un artiste en résidence pour la création d'un répertoire particulièrement adapté)/

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=QLao8i1w68s>. Je démontre à la fin du film ce qu'il est possible de faire avec un bec ALEX, un peu de tube et un outillage rudimentaire.

Voir également les différents films en accès à partir de la WebTV de Lille 3 concernant les stages « lutheries sauvages » du CFMI de Lille.

⁵ Embouchures produites par le CFMI sous la marque ALEX.

Propositions d'axes de transmission

Quels seraient les principes les plus adaptés à la prise en charge d'une classe orchestre en vue d'une appropriation vivante et accessible à chacun de l'outil musical, dont le coût doit demeurer abordable pour les collectivités territoriales ?

- Soutenir la vocation socioculturelle et les valeurs humaines sous-tendant les différentes initiatives de démocratisation de notre système d'enseignement de la musique
- S'appuyer sur les « forces vives » locales et construire des synergies et partenariats entre les porteurs de projets d'éducation musicale, les écoles de musique, les conservatoires, les lieux de diffusion et les collectivités territoriales
- Proposer aux élèves des contenus pédagogiques intelligibles, ouverts et dynamiques leur permettant d'aborder, dans une optique initialement généraliste afin de se spécialiser peu à peu en connaissance de cause, les caractéristiques élémentaires du geste musical dans la diversité de ses expressions
- Renforcer dès le plus jeune âge les modes de transmission rythmique, dans leur dimension organique, en mettant l'accent sur l'expérience des mécanismes corporels, sensoriels et cognitifs à l'œuvre dans la pratique musicale afin d'en stimuler la conscience et le ressenti chez les élèves
- Etablir un équilibre entre l'oralité et l'écrit en fonction du développement cognitif de l'enfant
- Mettre en lumière les correspondances entre les langages musicaux et verbaux
- Expérimenter la densité du silence dans la multiplicité de ses manifestations
- Mettre en relation les différentes esthétiques et formes d'expression artistique dans une logique d'enrichissement mutuel propice à la synesthésie
- Inciter les élèves à s'autonomiser en leur donnant les moyens de porter un regard réflexif sur leur pratique musicale
- Encourager la solidarité intergénérationnelle afin de générer du lien humain
- S'il n'existe de modèle absolu concernant l'instrumentation, il convient cependant d'observer que certaines familles d'instruments, à l'instar des vents et des cuivres notamment, constituent des approches plus intuitives et moins complexes à mettre en œuvre, et ce à moindre frais, comparées aux démarches consacrées exclusivement aux instruments à cordes par exemple
- Favoriser le recours aux potentialités des nouveaux outils numériques

- Appréhender globalement le temps de l'enfant, dans son unité entre les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires
- Elaborer des compléments de formation professorale spécifiquement dédiés à la prise en charge des classes orchestres, en faveur du décloisonnement des esthétiques et des pratiques instrumentales, mais aussi de la gestion de groupes multidimensionnels aux profils socioculturels diversifiés
- Accentuer le suivi pédagogique et la formation continue
- Valoriser le dialogue et le partage des expériences et compétences entre formateurs
- Penser la continuité entre les différents parcours de formation musicale dans le sens de la capitalisation des savoirs
- Répartir les compétences éducatives suivant les réussites et les limites respectives des différents dispositifs d'éducation musicale, dans une perspective d'équité territoriale
- Réglementer les marchés relatifs aux parcs instrumentaux, mais également à la formation et à l'édition, qu'engendre l'essor des classes orchestres, tout en accompagnant la dynamique créatrice d'emplois qui en découle
- Insuffler l'esprit d'ouverture, de plaisir et de partage au service de l'intégration et de la concorde sociales, irriguant ces humbles propositions, car si nombre d'entre elles figurent d'ores et déjà dans les textes cadres en matière d'éducation artistique, notamment en ce qui concerne les formations professorales de type CA ou DE, il n'en reste pas moins qu'une inscription dans les schémas d'orientation n'est pas systématiquement synonyme d'application efficiente.