

« Un orchestre à l'école » - 9 novembre 2004

Intervention de Jean-Claude Lartigot.

Il m'appartient d'introduire les travaux de cette journée consacrée au thème « Un orchestre à l'école ». Mon intervention a pour objectif de cadrer les initiatives dont nous allons parler aujourd'hui.

En préambule à cet exposé, je précise ce qui m'autorise sans doute à prendre la parole sur ce thème aujourd'hui : avec une équipe d'enseignants et de responsables d'institutions, j'ai pu réaliser depuis 2003, à la demande du Ministère de la Culture et avec la collaboration de l'ADDIM Drôme, une recherche dont l'objectif est d'évaluer la pertinence d'une formation instrumentale structurée autour de l'apprentissage de la pratique collective. C'est cette recherche qui nous a conduit à nous intéresser aux orchestres qui fonctionnent dans l'enseignement général.

Au cours de l'année scolaire 2003/2004, nous avons réalisé des observations et mis en forme des réflexions à partir de 9 situations d'enseignement ; parmi ces 9 situations, 3 peuvent être rangées sous l'intitulé « orchestre à l'école » étant sous-entendu qu'il s'agit, dans cet intitulé, d'une école de l'éducation nationale et non d'une école de musique comme celles que nous connaissons autour de nous. Ces 3 situations sont :

- l'enseignement musical au Québec
- les classes d'orchestre de l'école primaire Costes et Bellonte de St Valéry en Caux
- les classes musique du collège Barbusse de l'école de musique de Vaulx en Velin

Le rapport officiel de notre recherche sera disponible en janvier 2005 et envisage, à côté des orchestres à l'école, 3 autres directions dans lesquelles se développent les pratiques collectives : l'école de musique réorganisée autour des projets des élèves, la réforme des grosses écoles de musique, la pratique collective comme support didactique.

Ceci me permet de préciser :

- d'une part, que notre propos n'était pas « les orchestres dans l'enseignement général », et encore moins d'évaluer la pertinence de l'opération « orchestre à l'école » menée par la CSFI.

- d'autre part, que les orchestres dans l'enseignement général ne sont qu'une des directions dans lesquelles se développent actuellement les pratiques de la musique dans le cadre scolaire et que ces orchestres à l'école ne nous intéressent que dans la mesure où la pratique collective de la musique y sert de référence aux apprentissages instrumentaux.

- enfin, que tout en « militant » pour que les structures scolaires fassent une plus grande place aux pratiques collectives de la musique, il me semble important d'accompagner ce développement d'une réflexion théorique qui en délimite les enjeux.

Des classes d'orchestre à l'école. Mais quelle école ?

Je l'ai dit, quand on évoque l'intitulé « l'orchestre à l'école », depuis quelques années, tout le monde pense « orchestre dans l'enseignement général primaire ou secondaire ». Pour comprendre les choix (pédagogiques, musicaux...) qui sont implicites dans ce type d'initiatives, il est pourtant nécessaire de situer l'évolution de l'apprentissage de la pratique instrumentale de la musique sous l'angle des rapports entre un temps d'apprentissage de l'instrument, un temps d'apprentissage de la lecture de la musique, et un temps d'apprentissage de la pratique collective. Ces rapports ont évolué au cours des 3 derniers siècles et il serait faux de croire que cela n'a rien à voir avec les choix qui sont à l'œuvre dans les initiatives récentes dont nous allons parler aujourd'hui.

Jusqu'au début du 18ème siècle, les musiciens sont formés sur les instruments, sur les répertoires et en fonction des occasions où ces répertoires vont être joués (office religieux, accompagnement des actes de vie quotidienne, fêtes de village, concert,..). Les rapports maître –

élèves suivent une logique initiatique. Les apprentissages sont finalisés par les exigences des situations dans lesquelles les musiques vont être jouées. Dans ses écrits, Johann Joachim Quantz (1697-1773) témoigne des conditions de son apprentissage musical : la structure d'apprentissage n'est pas une école, il apprend plusieurs instruments (polyinstrumentalité) – ceux dont on a besoin pour les offices et les repas de la chapelle dont il dépend en tant qu'apprenti -, lien entre musiques apprises et musiques "contemporaines", recouvrement entre la période d'apprentissage et la pratique socialisée de la musique,... Des conditions bien différentes de celles que va inventer le Conservatoire à la fin du 18ème siècle.

L'histoire de l'école en tant qu'institution peut être décrite comme l'invention très progressive d'une structure autonome du champ de la représentation musicale. A partir de la fin du 18ème siècle, ce que l'on a appelé le Conservatoire élabore des outils didactiques (méthodes élémentaires, études progressives, morceaux d'examens et de concours, ...) au départ des canons esthétiques et techniques de l'époque. Cette scolastique moderne produit ses propres pratiques musicales scolaires, réputées préparatoires à des pratiques musicales extérieures à l'institution d'enseignement : on voit se dessiner le profil de la classe d'instrument dans laquelle « le professeur ne fait pas un cours, il donne à chacun sa leçon en présence des autres de sorte que les conseils, les remarques, les préceptes profitent à tous. C'est une enseignement à la fois individuel et collectif, propre à exciter l'émulation et à développer l'esprit critique, l'esprit d'observation et d'analyse » .

Des classes d'orchestre à l'école. Mais quel orchestre ?

Sur le plan des intentions, il semble bien que, pour ce qui est du Conservatoire, des classes d'ensemble (ensemble vocal, orchestre et musique de chambre) ont été créées progressivement au long du 19ème et du 20ème siècles et soient conçues comme le prolongement de l'enseignement de l'instrument et une annexe du cours d'histoire de la musique : si la classe d'ensemble vocal existe pour tous les chanteurs, une « classe d'orchestre réunit les meilleurs élèves des classes instrumentales [...] sous la direction d'un maître éminent [...] qui fait en même temps que chaque œuvre étudiée un commentaire analytique et historique. »³ Par contre, la musique de chambre est étudiée après "le Prix" puisque les « trois classes d'ensemble instrumental réunissent tous les lauréats des classes d'instruments ». C'est pourtant dans ces classes que les élèves sont au contact du « magnifique répertoire de musique de chambre [...] qui] aide puissamment au développement du goût et du style. »³

Cette organisation pédagogique (le cours d'instrument individuel et une pratique collective ultérieure quand l'apprentissage de l'instrument est fort avancée) sert de référence pendant deux siècles aux écoles qui se donnent pour objectif de former à la musique par la pratique instrumentale.

Pour compléter ce rapide tour d'horizon de la place réservée aux orchestres dans les structures d'enseignement, il faudrait se pencher sur les écoles des sociétés musicales populaires. Les harmonies et fanfares sont héritières de l'idéal orphénique défini au début du 19ème siècle par Wilhem et Delaporte : éducation du peuple par la musique, communion dans la pratique collective des transcriptions et des adaptations des œuvres contemporaines savantes. Philippe Gumplowicz montre comment ces pratiques musicales – d'abord vocales puis instrumentales -, prennent naissance dans des structures d'éducation populaire destinées aux classes laborieuses puis comment, dans une recherche constante de reconnaissance, les harmonies ont adopté les méthodes en vigueur dans l'Institution musicale. La situation et l'évolution de ces "écoles d'harmonie" sont pourtant très diverses :

- certaines fonctionnent comme des petits conservatoires et ont évolué jusqu'à devenir des écoles nationales au cours des 19ème et 20ème siècles ;
- d'autres, une fois l'apprentissage du solfège terminé, initient les élèves à un instrument dans le but de venir renforcer rapidement les effectifs de l'harmonie ;
- d'autres, encore, intègrent directement dans l'harmonie des instrumentistes débutants cooptés uniquement à partir de logiques sociales.

La proximité de la structure de la pratique collective joue à la fois comme finalité (l'élève apprend ce dont il a besoin pour le rôle qu'il va tenir "en rentrant à" l'harmonie), et comme renforcement de la motivation à travers les rites qui accompagnent la vie en société. De plus, le compagnonnage entre ces écoles d'amateurs et les écoles destinées à l'instruction publique est effectif dans de nombreuses localités. A titre d'exemple, jusqu'à la fin des années 60, les professeurs de l'école municipale de musique de Dôle (la future ENM, issue de l'harmonie) donnaient gratuitement des cours de solfège et d'instrument dans les écoles de la ville.

A partir de 1982, le Ministère de la Culture a essayé d'atténuer la concentration des moyens sur la scolarisation individuelle des apprentissages instrumentaux :

– soit en favorisant la création d'institutions déscolarisées, au service de la formation des musiciens amateurs : les centres polyphoniques pour les pratiques vocales et les centres de pratique instrumentale amateur,

– soit en incitant les écoles de musique à ouvrir à la pratique collective les cursus imposés aux élèves : les différentes rédactions du schéma directeur pour l'organisation des études dans les écoles de musique n'ont cessé d'affirmer cette impérieuse nécessité.

Les effets de ces incitations, relayées par les initiatives locales, furent spectaculaires : les pratiques collectives occupent maintenant une place essentielle dans les activités de formation proposées aux populations.

Pourtant, un examen attentif montre également que cette évolution n'a pas transformé la structure de base des écoles de musique héritée du Conservatoire ainsi que le postulat qui l'institue : l'apprentissage de la pratique instrumentale débute dans un cours d'instrument le plus souvent individuel et évolue, avant tout, en fonction des résultats obtenus dans cette discipline scolaire. La pratique collective est souvent uniquement le prolongement, le terrain d'application de cet apprentissage spécialisé. Bien souvent, cette pratique collective se développe en dehors de toute relation avec le cours d'instrument et ne rentre que très peu en compte dans l'évaluation qualitative de la compétence du musicien en voie de formation.

Cette conception, très dominante dans nos institutions, est pourtant remise en cause par des systèmes d'enseignement spécialisé de la musique fonctionnant dans d'autres pays, par certaines initiatives au sein même de nos institutions – parmi lesquelles l'organisation d'orchestres dans l'enseignement général -, et surtout par la quasi-totalité des apprentissages musicaux se déroulant hors conservatoire.

Il vous semble peut-être que je vous ai emmené un peu loin de notre sujet en vous parlant du Conservatoire, du XVIIIème siècle, des harmonies et du Ministère de la Culture... Il me semble pourtant qu'on ne peut comprendre ce que l'on fait que si l'on maîtrise un tant soit peu l'épaisseur qu'un dispositif prend au fil du temps, à chaque fois qu'une force sociale, politique ou musicale s'en empare et s'en pare. Accepterait-on, aujourd'hui, de travailler une pièce de flûte de Lully avec les nuances du transcripteur sans se reporter à la partition originale, aux possibilités de l'instrument pour lequel Lully a composé et sur la signification des libertés prises depuis 3 siècles par les interprètes. Il en est de même avec l'orchestre, l'apprentissage d'un instrument et l'école. Ce ne sont pas des inventions récentes, l'orchestre n'est pas le dernier gadget musical ou pédagogique à la mode : présenter la pratique d'orchestre comme une alternative – ou un préalable - à des années de cours d'instrument individuel, c'est prendre pied dans un débat vieux de plusieurs siècles : apprend-on la pratique instrumentale en suivant une progression établie à partir de l'analyse des savoir-faire des experts de l'instrument ou apprend-on en fonction de la place que l'on veut occuper dans une pratique musicale de référence – l'orchestre, par exemple ? Faut-il apprendre à jouer d'un instrument avant d'aller à l'orchestre ou faut-il jouer dans un orchestre pour apprendre la pratique d'un instrument ?

Faux débat ! On peut faire les deux ! J'en connais qui ont commencé dans une harmonie ou un groupe de rock sans même savoir une note de musique ni tenir un instrument puis qui ont pris

des cours de technique instrumentale et qui s'en sortent très bien ... serait-on tenté de répondre pour liquider le dilemme de l'œuf et de la poule. Certes, encore faut-il se rendre compte que de telles positions de compromis sont réalistes à l'échelle des histoires individuelles mais plus difficilement tenables à l'échelle d'un projet pédagogique. Si on est responsable d'école ou simplement prof ou instit, on n'échappe pas à la prise de position sur ce qui est avant et ce qui est après.

Ceci étant précisé, sans rentrer dans le détail de la description des dispositifs mis en place ici ou là, - ce qui sera fait par d'autres intervenants par la suite - je souhaite récapituler les interrogations que les 3 situations dont j'ai parlé ont suscitées ainsi que les éléments de réponse que je soumetts à votre jugement critique.

Ces interrogations peuvent être regroupées en 4 catégories :

- Les aspects institutionnels
- Les questions politiques
- Les challenges pédagogiques
- Les choix musicaux

1. **Les aspects institutionnels :**

En école primaire, il s'agit de collaborations entre des institutions gérées par les collectivités territoriales, parfois sous le contrôle pédagogique du Ministère de la Culture et des institutions de l'Education Nationale : celles-ci sont définies par des textes réglementaires stricts, des personnels enseignants formés dans les IUFM étant chargés d'enseigner des programmes établis réglementairement selon des méthodes pédagogiques bien repérées ; des conseillers pédagogiques spécialisés veillent à la cohérence des projets des écoles avec les règlements, les programmes et les méthodes. L'apprentissage de la pratique d'un instrument de musique ne fait pas partie des objectifs du cours de musique en primaire. Est-il pour autant impossible ? Quels sont, dans ce cas, la cohérence des objectifs poursuivis par ces pratiques d'orchestre avec ceux des programmes ?

Les interventions en milieu scolaire sont des pratiques encadrées par des textes réglementaires et des prescriptions pédagogiques ; qu'en est-il, par exemple, de l'agrément des intervenants ? S'agissant de professeurs d'une école de musique, cet agrément se fait-il, comme il se doit, sur la base du DUMI ?

Dans le secondaire, la spécialisation des professeurs d'éducation musicale garantit leur compétence à encadrer les pratiques collectives, ce qu'ils font traditionnellement avec les pratiques vocales. Dans le cas d'une coopération avec une école de musique, l'évaluation du travail d'orchestre rentre dans l'évaluation des études au collège et doit se faire selon des critères adoués par le professeur d'éducation musicale du collège. Ce sont ces professeurs qui sont les véritables chefs de projet de ces orchestres scolaires, les initiatives des personnels des écoles de musique étant soumises à leurs orientations. Mais, pour réaliser de tels projets, le professeur d'éducation musicale est lui-même soumis aux aléas de financements qui sont à renégocier chaque année.

S'agissant des écoles de musique, les textes de référence (charte des enseignements artistiques, schéma d'orientation pédagogique) incitent la mise en place de partenariats mais sont avarés en description de dispositifs pérennes en la matière. Le seul modèle relativement stable est la classe à horaire aménagé musique (CHAM), statut qui, par exemple, a été refusé par le Rectorat aux classes musicales du collège Barbusse de Vaulx en Velin.

Comment se prend la décision, pour une école de musique de s'engager dans ce genre d'activités et comment s'opèrent les choix de contenus et de méthodes ? Cela peut relever d'une volonté d'élargir son influence locale quand l'école de musique est soumise à la concurrence en

terme d'offres d'activités de loisir. On peut également viser la rentabilisation d'un temps pédagogique déjà rémunéré - par exemple, en proposant à des enseignants titulaires partiellement désœuvrés de s'engager dans ce processus. Mais qu'en est-il de la compétence de ces enseignants, hors de leur classe d'instrument ?

En observant les situations réelles, dont nous allons parler tout au long de la journée, on a ainsi l'impression d'un vaste chantier dans lequel se sont lancés quelques acteurs éducatifs locaux enthousiastes (professeurs d'école, de collège, d'école de musique, intervenants musicaux, directeurs, CPEM,...), incités par des initiatives nationales à mettre en place des classes d'orchestre à l'école pour des élèves non musiciens. Sont-ils entraînés à inventer une solution qui a un avenir sur le plan éducatif et musical ? Pour l'instant, l'Education Nationale laisse faire localement et accepte les maquillages : la pratique d'orchestre devient, par exemple, une activité qui favorise l'éducation à la citoyenneté... et le tour est réglé, ... pour une année ! Car chaque année, il faut reformuler le projet ne serait-ce que pour obtenir l'autorisation de la hiérarchie.

2. Les questions politiques :

a. Pour financer le fonctionnement de ces classes d'orchestre, les collectivités territoriales consentent de nouveaux efforts financiers (pour l'achat d'instruments, par exemple) négociés par les directeurs des écoles (de musique ou non) ou rentabilisent des outils de formation déjà financés. Parfois, ces classes d'orchestre s'inscrivent dans une volonté politique locale explicite.

Le coût horaire élevé et le nombre d'élèves scolarisés en école de musique diminuant, incitent les acteurs culturels à développer des partenariats en créant par exemple des classes musicales avec un collège avoisinant ou en développant des actions éducatives (ponctuelles ou suivies) en direction du public scolaire.

Les collectivités territoriales ont de plus en plus de mal à supporter la totalité du coût de l'enseignement spécialisé. En élargissant les publics visés, les financements engagés se justifient plus facilement. Il ne faut pas penser que ce phénomène se produirait uniquement dans des communes avec peu de moyen, ou sans politique culturelle forte. Bien au contraire, ces interrogations sont davantage le fait de grosses collectivités territoriales (parfois des conseils généraux) et d'élus parvenus à une certaine maturité dans l'action publique au service de la culture.

Une politique volontariste dans laquelle l'action culturelle joue un rôle important pour faire émerger une identité locale forte et revendiquée peut favoriser les nouvelles pratiques pédagogiques. Il est intéressant, par exemple, de lire le projet d'école de l'EMMA de Vaulx en Velin, rédigé en 2001. Sous le titre : « Le sens de l'action publique locale de l'éducation musicale. » Le texte insiste tout d'abord sur les "valeurs" qui animent les acteurs de l'EMMA : tenant compte du contexte difficile, de la diversité culturelle et du rôle de "rencontre" dévolu à l'action culturelle de la ville, la musique est considérée comme fédératrice pour assurer les orientations municipales, car pouvant s'adresser à l'ensemble des publics. Le texte indique la nécessité de ne pas souscrire à "l'éphémère d'une mode" mais il y est fortement affirmé la volonté "de ne pas figer les évolutions pédagogiques possibles".

Les élus savent que l'école de musique est considérée comme un établissement s'adressant d'abord à certains profils de population avec un enseignement exigeant dans ses contenus et son poids budgétaire. Aussi, toute la stratégie des projets en relation avec le milieu scolaire, d'aménagement du temps scolaire et d'enseignements décentralisés peut être considérée comme une volonté de replacer les enjeux dans la réalité des besoins de la ville.

b. Au titre des choix politiques, il faudrait analyser l'orchestre en tant que structure qui police les conduites sociales à des fins productives. La grande majorité des orchestres que nous avons observés en milieu scolaire sont des micro sociétés hiérarchisées où chaque élève est assigné à une fonction fixée par la partition et une tâche répétitive, régulées par un pouvoir autocratique fort.

Cette façon de fonctionner est héritée du rôle historique jouée par la structure de l'orchestre – ou des harmonies - dans les procédés de production des musiques au 19ème et dans la première moitié du 20ème siècle. Ici, on complète le dispositif de production par des séances d'apprentissage technique individuelles ou collectives dont le contenu est orienté vers ce que les élèves ont besoin de savoir faire à l'orchestre, retrouvant ainsi la trace des structures d'apprentissage pré conservatoires. Il existe même des méthodes instrumentales qui permettent de transformer l'orchestre en cours collectif d'instrument . On est au cœur de la contradiction entre des logiques de production et des logiques d'apprentissage : qu'apprend-on de la musique dans de tels dispositifs ? J'insiste sur l'aspect politique d'une telle interrogation : l'orchestre est-il une école de la soumission à l'arbitraire d'une loi extérieure au groupe ? Est-on conscient du choix politique réalisé par la promotion de telles activités ?

3. Les challenges pédagogiques :

Les projets se font à chaque fois suivant des réalités et des rencontres locales mais les finalités tournent principalement autour de deux points : la démocratisation de la musique par la pratique instrumentale collective et l'orchestre comme outil de socialisation.

Dans le cas du Québec, chaque élève qui le souhaite a accès à une éducation musicale et instrumentale sans avoir à passer par des écoles de musique spécialisées. Les professeurs de musique sont formés dans un cursus spécifique pour dispenser un « cours d'orchestre ». L'école fait venir des professeurs supplémentaires pour dispenser des cours individuels d'instrument. Ces derniers sont externes à la structure. La pratique instrumentale collective est une des formes de l'apprentissage collectif proposé aux élèves dans les différents programmes scolaires.

En France, pour une pratique musicale en milieu scolaire, on fait appel, en primaire, à des musiciens intervenants et, en secondaire aux compétences d'un professeur de musique (de l'éducation nationale ou d'une école de musique).

Mais quand les professeurs d'école de musique interviennent dans les classes « ..on se forme un peu sur le tas.. ». Les professeurs de formation musicale sont souvent à l'aise dans ce nouvel exercice. Les professeurs d'instrument pratiquent des « copier-coller » de leur pédagogie sur les groupes qu'ils rencontrent et l'adapte au fur et à mesure de l'évolution du projet. Le professeur dans son cours d'instrument à l'école de musique, est fortement incité à décliner son identité professionnelle de spécialiste de l'instrument dont l'objectif prioritaire est de former des instrumentistes, spécialistes du même instrument. Ce professeur, en situation d'encadrement d'une pratique collective, se conduit très souvent avec les élèves comme le chef qui fait répéter un orchestre, même si on n'est pas toujours en situation de répétition. C'est une transposition dans le monde pédagogique du seul modèle professionnel disponible puisqu'il y a très peu d'orchestre qui ne soit pas dirigé par un chef.

Le profil d'un professeur « idéal » serait un mélange de compétences d'un dumiste excellent dans le domaine de la création et de la pédagogie collective, avec celles d'un professeur de formation musicale aux compétences étendues à la direction, mêlées avec le savoir-faire d'un professeur instrumentiste qui saurait gérer un cours de musique d'ensemble avec un instrumentarium des plus variés !

Il est étrange, en tout cas, que le développement de ces orchestres à l'école se fasse au détriment des pédagogies de l'invention et de la création dont les intervenants issus des CFMI sont devenus les référents. Tout se passerait alors comme si nous assistions à un retournement des valeurs éducatives que l'on attribue aux apprentissages artistiques. Alors que les pédagogies (vraiment) actives sont basées sur le mythe fondateur de la créativité de l'individu et sur un modèle d'apprentissage constructiviste, le travail d'orchestre – tel que nous l'avons vu fonctionner – valorise la répétition et l'imprégnation des modèles qui civilisent des élèves davantage placés sous le mythe fondateur du petit démon.

Ainsi, on peut se demander si l'introduction de la pratique de l'orchestre à l'école n'est pas un

des vecteurs de cette étrange offensive idéologique qui tente d'évacuer les méthodes et les contenus de pédagogies présentées comme innovantes au cours de ces 30 dernières années. Au moment où les baby boomers envisagent leur retraite, ce serait tout leur attirail pédagogique qui serait ainsi rangé dans le Musée pédagogique.

4. Les choix musicaux :

Il faudrait parler des répertoires, des transcriptions, des langages musicaux de référence... Sans doute, je l'espère, d'autres interventions apporteront-elles des informations à ce sujet. Je voudrais centrer ma dernière réflexion sur la place des disciplines dans la pratique musicale.

On sait que le mot discipline, dans l'enseignement, a, depuis le début du 20ème siècle, deux sens bien distincts : celui de l'adoption de comportements sociaux normalisés par l'institution scolaire et celui de « la gymnastique intellectuelle, [du] développement du jugement, de la raison, de la faculté d'invention et d'expression ». Michel Foucault a montré comment – et pourquoi –, au début du 18ème siècle, tout un ensemble d'activités humaines, dont la formation, s'est réorganisée à partir de disciplines définies comme « tout un ensemble de procédures pour quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus, les rendre à la fois “dociles et utiles” ».

Quand un élève choisit un instrument, comme le dit encore le langage courant, il choisit sa discipline. Ce faisant, bien souvent sans le savoir, il fait un choix qui va orienter son accès à la pratique et aux connaissances musicales. Chaque instrument, de par sa structure, ses possibilités sonores, ses obstacles, ses utilisations dans les répertoires, mais aussi ses représentations sociales, détermine a priori un parcours-type dans les rapports que les élèves entretiendront avec la pratique musicale.

Le choix d'un instrument oriente donc vers des types de parcours, de compétences, de répertoires qui sont irréductibles les uns aux autres. Mais, étant donné qu'il y a un lieu commun où se déroulent ces enseignements et ces pratiques diversifiées, l'impression qui prévaut est que, malgré tout, on a une formation de même type. L'école de musique reste emblématique du répertoire de la musique savante et pourtant, ce type de répertoire n'est pas pratiqué à égalité – loin s'en faut – dans toutes les disciplines instrumentales.

Les logiques disciplinaires sont sans doute adaptées à la formation de professionnels confrontés aux impératifs de l'excellence de la production. Par contre, par l'émiettement des tâches et par les cloisonnements qu'elles provoquent, par les spécialisations qu'elles nécessitent, les références disciplinaires sont en porte à faux aussi bien avec les objectifs culturels des enseignements artistiques qu'avec les valeurs attachées aujourd'hui à la formation des amateurs.

Le fait d'instaurer des pratiques collectives – dont les orchestres dans les écoles - le plus tôt possible dans la progression des élèves vise à atténuer les effets négatifs de ces logiques disciplinaires.

La discipline instrumentale de l'élève, si c'est le seul fil conducteur de ses progrès et de ses pratiques, contribue à naturaliser une voie d'accès privilégiée à la musique, conditionnant sa conception de la culture. Les pratiques collectives dans l'apprentissage de l'instrument, sont ainsi une façon de prendre en compte le contexte disciplinaire de la formation de l'élève - parce que les disciplines sont constitutives de notre culture -, et, dans le même temps, l'occasion, pour les élèves de comprendre les liens entre ces disciplines.

Si la structure du travail proposée aux élèves maintient les cloisonnements dans le rapport à la partition, les hiérarchies entre les instruments, alors, les orchestres à l'école tendent à prolonger et renforcer les logiques disciplinaires de l'apprentissage instrumental. Dans une telle structure, chaque élève est à son poste de travail, ses relations avec les autres sont médiatisés par l'instrument et la partition. Le professeur est le référent qui donne du sens aux interventions parcellaires de chacun. Les enseignants de l'enseignement général trouvent, grâce aux disciplines instrumentales, un dispositif dont ils évaluent les bienfaits sur les comportements sociaux de leurs élèves. Ce sont

d'ailleurs ces bienfaits de la discipline qu'ils décrivent dans leurs évaluations.

C'est le relationnel et le plaisir de produire ensemble de la musique qui subliment les réalités du travail disciplinaire : la démarche collective donne du sens aux démarches individualisées et le plaisir fusionnel de participer à une aventure collective submerge les individus et les fait progresser vers un "obscur objet de désir".

A quelles conditions l'orchestre à l'école peut-il devenir une expérience musicale qui ne perpétue pas cet assujettissement des individus à des rôles eux-mêmes disciplinarisés ?

L'orchestre comme structure éducative doit inventer ses propres méthodes de travail, à mi chemin entre un cours de formation musicale avec instrument et un atelier de création ; cela revient à considérer l'orchestre comme un obstacle didactique. Plus concrètement, les enseignants qui avancent dans cette direction utilisent des procédés comme :

- Favoriser les changements de rôle dans le déroulement des œuvres interprétées
- Apprendre à lire et à travailler à partir du conducteur : quels instruments font quoi et pourquoi ? Comment sont organisés les rapports entre harmonie et mélodie ?
- Travailler d'oreille avant de se confronter à la partition, se mettre d'accord en groupe pluridisciplinaire sur les doigtés, les rythmes, les attaques, les articulations, les coups d'archet,...
- Varier la configuration de la structure de travail en ne copiant pas systématiquement les formes traditionnelles de la répétition par pupitres ou en tutti : varier la taille de la formation, en alternant le travail d'ensemble avec le travail en petits groupes panels.
- Ne pas partir uniquement des modèles existants mais tenir compte des capacités d'expression des élèves : se servir de la confrontation aux modèles pour aider les élèves à structurer leurs inventions ...
- Mettre en place une évaluation critériée les activités de chaque élève en pratique collective, tenant compte de sa progression individuelle, de l'évolution de ses comportements dans l'orchestre et de ses progrès quant à la compréhension des langages musicaux.

Ce qui est frappant, dans ces conditions, ce n'est pas tant que la partition n'est pas la seule entrée proposée mais plutôt que, dans ces cours très cadrés, la réalisation de la tâche collective repose sur des directives de travail qui obligent les élèves à échanger des connaissances et des savoir-faire pour pouvoir coopérer à partir de leur instrument. La musique n'est plus un absolu, défini a priori, vers lequel l'activité individuelle et simultanée de chacun va tendre, formatée par un autocrate motivant, justifiant ses directives par le bien fondé de la tradition. La musique est ce qui s'élabore entre les élèves ici et maintenant, à partir des réponses à leurs besoins et en fonction des compromis qu'ils élaborent collectivement.

En conclusion à ce premier exposé, je voudrais réaffirmer qu'il est possible qu'un apprentissage musical s'organise autour des pratiques collectives de la musique. Mais prenons garde au fait que ces pratiques ont des fonctions sociales et musicales parfois antagonistes avec les conditions à réunir pour que les élèves apprennent.

Des orchestres à l'école, pourquoi pas ? Mais prenons les précautions nécessaires pour que cette aventure collective soit véritablement une initiation à la pratique artistique ?