JOURNÉE RENCONTRE-DÉBAT

en partenariat avec le CNFPT Rhône-Alpes Lyon

L'ENTRÉE EN MUSIQUE PAR LA PRATIQUE INSTRUMENTALE D'ENSEMBLE

1ère PARTIE

RESSOURCES

Cefedem Rhône-Alpes

Si la présence des pratiques collectives dans les cursus d'enseignement de la musique est aujourd'hui la norme, elles demeurent souvent pensées comme un complément ou un aboutissement au cours individuel, et non comme un temps d'apprentissage à part entière.

On peut aussi apprendre la musique en faisant de la musique, et particulièrement par les pratiques d'ensemble, en les concevant alors non plus comme un après, ou un à côté, mais comme le moment et le point de départ des apprentissages.

Diversification des pratiques et des esthétiques présentes dans les établissements, mise en place de dispositifs "hors-les-murs", prise en compte et accompagnement des pratiques amateurs, cette journée du 29 novembre 2012 a permis d'explorer les perspectives que nous offrent ces choix pédagogiques.

INTRODUCTION page 3

Eddy Schepens, Directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes

INTERVENANTS page 4

Jean-Luc Portelli, Directeur du CRR de Bordeaux p.4
Valérie Louis, Professeur de sciences de l'éducation au CNSMD de Lyon p.13
Caroline Rosoor, Directrice adjointe Musique(s) du CRR de Bordeaux p.16

DÉBATS page 19

INTRODUCTION

par **Eddy Schepens,** Directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes

Bonjour, et bienvenue à vous qui êtes venus si nombreux pour cette « Journée Rencontres-Débat », et tous nos remerciements au Cnfpt de Lyon de nous accueillir dans cet amphithéâtre Lumière.
Au vu du très grand nombre d'inscriptions, le premier constat qui s'impose à nous est que la thématique a suscité un intérêt tout à fait remarquable. Cette thématique « L'entrée en musique par la pratique instrumentale d'ensemble », peut signifier beaucoup de choses, et nous verrons avec nos différents intervenants qu'elle peut se décliner de diverses manières.

Nous entendrons ce matin trois intervenants autour de l'expérience, ou, plutôt « des » expériences, qui sont menées depuis un certain temps au CRR de Bordeaux. Puis cet après-midi, nous entendrons Thierry Duval, qui dirige un réseau — le Centre de Ressources Yvelinois pour la musique — de lieux d'apprentissage et de pratiques de musiques actuelles, ce qui nous emmènera assez loin des logiques évoquées ce matin. Ensuite viendra le temps d'une table ronde, qui nous permettra de voir comment, dans différents endroits, à Vaulx-en-Velin, à l'ENMD de Villeurbanne, ou encore en Savoie, cette logique de pratiques d'ensemble est mise en œuvre selon des modalités, des approches différentes. Ces différences sont le produit de l'histoire : les occasions diffèrent, ou la nature même des pratiques.
Tout cela devrait enrichir nos représentations, en se gardant de toute logique doctrinaire, qui consisterait à dire « Aujourd'hui, il ne faut plus faire ceci, mais cela »… Nous sommes bien dans une phase de réflexion sur les dispositifs d'enseignement en musique, et je suis pour ma part très heureux que l'on puisse s'y engager au départ de pratiques concrètes.

Cette réflexion, je voudrais tenter de l'introduire ainsi : si, de fait, il s'agit d'organiser davantage de types d'« entrées en musique » — bien sûr il ne s'agit pas seulement d'entrer, mais aussi de pérégriner le long des divers chemins de l'apprentissage de la musique – et de le faire par la pratique d'ensemble, l'enjeu est très fort ; car cela suppose de modifier pas mal de choses dans la « tradition » des conservatoires. Si on y va, alors il faudra bien accepter de remettre un peu à plat diverses choses qui semblent acquises : il s'agit du reste moins de « remettre en question » que de se poser à grands frais de nouvelles questions s'il s'agit de faire autrement, et surtout d'autres choses.

La conception des pratiques se modifie : du coup c'est la conception du travail des professeurs qui s'en trouve modifiée. Ainsi la question du travail en équipe suppose d'être revisitée si l'on modifie ou qu'on diversifie les pratiques. On retrouve cette préoccupation chez Michel Rotterdam, dans le n°5 d' « Enseigner la musique », revue éditée par le Cefedem Rhône-Alpes. Il exprimait l'idée suivante : « On peut dire que le choix de proposer une entrée en musique par les pratiques ne peut être qu'une démarche de fond, que ça ne peut pas se faire sans repenser l'ensemble du dispositif, les manières de s'organiser, de travailler ensemble. » Ce serait en quelque sorte quelque chose qui modifierait fondamentalement l'esprit-même et la démarche des conservatoires.

Pour ma part, je me rappelle d'une anecdote : j'animais un stage, avec Michel Rotterdam précisément, dans la région de Nantes, Il y avait plusieurs directeurs d'école de musique, plutôt des petites, qui disaient, « On ne sait plus quoi faire, parce que dans le temps, quand les parents amenaient leurs enfants à l'école de musique, il voulaient qu'ils apprennent la musique ; aujourd'hui on est bien ennuyés, parce qu'aujourd'hui ce qu'ils veulent, c'est qu'ils fassent de la musique. » J'ai alors répondu : « Mais quelle bonne nouvelle ! ». Ceci nous ramène à l'idée que c'est peut-être en faisant que nous apprenons, et que pour apprendre à faire, et bien il faut faire. C'est sur cette réflexion, que j'emprunte à Aristote (ce qui ne va pas nous rajeunir ce matin…), que je passe la parole à Jean Luc Portelli. Je laisserai aux intervenants le soin de se présenter et d'expliquer ce qui les a amenés à s'engager dans les démarches dont ils viennent témoigner aujourd'hui. Merci.

INTERVENTION

de **Jean-Luc Portelli,** Directeur du CRR de bordeaux

Bonjour à tous. Je suis très heureux de l'invitation qui m'est faite de témoigner de l'expérience que nous menons à Bordeaux depuis plusieurs années. Pour me présenter, je dirais simplement que je suis directeur du conservatoire de Bordeaux. Nous pensons à cette journée depuis longtemps, et je trouvais vraiment important que nous soyons tous les trois présents ce matin, Valérie Louis, Caroline Rosoor et moi-même, pour vous rencontrer. Valérie Louis est venue accompagner notre quête d'innovation pédagogique, qu'on avait clairement affichée dans le projet d'établissement, et cela fait maintenant 4 ans que nous travaillons ensemble. Elle est d'abord venue observer notre fonctionnement à ma demande : « Viens voir, viens observer, parlons-en ». Dans un second temps elle est venue nous éclairer de ses observations, parce que nous avions besoin d'un regard extérieur. Ensuite, elle a accepté d'assumer une partie essentielle de notre plan de formation sur les pratiques pédagogiques puis sur l'évaluation. Elle est devenue une personne importante au conservatoire qui a maintenant des liens tout à fait autonomes avec les professeurs.

Caroline Rosoor est arrivée il y a un an, pour rejoindre ce projet et s'y investir. Nous vivions à l'époque une étape délicate de la réorganisation provoquée par des mobilités internes et externes et qui nous a conduits à complètement modifier l'organigramme. Notre organisation avait été pensée 10 ans auparavant, et la nécessité d'aller plus loin nous a amenés à restructurer notre organisation pour « repartir » pour 10 ans. C'est dans ce contexte que le poste de directrice-adjointe «musiques», avec un «s», a été créé. C'est à cette occasion qu'il a été décidé que les Orphéons, ainsi que les dispositifs « d'apprentissages premiers » dont on va parler, feraient partie intégrante des missions de ce poste.
J'aimerais ici vous faire partager le contexte dans lequel j'ai pu « gratter le sol » parce que parfois sur le moment, ce n'est pas aussi organisé dans la pensée que dans la façon dont je vais le dire ce matin. Il y a eu beaucoup de rencontres, beaucoup de réflexions, beaucoup d'observations, et peu à peu on arrive à semer quelque chose, et finalement sort de terre au bout de quelques temps une tige, une feuille une fleur, qu'on n'avait pas imaginées au départ, en « grattant le sol ».

Tout cela repose sur de l'expérience concrète, et même si mon intervention sera sans doute la plus « théorique » des trois, je vous demanderai de toujours garder à l'esprit que si l'on peut aujourd'hui parler sur le dispositif, c'est parce que nous avons vécu un certain nombre d'étapes successives, qui n'ont rien à voir avec une élaboration théorique mais qui sont juste identifiables. Chacun de nous pourra témoigner depuis sa place et en partant du regard qu'il a porté sur ce processus. Cette « plante » aujourd'hui, pousse très vite, bouscule tout l'édifice, mobilise un grand nombre d'élèves et d'enseignants, et fait l'objet de toute notre attention.

Je vais donc vous parler de ce « cycle des apprentissages premiers ». D'abord, gardons à l'esprit que cette expérience est en mouvement, c'est-à-dire que ce qui est en train de « pousser » en ce moment nous amène à un mouvement, et si on observe ce mouvement, on a beaucoup de chances d'arriver à faire évoluer le système. Si on essaie de mettre en place une sorte de « méthode », Orphéon ou Apprentissages Premiers, on ne va pas s'en sortir. Ce cycle doit rester en mouvement : pas de recette, pas de « méthode Orphéon » bien arrêtées mais quelques principes fondateurs, et le courage d'oser toucher à des représentations tenaces sur la formation, l'organisation pédagogique, et l'évaluation.
Pour ma part, je souhaite aussi témoigner d'une expérience pédagogique des enseignements artistiques qui est « mon » expérience finalement, conduite depuis de nombreuses années, commencée à Poitiers, en 1990, et poursuivie à Bordeaux jusqu'à aujourd'hui. Cette expérience J'aimerais que ce témoignage vous questionne, alimente votre recherche. Par vos questions, j'aimerais aussi que l'on puisse apprendre avec vous bien sûr, et repartir avec des questionnements enrichis, des doutes peut-être, mais sûrement des convictions nourries par nos échanges.

Nous parlerons des **Orphéons**, mais aussi des **Premiers Pas** qui les précèdent, et des **Opus 4** qui les suivent dans le cursus. Ils forment un triptyque indissociable aujourd'hui, environ 5 ans de formation, qui compose le « **Cycle des apprentissages premiers** ». Nous parlons de cela ici puisque le thème de notre journée c'est « l'entrée en musique », comme le disait Eddy tout à l'heure, « par la pratique instrumentale d'ensemble ». Nous allons voir

que cette entrée est essentielle, qu'elle se prépare donc, et qu'elle doit absolument s'assumer aujourd'hui dans nos établissements. D'ailleurs, le nombre des expériences menées ici ou là montre bien que cette question de l'apprentissage par la pratique instrumentale d'ensemble questionne beaucoup.

Cela m'évoque un souvenir pour lequel j'ouvre ici une petite parenthèse : à l'époque je travaillais dans la Vienne, à une étude sur l'enseignement artistique dans les associations. Parmis les personnes que je rencontrais, je me rappelle du responsable de la Fanfare de Chauvigny, qui finalement ne me parlait que de pratique d'ensemble. Il me parlait d'une pédagogie dans laquelle la pratique d'ensemble est complètement centrale. Donc soyons clairs, on n'invente rien aujourd'hui en disant qu'il faut pratiquer ensemble ! Dans les fanfares et harmonies, l'ensemble était bien le contexte dans laquelle l'élève (qui était d'ailleurs plus musicien de l'ensemble que l'élève de quelqu'un) allait apprendre et évoluer. La pratique d'ensemble n'est donc pas une innovation d'aujourd'hui. Ce qui est une innovation, c'est comment on peut arriver à la penser dans certains dispositifs pédagogiques de nos institutions de service public.

Nous allons voir que cette démarche bouscule les pratiques, bouscule les représentations dès lors que nous acceptons que les projets, quand ils sont mis en œuvre, se transforment d'eux-mêmes, redéfinissent eux-mêmes de nouveaux dispositifs qu'aucun objectif initial ne prévoyait.

Cela veut dire qu'on a le droit d'errer, on a le devoir d'essayer, mais que surtout, c'est grâce à l'observation et à la concertation qu'on va entrer dans ce processus et définir des choses qui finalement vont pouvoir elles-mêmes nous emmener ailleurs, ça c'est très important. C'est ce que Évelyne Andreani, auteure de ce magnifique ouvrage qui s'appelle « Anti-traité d'harmonie », avec qui j'ai beaucoup parlé, appelle « laisser flotter les rubans ». C'est-à-dire qu'à un moment donné, il y a assez de vent pour que ça flotte, et ça va nous emmener vers quelque chose que l'on n'avait même pas imaginé. Elle parle de ça pour la composition, mais j'aime bien reprendre cette expression pour la pédagogie, et pour ce dont on va témoigner aujourd'hui, particulièrement le dispositif « Opus 4 », qui doit beaucoup à cette idée de « laisser flotter les rubans ».

Témoignage donc sur le projet d'un établissement, son projet pédagogique et artistique en mouvement, mais aussi sur la transmission, la relation à l'autre. Projet singulier né dans un contexte particulier, et si vous le voulez bien, j'aimerais qu'on soit un peu attentifs à ce contexte, parce que finalement les choses ne naissent pas par hasard ici ou là…

CONTEXTE

Nous allons donc revenir un peu en arrière, car sans être trop long, j'ai besoin de partager cela avec vous. Revenons en 1998, le contexte général est celui d'un grand établissement régional, le conservatoire national de région de Bordeaux, vous imaginez, tout investi de la nécessité de justifier de son « haut niveau » par tous les moyens. C'est la raison d'être et la thématique dominante. L'investissement privilégié sur ce thème laisse de côté beaucoup de choses, et permet aussi d'atteindre aussi le plus haut niveau de taux d'abandon en fin de cycle 1. Le « haut niveau », on peut donc le voir de plusieurs manières…

C'est donc le constat que je fais en arrivant, et je suis davantage questionné par ce taux d'abandon en cycle 1 que par ce fameux « niveau » sur lequel tout le monde avait l'air d'être d'accord - je ne parle pas des parents et des élèves, mais des professionnels.

Personne ne semblait donc attendre l'arrivée d'un nouveau directeur, de surcroît adjoint, chargé de redéfinir le projet d'établissement, dans un contexte municipal où le coût de fonctionnement des établissements culturels, en référence à l'absence de projet clair, était très mal perçu par les gestionnaires. Le constat était : « Vous coûtez très cher, on ne comprend pas votre fonctionnement, et vous êtes élitiste. »

Quand je dis ça, c'est pour décrire une situation qui exprime un danger pour l'établissement. C'est-à-dire que si le maire, devant un constat pareil, a envie de supprimer des postes, de réduire les moyens, et de dire ça ne convient pas, c'est très facile pour lui dans ces conditions de le faire. Heureusement, il a eu une autre envie, c'est de dire « On va nommer une personne qui va être chargée avec l'équipe en place de redéfinir le projet d'établissement ». J'ai trouvé que c'était une démarche très positive. J'ai dû mon arrivée, donc, à un audit désastreux sur le conservatoire, mais bien loin de m'engager dans un train de réformes, qui ne pouvait être lié qu'à mes propres convictions, j'ai « épousé » cette maison, sans condition, et je me suis attaché à observer, à discuter, et à comprendre comment tout cela tenait, et par quel miracle finalement tout cela fonctionnait, au moins en apparence.
Je ne vais pas m'étendre davantage sur ce sujet ce matin, je vous renvoie à ma théorie du « code implicite établi », qui définit ce genre de fonctionnement, plus proche de celui de certaines familles chères à Coppola que de celui que

j'imaginais possible et nécessaire dans un établissement public… Et je pèse mes mots.

Donc, ne pas montrer du doigt ce qui fait mal est absolument nécessaire. C'est une règle d'or, et on essaye de se l'appliquer tous les jours. Bien sûr, formé à la dure, auprès de ce cher Éric Sprogis, que je salue au passage, j'ai mis en œuvre le plan prioritaire, incontournable et infaillible : pas de conservatoire sans projet d'établissement.
J'ai alors commencé à réfléchir à cette histoire - je vais faire court – en utilisant une autre de mes théories dite « La culture des étiquettes ». C'est-à-dire l'influence que les étiquettes ont sur nous, ou si vous préférez l'influence que nos représentations ont sur notre manière de penser et d'agir, et cela ne vaut pas seulement pour la dégustation de vins de Bordeaux.

Donc, loin d'imaginer de faire un nouveau projet contre le projet existant, j'ai imaginé de le faire à partir de lui et avec lui. Et bien sur avec les personnes qui animaient ce projet, et qui étaient désormais mes collègues. Le premier projet d'établissement est parti d'une question : «La place du conservatoire dans la ville», une question très banale, très simple me direz-vous. Amusez-vous un peu à entrer dans cette question, vous verrez que nous en parlerons encore dans 20 ans. La place, votre place, la place de l'autre, être à votre place, changer de place, questionner votre place, celle de votre voisin de palier, celle de votre instrument, de votre travail instrumental, la place de la représentation que vous vous faites de votre métier, la place du « niveau », de la qualité, de votre pensée, de vos idées, de votre action dans le projet. Cette question de la place est une question insondable et extrêmement importante. Bref, là aussi, en questionnant la place du conservatoire, j'ai eu l'impression de tirer un fil rouge qui allait nous conduire à passer en revue tous les sujets, qui finalement allaient défiler les uns après les autres au travers de nos actions. Je ne m'étais pas trompé, et je vous promets que cette question est restée très vivante aujourd'hui, et parfaitement d'actualité à tout moment.

Voilà donc, en quelques minutes, et pratiquement sans nous en rendre compte, nous sommes passés très rapidement de 1998 à 2004. Considérez cette période comme fondatrice, et donc nous sommes toujours dans ce fameux « contexte ».

Après un nombre incalculable d'observations, de discussions, de réunions, de notes de service, de règlements pédagogiques rénovés, de mise en place d'un DEM, qui n'existait pas quand je suis arrivé, et que nous avons quand même mis en place (avec 10 ans de retard), est apparue une nécessité : enfin on a pu (vous allez me dire il aura fallu beaucoup d'années, et bien oui, il a fallu beaucoup d'années), on a pu se dire : « Nous allons reprendre tout ça par le début ». Nous allons commencer par le début, nous allons repenser les bases, nous allons reformuler nos questions, et enfin, nous allons pouvoir commencer à construire une autre histoire.

Nous nous sommes à nouveau posé une question toute simple :

Comment développer chez les débutants le goût de la musique par la mise en œuvre un projet artistique qui soit au cœur de l'enseignement ?

Cette question est née d'une expérience très concrète, autour d'une création, d'une professeure, Sally Galet, qui a joué un rôle très important dans la mise en place des apprentissages premiers. Nous réfléchissions à différentes manières d'accueillir les enfants dans leur première année. Plusieurs choses avaient essayées, qui ne marchaient pas très toujours bien, c'était souvent des actions pas assez construites. Alors, nous avons imaginé un travail à partir de chansons - et c'est là que ma demande a été plus précise - dont l'accompagnement était orchestré de telle manière qu'à travers les 12 chansons qu'ils chantaient, les enfants découvrent tous les instruments. Cela a donné une œuvre qui s'appelle « À propos d'animaux », qui s'adressait aux enfants des premières années du cycle 1, mais aussi aux débutants qui faisaient bien sûr de la FM sans faire d'instrument, encore à cette époque.
Nous leur proposions des ateliers de découverte des instruments, en lien avec les chansons, qui était toutes orchestrées différemment, avec les différentes familles d'instrument. C'était une manière de les mettre en contact et qu'ils s'approprient de manière active une découverte instrumentale. Tout cela se terminant bien sûr en ce temps-là par la grand-messe, genre orchestre à 250 élèves chanteurs et instrumentistes, au palais des sports, avec le CD qui permet de bien conclure, et de graver ce moment historique !
C'était très bien, une belle aventure, mais nous avons tout de même compris quelque chose d'essentiel ! Cette réalisation ne permettait pas :
- aux enfants de s'approprier leur apprentissage, ou d'amorcer un processus d'apprentissage car en fait ils étaient plus au service de la représentation que l'inverse ; tout le monde étant attaché, de fait, à la réalisation du concert.
- à l'évaluation d'être installée et pensée au-delà de la satisfaction du travail accompli, et du bonheur des enfants et de leur famille.

Mais en fait, ce n'était pas si mal que ça, car cela nous sortait, à l'époque, du seul critère de satisfaction alors connue et reconnue, qui était l'entrée en supérieur, l'obtention de la médaille à l'unanimité avec les félicitations du jury.

Donc, nous avions franchi une étape essentielle dans notre histoire : faire reconnaître la place (encore elle) de la prestation artistique en tant qu'expression singulière des enfants, en lien avec un dispositif d'apprentissage (même peu défini), bien loin de ces fameuses questions de « niveau ». En fait, symboliquement, ce qui était posé là était très important. C'est à ce moment-là que nous sommes entrés dans la phase de l'anti-projet d'établissement !
Les bases étaient posées : nous pouvions enfin entamer une période de questionnement approfondi.
Nous pouvions enfin oser cette errance ensemble, sur tous les sujets qui, de près ou de loin, avaient circulé dans tous les conseils pédagogiques, les réunions de départements et autres lieux de concertation, essentiels à la vie d'une équipe de 200 personnes.

Ce fut la période des chantiers de réflexion, 12 chantiers au total, qui nous ont permis de passer en revue tous les sujets possibles, mais aussi nos accords et nos désaccords. Et en fait, j'ai hésité, mais je ne résiste pas à l'envie de vous donner les titres des 12 chantiers :

1. **La réforme des apprentissages premiers**
2. **La structuration de l'enseignement supérieur**
3. **La réforme de la formation professionnelle initiale**
4. **La place des pratiques collectives dans les cursus de formation.**
5. **Les classes à horaires aménagés**
6. **La réforme de l'évaluation**
7. **L'Action culturelle : de la « saison » aux « scènes publiques »**
8. **Le Réseau Aquitain des CNR et ENM**
9. **Le projet de fonctionnement du service**
10. **L'évaluation de l'action : analyse des publics, tableaux de bord…**
11. **La dimension sociale du projet d'établissement**
12. **La réforme du fonctionnement des services, de la communication et de l'accueil**

Toutes les personnes qui sont là aujourd'hui dans l'équipe, savent que nous en parlons encore tous les jours. Bien-sûr, il ne vous a pas échappé que le premier titre était : « La réforme des apprentissages premiers ». Ce premier chantier faisait l'objet d'une attention particulière, suite au bilan que nous avions tiré de la création, dont je vous parlais à l'instant.
Ce thème de réflexion, comme chacun des chantiers, a été confié à une commission que j'ai présidée, et qui était placée sous la responsabilité de Philippe Mestres, à l'époque, et de Bernard Horreaux, qui est toujours avec nous au conservatoire comme conseiller aux études. La commission réunissait des enseignants de formation musicale, d'instruments, et des différents départements. Elle travaillait sur la base d'une commande que j'avais formulée, qui finalement devait répondre à la question suivante :
« Comment installer de bonnes bases sensorielles, éveiller la curiosité et la créativité des enfants, par le développement de la connaissance du son et du mouvement ? »

Cette commission s'est réunie 5 ou 6 fois. Philippe Mestres et Bernard Horreaux venaient me rapporter les éléments qui étaient en discussion, ils écrivaient des comptes rendus qui étaient communiqués au conseil pédagogique, et nous discutions en partant de cela.
Les travaux de cette commission ont finalement abouti à la création des «Premiers pas», qui était le dispositif d'apprentissage initial qui nous manquait. Ces Premiers pas nous ont apporté les premiers principes fondateurs de ce qui allait devenir le « Cycle des apprentissages premiers ».

On peut dire qu'il y avait quatre principes qui ont présidé à cette création :

Premier principe : on pense par groupe d'enfants », c'est-à-dire que, en gros, on ne parle pas de la « matière », mais du « groupe », de l'idée du groupe, et on en fait un premier principe de constitution même de l'organisation pédagogique. C'est-à-dire que quand les parents inscrivent leur enfant, on ne dit pas à ceux-ci : « Vous allez faire de l'éveil musical », on leur dit : « vous allez faire partie du groupe A des «Premiers pas». Ce qui change déjà, car ce groupe A, il est lié à un certain nombre de paramètres, il a une identité.
Le deuxième principe, c'est la constitution d'une équipe d'enseignants, pluridisciplinaire évidemment, et qui a en charge le groupe d'enfants dans sa globalité.
Le troisième principe, c'est la définition de contenus d'enseignement, qui sont pris en charge de manière articulée entre les enseignants sous forme de quatre ateliers indissociables :

1. Un atelier d'initiation musicale : tout ce qui peut initier les enfants au geste, au phrasé, à l'écoute, enfin tout ce qu'on peut imaginer pour éveiller l'expression musicale et la compréhension de la musique
2. La pratique vocale, en tant que pratique centrale

3. La découverte instrumentale : car ces enfants avaient quand même pour projet de commencer un instrument au début de l'année suivante
4. Une pratique corporelle, qui était offerte à tous les enfants du groupe

Le quatrième principe est la mise en place d'une véritable évaluation de cette première année, permettant de conseiller l'enfant dans la perspective des débuts de la pratique instrumentale en cycle 1.

L'enseignement est réparti en deux moments de cours :
- un premier moment de 1h30 hebdomadaire qui comporte les trois premiers ateliers, ceux-ci étant articulés de manière très précise, on pourra y revenir un moment tout à l'heure si vous voulez.
- un cours d'éveil corporel de 45 minutes tous les 15 jours, qui rassemble 2 groupes.

Cela s'est substitué de fait au cours de FM préalable au démarrage d'un instrument. Quand les «Premiers pas» sont nés, on a supprimé les cours de FM pour débutants. C'est-à-dire que les enfants n'avaient plus l'obligation de faire de la FM pour démarrer un instrument. Il fallait en revanche qu'ils fassent les «Premiers pas ».
Dans ces « Premiers pas », ils n'apprennent pas du tout à lire la musique, ils n'ont pas de « cours de solfège » : ils apprennent à chanter, à bouger, à sentir, à être en musique ensemble et tant d'autres choses…
Globalement ; ils vivent dans ces ateliers des situations qui contribuent à la réalisation de l'objectif général, objectif que j'avais demandé à la commission de définir - un seul et pas plus - et qui a été le suivant, avec l'accord de tous : « Il faut que ces enfants au bout d'un an sachent être très à l'aise avec une pulsation. »
C'est sorti comme ça, et je peux vous dire que ça été une décision très importante, car d'une certaine manière, cela nous a conduits tout de suite à assumer différemment les collaborations entre les enseignants et les enseignements. Nous avons alors programmé des réunions de travail dans le but d'échanger sur les contenus d'apprentissage, à la recherche d'outils communs. Cela nous a conduits à élaborer un outil pédagogique essentiel, qui s'appelle le « **Passeport** pour le premier cycle ».

Ce passeport est en fait un répertoire composé de 26 chansons, choisies pour leur pertinence pédagogique, associé à un répertoire de 24 chansons que l'on peut exploiter librement. Ces répertoires sont proposés pour chaque année du cycle et les chansons peuvent être étudiées à la fois en FM et en instrument.
Ce qui était nouveau, ce n'était pas de dire qu'il y avait des chansons à apprendre, mais c'était que les professeurs d'instruments et de FM acceptaient que ces chansons puissent figurer dans un répertoire commun donc partagé. Je me rappelle encore de la réunion où cette décision a été prise et où j'ai eu vraiment l'impression que l'on faisait un grand pas en avant.

Beaucoup de professeurs d'instruments ont commencé à s'investir dans ce répertoire. Ils ont fait des transpositions pour leur instrument, écrit des accompagnements au piano, à la harpe, à la guitare, pour qu'on puisse accompagner les chansons. Un fort mouvement d'innovation commençait à démarrer très fort. Nous avons d'ailleurs organisé une présentation très officielle du passeport avec une invitation lancée à tous les professeurs de s'investir, de le bousculer, de l'alimenter, d'en faire quelque chose… C'est un cahier qui est utilisé maintenant depuis plusieurs années, qui est toujours questionné bien sûr, mais qui est très utile et qui est bien sûr en train de grandir.

Tout était donc pour le mieux dans le meilleur des mondes, mais en fait le ver était dans le fruit. Nous avons alors, fort de notre passeport, mis en place des « matinées passeport ». L'idée était d'essayer d'élaborer des méthodes pédagogiques, de voir si on pouvait aller un peu plus loin, de voir comment pouvait-on imaginer un fonctionnement plus organisé, plus concerté entre les professeurs d'instruments et de FM. Comme je l'ai dit, il est vrai que ce sujet était complexe et sensible. Je ne sais pas s'il y a une « solution idéale », mais cette question, j'en suis sûr aujourd'hui, est liée à la structure même de l'organisation pédagogique. Ce n'est pas une question de débat d'idées, on pourra en parler après si vous le voulez.

De ces réunions sont nés de très profonds désaccords, des tensions très importantes, entre les professeurs d'instruments et de FM. Et il faut le dire, ça c'est beaucoup engueulé, particulièrement autour d'un point très précis qui était « la place de l'instrument dans le cours de FM ». Pour faire court, ce qui se jouait selon moi, c'était : « qui domine qui ? », c'était : « non, tu n'as pas le droit de dire à mon élève violoncelliste de faire ça, parce que tu vas lui déformer la main gauche… ». On était sur des histoires d'appropriation d'élèves, qui dépassaient complètement ce que j'avais pu imaginer. Mais n'oublions pas quand même que l'on parle de discipline « dominante » depuis la nuit des temps dans notre manière de parler d'organisation pédagogique… Nous avons d'ailleurs enlevé ce terme dans nos appellations, pour nommer cela une « discipline principale ». Je ne suis pas sûr que ce soit beaucoup mieux, mais en tout cas le côté « dominant » est un tant soit peu atténué.
Mais il s'agit d'un autre débat, pour lequel il conviendrait à l'occasion de disposer d'une autre journée sur ce sujet précis…
C'est donc dans ce contexte tendu, peuplé de réunions stériles, que j'ai été confronté à des questions qui m'occupent

depuis très longtemps, qui du reste se posaient à Poitiers déjà, faisant l'objet de débats assez complexes autour d'expériences pédagogiques visant à instaurer des liens structurels entre les différents enseignements proposés à un élève en cycle 1. Je pense qu'il est important aussi de rappeler précisément ces questions ce matin:

1. Comment sortir de ces débats stériles, qui finalement ne questionnent que la représentation qu'ont les enseignants de leur travail et celle de leur reconnaissance ? Où sont les élèves dans tout ça, qui est au service de qui ?
2. L'articulation entre cours d'instruments individuels et cours de FM collectif peut-elle être modifiée ? Comment ?
3. Pourquoi les pratiques collectives ne sont-elles pas prises en charge dès le début par les profs de FM, puisque que ces cours sont, dans leur organisation même, en prise directe avec le collectif ?
4. Les enseignements de formation musicale sont-ils en adéquation avec les attentes des professeurs d'instruments, ces attentes sont-elles les bonnes ?
5. Comment les élèves peuvent-ils s'y retrouver alors qu'ils sont l'objet de telles tensions, coincés dans cette organisation hiérarchique qui relègue le cours de FM au rang de discipline secondaire obligatoire, sans la questionner fondamentalement, sauf peut-être par les professeurs de FM eux-mêmes ? Comment en faire une pratique musicale concrète?
6. Et si nous nous imaginions de faire la musique avec les enfants, de penser des pratiques collectives sans tenir compte du niveau instrumental ? - Là, je dois dire que quand j'ai commencé à formuler les choses ainsi les enseignants ont commencé à me prendre pour un fou…
7. Et si nous imaginions de constituer des cours de FM en partant des instruments, en constituant des petits ensembles avec des élèves qui ne savent pas jouer ?
8. Et si nous imaginions une équipe d'enseignants au service de ce groupe, comment définir les enseignants dont on aurait besoin, comment penser les équipes, l'organisation, les instruments concernés ?…

C'est à ce moment-là que **les Orphéons sont nés**. C'est comme ça que c'est sorti, à l'issue de toutes ces tensions, et de la reformulation de toutes ces tensions en essayant d'en faire quelque chose.
Vous voyez bien que là, on questionne quelque chose de très important.
Nous voilà donc partis dans cette fabrication, avec Sally Galet, conseillère pédagogique en formation musicale, tous pleinement investis dans cette recherche, en relation avec Emmanuel Vranckx, conseiller pédagogique, chargé du projet « Premiers pas », Patrick Mellé, conseiller pédagogique, responsable d'une antenne de quartier, et Hervé Alexandre, directeur adjoint. Tous étaient sensibles à cette idée d'imaginer un dispositif qui permettrait d'accueillir les Premiers pas et de mieux répondre aux attentes des enfants (un centaine d'élèves étaient directement concernés). L'objectif était aussi de définir un cadre qui permettrait la concertation, l'échange et qui nous fasse sortir de ces confrontations stérile. Nous avons très vite convenu d'un fonctionnement possible, et j'ai posé une première condition : le dispositif ne devait pas être une expérience isolée, menée par quelques enseignants « complices ». Il devait être expérimental, bien sûr, mais se penser dans la durée, poser des principes clairs d'organisation et de développement, et concerner tout enseignant du conservatoire susceptible d'enseigner en cycle 1. Cela était vraiment très important.

Voici le dispositif théorique idéal auquel nous sommes arrivés, après pas mal de modélisation dans tous les sens :

- Chaque groupe d'élèves est composé idéalement de 12 enfants.
- Ce groupe est divisé en quatre sous-groupes de trois enfants qui jouent un instrument différent, ce sous-groupe étant sous la responsabilité d'un professeur d'instrument. Vous avez par exemple : flûte, clavecin, percussions, guitare : les quatre professeurs s'occupent du groupe, en relation avec un professeur de formation musicale, et à eux cinq ils forment l'équipe d'enseignants dont je parlais tout à l'heure, qui est en charge du projet du groupe. Les enseignements se répartissent en 2 séances d'1 h30 par semaine :
- 1h30 par groupe de trois élèves avec le professeur d'instrument, les sous-groupes étant répartis dans quatre salles proches permettant toutes les combinaisons de travail possibles à tout moment. L'équipe, en fonction des objectifs fixés, est libre de banaliser la plage horaire réservée aux pratiques instrumentales pour un travail de pratiques collectives à six à neuf à 12... L'idée est de mettre en place un dispositif qui soit « ouvert ». Ainsi, les pratiques collectives sont rendues possibles à tout moment, et pas simplement à l'occasion de regroupements occasionnels et organisés à l'extérieur du cours d'instrument.
- 1h30 de Formation Musicale et chant choral en parallèle, pour le même groupe, l'enseignement y est basé sur le passeport, et le projet musical du groupe.

Et là arrive une notion très importante : comment définir le projet musical du groupe ?

L'idée n'était autre que de **créer des possibilités d'organisation ouverte**, c'est-à-dire de créer les conditions d'un apprentissage, avec la possibilité de répondre au mieux à l'évolution du projet qui ne peut pas être défini en amont,

et qui se nourrit par la progression des enfants eux-mêmes, de manière individuelle et collective.

LA CONSTITUTION DES GROUPES

La structure mise en place, nous nous sommes trouvés confrontés à la constitution des groupes. Il y avait deux solutions :

1. La première consistait à offrir un choix instrumental à chaque enfant, comme nous le faisions depuis des années, et ensuite de les répartir dans des groupes dédiés.
2. La deuxième était de constituer en amont des groupes en fonction des possibilités offertes par le conservatoire, voire des besoins d'équilibrer les demandes.

Nous avons opté pour la deuxième solution. Nous avons dit : nous avons 96 places, et bien il y a tant de places en violon, tant de places en flûte, tant de places en hautbois, tant de places en tuba… Nous avons donc déterminé les places parce que nous avons constitué des groupes en fonction de « nos » possibilités. Il était évident pour nous que c'était le seul moyen d'avancer pour réaliser notre maquette. On n'aurait pas pu monter des groupes avec des enfants ayant choisi librement leur instrument. Nous n'aurions pas pu les constituer. Il n'y avait pas d'autre solution. Cela voulait dire que les choix d'instruments étaient donc contraints. En même temps, cela a permis d'équilibrer les demandes et d'inscrire dans notre offre des instruments vers lesquels les enfants ne portent pas leur attention de manière évidente : tuba, hautbois, trombone, viole de gambe, luth…
L'étape suivante allait elle aussi nous mettre devant une autre contrainte à assumer : celle qui est liée aux horaires.

LES HORAIRES

Donc les enfants sont dans un groupe, ils ont choisi un instrument. Dès lors que le choix de l'instrument est fait par l'enfant au départ dans nos propositions, il se trouve obligatoirement associé à un horaire. Par exemple si je souhaite choisir le violon dans le groupe Orphéon 1, mon cours d'instrument sera le mardi de 17h30 à 19h, et mon cours de FM le mercredi matin de 9h à 10h30. Pour un enfant qui a fait ce choix-là, il n'y a pas d'autre solution, mais si je choisis le violon dans le groupe Orphéon 3, les horaires seront différents.
Si je choisis le violoncelle dans le groupe Orphéon 4, ou dans le groupe Orphéons 5, ce sont les autres instruments qui changent c'est-à-dire que je peux choisir le contexte : est-ce que j'ai envie d'apprendre avec des collègues qui ne sont que des cordes, ou des collègues qui sont clavecinistes, percussionnistes… L'idée de l'environnement pouvait définir déjà en partie le projet artistique du groupe, et finalement ça s'est confirmé très fort.
Autre cas de figure que l'on n'avait pas anticipé, mais qui s'est révélé bien réel, c'est celui d'élèves voulant venir à des horaires précises pour des raisons diverses. Il devra s'inscrire au groupe correspondant à cet horaire, et qui proposera par exemple clavecin, percussions, flûte, et violoncelle. Pour ces raisons, il y a des familles qui ont changé de choix d'instrument, qui n'était finalement peut-être pas si déterminé que ça. Il y aurait encore beaucoup de choses à dire sur le choix de l'instrument évidemment.

LES SALLES

Il s'agit là d'une autre contrainte, importante. Vous l'avez compris, pour ce dispositif il faut 4 salles en même temps. Je vous avoue que j'ai souvent pensé que dans un établissement limité en locaux, ce projet n'aurait jamais pu se développer, de cette façon-là en tout cas. Il se trouve qu'à Bordeaux nous disposons de 16.000 m^2, ce qui est énorme, avec beaucoup de salles, et je vous assure qu'on en manque tous les jours depuis qu'on a lancé ces choses-là !
Il faut donc 4 salles à chaque séance, et si possible une $5^{ème}$ salle plus grande pour les regroupements. Alors il a fallu parfois pousser les murs, réorganiser certaines occupations de salles, surtout pour les Orphéons, qui petit à petit faisaient leur place, et qui finalement s'imposaient à tous comme une « pousse » nouvelle et incontournable dans tous les départements instrumentaux. Et je dois dire qu'il y a eu des restructurations d'étages au conservatoire qui ont fait des rentrées parfois houleuses, puisque nous avons réaffirmé un principe tout simple : les salles ne sont pas réservées aux enseignants, mais aux enseignements. Il y a eu certaines appropriations que nous avons dû questionner à certains moments…
Ce sont des choses qui sont maintenant complètement lissées, mais qui ont constitué des victoires quasi historiques.

LES HORAIRES DES ENSEIGNANTS

Contrainte bien sûr complètement liée à celle des groupes, qui faisait que dès lors qu'un professeur était en lien avec un groupe d'Orphéon, il avait déjà dans son emploi du temps 1h30 prise à un moment très précis. Alors, imaginez ceux qui avaient 3 ou 4 groupes… Ceci a impliqué que, très vite, j'annonce au conseil pédagogique que dans l'organisation nouvelle qui se mettait en place, beaucoup des horaires des enseignants leur seraient imposés. J'ai

senti le froid, et une pétition est partie. Je tiens à raconter cet épisode, car ce fût un moment assez jouissif pour moi. La pétition est partie en posant la question : « Est-ce que vous êtes d'accord pour que la direction nous fasse nos horaires ? ». La première personne à qui elle a été proposée a été le délégué syndical, qui a répondu : oui. La pétition n'a plus été présentée à personne. Là, on avait passé une étape énorme : on était ensemble, le collectif commençait à s'exprimer, on commençait à avancer. Ce fut un moment vraiment important, parce qu'une opposition forte à ce moment-là aurait vraiment pu bloquer le processus.
Ces contraintes constituaient à l'époque de sérieux problèmes et nous plaçaient devant des choix assez délicats, je l'avoue. J'ai décidé de les assumer en connaissance de cause, car ils touchaient à des principes qui fondent toute l'organisation pédagogique des conservatoires aujourd'hui encore : quasiment toutes nos organisations découlent de l'inscription individuelle dans un cours d'instrument. Les disciplines autres sont « complémentaires » au cours d'instrument, et les regroupements éventuels deviennent malaisés.
Nous voyons chaque année que les choix d'horaires des disciplines collectives, de la FM à la musique de chambre en passant par l'orchestre et le chant choral, sont un véritable casse-tête pour les parents. Ceci dit, je pense qu'il n'y a pas vraiment de solution idéale pour régler cette question. Nous cherchons tous les meilleurs dispositifs dans nos établissements.
Là, il s'agit de s'organiser sur des principes différents : la place de la classe d'instrument n'est pratiquement pas nommée. Cela donne ceci :

1. La constitution initiale d'un groupe d'élève (lui-même constitué de petits groupes), pris en charge par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants
2. Deux cours par semaine d'une heure trente sur un créneau horaire commun à tous les élèves du groupe.
3. L'équipe d'enseignants est coordonnée par l'un d'eux, qui a la responsabilité de témoigner et de rendre compte de l'évolution du travail, tant avec les professeurs du groupe qu'auprès de l'équipe.

Ce dernier point me conduit à vous parler de la concertation, posée comme un autre principe fondateur de cette volonté d'innovation.

LA CONCERTATION

J'ai été très insistant sur ce point. Je ne pensais pas que ce projet pouvait fonctionner sans que l'on s'en parle beaucoup, surtout dans cette phase de mise en œuvre.
Pour structurer la concertation cette première année, nous avons convenu que chaque groupe aurait un coordinateur qui changerait tous les trois mois. Nous avions besoin de faire des points réguliers.
L'idée forte a été de responsabiliser un maximum de personnes dans cette fonction pour que le plus possible d'enseignants puisse prendre la parole en étant investi d'une responsabilité au nom de l'équipe.
Nous avons eu pendant cette première année, Sally Galet et moi-même, une réunion mensuelle avec les coordinateurs et une réunion plénière trimestrielle avec tous les enseignants.
Toutes ces rencontres donnaient lieu à un compte rendu. J'ai gardé le souvenir d'une réunion difficile qui s'est tenue en décembre 2008. Elle réunissait les coordinateurs dans la perspective de la réunion plénière. Nous avons eu beaucoup de plaintes, reflet des résistances bien actives après trois mois d'un fonctionnement globalement en marche, mais qui soulevait des remarques parfois menaçantes pour le projet. J'ai toujours considéré que les Orphéons auraient pu ne pas survivre à cette réunion. C'est-à-dire que devant autant de questions, les Orphéons 2 auraient pu ne jamais voir le jour.

Voici les questions que je souhaite partager avec vous. Elles sont issues de ce débat assez complexe et difficile lors de cette réunion. J'ai pris le parti de positiver tous ces propos, car ils avaient un sens dans la mise en place du processus. Je les ai accueillis et transformés sous forme de questions. Voici donc les questions qui ont alimenté le débat de la réunion.

1. Un cours collectif est-il toujours pertinent quand il faut régler les problèmes techniques de base avec certains enfants ?
2. Comment travailler « en individuel » à la maison et faire faire des apprentissages aux individus qui composent le groupe ?
3. Les difficultés rencontrées doivent-elles remettre en question cette notion de groupe ?
4. Quelle est la véritable problématique de la pédagogie de groupe ?
5. L'enfant qui a des difficultés est-il la seule source de problème pour le groupe ?
6. Quelle est la place du regard des autres dans l'évolution de l'élève au sein du groupe ?
7. Quelle est la place du regard de l'enseignant dans l'évolution de l'élève au sein du groupe ?
8. Comment impliquer un élève « à son niveau » dans le travail du groupe si les problèmes qu'ils rencontrent ne sont pas pris en compte en raison de la nécessité de gérer les autres enfants ?

9. Le rythme de travail du groupe peut-t-il convenir à un enfant en difficulté ?
10. Comment le cours peut-il intégrer la question liée à la place de l'instrument, et aider l'élève une fois celui-ci revenu à la maison ?
11. Le fait de disposer de deux cours par semaine permettrait-il de consolider les débuts de l'apprentissage instrumental ?
12. Ne devons-nous pas réfléchir autrement aux priorités des débuts des Orphéons et questionner encore plus le lien avec les contenus des cours de formation musicale ?

Les coordonnateurs des Orphéons ont partagé le sentiment que l'équipe enseignante ne doit pas se sentir coincée dans une « démarche obligée ». Au bout du premier trimestre, nous pouvions toujours nous réjouir d'un certain enthousiasme devant ce principe d'organisation basé sur des groupes d'élèves encadrés par des équipes pédagogiques, qui reste la base des Orphéons. Il est cependant rappelé que l'organisation interne du cours instrumental, ainsi que la fréquence des regroupements doivent être laissées à l'appréciation de chaque équipe, selon les difficultés ou les opportunités rencontrées.

Deux principes « Orphéons » nous aident à maintenir un cap :

LE PARTAGE DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

Je me souviens d'un samedi où je me trouvais dans mon bureau, et où j'ai commencé à entendre dans le hall des sons, des voix, comme une répétition… Je suis allé voir de quoi il s'agissait, c'était un groupe d'Orphéon 1. Nous étions au mois de mars, les professeurs étaient là, des professeurs de FM, des professeurs d'instrument : en fait, deux groupes étaient réunis. J'ai pu entendre des enfants chanter, accompagnés par les autres, puis ceux qui accompagnaient se sont mis à chanter, accompagnés par les chanteurs précédents ; puis enfin tous les enfants ont posé les instruments pour chanter, et ce sont les professeurs qui ont accompagné. J'ai assisté à ça, j'ai entendu des enfants engagés musicalement, engagés instrumentalement, avec leurs quelques mois d'instrument. Ce qui m'intéresse là, ce n'est pas le « niveau » ! Le niveau, c'était juste celui d'enfants qui avaient quelques mois d'instrument derrière eux, mais il y avait une telle énergie… J'ai vu que ce qui les portait, c'était le groupe ! J'ai vu là un très bel exemple de ce que pouvait apporter la collaboration artistique. C'est de cela que je parle quand je parle de « partage de la pratique ». Ce dernier exemple montre combien il s'agit là d'un point essentiel et que dans ce cadre la responsabilité des enseignants s'en trouve renforcée car elle est partagée.

Je voudrais terminer en évoquant encore un point important.

LE RÔLE DES PARENTS

Les parents ont joué et jouent encore un rôle essentiel. Ils ont soutenu le projet dès le début. Ils nous ont encouragés à poursuivre et ont été demandeurs de rencontres et d'explications.
Quand nos maquettes furent prêtes nous les avons présentées aux parents sous forme d'une réunion avec l'ensemble des professeurs. Je vous avoue que nous étions assez peu sûrs de nous, mais nous avons présenté avec beaucoup d'enthousiasme le projet, ses avantages et les objectifs recherchés et bien sur les contraintes qui s'imposaient à tous. À notre étonnement, les parents ont applaudi à cette proposition, ils ont été surpris de ce qu'ils ont entendu, mais se montrés pour la plupart enchantés. Cet intérêt ne s'est jamais démenti, ils sont toujours restés très présents dans nos réflexions, se sont rencontrés, ont organisé des goûters musicaux, du covoiturage pour rendre les venues au conservatoire plus faciles. Un concert d'Orphéon 3 s'est terminé par une prestation réunissant les enfants et les parents qui jouaient s'ils étaient instrumentistes, qui chantaient s'ils ne l'étaient pas. C'était une initiative propre au groupe et j'avoue que j'ai vu là une cohésion vraiment exceptionnelle…on n'aurait pas imaginé tout ça ! L'investissement des parents dans ce projet a été un facteur capital de sa réussite.
Une petite chose à noter tout de même. Il y a des parents qui ont refusé avec beaucoup d'ardeur que leur enfant soit inscrit dans un Orphéon. Il s'agissait essentiellement de professeurs du conservatoire ou d'instrumentistes professionnels. Les représentations sont tenaces.

Je vous remercie pour votre attention.

INTERVENTION

de Valérie Louis, Professeur de sciences de l'éducation au CNSMD de Lyon

Lorsque Jean-Luc PORTELLI m'a proposé de venir travailler au Conservatoire de Bordeaux, une évidence s'est imposée d'emblée. Je ne viendrai pas « donner de leçons » aux enseignants, je ne leur dirai pas « comment faire ce qu'ils ont à faire », je ne viendrai pas pour les diriger ni même pour les former, et surtout pas les déposséder de leur pouvoir, ni de leurs savoirs…
Le seul terme qui m'a semblé correspondre à un projet cohérent sur le plan éthique et sur le plan technique a été celui **d'accompagnement.**
Accompagnement d'un dispositif expérimental, accompagnement d'un processus de transformation des pratiques, accompagnement d'individus dans une mutation de leur posture professionnelle, voire de leur identité professionnelle, et cela avec l'idée d'un cheminement à leurs côtés…

Le projet des Orphéons m'est tout de suite apparu comme une tentative de réforme profonde de l'institution et c'est à ce titre qu'il m'a intéressée.

Le projet des Orphéons m'est tout de suite apparu comme une tentative de réforme profonde de l'institution et c'est à ce titre qu'il m'a intéressée.
Ordinairement, dans les établissements d'enseignement, les innovations sont plutôt menées par les acteurs du terrain car ils visent le changement d'un certain ordre social.
Lorsque c'est l'institution qui décrète l'innovation, comme ici, il y a le danger de ne produire que de l'application, de l'obéissance et de l'aliénation.
Comment échapper à ce piège ? Comment éviter que les enseignants ne tombent dans une logique de conformité passive aux demandes de la hiérarchie ? Ou bien dans une posture d'opposition systématique ? Comment leur permettre de s'emparer du projet, de la démarche, en se la réappropriant pour en devenir les acteurs, voire les auteurs, les créateurs ?

Les chercheurs qui ont travaillé sur ces sujets nous répondent : « Il faut faire en sorte que l'innovation devienne un mode de pilotage du système ».
Elle n'est alors plus une prescription qui descend d'en haut en cascade avec de plus en plus de pressions ; elle devient une modalité plus intelligente et plus souple.

Les chercheurs qui ont travaillé sur ces sujets nous répondent : « Il faut faire en sorte que l'innovation devienne un mode de pilotage du système ».

Elle fait le pari qu'un projet insufflé par la direction peut être mis en œuvre par les acteurs du terrain.
Mais alors, l'innovation perd toute dimension subversive pour les acteurs car elle n'est plus qu'un moyen, une stratégie au service de l'institution.
Et elle est toute entière au service de l'adaptation, plus du côté de la résistance ou de l'irruption. Ce qui peut être dommageable car la révolte, le contrepied, sont parfois des moteurs très puissants de création, d'invention, de conception pédagogiques.
Il faut donc, non pas décréter l'évolution, mais tenter d'articuler une logique descendante avec des initiatives ascendantes.

Il faut donc, non pas décréter l'évolution, mais tenter d'articuler une logique descendante avec des initiatives ascendantes.

Comment gérer cette tension en tant qu'accompagnatrice mandatée par la direction ?
Comment éviter de n'être que son émissaire, son porte-voix, aux yeux des enseignants alors que c'est elle qui passe commande pour une mission bien définie : celle de soutenir la mise en œuvre de son projet ?
Comment négocier cette double loyauté par rapport à l'équipe enseignante et à l'institution ?

D'autre part, dans la mesure où l'accompagnateur répond à une demande, une ambiguïté subsiste toujours quant à son statut.
Il n'est pas partie prenante de l'action, tout en étant impliqué par le sort du projet.
Il n'est pas acteur du projet, il est au service des acteurs du projet.

C'est tout le paradoxe de la posture de l'accompagnement : être avec, tout en étant autre, détenteur de savoirs différents de ceux qu'il accompagne tout en détenant une expertise dans le même secteur professionnel que les personnes accompagnées.

Alors, selon quelles modalités agir ?
« Une réforme se joue dans les têtes plutôt que dans les textes », nous dit Philippe Perrenoud.
Comment permettre ce travail « dans les têtes » ?

Avec toutes les personnes rencontrées, il s'est agi d'abord de libérer la parole pour qu'elle soit moins convenue, afin de nommer les obstacles, les analyser, autoriser les échecs provisoires, relativiser les angoisses, écouter, reformuler, entendre les colères, les enthousiasmes, la fatigue, les déceptions, les petites victoires, mais aussi développer la confiance, favoriser les échanges et démystifier les peurs, accepter les résistances et leur expression, encourager les expériences, … et surtout, en bout de course, favoriser la réflexion sur sa pratique et la questionner.

Un certain nombre de constats me sont apparus, que j'ai formulés lors d'un temps de bilan (2010).
L'enjeu prioritaire des Orphéons était d'affirmer la place centrale des pratiques collectives dans le processus de formation du le 1er cycle.

VOICI DONC QUELQUES PROBLÉMATIQUES ET QUESTIONNEMENTS RELEVÉS :

CONCERNANT LE PÉDAGOGIQUE ET LE DIDACTIQUE

- Le souci des enseignants de faire constamment évoluer et progresser les pratiques pédagogiques ; en arrière-plan la peur de s'installer définitivement dans les expériences qui semblent satisfaisantes ou de fuir pour toujours celles qui ont échoué.
- Le besoin de définir collectivement des contenus d'apprentissage cohérents, préalablement au choix des modalités employées
- La nécessité de clarifier les objectifs d'apprentissage, les enjeux et les contenus par cycle et par instrument
- La volonté de garantir la différenciation des apprentissages et la progression de chacun au sein d'un groupe ; ce n'est pas parce qu'on apprend en groupe qu'on apprend tous la même chose en même temps, de la même façon, et au même rythme…
- Le souhait de se doter d'outils d'évaluation permettant de situer les acquisitions des enfants, se donner des repères
- La crainte que la prééminence des pratiques collectives ne produise un nivellement par le bas ou encore qu'elle creuse des écarts de progression qui deviennent ingérables.
- Le rejet du risque de « packaging » pédagogique (un bel emballage autour d'une boîte vide), et le désir de faire en sorte que le contenant (le dispositif) soit au service des contenus (les acquisitions de notions musicales, les pratiques instrumentales)
- Une réflexion sur l'articulation entre cours d'instrument individuel et cours d'instruments collectifs, sans les opposer. Oser les dispositifs à géométrie variable
- L'harmonisation des regroupements instrumentaux afin qu'ils n'augmentent pas les difficultés mais qu'ils soient porteurs de possibilités fécondes. Quels instruments associe-t-on ?
- Un questionnement sur la construction progressive de l'autonomie de l'élève ?

A PROPOS DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

On constate

- La volonté de se réunir et d'institutionnaliser des temps de travail collectif avec tous les profs d'Orphéons, très régulièrement pour définir les contenus et les modalités d'apprentissages de manière anticipée, articuler les rôles de chacun, faire en sorte que ceux « qui y croient » entrainent ceux qui n'y croient pas du tout.
- Le besoin d'articuler beaucoup plus les compétences travaillées en FM et les besoins instrumentaux spécifiques, de repenser la place de la FM pour qu'elle soit un socle commun en adéquation avec les apprentissages instrumentaux pour tous les élèves d'un même Orphéon.
- Le souhait de faire en sorte que les grandes réunions Orphéons ne soient pas seulement des réunions techniques et logistiques, mais d'authentiques lieux de réflexion pédagogique permettant la progression des enseignants.

- L'envie de faire émerger les difficultés collectivement, de les travailler, pour qu'elles deviennent l'objet d'un travail réflexif commun.
- L'idée de mutualiser les compétences des profs déjà expérimentés quand ils mettent en œuvre des dynamiques opérantes en termes de pédagogie de groupe
- Une vigilance sur l'éventuelle « concurrence » entre le système Orphéons et les autres pour éviter le cloisonnement entre les pratiques et les personnes
- Le souci de faire évoluer des nouveaux modes d'organisation et de communication en interne
- Le besoin de se former pédagogiquement pour faire face à de nouvelles nécessités, par exemple comment se lancer dans un enseignement qui démarre par l'oralité ? comment organiser des temps de cours comprenant des alternances d'activités sur un temps long ? comment gérer un groupe ? comment formaliser un contrat et l'écrire ?

LA PLACE DES PARENTS

- Reconsidérer la place des parents, susciter leur intérêt et favoriser leur engagement
- Développer la communication avec les parents, tous les parents

Comme le processus est en constante évolution, on peut affirmer que 2 ans après, il y aurait de nouveaux constats, de nouvelles questions et des points sur lesquels les compétences se sont développées.

Une fois encore, je cite Perrenoud, spécialiste des questions d'innovation dans l'éducation :

> « **Il n'y a pas d'innovation sans explicitation, conceptualisation et mise en mots des finalités et des pratiques, ni sans débat contradictoire sur les avantages et les inconvénients de tel ou tel dispositif d'enseignement-apprentissage ou d'orientation. La construction ou l'appropriation d'idées nouvelles sont des processus dont on ne devient acteur qu'en se donnant des outils professionnels de formalisation et de communication, qui jettent des ponts entre le savoir de chacun et celui des autres, entre la recherche et l'expérience, entre la tradition et l'exploration.** »

D'une manière générale, on sait que, pour que le changement n'en reste pas à un faux-semblant, il est indispensable de négocier les transformations avec les acteurs, afin d'emporter l'adhésion du plus grand nombre. Cela ne signifie pas seulement qu'il faille préparer le changement avec eux, il faut également l'accompagner durablement.

Les bénéfices de l'accompagnement ne se révèlent qu'a posteriori ; il est donc difficile de les évaluer pour le moment. On sait aussi qu'une réforme est condamnée à rester sans effets durables sur les pratiques pédagogiques si les intentions générales ne sont pas complétées par un dispositif ambitieux d'innovation et de formation.

Une formation sur site est actuellement proposée pour la deuxième année consécutive ; elle n'est pas obligatoire mais vivement recommandée par la direction. Une centaine d'agents la suivent régulièrement, à raison de trois rencontres par an.

Souhaitons donc que l'aventure se poursuive aussi loin que l'ambition éducative qui la porte, qu'elle continue à inventer des modèles et des outils, en développant de nouvelles compétences, fondées sur la créativité et l'originalité des enseignants et qu'elle favorise encore et toujours plus la coopération entre tous les acteurs.

« Il n'y a pas d'innovation sans explicitation, conceptualisation et mise en mots des finalités et des pratiques, ni sans débat contradictoire sur les avantages et les inconvénients de tel ou tel dispositif d'enseignement-apprentissage ou d'orientation. »

INTERVENTION

de **Caroline Rosoor,** Directrice adjointe Musique(s) au Conservatoire de Bordeaux

Ma tâche, dans cette trilogie, va être de partager avec vous mes observations, après un an passé au conservatoire de Bordeaux. J'ai eu l'occasion, il y a quelques années, d'accompagner la réflexion, la recherche, l'édition, le partage concernant la pédagogie musicale et chorégraphique au plan national, et puis j'ai souhaité rejoindre le « terrain », en prenant la direction d'un établissement à rayonnement intercommunal puis à rayonnement départemental, et finalement je suis arrivée au conservatoire de Bordeaux il y a un an, avec notamment comme fonction, la responsabilité du « dispositif Orphéons ». Me voilà donc partie à la recherche de ce « dispositif Orphéons », et là, évidemment, comme vous pouvez vous en douter, les choses n'étaient pas si simples.. je n'ai pas trouvé la « clé d'entrée », c'était le premier rite initiatique, je n'ai pas trouvé la moindre information sur ce dispositif. Je me suis doutée qu'il s'agissait de pratique collective — l'histoire du mot a évidemment permis de supposer quelques informations sur cette question —, mais objectivement, l'information publique était assez mystérieuse… Je suis arrivée au conservatoire en novembre 2011, la rentrée était faite « heureusement », car arriver lors d'une rentrée de ce type sans avoir les « clés » est en général difficile pour soi et surtout pour les équipes.

Ce matin j'ai appris un certain nombre de choses, c'est un point important. Je vous remercie de m'avoir invitée.

Les Orphéons durent 3 ans, de l'Orphéon 1 à l'Orphéon 3, puis une année d'Opus pour finir le 1er cycle.
Aujourd'hui le premier cycle dit « instrumental » se compose de 590 élèves, et je ne compte pas ici les 17 adolescents qui commencent la musique cette année. En Orphéons 1, 2, 3, sont inscrits 291 élèves, c'est-à-dire environ 60 % des élèves des trois 1ères années du 1er cycle.
En parallèle fonctionne le dispositif que nous appelons « traditionnel » qui est donc constitué d'un cours d'instrument individuel en principe, un cours de formation musicale, et un cours de chant choral, ces cours étant dissociés. La majorité des familles choisissent le dispositif Orphéons.
Pour l'année d'Opus les groupes sont constitués de tous les enfants, arrivant des Orphéons ou du parcours traditionnel, ils sont mélangés. Là les groupes sont reconstitués.

Les observations que j'ai pu faire lors de cette première année :

Ces observations ont été faites dans plusieurs cadres :
- des moments où les enfants se présentaient en public,
- des moments d'évaluation de la fin de la 4ème année du cycle 1,
- des moments institués : les concerts d'Orphéons 3 - de ce groupe de 12 au groupe d'Opus , il y a un « moment de passage »

- Les enfants chantent et jouent en petits groupes ou en grand groupe, souvent et très facilement. C'est-à-dire que l'organisation : les enfants sont ensemble sur une même plage horaire, avec les professeurs dans les salles avoisinantes, rend très facile le fait de sortir de la salle est d'aller se présenter, de se rassembler, etc. Le cadre favorise réellement la mise en œuvre de ce collectif.
- Ils ont beaucoup de plaisir à être ensemble, et à être en représentation. C'est très important et c'est réjouissant pour eux d'être ensemble sur scène.
- Is ont acquis de l'autonomie vis-à-vis de leur place dans le collectif ; avec cet équilibre entre le collectif « qui porte », cette énergie, cette envie de faire ensemble, et la place de chacun dans ce collectif. Chaque enfant sait où il est, musicalement, mais aussi dans l'espace. Chaque enfants a la capacité de s'installer dans le groupe, quelle que soit la taille du groupe, et quelle que soit l'œuvre qui va être présentée.
- Sur le principe du cycle : une durée variable prenant en compte des rythmes de progression, eux aussi variables, de l'enfant Ce principe du cycle nous a particulièrement interrogés en arrivant à la fin de l'Opus, la fin de la 4ème année d'apprentissage, lorsqu'il a fallu organiser l'évaluation. Comment faire pour mettre en oeuvre une 5ème année si nécessaire.
- Le point suivant se rapporte à la pédagogie de groupe. Certains enseignants, de mon point de vue, ont été

« contraints » d'adhérer à cette pédagogie de groupe pour entrer dans ce dispositif Orphéons, mais certains y ont trouvé un procédé leur permettant d'organiser toute leur classe. Je fais référence par exemple à un professeur de violon qui a maintenant organisé tout son emploi du temps, que ce soit avec les petits, les moyens, ou les grands, sur la notion de cours collectif. C'est ce que Valérie Louis disait, et que je n'avais pas encore perçu, les processus d'animation, la réflexion, l'organisation, l'aller-retour entre les moments d'errance, de doutes, de questionnements, de chaque enseignant leur ont permis d'avancer dans leurs conceptions et leurs pratiques.

- Autre élément, le travail en collectif est encore plus intéressant, porté, quand dans l'équipe se trouve ce que j'appelle un enseignant-compositeur, c'est-à-dire qui est capable d'écrire presque « à la demande », pour la semaine suivante, la pièce qui va être pertinente à un moment donné, pour tel ou tel groupe d'enfants. La composition des groupes, avec toutes les contraintes qui ont été exposées, aboutit parfois à des assemblages qui artistiquement peuvent poser question, et pour lesquels il n'est pas évident de trouver le répertoire qui convient, et ce, dès le premier mois d'apprentissage. Donc dans le plan de formation continue des enseignants du Conservatoire, il a été proposé un dispositif à l'intention des enseignants qui avaient l'envie d'écrire, pour les accompagner dans cette démarche.
- Le dernier point que je voulais évoquer avec vous est une chose qui m'a surprise quand je l'ai observée : les enfants, dans ce cadre là, se préparent à être à la fois dans une posture d'instrumentiste chambriste, et à la fois dans une posture d'instrumentiste d'orchestre. C'est-à-dire qu'à la fois ils peuvent être « soliste » ou seul dans un ensemble composé d'instruments différents, ou former un pupitre à 3 dans un plus grand ensemble. Cette possibilité de variation d'effectifs fait aussi partie des particularités qui nécessitent d'avoir des enseignants qui écrivent.

Nous avons réalisé la première évaluation des enfants de ce dispositif (orphéons puis Opus) l'an dernier. Nous avions posé les cadres de manière claire, et un peu directive, afin de concevoir un dispositif d'évaluation adapté au dispositif d'apprentissage. Il n'était pas envisageable de conserver la situation unique d'évaluation individuelle avec le pianiste accompagnateur. Nous avons eu des échanges notamment sur la crainte de ne pas déceler d'éventuels problèmes techniques si on n'écoutait pas les élèves seuls, donc la crainte de la perte du « niveau ». Il est intéressant de voir comme certaines étapes dans l'innovation font ressortir les craintes anciennes, et provoquent des envies de revenir aux choses tout à fait posées, que l'on connaît. L'évaluation a donc lieu dans une salle de concert dont nous avons confié la responsabilité aux enseignants du groupe Opus Elle se compose de 3 volets :

- pratique instrumentale d'ensemble,
- pratique vocale d'ensemble,
- présentation instrumentale, seul ou à plusieurs.

Vous remarquerez le fait très important qu'il n'y a pas d'évaluation formelle de FM. Nous avons une présentation globale, qui met les élèves en situation de chanter, de jouer en collectif, de jouer en petit groupe, et éventuellement seul.

Aujourd'hui nous en sommes là, il y a des choses à revoir, parce que ce n'est pas simple, nous avons retravaillé en conseil des enseignants à partir des observations de tous, et des améliorations vont être recherchées car un conservatoire vit grâce à la recherche de l'équipe.

Pour terminer, je voudrais vous parler de l'après, du 2ème cycle. En fait les enfants ont été, comme souvent, beaucoup plus forts qu'on ne croit. Ils nous ont clairement exprimé qu'ils ne voulaient pas être ramenés aux cours séparés, instrument, chant choral orchestre, FM. Il faut bien le dire, nous avons été un peu pris de court, mais nous sommes dans cette réflexion cette année : comment fait-on aujourd'hui pour faire en sorte que des enfants en 2ème cycle ne viennent pas quatre fois par semaine au conservatoire pour quatre cours différents avec des contenus différents. C'est notre question, et c'est la même question que nous nous sommes posée il y a quatre ans quand sont arrivés les Premiers pas.

Un département a été plus rapide que les autres, ce sont les instruments anciens. Visiblement ils étaient, prêts, ils ont une grande habitude de concertation, ils se réunissent très régulièrement, ils mènent souvent des projets communs. Ils étaient donc près à s'engager dans une mise en œuvre très rapidement. Ils nous ont donc proposé un « Orphéon des orphéons ». L'idée était que les élèves avaient leur travail d'instrument, de pratique vocale, de FM, mais il y avait deux autres éléments à traiter : les élèves qui avaient le travail de basse continue — luthistes, clavecinistes — qui revenaient une 5ème fois au conservatoire, et les enseignants qui voulaient chacun ne pas lâcher leur consort de flûtes à bec, de luths, de violes de gambe, leur travail de clavecin à plusieurs, etc. Ce qui aurait alors amené à 6 séances au conservatoire par semaine.

Avec l'idée de l' « Orphéon des Orphéons », le consort de flûtes, le travail de basse continue, l'ensemble de violes de gambe, ont lieu au même moment, et de temps en temps, les enseignants font des regroupements. Cela crée de

multiples occasions de rencontre, et c'est le dernier point que je soulignerai ce matin : la **capacité de rencontre** des enfants. Quand un enfant se trouve dans ce dispositif, il connaît beaucoup de gens au conservatoire, et beaucoup d'enseignants. Les élèves du jeune ensemble de musique ancienne peuvent aussi bien travailler avec l'enseignant de flûte à bec, l'enseignant de luth, l'enseignant de viole de gambe, ils finissent par connaître tout le monde, et ça ne leur pose aucun problème. N'oublions pas l'idée de départ, qui est : **une équipe, avec des enfants**, et pas seulement un enseignant avec un élève.
Je vous remercie.

Eddy Schepens : Je voudrais juste vous livrer une courte réflexion pendant que vous peaufinez vos questions…
On voit quand même que – j'allais dire le « modèle de Bordeaux » — en tout cas la démarche engagée au conservatoire de Bordeaux amène là quelque chose qui vient rompre sur pas mal de plans, c'est ce qu'on évoquait tout à l'heure. Pour ma part j'en relève en tout cas un, fondamentalement, c'est l'importance du collectif, d'une part du côté des élèves du fait des pratiques, et d'autre part du côté des professeurs.
Donc ce que « casse » cette innovation au conservatoire de Bordeaux, c'est le modèle qui organise – en tout cas encore aujourd'hui- les conservatoires, c'est-à-dire :

1. la division disciplinaire, et surtout instrumentale,
2. le cours individuel, instrumental le plus souvent,
3. la « mise à part » précisément, dans un statut d'identité pas toujours très claire, du cours de formation musicale,
4. et enfin toute la tradition pédagogique à l'intérieur du cours individuel, qui repose sur cela.

J'y ajouterais la formation supérieure -professionnelle, pas seulement d'enseignement- qui demeure encore aujourd'hui calquée là-dessus, et les cadres d'emplois qui restent inchangés, avec d'un autre côté ce bel effet que Caroline nous décrivait sur la fin du parcours Orphéon, à travers la volonté des élèves eux-mêmes de ne pas retourner à un enseignement « traditionnel ».
Ma question serait donc : comment voyez-vous, de votre point de vue ces évolutions, dans les mentalités, le cadre d'emploi, à d'autres niveaux éventuellement ?

Caroline Rosoor : Par rapport au cadre d'emploi, je pense effectivement que des travaux doivent être menés par apport à la révolution, pardon à l'évolution (!) du métier d'enseignant aujourd'hui. Ce que j'ai juste voulu dire tout à l'heure, c'est que pour évoluer dans son métier, il faut continuer à se former, continuer forcément à être en réflexion, soi-même, mais aussi avec les autres, et que c'est cette animation-là, ce plan de formation, ce travail au quotidien et l'accompagnement de ce travail, qui à mon avis est la force de ce projet. Rendre possible - car ce n'est pas « magique », ce n'est pas si simple que ça - pour chaque enseignant de pouvoir venir à un moment donné partager avec quelqu'un sa difficulté par rapport à l'évolution de son propre métier.

Jean-Luc Portelli : Je retrouve dans la question d'Eddy des choses qui me préoccupent toujours quand on parle d'enseignement supérieur. Je trouve ça - excusez-moi, on est entre nous - parfois tellement grotesque ce qui est en train de se passer devant nous, que je suis parfois tout-à-fait consterné. Je voudrais vous donner un petit exemple : aujourd'hui, quand on veut former des musiciens, par exemple violoniste de très haut niveau, pourquoi est-ce qu'on continue à les laisser avec « un » professeur ? Ça n'a aucun sens, je n'ai jamais imaginé qu'à ce niveau-là on ne puisse pas poser les choses autrement.

J'ai pour ma part fait des positions très simple. Par exemple, j'ai réuni quatre professeurs de violon du conservatoire - il se trouve que c'était la seule discipline dans laquelle j'avais recruté moi-même ces quatre professeurs - parmi lesquels se trouvaient de jeunes professeurs sortis de la Formation Diplomante au Certificat d'Aptitude de Lyon. Je leur ai dit « écoutez voilà : je vous invite à réfléchir à un autre système dans lequel, deux fois par an, pas plus, vous puissiez tous être dans le même temps pour expérimenter. Vos 16h de cours vous les faites dans ce temps-là, et on invite tous les élèves à suivre plusieurs ateliers, animés par vous. Si un de vos élèves ne peut venir qu'à un cours, il est obligé d'aller au cours d'un autre professeur. Cela a suscité beaucoup d'interrogations, nous avons passé plusieurs mois de discussions, jusqu'à une réunion dans mon bureau où j'ai dit : « On ne sort pas sans avoir une solution ». Il y a eu des larmes, des conflits, mais on a pu finalement élaborer un projet où un professeur travaillait sur le répertoire, avec une thématique, un autre sur la méthodologie, un autre sur l'approche corporelle, et le 4ème sur les traits d'orchestre. Je leur ai demandé d'écrire un texte afin de présenter la manière dont ils voulaient aborder ça, en leur proposant le principe d'interchanger les ateliers pour le 2ème stage, chacun étant compétent sur toutes ces activités. Finalement on a pu organiser un stage, mais on n'a jamais pu le refaire ensuite, ça reste un grand regret et une question pour moi…
Pour revenir à l'orientation et à la formation professionnelle : pourquoi est-ce qu'on imagine qu'un étudiant qui prépare une licence d'interprète ait « un » professeur unique, alors que ce qu'il faut avant tout mettre en avant, ce sont les contenus de formation : ça veut dire quoi de former quelqu'un pour faire une licence, pour faire quel métier, dans quelles circonstances ? Et en fonction du projet de formation et des contenus, on doit répondre par un certain nombre d'enseignements. Il faut qu'on sorte une fois pour toute du préceptorat du XIXème, parce qu'on y est encore, on y est encore totalement tant qu'on confie « un » élève à « un » enseignant - même si bien sûr il y a des enseignants merveilleux dans tous ces domaines. Cette structure ne nous permettra pas de former de meilleurs musiciens.
Le collectif questionne cela, comme les Orphéons ont questionné les « départements ». Si nous étions resté à

Orphéons « de cordes », « de percussions », « de piano », « de guitare »… hors, dès le début nous avons constitué chaque fois que c'était possible des Orphéons croisés. Et je peux vous dire que les Orphéons qui ont, si ce n'est moins bien marché, en tout cas été moins créatifs, étaient les Orphéons « départementaux ».

Pascal Pariaud : J'ai apprécié votre présentation, j'ai une question par rapport à l'évaluation : j'aimerais savoir, car nous sommes à Villeurbanne dans ce questionnement aussi, l'évaluation est-elle seulement « terminale » sur les 2 heures à la fin de l'Opus, ou est-ce que tout est pris en compte pendant les années qui précèdent ?

Caroline Rosoor : Je n'ai pas été très précise dans la description de l'évaluation pour ne pas faire trop long… La présentation des 2 heures n'est que la partie visible de l'iceberg. On a effectivement un conseil des enseignants dans lequel on croise toutes les informations afin de constituer une « mémoire » depuis la 1ère année. Cela se fait à travers les enseignants présents, et à travers les bulletins d'évaluation continue. Les « deux heures » sont simplement le moment qui permet de marquer le passage vers le 2ème cycle. Mais formellement ce passage est acté par le conseil des enseignants.

Jean-Luc Portelli : Il y a une notion qui était importante pour moi, c'était celle de la responsabilisation des enseignants. Je crois qu'un enseignant sait très bien où en est son élève. Il est en mesure de dire si le passage en cycle 2 est possible. Le problème ici c'est que l'on essaie de trouver un « pacte » global qui nous permette de formaliser tout ça, le rendre lisible. L'idée est partie de la valorisation du partage de la pratique artistique et de faire travailler le groupe sur un cahier des charges, Caroline l'a évoqué tout à l'heure, mais sans être « hyper orthodoxe » là-dessus. On pourrait avoir un Opus 4 qui ne soit qu'un projet de création, il est important que l'appropriation du projet soit faite par les enseignants, et pour cela qu'ils se sentent vraiment libres de parcourir le cadre proposé. Le cadre, c'est ce temps de 2 heures, qui comprend un temps de cours et un temps de concert, et qui est plus le rendez-vous où l'on formalise, qui précède la discussion où l'on décide du passage, qu'un véritable examen. On est sortis de la forme examen, avec le jury qui note et qui donne son verdict. On est, là encore, dans une période très complexe, car on est en train de tout bousculer de nouveau, avec l'envie de privilégier d'abord la prestation artistique.

Je voudrais donner deux exemples :

Depuis 10 ans - donc quelque chose qui est bien installé et maitrisé aujourd'hui - les examens de musique de chambre du conservatoire de Bordeaux, pour les élèves du cycle d'orientation professionnelle, se font dans le cadre d'un festival de musique dont ils sont les principaux acteurs. Il se déroule dans le château Malagar, ancienne demeure de François Mauriac. Nous organisons avec ce lieu un festival de musique de chambre, qui comprend 6 concerts, où on ne peut absolument pas voir le jury dans la salle, et les élèves ont une programmation artistique, c'est dans ce cadre-là qu'ils ont leur UV de musique de chambre. C'est vraiment un moment incroyable, cette année nous avons eu 800 personnes à ces concerts. Ce contexte fait qu'on ne voit plus les professeurs de la même manière, contexte fait qu'on ne voit plus les professeurs de la même manière, ils deviennent les assistants des élèves, on les voit sur le plateau, apporter les pupitres, c'est très fort, il nait une véritable complicité, les élèves sont réellement en situation de concert, et le public ne s'y trompe pas, en venant de plus en plus nombreux.

Le deuxième exemple à St Genes une chapelle sublime à Bordeaux, qu'on a investi, avec la complicité du responsable du secteur, pour y créer un festival de musique ancienne cette année, qui a été un succès fou. On en profité également pour placer toutes les évaluations en forme de concert, pour les petits, les moyens, et les grands. Les CEM et les DEM ont donné des récitals, beaucoup de gens ont participé. Les concerts d'ouverture et de clôture se déroulaient hors évaluation, à part que les trompettes naturelles ont joué là, et ont été évaluées là.
La place de l'artistique est l'une des choses sur lesquelles on va le plus travailler au conservatoire. Donc les Opus 4 font des concerts, les Orphéons font des concerts, et les « Premiers pas » font des concerts. Et si vous venez voir un concert des Premiers pas, qui dure 30 minutes, vous avez une prestation avec des conditions scéniques qui sont les mêmes que pour les professionnels. Les gamins chantent sans aucun chef devant eux, ils ont un groupe d'accompagnateurs qui sont les profs et parfois des intermittents que l'on fait venir en plus, dans l'idée de considérer l'artiste dans sa naissance, et la volonté de le faire grandir avec un regard artistique. C'est pour ça que l'on parle de projet artistique et pédagogique, et qu'on investit tellement de moyens pour l'action culturelle. C'est finalement une mise en représentation des savoir-faire.

Valérie Louis : J'aimerais aussi mentionner que j'ai assisté aux concerts de fin d'Orphéon, je crois que c'était la première édition, ils étaient évalués, mais c'était déjà des concerts, devant public. Nous avons assisté à plusieurs concerts, de plusieurs Orphéons, à plusieurs lieux différents, avec les équipes enseignantes. Ce qui m'a vraiment frappée, c'est de pouvoir comparer ce qui se passait d'un Orphéon à l'autre, d'un groupe d'enseignants à l'autre. Vous l'avez compris, le dispositif est très ouvert, donc il y a des enseignants qui bien qu'étant en Orphéon se rencontrent finalement assez peu, et font assez peu se rencontrer les élèves, une fois ponctuellement pour un projet précis, et il y en a d'autres qui travaillent tout le temps ensemble. Je vous assure que ça ne donne pas le même résultat au bout de 3 ans ! C'était vraiment très probant de voir la façon dont les enfants qui avaient très régulièrement travaillé ensemble étaient à l'aise, n'avaient pas peur de se perdre si jamais ils avaient un trou, ils savaient se rattraper, garder le tempo, revenir en route, en restant joyeux, alors que tout ceux qui avaient très peu pratiqué le groupe de manière continue étaient très insécurisés, comme tous

les élèves en général quand ils sont formés de manière plus traditionnelle, en individuel. On sentait une certaine panique de s'arrêter, de ne pas savoir repartir, de ne pas comment se situer par rapport à l'accompagnement quand il y en avait, etc… J'ai trouvé que c'était une démonstration incroyablement explicite, la façon dont on permet aux élèves d'apprendre induit des effets vraiment importants et différents sur les musiciens que l'on forme.

Hélène Gonon : Vous avez bien expliqué la difficulté qu'il y a à refonder sur une évidence, la pratique collective d'une part, et d'autre part le travail en équipe des enseignants. Il y a peut-être une troisième « évidence » aujourd'hui, qui serait celle des pratiques qui concernent les musiques autres que classiques ou anciennes, c'est-à-dire que les pratiques aujourd'hui touchent des esthétiques diverses, qu'en est-il dans ce dispositif ? est-ce que ça existe ? est-ce que c'est en projet ? Si ça n'existe pas, quelles sont les difficultés pour aller vers ces autres esthétiques ?

Jean-Luc Portelli : Sur les musiques traditionnelles, on a fait le choix de ne pas ouvrir, sauf à travers des rencontres ponctuelles. On a une offre extraordinaire d'un artiste qui est sonneur de cornemuse, dont on peut dire qu'il pourrait être dans un projet musique traditionnelle, mais aussi de musique ancienne, on l'a entendu jouer récemment de la musette de cours avec les collègues du département de musique ancienne, dans la musique contemporaine, puisqu'il fait beaucoup d'œuvres qu'on a créées avec lui. Je dois dire que si on va vers ces questions, c'est ce type de démarche qui nous intéresse, c'est de fédérer ces musiques aussi.
Ce que je voudrais dire aussi, c'est que - je m'en suis aperçu à posteriori - tous les objectifs prioritaires de développement du conservatoire étaient des objectifs autour du groupe. Le premier de ces objectifs était la danse, qui est vraiment une nécessité absolue, puis les musiques actuelles, le jazz, les instruments anciens, et le théâtre qui devait être complètement revu suite à la création du Pôle supérieur de théâtre. Du coup je crois qu'aujourd'hui les instruments anciens, qui eux font partie des Orphéons, et les musiques actuelles, travaillent d'une manière tellement évidente en groupe et en équipe que l'on a moins été questionnés là-dessus.
En plus une autre question se pose, sur laquelle je vous avoue que je ne suis pas très clair, je n'y ai pas passé le temps nécessaire probablement, c'est que la notion d'enfant débutant à 8 ans la guitare électrique n'est pas facile pour moi. C'est une chose à laquelle je ne sais pas comment répondre.
Ce que je veux dire enfin, c'est que toutes les musiques ont leur place dans le projet du conservatoire, mais que les Orphéons n'ont pas répondu à tous les styles de musiques. Ceci dit, les collègues de musiques actuelles n'ont aucune demande dans ce domaine, et de fait on a des âges qui se situent plutôt à l'adolescence, alors que les Orphéons sont partis d'enfants de 7 ans.

Caroline Rosoor : Pour compléter, je voudrais dire que j'ai assisté en septembre aux moments où on écoute les élèves qui souhaitent rentrer dans ce département jazz musiques actuelles. C'est intéressant de voir la façon de recruter les élèves pour ce département, de les prendre en charge ; en fait ce n'est pas le même mode d'entrée où il y a 3 places en violon, ou en piano, 4 places en trombone…. Ici, des groupes sont constitués, c'est la « matière principale », et à ce moment-là, on réfléchit, quand on entend un élève, au groupe dans lequel il va pouvoir entrer. Après seulement on lui affecte un cours d'instrument. On est donc bien dans un processus où on construit d'abord un collectif, un atelier, un cours de jazz, avant de réfléchir à l'affectation instrumentale.

Hélène Gonon : Ils ne sont pas débutants alors ?

Caroline Rosoor : Si, ils peuvent être débutants, c'est alors un autre processus, ils arrivent dans un groupe de débutants, et ils travaillent en groupe. Quelquefois ce sont des instrumentistes classiques qui veulent s'orienter vers le jazz ou les musiques actuelles, mais même le groupe de débutants, est composé, c'est-à-dire qu'on ne va pas avoir 14 guitaristes débutants avec un batteur et un bassiste… On va toujours essayer de constituer un groupe qui permette d'avancer sur un certain nombre de compétences et de répertoires.

Eddy Schepens : Nous aurons un avis de Thierry Duval tout à l'heure sur le fait de savoir si on peut commencer la guitare électrique à 7 ans… Pour revenir à la question posée, il me semble qu'il y avait aussi l'idée de vous demander s'il y avait dans le cadre des Orphéons une mixité des pratiques, des esthétiques différentes, même si vous avez donné des éléments de réponses ?

Caroline Rosoor : La mixité existe entre musique classique et musique ancienne ; dans la constitution des premiers groupes, on a eu tendance à suivre une « logique » instrumentale, en mettant par exemple flûte, hautbois, clarinette, basson, et finalement ça ne marche pas si bien. En fait dans la constitution des groupes, il y a une composante du temps des enseignants, et une composante qui est la double pertinence artistique et pédagogique.

Jean-Luc Portelli : Nous avions dernièrement une réunion avec Caroline et notre conseillère pédagogique en formation musicale, avec qui on fait un gros travail d'élaboration de contenus de formation. Je me souviens que j'avais fait cette remarque sur le « passeport » et sur le « sac à dos », pour lesquels je me demandais où est la part des répertoires traditionnels, des musiques actuelles, pourquoi est-ce qu'on ne les fait pas apparaître dans le cours de FM ? Je pense que la bonne entrée par rapport à ça, pour tous les élèves, c'est le cours de FM, qui pour moi a toujours été le premier lieu de culture, c'est extrêmement important.
C'est pour ça qu'on est en train de basculer là, il y a une poussée, ce n'est pas encore facile à formuler, mais suite

à ce qui s'est passé dans les Orphéons, où le département de FM a retrouvé une véritable légitimité - c'est de ce département qu'est né le projet - aujourd'hui on sent bien qu'on a une étape à passer pour, peu à peu, quitter l'entrée par les chapitres lecture / théorie / rythme… je n'y crois plus, et pour tout vous dire je n'y ai jamais crû, puisque moi-même je ne suis pas issu de ces formations. Je pense qu'on ne peut répondre au débat « il y a trop de FM, pas assez d'instrument.. », que par le travail d'une équipe qui réfléchit à quels sont les bons contenus de formation pour former des artistes. Et on est dans ce schéma-là.

Pascal Pariaud : Je voulais juste ajouter une remarque et une question. Sur l'idée qu'il est important que les professeurs sachent écrire, je ne suis pas complètement d'accord avec ça, dans la mesure où je me dit que c'est plutôt en mettant les élèves en situation de « faire » eux-mêmes les arrangements, plutôt que de leur apporter des arrangements tout prêts. Souvent, même si les professeurs ne savent pas le faire, ils vont apprendre à le faire en même temps qu'ils vont le faire avec les enfants. Ma question porte sur les 30 % d'élèves qui sont dans le cursus « traditionnel », dans leur dernière année, que font leurs professeurs ? Sont-ils intégrés à ce processus, comment ça se passe ?

Caroline Rosoor : Sur cette question de l'écriture, je suis d'accord, toutes les solutions sont possibles, toutes les pédagogies sont possibles, j'adhère tout à fait à l'idée que l'enfant écrive lui-même. Toutefois, on ne peut demander à un enfant de 7 ans qui démarre le violon de pouvoir composer quelque chose qui soit compatible avec les 3 tubistes et les 3 percussionnistes. Il y a des choses qui doivent être accompagnées. Pour continuer sur cette question, le département cordes, à la fin du premier cycle, a demandé à chaque élève d'écrire une pièce, qu'ils ont joué, seul ou à plusieurs, donc ça se fait, mais il y a encore du travail, je suis d'accord. Après, se former à l'écriture c'est je crois ce que font beaucoup d'enseignants. Découvrir en marchant on en est tous là, mais je crois qu'il est bien d'avoir une petite avance sur les enfants, en tout cas sur cette question de l'orchestration et de l'instrumentation. Même si effectivement, comme l'a dit Jean-Luc, on découvre chez certains enseignants des qualités et des compétences qu'on imaginait pas.

Eddy Schepens : Sur cette question - page de publicité - on trouve un article de Pascal Pariaud dans le numéro 5 d'Enseigner la musique, et un autre article d'un autre professeur dans le numéro 6/7.

Caroline Rosoor : Pour répondre à la question sur l'Opus 4 et les élèves qui avaient suivi le cursus traditionnel, donc en Opus tous les enfants se rassemblent, ils ont 2 cours par semaine : un cours de 2h qui comprend formation musicale, chant choral, pratique instrumentale collective, dont les contenus sont très liés pour que chaque activité nourrisse l'autre. Le deuxième cours est le cours instrumental, et il est demandé aux enseignants d'instrument de prendre pleinement en compte la question du collectif, c'est-à-dire le cours en pédagogie de groupe.

Bernard Cuvelier : Quelle est, dans ces dispositifs, la place des enseignements pianistiques ?

Jean-Luc Portelli : Ça y est, la question est posée ! Nous avons pris une décision cette année, c'est de ne plus mettre de pianiste dans les Orphéons. C'était un casse-tête compliqué. Je pense qu'il faudrait avoir un enseignant prêt à s'engager dans un processus de recherche et il faudrait qu'on puisse lui offrir 4 pianos dans la salle. Honnêtement il est désavantagé par rapport aux autres. Avoir un piano avec 3 élèves autour plus lui, c'est un vrai problème. Les enfants ne travaillent que sur un tiers de clavier… Il y a vraiment une question particulière là, et, d'un point de vue spécifiquement bordelais, c'est le seul département sur lequel nous avons l'impression qu'il n'y a pas eu de progrès sur la définition du projet pédagogique. Je me rappelle qu'un collègue pianiste avait voulu m'en parler, suite à une remarque que j'avais faite en réunion, nous en avons donc parlé très franchement, je lui ai dit exactement ce que j'avais sur le cœur par rapport à la pédagogie du piano. Je ne voyais pas de projet, je ne comprenais pas ce qu'ils voulaient faire, mis à part apprendre le répertoire aux enfants, en les imaginant, dès leur première année, en Cycle d'orientation professionnel. Nous avons beaucoup échangé, et il a décidé cette année d'être volontaire à la coordination du département. Il a donc pris ça à bras le corps, et petit à petit, on sent que le débat commence à émerger. Mais les Orphéons étaient trop loin pour ces pratiques-là, j'espère que ça reviendra. Le pianiste à droit à ce qu'on lui permette de jouer avec d'autres. Mais il y a peu de salles avec 3 ou 4 pianos, il en faudrait beaucoup, on a senti qu'il y avait un problème à la fois de matériel, et un problème de projet. On travaille sur le projet du pianiste, et on est sur des idées par exemple que tout pianiste en cycle 1 pourrait être en parrainage avec un groupe Orphéon. Il pourrait être en compagnonnage avec 3 violonistes. Ce pianiste pourrait de temps en temps jouer avec le groupe Orphéon, ou bien il pourrait choisir un instrumentiste en cycle 1 qui serait son « coéquipier ».

Eddy Schepens : Question peut-être un peu naïve, du côté des pratiques collectives en piano, on ne peut pas imaginer que ces pratiques soient multi-instrumentales ?

Caroline Rosoor : Oui bien sûr, mais on reste encore très souvent bloqués par l'idée que « il faut que le pianiste soit beaucoup plus fort ». Et c'est une représentation qui empêche « à priori » toute possibilité d'évolution. On est en chemin, on est en travail sur la question du projet pédagogique pensé par rapport à l'élève, mais cela reste difficile à relier au travail mené pour les Orphéons.

Jean-Luc Portelli : Il y a un point important, c'est la responsabilisation des personnes et des équipes. Je ne suis pas là pour imposer de force les choses. Les

Orphéons ont marché parce qu'à un moment donné il y a eu un accord, et si nous n'avions rencontré que de l'opposition ou du désintérêt, nous n'aurions pas poursuivi, c'est certain. On n'est pas là contre les collègues. Je pense que nous sommes revenus dans une logique constructive, mais ça va prendre du temps encore.
Pour revenir sur la question de l'écriture, je pense qu'il y a deux aspects à prendre en compte : le côté individuel. Quand j'étais professeur de guitare, mes élèves avaient pour tout matériel un crayon, une gomme et un cahier de musique. Tout était écrit par nous, tout. Je n'avais rien inventé, je m'étais inspiré des Microcosmos de Bartok. Vous avez dans le premier volume une clé de fa, avec les mouvements contraires, les mouvements parallèles, etc… et en haut, juste des petites notes, Barttok utilise sol, la si do, ré, et avec ces notes, il offre tout une réserve de morceaux, et moi, ce que j'apprend à mon élève quand on aborde ces morceaux, c'est « sol, la si , do, ré », ce ne sont pas les morceaux. Ce n'est pas la même démarche. Je considère que la composition, l'invention par les petits, c'est possible si on accepte de changer l'approche du répertoire. Le gamin qui a un réservoir de note, il est apte à en faire quelque chose, très rapidement. Je suis d'accord sur l'écriture à plusieurs, mais c'est presque un atelier à part… je n'ai pas encore compris comment le mettre en œuvre dans les Orphéons, mais comme l'an prochain je m'y engage moi-même comme professeur, j'ai l'intention d'essayer ce travail-là.
Et puis il y a une choses dont je ne suis pas sûr d'avoir parlé, mais que je trouve très importante, c'est l'idée « d'objets musicaux ». C'est un débat qui nous a été amené par Laure Bénac, c'est que « tout est objet à faire de la musique ». La formation musicale vue comme ça, moi j'y vais tout de suite !
Sur ces questions j'ai beaucoup appris de mes collègues de musiques actuelles, notamment à Poitiers, qui me disaient que eux ils démarraient, ils apprenaient, et un jour les élèves avaient cette envie d'apprendre à écrire, d'apprendre à lire, à écouter autrement, et on met la formation musicale à ce moment-là, dans un second temps. Je trouve cette démarche fort intéressante. Donc il nous reste encore des choses à mettre en place, tout cela se fera, et ça va nous bousculer encore beaucoup.

Jean-Paul Sozsteck : Est-ce que ces dispositifs nouveaux sont financièrement plus lourds que les anciens ?

Jean-Luc Portelli : Non, nous sommes un conservatoire pas très cher, nous luttons pour que les tarifs ne montent pas. Les nouveaux dispositifs ne sont pas plus coûteux, si vous regardez bien, le seul point où ça coûte un peu plus c'est sur les Opus 4, parce que les professeurs sont à certains moments en binômes, mais c'est suffisamment léger pour être lissé assez facilement, d'autant qu'on ne dégage pas des heures en plus pour ça, on récupère des heures existantes. En cursus traditionnel, l'élève a ½ heure de cours d'instrument, et 1h30 de FM. Quand il est en Orphéons, il a 1h30 d'instrument à 3, et 1h30 de FM, donc ça ne change rien.

Bernard Touret, professeur de tuba / trombone en Drôme et Ardèche : J'aurais une question sur deux axes :
- Je trouve intéressant que la démarche parte de la direction, car j'essaie d'œuvrer en tant qu'enseignant pour amener ce type de réflexions dans les écoles dans lesquelles j'interviens, malheureusement, si la direction ne soutient pas la démarche, on ne peut pas avancer. Si vous aviez une idée pour nous aider je serais preneur…
- Le deuxième point est une question : ce dispositif que vous nous décrivez est-il appelé à s'exporter, sur d'autres territoires, et par ailleurs, pourrait-on en imaginer des déclinaisons plus particulièrement destinées par exemple à des publics plus éloignés de l'enseignement artistique ?

Jean-Luc Portelli : Vous êtes là au cœur de quelque chose de très important. Le fait que la direction ait agi à un moment donné. Aujourd'hui il y a assez d'enseignants qui sont « moteurs », et qui font pour certain un travail vraiment remarquable. De fait, on recrute maintenant en fonction de ça aussi. Un professeur qui nous dirait qu'il n'a aucun intérêt pour ce dispositif ne serait pas recruté, même s'il était bardé de prix internationaux. Cela fait partie des décisions de la direction, le recrutement. Nous avons recruté dernièrement une professeur de flûte, qui, pour la première fois depuis 1846 était recrutée sur un poste d'instrument de l'orchestre sans être soliste de l'orchestre de Bordeaux Aquitaine ! Tous les solistes de l'orchestre sont professeurs chez nous, et c'est une excellente chose, mais au moment où on a fait ce recrutement, c'était ce choix qui nous semblait le bon, et on ne l'a pas regretté, bien au contraire.
Par rapport à l'exportation du projet, je me souviens que pendant des années je n'ai pas voulu qu'on en parle de ces Orphéons. Je trouvais qu'il ne fallait pas communiquer sur quelque chose qu'on avait pas un peu « vécu ». Maintenant ça commence à être évaluable, donc on en a fait une présentation à Angoulême il y a à peu près un an, devant l'ensemble des professeurs de l'école départementale, à Périgueux, et aujourd'hui, ici, c'est la première intervention un peu plus « fouillée », je vous remercie encore de nous avoir donné cette opportunité, et on compte encore en faire d'autres bien sûr.
Maintenant, au niveau de la communauté urbaine de Bordeaux, il y a beaucoup d'écoles. Je suis toujours très réticent à ce que la « grosse maison » débarque avec ses gros sabots chez les autres. Quasiment tous les professeurs et directeurs des ces écoles ont été formés au conservatoire de bordeaux, on les connaît tous. Alors on s'est réunis, on a présenté les Orphéons, on a organisé une journée, avec Éric Demange et Jean-Claude Lartigot, les Orphéons étaient tout juste naissants, on avait voulu parler un peu des premiers pas, partager ce qu'on était en train de faire. Au niveau de la communauté urbaine, on a imaginé une charte qui pouvait nous lier, qui disait que les établissements pouvaient s'engager sur le principe de développer les pratiques collectives, mais librement, pas pour mettre en place l'Orphéon. Ceci dit, si une école nous demande de

venir mettre en place un dispositif Orphéon, on est bien sûr prêts à le faire. Ça veut dire de l'accompagnement en tant que consultant, auprès d'une équipe volontaire, c'est un peu ce qui est en train de se préparer à Fougères. Actuellement beaucoup de gens nous questionnent, et maintenant on se sent prêts à répondre, avec Caroline bien sûr, car c'est elle maintenant qui fait vivre ce projet qui, je le sais, va se développer d'une manière différente, le cycle 2 va amener beaucoup aussi.
Concernant le réseau aquitain, il y a eu deux professsuers du conservatoire de Bordeaux, qui sont aussi professeurs à l'école des Landes, et qui ont monté une expérience inspirée des Orphéons, clairement, qui s'appelle les « Tutti », et qui encore une fois questionne à la fois le lien FM – instruments, et le travail autour des pratiques collectives. Il y a aussi une expérience à Nantes, et des expériences qui naissent un peu partout en France maintenant.

Eddy Schepens : Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un modèle de « gros » conservatoire, ce n'est pas un jugement, qui se lance et qui pérennise quelque chose de ce type-là. Et la dernière question montre bien que ce n'est pas simple, surtout pour des enseignants qui sont sur plusieurs écoles. La question du positionnement de la direction est également complexe, c'est parfois l'œuf et la poule, car on entend aussi des directeurs qui parfois se plaignent de leurs professeurs, et à l'inverses des professeurs qui voudraient bien avoir des directions plus ouvertes, éclairées. Je pense qu'il faut essayer de ne pas être seul dans une école, il faut être plusieurs. Et paradoxe, qui rend encore plus intéressant le récit de ce matin, pendant longtemps c'est dans les petites structures qu'il était plus « possible » de changer les choses. On voit donc là que l'inverse est possible.
Il me semble qu'il y a aussi, vous l'avez évoqué tous les deux, cette question du « niveau », sur laquelle je crois qu'il reste beaucoup à faire pour faire avancer la réflexion, sur le fait qu'il peut exister plusieurs sortes de niveaux. Certaines choses ont été dites sur le sujet, et je vous renvoie au n° 11 de Enseigner la musique, où notamment Martial Pardo aborde ces questions.

Jean-Pierre Buet : Je suis coordinateur du réseau des établissements d'enseignement artistique en Savoie, j'aurais une double question :
- Existe-t-il une transversalité entre des parcours « musique » et d'autres disciplines ?
- Est-ce dans le premier cycle il existe des ensembles « traditionnels » tels que ensemble à corde, ensemble à vent,… ?

Caroline Rosoor : Par rapport à la relation musique / danse, notamment, puisqu'on est sur les mêmes tranches d'âges, en théâtre on a des enfants plus grands, notre expérience de cette année nous a montré que certains enfants ne pouvaient pas suivre les deux cours de l'Orphéon et le cours de danse dans lequel ils devaient s'inscrire, parce que les horaires n'étaient pas compatibles. C'est très ennuyeux pour un établissement de se trouver dans cette situation, ceci dit, nous sommes comme beaucoup de structures pris dans des problèmes de salles, de locaux, d'horaires, c'est compliqué.
Par ailleurs, les élèves du cursus danse font de la FM « danseur ». On était en tout cas au clair sur le fait qu'ils n'allaient pas faire FM « instrumentale » et FM « danseur ». Nous avons fait le choix pour 8 élèves dont les horaires n'étaient pas compatibles, de leur proposer de garder juste la FM « danseur », tout en faisant partie d'un groupe Orphéon. Les parents sont venus me voir, pour me dire que ce n'était pas possible, que la lecture de notes, que le rythme, ça ne marcherait pas ! Ma fille rentre en piano, le professeur de piano a dit que ça n'était pas possible ! On s'est donc réunis, on a réfléchi ensemble, et le fait de communiquer, de chercher ensemble, ça a fait beaucoup de bruit. Mais l'important me semble-t-il, c'est d'avoir pu se demander à un moment comment la FM « instrument » et la FM « danse » peuvent travailler ensemble, peuvent chercher à se rejoindre sur des objectifs communs. C'est le plus important.

Florent Stroesser : Si j'ai bien compris, dans le groupe les 12 élèves restent ensemble pendant 3 ans ? Mais l'une des principales réticences à la pédagogie de groupe repose sur la divergence des élèves avec le temps dans les niveaux, comment gérez-vous cette question ?

Caroline Rosoor : Comme on le sait, tout élève évolue pour toutes les raisons possibles, et de la même manière le groupe évolue. Un élève déménage, un élève décide d'arrêter, ou de changer d'instrument, et la difficulté est, à partir du postulat de départ du groupe de 12, de naviguer dans l'évolution. On a proposé cette année à des enfants de cursus traditionnel de revenir dans un groupe, et donc de proposer à un enseignant qui n'était pas forcément concerné de rejoindre un Orphéon, c'est une forme d'évolution, et puis on essayé, dans d'autres cas, de recomposer des groupes. C'est en tout cas un travail que j'aimerais tenter, de voir quelle proportion d'élèves suivent un parcours « linéaire », et s'il ne serait pas profitable pour eux, finalement, de les amener à se promener dans d'autres environnements artistiques. Par rapport à la deuxième partie de la question, si vraiment à un moment le groupe est en péril, que l'enseignant pense que le groupe ne va plus pouvoir fonctionner, il peut proposer à un élève de reprendre le cursus individuel, et inversement de prendre un élève venant du cursus traditionnel pour lequel il sent que la possibilité d'intégrer un groupe sera profitable. Chaque enseignant essaie de réguler en fonction de ça, mais je dirais que les groupes de toute façon sont mobiles, et que c'est ça qui est important de conserver dans l'esprit.

Florent Stroesser : Ça rejoint la question de mon collègue, mais vous avez des ensembles qui fonctionnent quand même pour les 30 % ?

Caroline Rosoor : Il n'y a pas d'ensemble de pratique instrumentale de premier cycle hors Orphéon, pour les « 30 % », la pratique collective est le chant choral.

En revanche en deuxième cycle, les ensembles instrumentaux concernent tous les élèves.

Jean-Luc Portelli : Il peut y avoir quelques initiatives comme l'ensemble dit « non obligatoire », d'un professeur qui a souhaité réunir ses élèves essentiellement de cycle 1, ce sont des expériences ponctuelles, mais structurellement il n'y en a pas.
Je voudrais juste ouvrir un peu, c'est la question sur la direction qui me donne envie de dire ça… J'ai toujours été fasciné par la théorie de la métamorphose des plantes de Goethe. Vous savez, la graine qui contient la tige qui contient la branche qui contient la feuille qui contient la fleur etc… Et cette idée de cellule initiale qui va pouvoir finalement pousser pour aboutir à tout l'édifice. C'est ça que j'ai essayé de faire à Bordeaux. Les « Premiers pas » sont arrivés comme cette petite graine qui allait pouvoir grandir. Elle a bien grandi aujourd'hui, elle a 8 ans maintenant, et c'est tout petit encore. Quand je parlais tout à l'heure d'organigramme, on a vraiment créé deux directions artistiques et pédagogiques fortes, une direction des « Arts de la scène » où on a regroupé le théâtre la danse et le chant, parce que les débats pédagogiques dans ces départements nous ramenaient beaucoup sur les pratiques corporelles, les pratiques vocales, ils travaillent donc ensemble sous la responsabilité de la directrice adjointe « Arts de la scène ». Nous avons par ailleurs regroupé les départements musique sous l'appellation « Musiques » au pluriel, pour bien affirmer le fait qu'on devait mêler ces réflexions pédagogiques pour qu'elles évoluent. Ce dispositif est récent, il a moins de 2 ans, et dans le même temps on s'est rendu compte que sans créer d'autres instances de croisement, nous continuerions même avec les seuls Orphéons, à créer des « tunnels ». On a donc mis en place 3 instances, 3 inter-départements : l'inter-départements de FM, ou se retrouvent les professeurs de FM chanteurs, danseurs, instrumentistes, musiques actuelles, qui ont 4 démarches complètement différentes, mais qui commencent à échanger beaucoup, et on commence à voir des choses qui émergent… un inter-département « claviers », parce que je n'imagine pas que les pianistes, les clavecinistes, les organistes, ceux qui font du piano jazz ou autre, ne se croisent pas, je n'imagine pas qu'il n'y ait pas la possibilité pour ces élèves au moins de toucher, de découvrir telle ou telle chose, ça reste des claviers, ce qui est une ouverture formidable, et le 3ème inter-département et celui des pratiques vocales, qui concerne tous les élèves du conservatoire, chefs de chœur, chanteurs, choristes, danseurs, comédiens. Ces 3 inter-départements et ces 2 directions opérationnelles, tout ça dans un projet d'établissement qui va être maintenant reformulé pour 2013- 2018, j'espère va permettre à cette graine de pousser dans de bonnes conditions.

Eddy Schepens : Il est sûr que pendant longtemps encore on se demandera : « Si on ne fait plus comme avant, est-ce qu'on obtient les mêmes résultats ? », je pense que c'est d'autant plus important que vous ayez pu venir aujourd'hui, on vous en remercie très fort et je vous invite à vous retrouver et à continuer les échanges pendant la pause déjeuner qui nous est offerte par le Cnfpt. Merci.

JOURNÉE RENCONTRE-DÉBAT

L'ENTRÉE EN MUSIQUE PAR LA PRATIQUE INSTRUMENTALE D'ENSEMBLE

1ère PARTIE

RESSOURCES

Cefedem Rhône-Alpes

cefedem@cefedem-rhonealpes.org
04 78 38 40 02 / 00

CEFEDEM RHÔNE-ALPES
14, rue Palais Grillet
69002 Lyon

www.cefedem-rhonealpes.org