

LES PRATIQUES COLLECTIVES D'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE

Jean Marc Lauret

7 Mai 2017

Selon l'une des règles élémentaires de la logique, l'intensité et l'extension d'un concept varient en sens inverse. Appliquée à l'éducation artistique et culturelle, cette règle conduit à opposer des actions visant le plus grand nombre d'enfants et de jeunes (extension maximale) mais se limitant au mieux à une simple sensibilisation (intensité minimale), à des actions dites d'excellence (intensité maximale) mais dont ne peuvent bénéficier que de tout petits effectifs (extension minimale). En matière d'éducation musicale cependant, les programmes visant à développer des pratiques collectives d'apprentissage de la musique affirment pouvoir surmonter cet antagonisme. Loin d'être un enseignement au rabais, ces programmes seraient plus efficaces que la méthode traditionnelle où l'apprentissage de la maîtrise de l'instrument s'effectue dans le cadre d'un cours individuel et constitue une étape indispensable pouvant durer plusieurs années avant d'intégrer une classe d'orchestre.

Il existe deux types de pratique collective : les ateliers par pupitre, où des élèves jouant le même instrument travaillent avec leur professeur et les groupes rassemblant des élèves jouant des instruments différents au sein d'un orchestre symphonique, d'un orchestre de chambre, d'une harmonie, d'un groupe de jazz ou de musiques actuelles¹. Ces deux types de pratique collective se sont d'abord étendues en dehors du temps scolaire mais hors les établissements traditionnels dédiés à l'apprentissage de la musique puis dans les écoles et les collèges. Elles commencent en France en particulier, à être intégrées dans les projets éducatifs des conservatoires, comme une méthode d'initiation aux pratiques instrumentales.

Les pratiques collectives d'apprentissage de la pratique instrumentale se sont développées ces dernières décennies dans des contextes historiques différents et en partie mais en partie seulement sous l'influence du programme El Sistema, né au Venezuela au milieu des années 70, avec cependant des finalités différentes selon les programmes. Certains les présentent comme une expérience sensible et artistique indispensable à la formation de la personnalité, à leur développement cognitif et à l'épanouissement des enfants. Elles peuvent aussi constituer un vecteur de lutte contre la violence (selon l'adage attribuant à la musique la vertu d'adoucir les mœurs) et de formation de la sociabilité, ou un élément d'une stratégie de remotivation d'élèves en situation d'échec scolaire. D'autres encore y voient une propédeutique à la pratique autonome d'un instrument de musique, voire l'occasion de révéler les futurs musiciens professionnels mieux que ne

¹ MADURELL, François, sous la direction de, *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, coédition Aedam Musicae ADDM 53, 2012, BARILERO, Sylvana *compétences et pratiques d'ensemble*, page 211.

peut le faire le cursus traditionnel des conservatoires. D'autres enfin utilisent ces programmes comme une façon de renouveler la pédagogie de l'éducation musicale et de préparer ainsi l'entrée en deuxième cycle de conservatoire ou son équivalent, d'enfants qui, sinon, n'auraient jamais fréquenté le conservatoire.

Nous allons, en un premier temps, décrire de façon sommaire quelques uns de ces programmes, au Venezuela et ailleurs dans le monde, en particulier en France et en Allemagne. Dans une deuxième partie sont rappelés et synthétisés les travaux conduits en matière d'évaluation de l'impact des pratiques collectives d'apprentissage de la musique sur le développement personnel cognitif et social des enfants. La troisième partie permet d'évoquer les débats autour des questions pédagogiques posées par ces pratiques. Elle est nourrie des nombreux échanges que l'auteur a pu avoir avec plusieurs acteurs ou observateurs des programmes d'apprentissage de la musique dans un cadre collectif². Le cœur de ces débats porte sur la recherche des moyens d'articuler les dispositifs pédagogiques aux finalités affichées par les porteurs de projets. La quatrième et dernière partie tente de répondre aux questions fondamentales que poserait la volonté d'intégrer des programmes jusqu'alors expérimentaux dans des politiques publiques respectueuses du principe d'égalité, qu'elles concernent les moyens budgétaires à dégager à cette fin ou qu'elles visent à inscrire la participation à un orchestre dans un cadre scolaire ou péri-scolaire dans un parcours pluriannuel, intégrant la possibilité de poursuivre l'apprentissage de la pratique instrumentale dans le cadre d'un conservatoire.

Le dispositif El Sistema

El Sistema est né à l'initiative de Jose-Antonio Abreu pianiste, économiste, homme politique vénézuélien, ministre de la culture en 1979 à 1989 et de Juan Martinez, fondateur de l'orchestre symphonique des enfants de Caracas, en collaboration avec trois exilés chiliens.

Le programme s'adresse en grande majorité aux enfants et aux jeunes les plus défavorisés, dans un pays où entre 70 % et 90 % d'entre eux vivent en dessous du seuil de pauvreté³. 700 000 enfants en bénéficieraient selon la version, actualisée en 2016, du recensement des travaux menés autour de El

2 Marianne Blayau, Baptiste Clément, Gilles Delebarre, Jean-Claude Decalonne, Eric Demange, Julia Diamé, Mathieu Ferey, Laurent Gardeux, Sylvie Pebrier, Sylvain Marchal, Pascale Macheret, Clémence Skierkowski, Patrick Toffin, rencontrés entre décembre 2016 et mai 2017. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

3 TUNSTALL, Tricia, *Changer des vies par la pratique de l'orchestre Gustavo Dudamel et l'histoire d'El Sistema*, trad française, édition Symétrie, septembre 2015 page 44.

Sistema et des programmes qui s'en inspirent⁴. L'objectif serait d'atteindre le million à la fin de la décennie. Au moment où ces lignes sont écrites, nous ne disposons pas d'informations sur les conséquences éventuelles de la dégradation de la situation économique et politique que connaît aujourd'hui le Venezuela sur le développement et la pérennité du programme⁵.

*Luchar y tocar*⁶, jouer et lutter, tel est le slogan permettant d'identifier El Sistema, comme un programme visant à faire de l'éducation musicale un outil d'éradication de la pauvreté. L'orchestre est présenté comme une société en miniature, un espace d'apprentissage des vertus de la coopération, du sentiment d'appartenir à une communauté. La musique apporte une dimension supplémentaire. Elle permet d'accéder à la beauté et d'« *exprimer de sublimes sentiments* », déclare José Antonio Abreu⁷. En outre, l'apprentissage d'un instrument de musique est présenté comme un vecteur de construction de la personnalité et permet à l'enfant qui acquiert cette compétence de gagner en confiance et en estime de soi.

L'apprentissage de la musique s'effectue dans l'un des 420 « nucleos », petites communautés de quelques dizaines d'enfants et d'adolescents encadrées par des musiciens professionnels. L'initiation commence dès l'âge de deux ans par la découverte du rythme, puis du chant et par la prise en main de faux instruments de musique en carton, permettant de tester celui qui convient le mieux à l'enfant. A l'âge de six ans, débute l'apprentissage de l'instrument, au sein d'un parcours alternant travail en petits groupes par pupitre, y compris pour les pianistes⁸, travail en orchestre et cours individuels. Le programme repose sur une activité régulière plusieurs heures par jour, en dehors des heures de classe (les enfants ne vont à l'école que le matin) et six jours sur sept, soit jusqu'à 30 heures de cours et de travail personnel par semaine, complétées par l'organisation régulière de concerts ouverts au public. Ceux qui, en raison d'un handicap sensorimoteur, ne peuvent pratiquer un instrument sont inclus dans des chœurs (le chœur des mains blanches, *El Coro des manos blancas*, allusion aux gants blancs portés par les enfants⁹).

4 Collectif : CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc. *El Sistema and Sistema-inspired programmes : A Literature review of research evaluation, and critical debates*, second edition 2016 Sistema Global Friends of El Sistema Worldwide, p.17 Ces chiffres doivent cependant être accueillis avec prudence en l'absence de source indépendante pour les valider, comme le fait observer Vincent Agrech dans la revue Diapason (21 janvier 2015 *Voyage en utopie*).

5 Nous apprenons le 5 mai 2017 le décès de Armando Canizalez à l'âge de 17 ans, altiste, membre de l'un des orchestres de jeunes tombé sous les balles de la Garde Nationale Venezuelienne.

<https://www.passeursdarts.org/single-post/2017/05/05/Armando-17-ans-altiste-du-Sistema-assassin%C3%A9>

6 Titre de la musique originale composée par Nascury Linares et du film documentaire réalisé en 2004 par Alberto Arvelo. Le mot d'ordre du programme est parfois également présenté sous la dénomination *Tocar, cantar* (chanter) y *luchar* <https://esferacultural.com/gustavo-dudamel-los-musicos-nos-queda-tocar-cantar-luchar/3257>

7 Cité par TUNSTALL Tricia, opus cité, p. 262.

8 Notamment grâce à des transcriptions d'œuvres orchestrales pour plusieurs pianos (Guillaume Decalf France Musique, 9 février 2015).

9 TUNSTALL Tricia, opus cité, pages 181 et 187.

La pédagogie repose sur un principe simple. Travailler ensemble permet aux élèves les plus avancés dans les apprentissages d'enseigner aux plus petits et d'apprendre eux-mêmes en transmettant. Autrement dit, l'apprentissage se fait par imprégnation et imitation réciproques.

Le répertoire est essentiellement constitué d'œuvres de la musique classique occidentale, parfois ouvert aux musiques traditionnelles d'Amérique latine. Le succès est tel que Susana Kubik a pu dire sur France Musique (22 février 2016) qu'en raison de l'impact du dispositif El Sistema dans le pays, « *la musique classique ...est désormais une fierté nationale, au même titre que les concours de beauté ou le foot* ». Susana Kubik ajoute : « *Comme l'a affirmé lors de sa première visite au Venezuela Simon Rattle, le chef sortant du Philharmonique de Berlin, depuis quelques années, le Venezuela est devenu l'épicentre du monde de la musique classique et c'est au Venezuela que s'écrit son avenir* ».

Certains jeunes poursuivent leurs études au sein des conservatoires de musique. Les plus « doués » intègrent l'orchestre des jeunes Simon Bolivar. Certains mènent ensuite une carrière internationale. Parmi les anciens élèves, sont fréquemment cités les noms de Gustavo Dudamel, chef de l'orchestre philharmonique de Los Angeles et de Diego Matheuz, directeur musical de la Fenice à Venise.

El Sistema et ses déclinaisons dans le monde entier

Le dispositif El Sistema est désormais décliné dans vingt-sept pays, avec un succès public très variable, restant parfois confidentiel en particulier en Europe. Sa mise en œuvre varie quant aux partenaires impliqués, aux curricula (et notamment le nombre d'heures de pratique musicale, la répartition entre les heures de cours individuels et en atelier), aux ressources mobilisées, mais aussi selon les objectifs poursuivis¹⁰.

Le dispositif s'est étendu aux Etats-Unis, notamment à Los Angeles (le programme périscolaire des écoles du district de L.A : Beyond the Bell¹¹), en Ecosse (Big Noise – 2008), au Canada (New Brunswick Youth Orchestra - 2008), à Baltimore (Orchkido), en Colombie (Batuta). Au Portugal, l'Orquestra Geração¹² revendique son appartenance au mouvement El Sistema. Un programme similaire s'est également développé au Chili à l'initiative de Luisa Duran, la femme de l'ex président Ricardo Lagos¹³.

10 Collectif : CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc. opus cité p.12, 28, pages 102 et suivantes.

11 TUNSTALL Tricia, opus cité p. 245

12 [http://www.academia.edu/3525046/Orquestres Symphoniques pour jeunes le cas des Orquestras Gera%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/3525046/Orquestres_Symphoniques_pour_jeunes_le_cas_des_Orquestras_Gera%C3%A7%C3%A3o)

13 <http://www.balmacedartejuven.cl/>

En Europe, un réseau s'est constitué en 2012 sous l'égide de El Sistema avec pour siège la ville de Vienne en Autriche. <http://www.sistemaeurope.org/>

On en retiendra en particulier, le programme ouvert en Grèce en novembre 2016 autour du chant choral, à l'initiative de Anis Barnat, ancien administrateur de la maîtrise de Radio France, orienté vers les enfants et les jeunes du camp de migrants de l'île de Lesbos, désormais élargi à deux et bientôt trois autres camps, le dernier à Elaionas à proximité du centre ville d'Athènes¹⁴.

D'autres programmes de pratiques collectives de la musique instrumentale ont vu le jour ces dernières décennies sans référence à El Sistema. Nous évoquons pour mémoire quelques exemples. Au *Québec*, les pratiques collectives d'apprentissage de la musique sont intégrées dans l'enseignement général dans le cadre de classes appelées « *concentrations musique* », avec un fonctionnement proche de celui des CHAM (classes à horaires aménagés musique) en France mais pendant le temps scolaire, à l'intérieur des établissements scolaires et sans donner lieu à un partenariat avec des conservatoires¹⁵.

Au *Brésil*, le projet Guri Santa Marcellina né en 1995 dans l'Etat de Sao Paulo¹⁶ concerne 47 000 élèves répartis entre 410 établissements et 320 communes. Les cours d'initiation à la théorie musicale, de chant choral et de pratique instrumentale sont dispensés en dehors des heures de classe selon les mêmes principes que le dispositif El Sistema (pratique collective de la musique) et avec la même exigence de qualité¹⁷. Deux différences majeures distinguent cependant le projet Guri et El Sistema. Là où El Sistema met surtout l'accent sur la diffusion du répertoire de la musique classique occidentale, le projet Guri valorise les répertoires traditionnels de la société civile Brésilienne. Là où El Sistema procède d'une logique de diffusion d'une initiative nationale sur les territoires, le projet Guri, à l'inverse, est porté par des associations à ancrage territorial avec le soutien gouvernemental.

14 <http://elsistemagreecce.com/partners/> et <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/el-sistema-grece-le-modele-venezuelien-au-service-de-l-avenir-des-enfants-migrants-52> <https://www.francemusique.fr/emissions/culture-eco/les-refugies-et-la-musique-le-lancement-du-sistema-grec-5139>

15 Voir à ce sujet le chapitre intitulé « *Les pratiques collectives de la musique et l'apprentissage instrumental au Québec* » de l'ouvrage de DEMANGE Eric, HAHN Karine, LARTIGOT Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble, Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, édition Symétrie Lyon 2006,

16 Voir <http://gurisantamarcelina.org.br/> et <http://www.projetoguri.org.br/english/institutional/who-we-are/>

17 Le programme est piloté dans les communes de l'intérieur de l'État et sur la côte par l'association des amis de Guri et à Sao Paulo par la *Santa Marcelina Social Organization of Culture* en partenariat avec le secrétariat d'État à la Culture depuis 2004 et avec le soutien d'organisations du secteur social et de partenaires privés (entreprises, personnes physiques).

En *Angleterre*, le London Symphony Orchestra est également impliqué dans un programme appelé Discovery¹⁸, dont l'un des volets consiste en la mise en place d'orchestres d'enfants et de jeunes, mais dans un esprit très différent des programmes précédents puisque le public bénéficiaire est ici constitué d'élèves de conservatoire.

En Allemagne, le programme JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (instruments, danse, chant pour chaque enfant)¹⁹.

Sans se référer explicitement à El Sistema, le programme *JeKits* (Rhénanie-du-Nord-Westphalie et région métropolitaine de la Ruhr) vise à développer un apprentissage collectif de la musique instrumentale dans les écoles primaires.

Le programme précédent *Jedem Kind ein Instrument* porté par la fondation à but non lucratif *JeKits* a débuté à Bochum en 2003 grâce à la coopération entre l'école de musique de la ville, la fondation d'avenir pour l'éducation au sein de la GLS Treuhand²⁰ et les écoles primaires. Il a été étendu en 2007 à l'ensemble de la Ruhr, grâce au soutien de la fondation fédérale pour la culture, de la région Rhénanie du Nord Westphalie et dans le cadre de la préparation de la capitale européenne de la culture RUHR 2010.

D'autres Länder ou villes, tels Hambourg, Hessen, la Saxe et la Bavière ont depuis mis en place leurs propres programmes en toute autonomie et de façon différenciée.

Le programme *JeKits* concerne en 2017 plus de huit cents des deux mille sept cents écoles primaires du Land NRW, l'objectif étant de parvenir à toucher mille écoles en 2019. Parmi les écoles primaires qui participent au programme, on compte vingt cinq établissements d'éducation spécialisée. Il est désormais élargi au chant et à la danse, sous le nom de *JeKits : Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*. Chaque école primaire participant au programme choisit l'une de ces trois composantes.

Le déroulement du volet « pratique instrumentale » est le suivant :

- En première année de l'école primaire, c'est-à-dire dès l'âge de six ans, tous les enfants bénéficient d'une initiation gratuite à la musique en groupe avec des instruments de musique et des objets du quotidien, à raison d'une heure de cours (45 mn) par semaine, pendant les heures de classe. L'initiation à la pratique instrumentale repose sur l'intervention d'un ou une enseignante de

18 Source : *L'orchestre pour exister ensemble ? Demos au coeur de la Cité. Enquête sur le projet Demos* réalisée par l'Institut de recherche sur les musiques du monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris direction scientifique Denis Laborde, Coordination Marta Amico 2014 janvier – mars 2015, page 5 voir le site web du LSO : <https://lso.co.uk/lso-discovery.html>

19 Pour plus d'informations, voir le site internet: www.jekits.de et le site du ministère <https://www.mfkjks.nrw/jekits>

20 La GLS est une banque notamment centrée sur le financement de projets sociaux et culturels <http://www.zukunftsstiftung-bildung.de/besucherinnen/>

l'école de musique aux côtés de l'instituteur (-trice). Elle porte sur plusieurs instruments de façon à permettre aux enfants de choisir en toute connaissance de cause, l'année suivante, celui qu'ils souhaitent apprendre à jouer. Le choix s'effectue parmi un éventail très large, les instruments à corde et à vent les plus courants mais aussi l'accordéon, le piano et le piano électronique, les percussions comme le *Djembé* et la *Cajon*, les instruments à corde pincée comme la guitare, la mandoline ou des instruments turcs comme le *Bağlama*.

- En deuxième année, le programme s'adresse aux enfants volontaires. La moitié des enfants ayant bénéficié d'une initiation en première année, poursuit le programme à raison de deux heures de cours par semaine. Les cours ont lieu en petits groupes de cinq élèves, dans l'enceinte de l'école primaire et sont dispensés par un ou une professeur(e) de l'école de musique. Les enfants jouent également de leur instrument au sein de l'orchestre JeKits. Ils peuvent apporter leur instrument chez eux. L'instrument est prêté gratuitement. La fin de l'année scolaire donne lieu à un concert public (parents, proches, amis).

Le programme JeKi se prolongeait jusqu'alors en troisième et quatrième année. L'élargissement du programme à la danse et au chant a été compensé par un raccourcissement de la durée de sa mise en œuvre de quatre à deux ans. Les écoles de musique proposent cependant aux enfants de poursuivre leur cours d'instrument ainsi que leur participation à l'orchestre aussi longtemps qu'ils sont à l'école primaire. En général, les cours se déroulent dans l'enceinte de l'école primaire.

Le programme JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (instruments, danse, chant pour chaque enfant) est exclusivement financé par le Land NRW (la région fédérale NRW) et dispose d'un budget annuel de 10,74 millions € accordé par le ministère de la famille, de l'enfance, de la jeunesse, de la culture et du sport (MFKJKS, voir <https://www.mfkjks.nrw/jekits>). Les communes participent à hauteur de 50% à l'achat des instruments. Les familles participent à hauteur de 23 € par mois en 2^{ème} année (JeKits 2) (12 € par mois pour la composante chant choral et 17 € par mois pour la composante danse), mais des dérogations sont accordées aux familles qui ne peuvent pas payer.

En France,

En France, plusieurs programmes d'apprentissage collectif de la pratique instrumentale de la musique se sont développés au cours de ces vingt dernières années. La référence à El Sistema est rarement explicite, la plupart de ces programmes ayant démarré avant que l'aventure vénézuélienne soit connue en France (au milieu des années 2000). Par certains aspects, les pratiques collectives

d'apprentissage de la musique renouent avec la philosophie éducative des mouvements d'éducation populaire nés sous la troisième République²¹, où les jeunes étaient initiés à la pratique instrumentale au sein des collectifs que constituaient les sociétés musicales, les orphéons (il y en avait trois cents à Paris en 1873²²), les harmonies, les fanfares. A l'époque, la musique, la musique chorale en particulier et les orchestres populaires étaient un enjeu politique d'affrontement entre les républicains et les monarchistes, l'accès à la musique savante étant considéré par les républicains comme un vecteur de « *la réduction des différences de classe* », là où les élites, en particulier monarchistes, « *préfèrent voir le monde musical toujours plus divisé selon des lignes de fracture de classe* »²³. Plus récemment, ces programmes puisent leur inspiration dans l'expérience accumulée par les classes à horaires aménagés mises en place à partir des années 70. De même, dans les conservatoires, dès les années 80, les schémas directeurs des enseignements spécialisés recommandent l'introduction de cours de musique d'ensemble, même si pendant longtemps, la participation à une classe d'orchestre sera proposée comme un prolongement du cours individuel²⁴.

Le programme « orchestres à l'école et au collège » et Démon.

Orchestres à l'école et au collège

Le programme est né en 1999²⁵ à l'initiative de la Chambre syndicale de la facture instrumentale puis a été repris par l'association éponyme en septembre 2008, celle-ci devant autonome par rapport à la Chambre syndicale à partir de juin 2011.

Il s'adresse aux écoles élémentaires et aux collèges auxquels sont proposés de créer un orchestre en partenariat avec l'école de musique de la collectivité concernée. L'enseignement de la pratique instrumentale se décompose en une heure de cours d'instrument par pupitre et une heure d'orchestre par semaine. En primaire, l'une de ces deux heures prend place dans les horaires de cours, l'autre dans le cadre des heures d'activité péri-scolaire dégagées par la réforme des rythmes scolaires. En collège, les deux heures se déroulent en dehors des heures de cours. Le programme se déroule sur trois années. Les instruments sont prêtés gratuitement aux élèves pendant toute la durée de vie de l'orchestre.

21 Voir à ce sujet PASLER Jann, *La république, la musique et le citoyen 1871-1914* éditions Gallimard nrf Bibliothèque des histoires traduction française 2015, 679 pages.

22 PASLER Jann, opus cité, page 150.

23 PASLER Jann, opus cité, page 591.

24 Voir à ce sujet, DEMANGE Eric, HAHN Karine et Jean-Claude LARTIGOT opus cité, pages 118 et suivantes.

25 par Jean-Claude Decalonne, aujourd'hui responsable de l'association Passeurs d'art, dont il sera question plus loin.

Fin 2016, on comptait 1190 orchestres dans 614 communes réparties dans 93 départements et 15 régions. 46 % des orchestres en collège, 52 % en école élémentaire, 2 % en maternelle ou lycée. Le nombre d'élèves participant à l'opération s'est élevé à 32 130 en 2016.

L'association dispose d'un budget pour acheter des instruments et les redistribuer auprès des orchestres, grâce aux contributions des mécènes tels que Vivendi, la fondation Daniel et Nina Carasso, Axa, Bouyghes, l'Institut Montaigne, la Spedidam et la Sacem. Deux cent cinquante en ont bénéficié. Les instruments restent propriété de l'association et sont prêtés pour une durée de six ans. Les collectivités locales sont également sollicitées pour participer au financement de l'achat des instruments.

L'association joue un rôle important en matière d'accompagnement de la genèse et des premières étapes de la mise en œuvre des projets, même si des orchestres à l'école peuvent se monter sans l'aide de l'association, voire sans même qu'elle en soit informée. Elle a également lancé à l'occasion de ses assises nationales en 2017, un appel à candidatures pour la création de dix œuvres pour orchestre à l'école, de façon à constituer un répertoire spécifique mutualisable entre tous les orchestres à l'école.

Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale)

Le projet Démos, bien avant que le terme n'ait été inventé pour le désigner, est né de la volonté d'introduire la musique classique dans les démarches d'éveil et d'initiation à la musique²⁶. Jusqu'alors, en dehors des conservatoires où la musique classique européenne a été longtemps au cœur de la pédagogie de la transmission de la musique, les démarches d'éveil et d'initiation à la musique utilisaient comme support pédagogique des musiques du monde de tradition orale pouvant être abordées de façon ludique et sans prérequis, les écritures musicales des traditions classiques étant jugées beaucoup trop techniques pour une initiation.

Le choix a été fait initialement de travailler en priorité avec les acteurs du champ social notamment l'Association de Prévention du Site de la Villette en direction des populations a priori éloignées de la musique classique.

Le programme Démos a démarré en 2010 en Île-de-France et a désormais une trentaine de déclinaisons locales en France métropolitaine et en outre-mer, en vertu d'une logique de diffusion sur les territoires d'un modèle ou d'un label national (certains parlent également de Démos comme une marque déposée), comparable à la diffusion de El Sistema au Venezuela. Mais là où El Sistema est diffusé en tous points du territoire, dans un pays où les établissements d'enseignement de la

26 Sous l'impulsion de Gilles Delebarre, responsable pédagogique du programme Démos à la Cité de la Musique.

musique sont peu nombreux et concentrés dans les grandes villes, la diffusion du modèle Démos a pu prendre parfois le risque de contourner les acteurs locaux de l'enseignement de la musique, là où la mission d'un établissement public national serait plutôt de dynamiser les contextes locaux, de les enrichir grâce à la mise à disposition de son expertise²⁷.

Les enfants sont recrutés à raison d'une quinzaine par atelier et sont regroupés par territoire, trois ou quatre fois par an, pour former des orchestres symphoniques dirigés par un chef d'orchestre. Les ateliers sont co-animés par des musiciens professionnels et des musiciens-intervenants (en binôme), et par des professionnels de l'action sociale (animateurs, éducateurs... qui assurent le lien avec les familles et « font la discipline quand c'est nécessaire »). Les enfants se voient confier un instrument pendant toute la durée du parcours. La durée hebdomadaire de l'atelier est de trois heures et demi à quatre heures (quatre heures en moyenne si l'on prend en compte la durée des stages pendant les vacances scolaires). Les enfants sont invités à jouer de leur instrument en dehors des heures d'atelier. Les enfants recrutés à huit ans effectuent leur parcours sur trois ans et en sortent donc à la fin de l'école élémentaire qui correspond par ailleurs à la fin du premier cycle du conservatoire. À l'issue des trois années, les enfants se voient proposer de poursuivre leurs études musicales dans un conservatoire.

Démos se situe à l'intersection des finalités des différents programmes nés à la suite du dispositif El Sistema au Venezuela²⁸. D'une façon très générale, Démos est présenté comme un programme destiné à permettre à des enfants éloignés de la culture classique d'accéder au patrimoine de la musique classique occidentale, par le vecteur d'une pédagogie alternative à la pédagogie traditionnelle pratiquée dans les conservatoires, et en faisant de cet accès un outil de meilleure insertion dans la société²⁹. En direction des familles comme des enfants, le discours met plus précisément en valeur la dimension collective du projet (faire de la musique ensemble), le plaisir

27 L'auteur a pu mesurer la très grande sensibilité du milieu des conservatoires de musique à cet aspect du programme Démos, sensibilité exacerbée par le contexte budgétaire qui, dans les années 2012 à 2015, a vu le ministère de la culture et de la communication diminuer puis supprimer les subventions aux conservatoires, pour ne les rétablir que partiellement en 2016 et 2017.

28 Voir en particulier DESLYPER Rémi, ELOY Florence, GUILLON Vincent, MARTIN Cécile, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?* Rapport d'étude de l'Observatoire des politiques culturelles, pages 33 ss.

29 Le rapport *L'orchestre pour exister ensemble ? Demos au coeur de la Cité. Enquête sur le projet Démos* réalisé par l'Institut de Recherche sur les Musiques du Monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris, direction scientifique Denis Laborde, coordination Marca Amico 2014 – mars 2015 cite la déclaration de Gilles Delebarre sur France Inter le 23 juin 2013, présentant Démos comme : « l'idée de donner accès à un patrimoine à des enfants et à des familles qui pourraient a priori en être éloignées. Et cette idée d'accéder à cette culture classique, c'est une idée qui va au-delà de la musique puisqu'il s'agit aussi de faire de ce travail un outil de meilleure insertion sociale en ajoutant à son patrimoine personnel la culture générale de manière forte », page 74

que les enfants peuvent tirer de leur participation à des projets musicaux. En direction des élus des communes concernées, la présentation du dispositif met l'accent sur le rôle de l'éducation artistique dans la formation globale de l'individu et la volonté que l'ensemble des enfants puisse en bénéficier, grâce notamment à la mise en place d'une politique de discrimination positive en direction de ceux qui n'ont pas accès aux conservatoires. Pour d'autres, la participation à un orchestre Démos sera pour les enfants bénéficiaires, l'occasion d'adhérer aux valeurs de la République voire d'assimiler plus facilement la culture classique européenne, ce discours étant d'ailleurs parfois partagé par certaines familles d'origine étrangère pour lesquelles jouer d'un instrument de musique classique peut faciliter l'assimilation au système culturel de la France³⁰. Pour certaines familles enfin, la participation au dispositif est vécue comme un outil de mobilité sociale, comme la possibilité de franchir le périphérique pour faire ultérieurement des études musicales dans la capitale³¹. En direction des conservatoires, l'accent est surtout mis sur la dimension pédagogique que revêt la pratique collective, quasi propédeutique à l'entrée au conservatoire et seule façon de toucher des publics qui ne fréquentent pas les conservatoires. Les travailleurs sociaux enfin, sont plus sensibles à la mise en valeur du rôle du programme comme un moyen de repérer les enfants en difficulté sur le plan social et comme vecteur d'inclusion sociale pour des populations en difficulté voire en situation d'anomie³².

L'étude de l'Observatoire pointe les tensions entre ces différentes finalités et le rôle que doivent jouer les coordonnateurs du projet sur le terrain pour les atténuer, ces tensions ayant parfois tendance à s'exacerber au fur et à mesure qu'approche l'échéance du concert final, l'*efficacité musicale* du projet risquant alors de prendre le pas sur son *efficacité sociale*³³.

En France, les associations Passeurs d'art et El Sistema France

Les seules expériences d'apprentissage collectif de la pratique instrumentale revendiquant explicitement leur lien à El Sistema sont le fait de Passeurs d'art et de l'association *El Sistema France*.

*Passeurs d'art*³⁴

30 Sous la direction scientifique de LABORDE Denis et la coordination de AMICO Marca, opus cité, pages 14 et suivantes.

31 Sous la direction scientifique de LABORDE Denis et la coordination de AMICO Marca, opus cité, page 17.

32 Sous la direction scientifique de LABORDE Denis et la coordination de AMICO Marca, opus cité, page 23.

33

DESLYPER Rémi, ELOY Florence, GUILLON Vincent, MARTIN

Cécile, opus cité, pages 45 à 47.

34 <https://www.passeursdarts.org>

L'association a été créée par Jean-Claude Decalonne, initiateur des premiers orchestres à l'école et au collège en 1999, avant de fonder sa propre association pour impulser et accompagner des projets expérimentaux dont il convient que leur niveau d'exigence et d'ambition les rend difficilement généralisables à l'ensemble du territoire. Elle bénéficie du soutien explicite de El Sistema Venezuela et travaille en collaboration avec Raul Lubo, chef d'orchestre vénézuélien proche de R. Abreu. Après l'expérience de Cergy (mise en place d'un orchestre dans l'école du Gros Caillou, située en quartier prioritaire puis dans toutes les écoles de la commune dans cette commune qui avait accueilli le premier « orchestre à l'école » en 1999) qui vole désormais de ses propres ailes et celle d'Eragny, à laquelle la municipalité élue en 2014 a mis fin, deux projets ambitieux sont actuellement en cours de mise en œuvre à Fougères (création en 2013 d'une maison « Passeurs d'art » au collège Sainte Marie situé en ZEP) et depuis fin 2014 à Garges-les-Gonesse (dans une école et un collège de la commune à raison de six heures hebdomadaires réparties entre les temps scolaire et périscolaire (une heure et demie par jour, en primaire quatre heures sur le temps scolaire et deux heures sur le temps périscolaire, l'inverse en collège).

Le projet de l'association est de créer des maisons « Passeurs d'art » étendues à l'ensemble des disciplines artistiques³⁵.

L'association El Sistema France

Dix ans après la création des premiers orchestres à l'école et au collège et alors que la Cité de la musique venait de lancer le programme Démos, l'association El Sistema France est créée avec la volonté d'aller beaucoup plus loin que ce qui avait été expérimenté jusque là dans ce domaine, en important en France le dispositif vénézuélien. Sans cependant aller jusqu'à adopter la densité du programme vénézuélien (30 heures hebdomadaires de pratique instrumentale), l'association place la barre très haut et propose des programmes intensifs de l'ordre de huit heures par semaine. Les responsables de l'association affirment plus généralement la nécessité de renforcer considérablement la place de la musique dans l'éducation des enfants. « *L'emploi du temps des*

35 Il est présenté dans les termes suivants : « *En France, ceux qui ont le plus besoin d'art sont aussi ceux qui en sont le plus éloignés. Les orchestres d'enfants le démontrent de façon éclatante : l'art est un outil social aux vertus extraordinaires, un espace social dans lequel tout s'apprend. De nombreux témoignages font état de sérénités retrouvées grâce à l'accroche d'une passion, d'un engagement artistique. Dans les Maisons Passeurs d'Arts, naissent d'incroyables enthousiasmes. La mission essentielle des Passeurs d'Arts. Musiciens, comédiens, danseurs savent combien une pratique artistique construit l'être humain et l'aide à s'épanouir. Les expériences multiples, surtout si elles sont collectives, révèlent leurs effets et l'impact de l'art sur tous les publics. L'artiste, au contact de nouveaux groupes découvre l'étendue de ces valeurs, de ces connaissances qu'il peut, qu'il doit partager* ».

enfants à l'école devrait commencer par deux heures de musique tous les matins », déclare ainsi sa secrétaire générale³⁶.

Jean-Gabriel Maheo, président de l'association, rend compte en ces termes de la décision de créer l'association : « *Nous avons décidé de créer l'association El Sistema-France, en nous donnant comme but de fonder un réseau national d'orchestres et de chœurs d'enfants et de jeunes dans lesquels ils pourront s'épanouir et se développer, prendre ainsi leur place dans la société de demain de la meilleure manière possible et participer au perfectionnement de notre pays* »³⁷. L'association se présente comme seule légitime en France à pouvoir se référer au programme vénézuélien et a déposé à cette fin son nom à l'ONPI.

Outre la tentative de coopération avec la ville de Pau, à laquelle la ville a mis fin en mai 2015³⁸, un projet avait été mis en œuvre en Loire Atlantique, avec l'école Notre Dame du Bon Accueil des Apprentis d'Auteuil à Gorges. Le partenariat avec les Apprentis d'Auteuil a pris fin en juin 2015 à la demande de ces derniers à la suite de l'évaluation commandée par les Apprentis d'Auteuil³⁹.

L'action de l'association sur le terrain est aujourd'hui concentrée sur le soutien apporté à un dispositif mis en place à Bischwiller en partenariat avec l'école de musique associative dirigée par la fondatrice de El Sistema Alsace et des intervenants bénévoles, pour la plupart grands élèves du Conservatoire à rayonnement régional de Strasbourg. Les enfants de l'école primaire, originaires des différentes communautés de la commune, dont une forte représentation de la communauté turque, bénéficient dans le temps extra scolaire de huit heures de pratique musicale par semaine alternant travail par pupitre et par ensemble et consacrant du temps au chant choral et à la polyrythmie⁴⁰. L'objectif affiché est de constituer l'orchestre comme un vecteur de la transformation des rapports intra-communautaires au sein de la commune.

Les travaux d'évaluation des programmes d'apprentissage collectif de la pratique instrumentale de la musique.

36 Lors de l'entretien qu'elle m'a accordé.

37 www.elsistema-france.org, le mot du président

38 Voir l'article de Diapason du 24 mai 2016 <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/el-sistema-depose-une-plainte-pour-diffamation-contre-francois-bayrou-463>

39 « *Evolution du modèle de pratique musicale à destination des enfants accueillis dans les établissements d'Apprentis d'Auteuil* », 8 mars 2016, version publique actualisée le 22 août 2016, rapport réalisé par Clémence Skierkowski, chargée de mission.

40 Source : site de [elsistema-france](http://elsistema-france.org)

Une équipe de chercheurs des universités de Londres, de Chihuahua au Mexique et de Montréal a recensé sous le titre « A Literature review of research evaluation, and critical debates »⁴¹, les études d'évaluation du dispositif El Sistema et des programmes qui s'en inspirent. Certaines de ces études⁴² mettent en évidence l'impact des pratiques d'apprentissage collectif de la musique instrumentale sur les compétences musicales acquises par les élèves. Leur acquisition serait plus rapide que les méthodes traditionnelles reposant sur le face à face enseignant – élève. D'autres recherches tendent à mettre en évidence des effets positifs sur l'acquisition de compétences académiques, en particulier sur l'apprentissage de la lecture⁴³ et donc sur le taux d'échec scolaire⁴⁴, des effets sur le développement personnel évalués à partir de trente deux traits de comportement (« constructs ») différents, les plus souvent cités étant le sens de la discipline, les attitudes positives par rapport à l'école, la capacité de concentration et des aspirations élevées (*raised aspirations*)⁴⁵, des effets positifs également sur l'acquisition de compétences sociales, mis en évidence à partir de seize traits de comportement (« constructs »), dont les plus souvent cités sont la capacité à travailler en équipe, le sens de la hiérarchie, l'esprit de compétition et l'assiduité scolaire⁴⁶, des effets positifs enfin sur les fonctions cognitives et en particulier la mémoire verbale et visuelle⁴⁷. L'ouvrage mentionne également les effets sociaux tels que la baisse de la délinquance⁴⁸ et, au Venezuela, la réduction de la pauvreté grâce à la prise de conscience par les jeunes de leur capacité à ne plus subir leurs conditions d'existence, à faire des choix et à transformer ces choix en actions effectives⁴⁹. D'autres témoignages rapportés par Tricia Tunstall mettent en valeur la prise de conscience de la relation intime qui associe plaisir et intensité du travail⁵⁰.

41 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc. El Sistema and Sistema-inspired programmes : A Literature review of research evaluation, and critical debates second edition 2016 Sistema Global Friends of El Sistema Worldwide. <http://sistemaglobal.org/literature-review/>

42 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc, opus cité p.27.

43 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc, opus cité p.23.

44 « le taux d'échec au lycée des enfants vénézuéliens est d'environ 26 %, pour seulement 6,9 % dans le Sistema » TUNSTALL Tricia, opus cité, p.44.

45 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc. opus cité p. 21-22.

46 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc opus cité p. 22-23 et 71-72.

47 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc, opus cité p. 23 et pages 65 à 71.

48 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc, opus cité p.24.

49 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc, opus cité p.32.

50 « Il apparaît clairement que le Sistema constitue un défi à certains des aspects fondamentaux de nos croyances conventionnelles au sujet des enfants, de l'éducation et de l'art. Parmi ces fondamentaux se trouve notre tendance à associer intensité avec travail, et plaisir avec divertissement. Le Sistema insiste sur l'intensité – plusieurs heures d'apprentissage par jour, plusieurs heures par semaine – comme une base essentielle de son succès. L'intégration de l'amusement et de la joie est également centrale. On cite souvent la phrase de Dudamel : « Dans le Sistema, nous n'oublions jamais le plaisir. » Il faut oublier un instant notre vieille forme de pensée pour comprendre que dans le monde du Sistema, le plaisir réside précisément dans l'intensité du travail musical. » Tricia Tunstall, opus cité, p. 171.

Les auteurs ne recensent aucune étude du rapport coût/bénéfices des programmes El Sistema ou inspirés de El Sistema⁵¹, à l'exception de l'évaluation à laquelle a procédé la banque inter-américaine de développement qui soutient le programme El Sistema, selon laquelle chaque dollar investi rapporte environ 1,68 dollar de « dividendes », le principal bénéfice résidant dans la diminution du taux d'échec scolaire chez les enfants bénéficiaires du dispositif⁵².

Enfin, les auteurs soulignent l'absence d'études longitudinales des trajectoires des jeunes ayant participé à El Sistema ou à des programmes inspirés de El Sistema. L'accent a surtout été mis sur les carrières exceptionnelles de certains bénéficiaires du dispositif El Sistema au détriment du suivi du parcours académique puis professionnel de la grande majorité d'entre eux.

Les questions posées par le dispositif El Sistema.

El Sistema a fait l'objet d'interrogations, parfois même de critiques virulentes et a en particulier été mis en cause en raison :

- de la personnalité de Jose-Antonio Abreu, son fondateur, jugée plus proche de celle de Machiavel que de celles de Gandhi, Nelson Mandela ou Mère Teresa⁵³, pour reprendre ici une expression de Geoff Baker, le plus virulent des critiques de El Sistema ;
- des écarts entre le discours officiel affirmant que le programme s'adresse essentiellement à des enfants venant des milieux défavorisés⁵⁴ et la réalité de la composition des nucleos (principalement constitués d'enfants des classes moyennes) ;
- de l'écart entre le discours officiel sur les valeurs portées par le dispositif et celles qui sont de fait promues par les méthodes pédagogiques, telles que le respect de l'autorité du chef, de la hiérarchie et de la discipline⁵⁵. La pédagogie de El Sistema est jugée souvent trop directive, basée sur la

51 CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc. opus cité p.18.

52 TUNSTALL Tricia, opus cité, p. 88, et CREECH Andrea, GONZALEZ – MORENO Patricia, LORENZINO Lisa, WAITMAN Grace etc opus cité, p.82.

53 « *Likened overseas to Gandhi, Nelson Mandela and Mother Teresa, founder José Antonio Abreu was compared in the Venezuelan press to Machiavelli, and had picked up the moniker “the Philanthropic Ogre”. A former politician, he clearly had ambitions beyond the musical realm.*

As a conductor, Abreu epitomised the autocratic maestro. He placed discipline above all else, and behind the vibrant show, El Sistema’s leading ensemble became known privately as the Venezuelan Slave Orchestra. Yet with its top performers paid handsomely, the Sistema slogan “tocar y luchar (to play and to struggle)” became “to play and get paid”. » Dr Geoff Baker, The Guardian, 11 novembre 2014.

54 Voir ouvrage collectif opus cité page 17 et cette déclaration de Geoff Baker dans The Guardian, le 11 novembre 2014 : « *I found many Sistema musicians unconvinced by claims that the project was aimed at Venezuela’s most vulnerable children. Pointing to a lack of mechanisms for consistently targeting this demographic, they suggested that most musicians came from the middle levels of society. They doubted that many children from truly deprived families would remain long in such a demanding program* »

55 « *Contrary to popular belief, El Sistema did not begin life as a social program, and the social benefits subsequently attributed to it, such as inclusion and teamwork, while music to the ears of funders, are harder to detect than authoritarianism and competition. Indeed, claims of miraculous social transformation have yet to be verified by any rigorous evaluation, despite 40 years of state funding and more than \$500m in development bank loans.*

répétition ('banking') de gestes le plus souvent élémentaires entrecoupés pendant les concerts de longs moments d'inactivité, générateurs d'ennui. Elle ne serait finalement pas très différente des méthodes traditionnelles d'apprentissage de la musique enseignées dans les conservatoires⁵⁶. Elle formerait au mieux des exécutants mais sans que leurs aptitudes pratiques soient vraiment nourries d'une culture musicale⁵⁷.

Quant au sens de l'écoute de l'autre, de la coopération avec les autres censé être développé chez les enfants, il serait largement étouffé par la nature hiérarchique et compétitive du fonctionnement des nucleos, les enfants étant placés de fait en concurrence les uns par rapport aux autres⁵⁸.

Geoff Baker a été jusqu'à affirmer qu'il y avait une quasi antinomie entre la dimension très disciplinaire et hiérarchique du fonctionnement d'un orchestre et l'apprentissage de la créativité, de la capacité à innover⁵⁹. L'orchestre symphonique serait symboliquement représentatif des idéaux de discipline et de productivité caractéristiques de la rationalité sociale du capitalisme industriel⁶⁰.

Il aurait fallu se rendre sur place et observer le fonctionnement des nucleos et des orchestres de jeunes pour tenter d'arbitrer entre la présentation idyllique qui est faite du dispositif El Sistema par certains observateurs (notamment par Tricia Tunstall) et la critique radicale que certains (principalement Geoff Baker) lui opposent, critique qui, si elle met en cause sévèrement la personnalité de Jose-Antonio Abreu, ne peut être étendue sans précaution à l'ensemble du dispositif tel qu'il s'est développé au Venezuela et tel qu'il a inspiré de nombreux projets à travers le monde.

Declarations of its success are founded instead on centuries-old beliefs about the uplifting power of high art and a rather more modern PR operation.

[Widely portrayed as a revolutionary social project](#), El Sistema in fact echoes well-worn and in some cases distinctly tarnished thinking about music education and social development. It's a traditional "drills and skills" program: hierarchical, teacher-centred, focused on repetitive learning and performance. It has clear [antecedents](#) in 19th-century Europe, where music education was promoted among the masses as part of a drive for moral improvement and higher profits; it was seen as a way of keeping the workers out of taverns, increasing their productivity and decreasing their revolutionary potential. Its roots go back further still to the Spanish conquest of the Americas, when missionaries used education in European music as a means of converting and 'civilising' the indigenous population. These precursors were programs of social control, not emancipation » Dr Geoff Baker The Guardian, 11 novembre 2014

56 Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc. opus cité p. 30, p.84-85.

57 « *Students emerge as skilled orchestral players, but their practical skills often have little foundation in knowledge* », écrit Baker, cité in Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc. opus cité, page 46.

58 « *Since young musicians are competing against one another for rank, salary, and opportunities, success often depends on another's failure. Achievement comes in the form of individual promotion, which neither depends on nor benefits the collective* » Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc. opus cité page 65 voir aussi page 85

59 Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc. opus cité, p. 84-85.

60 Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc. opus cité, p.45.

Comme on peut le lire dans la revue Diapason du 25 janvier 2015, « *la confrontation des propos collectés, mais invérifiables, avec la défense des officiels du Sistema induirait une mise en perspective qui fait cruellement défaut* »⁶¹.

Les études d'évaluation conduites en France

En France, la seule évaluation disponible du programme des orchestres à l'école et au collège a été conduite par Adrian Hille en 2010⁶². Elle s'est attachée à étudier l'impact du programme sur la réussite scolaire, le comportement des élèves et leur motivation.

L'étude tend à mettre en évidence un impact positif sur la note moyenne mais surtout chez les élèves *ayant un niveau académique initial inférieur*⁶³. L'effet se fait sentir sur la durée totale de la classe orchestre entre la classe de 6ème et la classe de 3ème⁶⁴.

La participation au programme aurait également un impact positif sur la note de vie scolaire, quoique assez faible (0,7 points) et ne se faisant sentir qu'entre la 6ème et la 5ème. L'attitude à l'égard de l'école s'améliore également mais surtout chez les plus jeunes⁶⁵. Même remarque pour l'ambition⁶⁶. En revanche, la participation à l'orchestre semble n'avoir pas d'effet sur l'estime de soi et les notes en cours de langue.

Une deuxième étude, plus récente (2015), a été conduite sous l'égide de l'inspection académique de la Mayenne⁶⁷. Il s'agit cependant plus d'un bilan réalisé à partir des témoignages recueillis auprès des acteurs engagés dans le dispositif, que d'une évaluation.

Sont mis en évidence l'impact du dispositif sur *la réussite de tous les élèves*, l'articulation entre les compétences acquises par les élèves et celles du socle commun, notamment les compétences sociales et civiques, l'autonomie et le sens de l'initiative et l'impact de la participation à l'orchestre

61 <http://www.diapasonmag.fr/actualites/a-la-une/el-sistema-un-paradis-pave-de-mauvaises-intentions> 25 janvier 2015

62 HILLE Adrian *Étude d'impact des orchestres à l'école* : avec le soutien de l'Institut Montaigne, 2010.
www.institutmontaigne.org/res/files/orderfile/etude_orchestres_adrian_hille.pdf

63 HILLE Adrian opus cité p.24.

64 HILLE Adrian opus cité p.24.

65 HILLE Adrian opus cité pages 27 et 28.

66 HILLE Adrian opus cité pages 30 et 31 (sans qu'aucune explication ne soit donnée de cette particularité).

67 <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2016/01/restitution-bilan-mayenne-2016.pdf>

sur la motivation à travailler au collège⁶⁸. Le dispositif, dès lors qu'il prend en compte les trois dernières années du primaire et les années de collège, permettrait de *renforcer la continuité école-collège*. Le dispositif est également analysé comme un facteur favorable à *l'insertion réussie dans la société*, essentiellement en ce qu'il permet de *favoriser l'apprentissage d'une citoyenneté responsable*⁶⁹. « *L'apprentissage d'une citoyenneté responsable apparaît comme un marqueur fort des attitudes développées et acquises à l'intérieur du dispositif des classes-orchestre* »⁷⁰.

Le bilan est également rapporté à l'objectif 3 de l'orchestre : « *Solidarité « ne laisser personne au bord du chemin* » ». Si l'alternance temps de travail collectif, temps de travail en petits groupes et temps de travail personnel et la méthode pédagogique basée sur la répétition régulière d'un morceau ou d'un passage ne facilite guère la prise en charge spécifique et personnalisée de chaque élève, la motivation et l'investissement personnels des élèves constituent des facteurs favorables à la prévention du décrochage scolaire.

En revanche, le passage de l'école primaire au collège se traduit parfois par un renoncement à poursuivre une pratique musicale que ce soit dans le cadre d'un orchestre au collège ou en conservatoire.

Enfin la participation à un orchestre forgerait la capacité à coopérer avec ses pairs, à « *travailler ensemble pour la réussite de tous* ». Si les partenariats institutionnels fonctionnent bien et si le dispositif a permis de « *renforcer les relations avec les familles* », le bilan relève un « *déficit dans le partenariat pédagogique* » entre les enseignants de l'école et ceux du conservatoire⁷¹.

68 Opus cité, p.6 et 7.

69 Opus cité, p.10.

70 Opus cité, p.10.

71 Outre ces études, nous avons eu accès à quelques témoignages d'acteurs et observateurs des deux projets.

Ainsi à propos du bilan fin 2015, de la première année de fonctionnement de la classe orchestre du collège de Garges-lès-Gonesse, on peut lire les observations suivantes : « *Pendant le tour de table les professeurs de collège de plusieurs matières générales étaient unanimes : les élèves participant au dispositif sont motivés, concentrés en cours, les résultats suivent, leur comportement a clairement évolué et les parents s'impliquent également au projet. Pour appuyer ces témoignages, la principale avait préparé différents tableaux et graphiques montrant l'évolution des notes et du comportement des élèves des classes orchestres sur un an: aucune punition, aucun retard ou absence, aucun renvoi pour la classe de 5ème concernée pour le premier trimestre de cette année (...du jamais vu depuis le début de l'histoire du collège !). Ces élèves qui étaient pour la majorité en difficulté scolaire l'an passé ont tous prouvé que l'orchestre a eu un réel impact sur leur quotidien ! Dans sept matières sur neuf, la classe musique du niveau Cinquième a obtenu les meilleures notes du collège* ».

Le dossier de presse de l'association El Sistema France intègre le bilan de l'action menée dans la banlieue de Nantes, dont ce témoignage d'une professeure de Français d'une classe de sixième, évoquant les effets observés sur les enfants en ces termes :

- « - *facilité à entrer dans une proposition créative,*
- *écoute bienveillante, attentive et soutenante,*
- *facilité à accepter les propositions d'interprétation des autres élèves du groupe,*
- *facilité à proposer des changements et/ou des améliorations pour la proposition d'interprétation du texte par un élève,*
- *facilité à jouer avec le rythme entre les sonorités du texte,*
- *facilité à jouer avec la fréquence de la voix,*
- *faciliter à se mobiliser et à se synchroniser pour donner lieu à une lecture chorale du texte.*

Les limites de ces études

Alors que les premiers orchestres à l'école et au collège sont nés il y a près de vingt ans, aucune étude longitudinale n'a été conduite pour étudier l'impact de la participation à un orchestre sur les compétences musicales acquises par les enfants, ne serait-ce que pour vérifier si la participation au programme conduit les enfants à poursuivre l'apprentissage d'un instrument de musique au sein d'un conservatoire. La seule observation disponible concerne le dispositif « orchestre à l'école en Mayenne » et elle n'incite guère à l'optimisme. Seul un « nombre limité » d'élèves bénéficiaires du dispositif en primaire « conserve un enseignement musical spécialisé dès lors qu'ils n'en ont plus l'opportunité au collège »⁷². Ce constat doit cependant être mis en perspective avec les taux d'abandon à l'issue des premiers cycles de conservatoire, souvent encore très importants. Mais là encore, nous ne disposons d'aucune étude statistique récente dans ce domaine où il semble que les situations soient très variables selon les conservatoires. Cette nuance apportée, il reste que « à l'issue du dispositif, les écoles de musique et conservatoires concernés ne semblent pas proposer un aménagement particulier pour les élèves. S'ils le souhaitent, ils rejoignent alors le cursus commun à l'ensemble des élèves « traditionnels » »⁷³. Si l'on excepte la réforme engagée par la Ville de Paris (cf infra), et la politique de l'école nationale de musique, de danse et d'art dramatique de Villeurbanne⁷⁴, il semblerait qu'en France tout au moins, aucune collectivité n'ait conçu de dispositifs spécifiques d'accueil au sein des conservatoires, des enfants souhaitant poursuivre leurs études musicales après avoir été initiés dans le cadre d'un orchestre. On peut à cet égard regretter l'absence d'étude de l'impact éventuel du développement des pratiques collectives d'apprentissage de la musique sur la pédagogie de l'éducation musicale au sein des conservatoires, que ce soit en France ou dans les pays étrangers.

L'absence d'étude sur le devenir des pratiques musicales des enfants ayant participé à un orchestre à l'école ou un orchestre Démon est certainement liée au choix de ne pas mettre en avant l'acquisition de compétences musicales parmi les finalités des dispositifs d'apprentissage de la musique dans un cadre collectif. Cependant, la question principale reste celle de l'impact de cette expérience, la plupart du temps limitée à trois années, sur le devenir personnel et social des enfants qui y ont participé. El Sistema et la plupart des dispositifs d'apprentissage de la musique dans le

À mon sens, il est évident que cette aisance constatée sur une activité ayant une durée de 30 mn rend compte des compétences travaillées et développées par la pratique instrumentale dans le cadre du projet El Sistema mené par votre belle équipe de l'école primaire et dans lequel plusieurs élèves de la classe de 6A avaient évolué l'année scolaire 2013-2014. »

72 <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2016/01/restitution-bilan-mayenne-2016.pdf>

73 <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2016/01/restitution-bilan-mayenne-2016.pdf> opus cité, p.9.

74 www.enm-villeurbanne.fr

cadre de pratiques collectives mettent systématiquement en avant et de façon prioritaire, l'orchestre comme vecteur de la construction du « vivre ensemble ». Aucune étude d'évaluation ne semble là non plus avoir été conduite pour l'attester. Rien a priori n'indique que la cohésion des liens entre les membres d'un orchestre soit transférable à l'extérieur du groupe. La question ainsi posée par le rapport d'observation par l'Institut de recherche sur les musiques du monde sur Démos⁷⁵ doit pouvoir être entendue. D'une façon plus générale on doit pouvoir regretter l'absence d'étude sur le devenir personnel et social des enfants ayant participé à un orchestre, comme sur les raisons des départs anticipés de certains orchestres, dès lors qu'ils sont présentés comme les vecteurs d'un programme à finalité sociale, tout comme est regrettable l'absence de dispositif de suivi de ces enfants par les partenaires associés au projet.

Enfin, les dispositifs d'apprentissage de la musique dans le cadre de pratiques collectives font l'objet d'interrogations dans les milieux éducatifs.

Ces interrogations concernent au premier chef la pertinence des pratiques collectives comme vecteur d'initiation à la musique instrumentale.

Dès les années 80, en France, les pratiques collectives sont entrées dans les conservatoires parallèlement à l'extension du dispositif El Sistema au Venezuela⁷⁶. Mais là où dans les conservatoires, l'invitation à participer à un ensemble a été longtemps présentée aux élèves comme une étape venant conclure un premier temps d'initiation en cours individuel, la pratique collective est pensée par les dispositifs qui s'inspirent de façon plus ou moins explicite de El Sistema, comme la méthode pédagogique la mieux à même de permettre aux enfants d'entrer dans le champ de la pratique musicale.

Trois arguments sont mis en avant pour l'attester.

Le premier met en avant la dimension sociale des pratiques musicales⁷⁷, « *du fait musical comme modalité d'être ensemble... de la prédilection du sujet humain pour les situations collectives et l'activité musicale partagée* »⁷⁸. L'apprentissage de la maîtrise technique d'un instrument ne serait pas plus le préalable indispensable à l'entrée dans la musique, que la maîtrise de la syntaxe et

75 *L'orchestre pour vivre ensemble ? Démos au coeur de la cité. Enquête sur le projet Démos* réalisée par l'Institut de recherche sur les musiques du monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris, direction scientifique LABORDE Denis, coordination AMICO Marta, 2014 – mars 2015, page 110.

76 voir l'état des lieux auquel avaient procédé DEMANGE Eric, HAHN Karine, LARTIGOT Jean-Claude, in *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Editions Symétrie, 2007

77 Voir notamment : Sous la direction de MADURELL François, *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, coédition Aedam Musicae ADDM 53, 2012, pages 49 et suivantes : « Pourquoi faire de la musique ensemble ? »

78 MADURELL François « Tour d'horizon » in Sous la direction de MADURELL François, opus cité p.53

l'apprentissage des mots du dictionnaire ne constitueraient les premières étapes de l'apprentissage d'une langue. De la même façon que l'on apprend une langue en la parlant dans la relation avec les autres, on devrait pouvoir apprendre à jouer d'un instrument dans un cadre collectif, la plupart des instruments de musique ayant vocation à être joués à plusieurs (orchestre symphonique, orchestre de chambre, fanfare, harmonie....).

Le second reprend la critique de la conception métaphysique des relations entre théorie et pratique selon laquelle la pratique serait seconde par rapport à la théorie et son application, là où désormais, la pratique est reconnue comme un espace d'apprentissage de contenus formalisés en un second temps sur le plan théorique.

Le troisième enfin, en France inspiré en particulier des travaux de Philippe Meirieu (voir la bibliographie) met l'accent sur la pertinence des méthodes pédagogiques de groupe comparées au cours individuel. Il reste cependant à répondre aux questions suivantes : qu'enseigne-t-on de la musique et qu'apprend-on de la musique dans les situations de pratiques collectives ? Quelles conditions doit-on respecter (en nombre d'heures hebdomadaires de pratique, en nombre d'enfants participant au collectif, en terme de répertoire, de méthode pédagogique) pour que les pratiques collectives génèrent les compétences attendues ? Enfin, les compétences ainsi acquises sont-elles les mêmes que celles acquises dans un cours individuel et si ce n'est pas le cas, comment construire la complémentarité entre approche collective et individuelle ?

Les pratiques collectives, pédagogie de la motivation

«Lorsqu'elles sont bien menées, (les pratiques collectives) sont une source de joie»⁷⁹. La dimension émotionnelle provoquée par l'immersion dans une ambiance musicale au sein d'un collectif de pairs participerait de l'attractivité de cette méthode et, grâce à la possibilité donnée à chacun de valoriser sa production personnelle au sein du groupe, nourrirait l'acquisition de compétences musicales. Démon en particulier, se définit souvent comme une pédagogie de la motivation⁸⁰. De ce point de vue, et si tant est que l'on considère la participation à un orchestre comme une propédeutique à la poursuite d'études musicales en conservatoire, cette modalité d'initiation à la pratique instrumentale est probablement plus efficiente que le cursus traditionnel en conservatoire⁸¹.

Les relations interpersonnelles, vecteurs d'apprentissage

79 Sous la direction de MADURELL François, opus cité, page 41.

80 Sous la direction scientifique LABORDE Denis, coordination AMICO Marta *L'orchestre pour exister ensemble ? Démon au cœur de la Cité*, opus cité page 101.

81 Je reprends ici une observation que m'a faite Baptiste Clément, directeur de « Mayenne culture ».

La pratique collective permet de « *sortir du face-à-face pédagogique* »⁸² exclusif avec l'enseignant. En mettant en valeur l'apport de chacun des membres du groupe, elle permet à chaque enfant de se situer dans le groupe, facilite la transmission entre pairs ou des élèves les plus avancés vers les débutants⁸³. Elle produit un effet de régulation des apprentissages de chacun au sein du collectif, en même temps qu'elle constitue un soutien affectif pour chacun de ses membres, les aidant à surmonter les angoisses liées aux difficultés de l'apprentissage instrumental⁸⁴.

Elle permet en outre, d'acquérir des compétences spécifiques telles que tenir sa place dans un collectif, « *démarrer ensemble, s'arrêter ensemble, faire un départ sans l'aide du professeur, autant de micro-compétences développées grâce au cours collectif* »⁸⁵, que bien évidemment il est plus difficile d'acquérir dans un face à face élève-enseignant.

La pratique collective génère une qualité musicale supérieure à celle obtenue dans un cours individuel.

De nombreux témoignages, recueillis notamment auprès de l'association des orchestres à l'école et au collège, attestent de la qualité, de la justesse et de l'homogénéité du son produit par les orchestres constitués d'enfants ayant suivi un programme de trois années, qualité qui serait supérieure à celle produite par un orchestre de conservatoire à la fin du cycle 1. L'apprentissage en collectif permet aux enfants, par imitation réciproque, par écoute mutuelle, de s'ajuster les uns aux autres et de répondre, mieux que ne le ferait le face à face avec le professeur, à la commande de produire un « joli son »⁸⁶. Lorsque l'apprentissage de la pièce musicale est précédé par son appropriation par le chant, l'effet s'en trouve renforcé⁸⁷.

82 Apprendre la musique ensemble. ... opus cité et BARILERO Sylvana, in Sous la direction de MADURELL François, opus cité, pages 220-1.

83 Cela n'est possible que si les groupes sont hétérogènes, ce qui n'est pas souvent le cas dans le dispositif DEMOS, puisque les enfants sont recrutés en général au même âge pour une durée de trois ans. C'est à l'occasion des départs de certains (peu nombreux) que les remplacements peuvent donner lieu au recrutement d'enfants plus jeunes ou n'ayant aucune expérience musicale

84 BARILERO Sylvana, in Sous la direction de MADURELL François, opus cité, pages 224 se réfère ici explicitement aux travaux de Philippe MEIRIEU, dont on trouvera les références dans la bibliographie.

85 BARILERO Sylvana, *Compétences et pratiques d'ensemble*, in *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, opus cité, page 222 ; voir aussi DEMANGE Eric etc . *Apprendre la musique ensemble, etc.* opus cité page 168.

86 In sous la direction scientifique de LABORDE Denis et la coordination de AMICO Marta, opus cité pages 60 et 61.

87 Ainsi que l'écrit Marie BESSIERE, « *une pièce musicale apprise d'abord par le chant (est) ensuite mieux exécutée à l'instrument que si elle était apprise exclusivement à l'instrument, sans passer par la voix* » In *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, opus cité, page 147. Voir aussi pages 155-156 où l'auteur préconise « *de faire chanter à une partie du groupe la mélodie pendant que les autres l'accompagnent à l'instrument, puis inversement ; une seconde étape, ajoute-t-elle, – difficile à réaliser pour des enfants débutants – consisterait pour un même élève à chanter la mélodie tout en jouant l'accompagnement* ».

In fine et contrairement à l'opinion commune selon laquelle le niveau d'exigence des cours individuels serait supérieur à celui des cours collectifs, le fait de jouer ensemble conduit les enfants à être plus exigeants vis à vis d'eux-mêmes⁸⁸.

Qu'en est-il de la technique instrumentale ?

Les avis divergent entre ceux qui affirment que la pratique collective permet de parvenir à un niveau de performance technique supérieur à celui atteint dans le cadre d'un cours individuel et ceux qui, à l'inverse, défendent le caractère irremplaçable du cours en face à face avec un enseignant. Le rapport « L'orchestre pour exister ensemble ? » réalisé en 2014 par l'Institut de Recherche sur les Musiques du Monde mentionne les témoignages contradictoires des musiciens impliqués dans Démos, l'un affirmant que la pédagogie de groupe a tendance à ralentir les apprentissages⁸⁹, un autre estimant à l'inverse que l'enseignement de la musique ne devrait désormais passer que par le collectif au moins pour le premier cycle.

Certains observateurs vont jusqu'à affirmer que les concerts donnés, au moins les premières années, dans le cadre de Démos ou des dispositifs similaires ont relevé d'opérations de marketing masquant la pauvreté des compétences instrumentales acquises par les enfants sous l'effet de la présence au sein de l'orchestre de grands élèves de conservatoire et de musiciens professionnels.

La mise en avant de l'objectif social de Démos n'aurait-elle d'ailleurs pas pour fonction d'« excuser le fait que souvent, les élèves n'apprennent pas leurs instruments, s'interroge le rapport « L'orchestre pour exister ensemble ? ». Comme pour dire : « ce n'est pas grave s'ils n'apprennent pas vraiment à jouer très bien, puisque c'est plus un programme social qu'un programme de musique ; le plus important est qu'ils puissent jouer »⁹⁰.

Le nombre d'heures consacrées à la pratique instrumentale, (ou plutôt le temps effectivement consacré à la pratique que ce soit en cours individuel ou dans un cadre collectif, en observant de façon précise les interactions entre enseignants et élèves), la taille du groupe constituent les

88 BARILERO Sylvana, *Compétences et pratiques d'ensemble*, in *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, opus cité, page 223

89 De même, dans l'ouvrage intitulé « Apprendre la musique ensemble » E. Demange, K Hahn et J-C Lartigot (ed Symétrie 2007), on peut lire à propos du bilan des classes d'orchestre de l'école primaire Costes-et-Bellonte à Saint-Valéry-en-Caux, l'observation suivante : « les professeurs (de l'école de musique) ont constaté que les élèves de l'école primaire ont une progression moins rapide en terme de niveau instrumental, que des élèves inscrits dans le cursus conventionnel de l'EMMA ».

90 L'auteure ajoute « s'ils ne sont pas en mesure de jouer au même niveau que leurs pairs dans les conservatoires, en quoi Démos permet-il de faire changer les inégalités d'accès à la musique classique ? La question se pose surtout si les élèves et les parents s'attendent à ce que ces enfants reçoivent une éducation musicale à celle des conservatoires. S'ils s'aperçoivent finalement qu'ils ne peuvent pas jouer au même niveau, comment cela affecte-t-il la façon dont ils se voient ? Sont-ils en quelque sorte trompés par les promesses du programme ? ». In sous la direction scientifique de LABORDE Denis et la coordination AMICO Marta, opus cité, page 109.

variables permettant de rendre compte du niveau des compétences, notamment instrumentales, acquises par les élèves.

Le nombre d'heures consacrées à la pratique

Bien qu'aucune recherche n'ait été menée en ce sens, le nombre d'heures consacrées chaque semaine à la pratique d'un instrument et la durée des études musicales constituent des facteurs déterminant le niveau technique atteint par les élèves. En France comme en Allemagne, l'orchestre à l'école ou au collège propose deux heures d'apprentissage de la musique (ou plutôt deux fois 45 mn en atelier par pupitre et en classe d'orchestre), là où le conservatoire propose entre deux heures et demi et trois heures hebdomadaires de cours individuel à chaque élève. En Allemagne, le programme JeKits s'étale sur deux années, en France la durée de la participation à un orchestre à l'école ou d'un orchestre Démon est de trois années, là où le premier cycle des conservatoires dure entre trois et cinq années, elles mêmes précédées d'un cycle d'initiation et d'éveil d'une durée de une à trois années selon l'âge des enfants.

Démon propose en moyenne quatre heures d'atelier par semaine, les dispositifs « Passeurs d'art » six heures, l'orchestre El Sistema Alsace à Bichwiller huit heures par semaine et El Sistema Venezuela jusqu'à trente heures (si l'on intègre les heures de travail personnel). Le facteur temps est à l'évidence déterminant⁹¹.

On n'apprend pas la même chose en y consacrant deux, quatre, six ou trente heures par semaine, pendant trois à cinq années voire plus. Cela doit conduire à proposer une estimation du nombre d'heures et de la durée de participation à un orchestre, que devrait comporter au minimum tout projet visant à mettre en cohérence les dimensions musicales et sociales des projets de pratique collective, tout en assurant la soutenabilité des dispositifs.

La taille des groupes

La taille des groupes notamment dans les ateliers par pupitre et selon l'instrument pratiqué est également à prendre en compte. L'hypothèse selon laquelle les contextes d'apprentissage collectif permettraient plus facilement que les cours individuels de gagner en autonomie, mérite d'être interrogée. Comment peut-on prendre appui sur une démarche collective pour donner à chacun de ses membres l'envie d'apprendre par lui-même ? Comment s'assurer du développement personnel de chaque enfant (sur le plan musical) lorsqu'il s'agit de faire jouer ensemble de nombreux enfants

91 Ainsi dans le rapport déjà cité « L'orchestre pour exister ensemble ? Démon au cœur de la cité », le manque de temps des professeurs pour traiter les problèmes techniques des élèves, semble-t-il différents chez chaque élève, est noté comme une réelle difficulté. Opus cité page 102.

dans un orchestre symphonique ? Cela suppose d'équilibrer, lors du déroulement du projet, les moments de pratique collective et le suivi individualisé de chaque enfant. Cela n'est pas toujours le cas, quasi impossible au sein d'un orchestre symphonique, pas toujours effectif au sein d'un atelier par pupitre.

« Lors des observations des temps de travail en groupes (souvent par pupitres), il est noté que l'individualisation au sens strict n'est pas toujours la pratique la plus répandue. Le professeur pointe les difficultés ou les erreurs, énonce des consignes et/ou joue un exemple pour y remédier, mais renvoie régulièrement l'élève à ses pratiques personnelles. Dans ce cas, il s'agit davantage d'une évaluation du travail réalisé en dehors du temps scolaire que d'un moment d'aide personnalisée. ... ce temps n'est pas réellement un moment d'individualisation » peut-on lire dans le bilan de l'opération orchestre à l'école dans les collèges de Mayenne⁹². La taille des ateliers par pupitre pourrait s'avérer une variable importante. Il semblerait qu'au-delà d'une dizaine ou d'une douzaine d'élèves pratiquant les instruments à vent, de sept ou huit pour les cordes, le suivi personnalisé de chacun des élèves soit particulièrement délicat.

Les deux approches cours individuel ou pratique collective doivent cependant être pensées comme complémentaires.

La prise en charge des difficultés d'apprentissage de l'instrument, variables selon les élèves, est certainement plus facile dans un cours individuel que dans un cadre collectif⁹³. Ainsi, Marie Bessière, professeur de formation musicale observe *« que c'est dans le cadre du cours individuel ou en petit groupe que l'acquisition gestuelle se fait de manière optimale par la recherche de l'élaboration du geste juste, en interaction avec l'enseignant, alors qu'à l'orchestre, l'acquisition gestuelle est de l'ordre du réflexe, de l'adaptation au contexte auditif davantage que de la précision. À l'orchestre, l'enfant se trouve en situation de jeu plutôt que d'apprentissage d'une technique »*⁹⁴.

La variable sociologique

L'autre facteur avancé pour rendre compte des écarts de performance individuelle entre élèves participant à des expériences de pratiques collectives d'apprentissage de la musique et élèves de conservatoires est d'ordre sociologique : *« La raison qui fait que les élèves avancent plus vite à l'école de musique trouverait son origine dans le fait qu'elle fonctionne comme un filtre social vis-à-vis de sa clientèle. Ce qui veut dire que les élèves scolarisés dans le conservatoire – et qui y*

⁹² <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2016/01/restitution-bilan-mayenne-2016.pdf> opus cité p. 12

⁹³ Voir l'analyse comparée des cours individuels et collectifs dans l'apprentissage instrumental par Adrien Bourg in *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, opus cité, pages 163 et suivantes.

⁹⁴ In sous la direction de MADURELL François, opus cité, page 146

restent au moins trois années – répondraient mieux dans leur profil socioculturel, à ce qui est attendu d'un élève à l'école de musique »⁹⁵.

Les pratiques collectives, vecteur de formation de la créativité ? Mythe ou réalité.

L'hypothèse selon laquelle la pratique collective serait, par principe, mieux à même de développer la créativité des enfants mérite également d'être interrogée.

Comment l'enfant peut-il être acteur de ses apprentissages alors que la pédagogie repose sur l'entraînement répété au sein d'un groupe ? *« 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 comportements qui civilisent des élèves davantage placés sous le mythe fondateur du petit démon »* déclarent Eric Demange, Karine Hahn et Jean-Claude Lartigot⁹⁶.

La pratique collective exige l'apprentissage de la discipline collective. Mais à observer certaines approches, on peut se demander si l'apprentissage de la discipline, de la soumission à un cadre très directif ne constitue pas l'objectif implicite du projet⁹⁷. On sait en particulier que l'activité d'un orchestre est soumise à l'objectif de présentation d'un concert réussi, le risque étant qu'elle conduise à sacrifier une approche créative de la musique.

L'apprentissage de la pratique d'un instrument de musique exige d'intégrer ce qu'on appelle communément le sens de l'effort. Mais quelles sont les places respectives de l'apprentissage du sens de l'effort et du plaisir dans l'apprentissage collectif de la musique ? À propos du dispositif mis en place par El Sistema France, Clémence Skierkowski souligne le *« point de faiblesse »* que constitue *« l'insistance mise sur l'effort avant le plaisir, reposant sur une mauvaise lecture du sens de la causalité »*. *« Pour El Sistema France, l'effort précède le plaisir, au risque de provoquer une démotivation précoce des enfants ; pour les autres dispositifs au contraire, le plaisir motive les enfants pour faire des efforts, créant ainsi un cercle vertueux »⁹⁸.*

95 DEMANGE Eric and Co opus cité page 26.

96 DEMANGE Eric and Co, opus cité p.42.

97 Comme le souligne notamment Clémence Skierkowski dans son rapport d'évaluation du projet mis en place à l'école Notre Dame du Bon Accueil d'Apprentis d'Auteuil à Gorges (44), en partenariat avec El Sistema France.

98 SKIERKOWSKI, opus cité page 27.

In fine, E. Demange, K. Hahn et JC Lartigot dans leur ouvrage « *Apprendre la musique ensemble* » reprennent la critique sévère que Geoffroy Baker oppose à El Sistema et présentent « *l'orchestre en tant que structure qui police les conduites sociales à des fins productives* »⁹⁹.

Quel répertoire choisir pour faire entrer les enfants dans l'univers de la musique ?

La question du répertoire a fait l'objet de nombreuses réflexions critiques¹⁰⁰, la principale d'entre elles consistant à reprocher à la priorité donnée à la musique classique occidentale¹⁰¹ d'entretenir le mythe de la vertu civilisatrice de ce répertoire auprès de populations vivant dans des soi-disant déserts culturels.

En Amérique latine, la priorité accordée à la musique classique occidentale serait une façon de dénier aux communautés latino-américaines leur propre tradition musicale ou leur capacité à en créer et, dans les pays occidentaux, une façon de stigmatiser les répertoires qui n'appartiendraient pas à la culture légitime, tout au moins telle qu'elle était ainsi considérée au 19^{ème} siècle en Europe à une époque où le répertoire classique bénéficiait d'une adhésion symbolique forte de la part des couches populaires¹⁰². Cette période est révolue. Dans les pays occidentaux où les sociétés sont devenues de fait multiculturelles et les pratiques musicales d'une grande diversité, il n'existe plus de répertoire a priori destiné à réunir les enfants autour de références communes. En survalorisant le répertoire de la musique classique occidentale par rapport aux autres répertoires et formes d'expression musicale, en faisant croire qu'on ne peut sortir des enfants de la marginalité sociale que par l'appropriation des références culturelles d'une certaine élite sociale, le risque est de renforcer l'exclusion.

Le choix du répertoire est au cœur de la réflexion sur la cohérence à construire entre les finalités du projet (faire entrer les enfants dans un univers musical, leur faire découvrir un patrimoine et les ouvrir sur l'altérité, les former à la créativité) et les méthodes pédagogiques censées les incarner. Le choix du répertoire tient-il compte des références culturelles musicales des enfants avec comme objectif de développer leur esprit critique, de leur faire découvrir d'autres genres musicaux,

99 DEMANGE Eric and Co, opus cité, page 40

100 Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc.
El Sistema and Sistema-inspired programmes, opus cité, page 85

101 À propos de Démos, on peut lire dans le rapport L'orchestre pour exister ensemble, Demos au coeur de la cité, opus cité page 72 la phrase suivante : « *Il existe une valorisation surdimensionnée de la pratique orchestrale des musiques classiques* » .

102 dont témoigne en France la pratique courante de la transcription des œuvres du répertoire pour harmonie, accompagnée de l'édition de notices de présentation des œuvres marquant le souci d'associer la formation d'une culture musicale à la volonté de diffuser la pratique du répertoire de la musique classique.

d'élargir leur culture musicale ? Il ne semble pas que cette préoccupation soit partagée par tous les dispositifs d'apprentissage de pratiques collectives.

L'ensemble des questions qui viennent d'être évoquées, qu'elles concernent les finalités des dispositifs de pratique collective de la musique ou les méthodes pédagogiques les mieux adaptées à ces finalités, sont au cœur de la réforme du dispositif Démos engagée par l'équipe de la Philharmonie de Paris¹⁰³ il y a quatre ans. L'enjeu est de tenir compte des observations critiques récoltées pendant la phase de déploiement des quatre premiers orchestres Démos en Ile-de-France pour tenter de proposer une méthode pédagogique, à la fois modélisable et suffisamment souple pour s'adapter aux réalités locales. L'enjeu est également de diffuser cette méthode par la mise en place d'un programme de formation des différentes catégories d'intervenants (enseignants, musiciens, travailleurs sociaux).

Chaque orchestre Démos se construit à partir de la désignation d'un trio constitué d'un coordonnateur territorial (cadre A) chargé de faire le lien entre les partenaires (musique et social) , d'assurer la logistique, le planning etc. , d'un référent pédagogique (pour deux ateliers) et du chef d'orchestre. La première année d'existence de l'orchestre est consacrée à créer une dynamique de groupe au sein de l'orchestre et de chaque atelier. Les encadrants musiciens et les travailleurs sociaux engagés en un premier temps à réfléchir ensemble aux finalités du dispositif et à définir la place de chacun dans la vie du groupe, vont dès le premier temps de rencontre avec les enfants, les placer dans la position d'être acteurs de leur formation musicale. La dynamique du groupe se construit par l'expérimentation de jeux musicaux en lien avec le répertoire, en privilégiant l'approche orale de la musique (le chant) et la réalisation de courts moments de musique (jingles de 30 secondes), puis en utilisant des arrangements issus du répertoire baroque et des musiques anciennes comme support pour permettre aux enfants de se les approprier par la danse. Aux musiciens et au référent social viennent s'ajouter un danseur au sein de chaque atelier.

Le contact avec les instruments de musique s'effectue dans un deuxième temps. Les enfants testent plusieurs instruments avant de faire leur choix en fonction des contraintes imposées pour la constitution de l'orchestre. Les enfants travaillent en atelier puis sont regroupés en orchestre toutes les six semaines et au cours d'un stage organisé pendant les vacances de printemps. Toute l'énergie des enfants est dirigée vers l'écoute en privilégiant, grâce à l'absence de partition, le contact visuel avec le chef d'orchestre et les enseignants mêlés au groupe. Les enfants qui ne jouent pas vivent la musique en dansant. Les parents sont invités à se raccrocher à l'orchestre en particulier par le chant.

103 Depuis la nomination de Patrick Toffin comme directeur pédagogique de Démos.

Parallèlement à la priorité donnée à l'apprentissage par la pratique sur le solfège, ce qui caractérise Démos sur le plan pédagogique est l'accent mis sur le principe de « la mélodie continue » c'est-à-dire la reprise d'un thème musical joué par un musicien professionnel par les différents instruments comme vecteur de mémorisation et sur le primat de la transmission orale sur la lecture ¹⁰⁴.

En deuxième année commence le travail du passage de l'oral à l'écrit, l'apprentissage de la lecture de systèmes alternatifs de notation de la musique, puis de la lecture des partitions et donc l'apprentissage du solfège. Démos se distingue des autres programmes par l'élargissement de son répertoire à d'autres répertoires de musique classique (indienne notamment...) ou de musique du 20ème siècle (Prokofiev, Sibelius, Bartok) et à la musique contemporaine par le moyen de commandes passées à des compositeurs associés aux orchestres. Parallèlement, une place importante est laissée à l'exploration ludique des possibilités offertes par l'instrument comme vecteur de développement de la créativité.

En troisième année, l'activité est dirigée vers la création de l'œuvre réalisée par le compositeur associé à l'orchestre depuis l'année précédente et le travail d'œuvres plus complexes (ouverture d'opéra du répertoire romantique). Les enfants bénéficient d'un suivi individualisé au cours de séances où ils sont accompagnés au piano afin de pouvoir s'entendre seul.

Ces questions sont également au centre du référentiel de formation des musiciens-intervenants formés par les CFMI depuis de nombreuses années. Là où il est souvent reproché à la méthode inspirée de El Sistema d'enfermer les enfants dans un répertoire dédiée à la musique savante, de les condamner à répéter pendant des mois un tout petit nombre de gestes musicaux au sein de l'orchestre, la pédagogie au cœur de la formation des musiciens-intervenants vise à placer les enfants dans la position de vivre la musique de manière créative. Ainsi par exemple le choix du sound painting¹⁰⁵, comme technique pour composer une musique en temps réel avec un groupe d'enfants. Ainsi l'invitation adressée aux enfants à faire part de leur ressenti face à une proposition musicale, à improviser et faire preuve de créativité. Ainsi également les démarches d'invention de « paysages sonores » où les enfants sont placés avec leur enseignant et l'intervenant dans une position de composition musicale. Les commandes passées à des compositeurs de musique contemporaine de courtes pièces de répertoires créatifs, adaptés aux différents niveaux atteints par les enfants en matière de maîtrise instrumentale sont destinées à servir la capacité des enfants à

104 Voir DESLYPER Rémi, ELOY Florence, GUILLON Vincent, MARTIN Cécile, opus cité, page 72 et pages 92 et 93.

105 Voir en particulier: <http://www.soundpainting.com/soundpainting-2-fr/>

créer. Le résultat obtenu n'est pas moins spectaculaire que les concerts de musique classique mais l'ambition autrement plus élevée. Elle ne peut être portée que par des professeurs de musique et musiciens-intervenants ayant bénéficié d'une solide formation à l'utilisation des démarches d'improvisation à des fins pédagogiques et plus généralement aux enjeux de la médiation. On en est loin. En France ou ailleurs ces enjeux restent quasi absents des référentiels de compétence et de formation des professeurs de conservatoire.

Enfin, les leçons à tirer des expériences en cours d'apprentissage de la musique dans le cadre de pratiques collectives doivent conduire à s'interroger sur les conditions à mettre en place pour les inscrire sur les territoires dans la durée.

Une politique nationale d'éducation artistique et culturelle digne de ce nom, en France comme ailleurs, exige de construire des parcours pluriannuels se déroulant de la petite enfance à l'âge adulte. Cela suppose d'entretenir la motivation des enfants année après année et d'assurer notamment le passage de l'école primaire au collège et du collège au lycée. C'est donc à l'échelle des bassins de population scolaire que cette question doit être traitée. Elle doit conduire à intégrer un volet consacré à l'éducation artistique et culturelle et plus précisément aux pratiques collectives d'apprentissage de la musique dans les projets d'école ou d'établissement. Elle doit reposer sur le renforcement des liens de partenariat entre les écoles et les conservatoires. Elle rend également indispensable la coordination de ces projets dans le cadre des projets éducatifs de territoire pilotés par les collectivités locales, tels qu'ils sont aujourd'hui prévus par le Code de l'éducation en France ou dans le cadre de dispositifs contractuels équivalents ailleurs en Europe. Dans le champ qui nous intéresse ici, l'un des enjeux de ces projets éducatifs de territoire devrait également conduire à créer les conditions pour que les enfants ayant vécu l'expérience d'un orchestre à l'école, au collège ou en dehors du temps scolaire puissent poursuivre, s'ils le souhaitent, leur apprentissage de la pratique instrumentale au sein d'un conservatoire. Après avoir constaté l'échec quasi total des tentatives d'insertion des élèves des premiers orchestres de Démon au sein des filières classiques des deuxièmes cycles conservatoires, la Ville de Paris¹⁰⁶ a ouvert une filière spécifique d'apprentissage collectif destinée à les accueillir, la filière AMPIC (apprentissage de la Musique par les Pratiques Instrumentales Collectives). Accueillant actuellement une quarantaine d'anciens élèves du dispositif Démon, cette filière est également proposée aux enfants qui le souhaitent dès leur entrée en conservatoire, avec le même nombre d'heures d'enseignement que ceux inscrits dans la filière classique en cours individuel et pour un coût (nombre d'heures-enseignants) équivalent pour la

106 Direction des enseignements artistiques.

Ville¹⁰⁷. Un dispositif de diversification des dispositifs d'apprentissage de la musique en premier cycle a également été mis en place à Villeurbanne depuis plusieurs années, en premier cycle notamment, le dispositif traditionnel étant complété par trois dispositifs collectifs : l'école par l'orchestre, l'ensemble mixte instrumental et la petite bande¹⁰⁸. Le développement des orchestres d'enfants et de jeunes passe donc par la mise en œuvre d'une diversification des parcours pédagogiques au sein des conservatoires. Cette diversification devrait aussi conduire à une réflexion en profondeur sur les missions des conservatoires. Dès lors que la loi leur reconnaît une mission de participation à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire, le premier cycle devrait pouvoir être conçu avec un double objectif : préparer les enfants à entrer dans un parcours visant à former des praticiens amateurs autonomes et pour certains d'entre eux les futurs musiciens professionnels et pour une majorité d'enfants, en co-construction avec l'éducation nationale, proposer aux enfants dans un cadre scolaire et péri-scolaire, une expérience sensible de la musique et une éducation à la dimension culturelle de la musique.

De l'expérimentation à la généralisation ? La question de la soutenabilité des programmes d'éducation musicale dans le cadre d'une pratique collective.

La question sera traitée ici uniquement dans le contexte franco-français des débats sur les politiques publiques de la culture et en particulier de l'éducation artistique et culturelle, tout en sachant qu'elle se pose dans des termes semblables au moins dans les autres pays européens.

Force est de reconnaître que, en France et peut être ailleurs, pour certains élus locaux, la possibilité de financer des projets de pratique collective d'apprentissage de la musique a pu être perçue comme une opportunité pour mener une politique d'éducation musicale à peu de frais et au bénéfice du plus grand nombre, là où les conservatoires coûtent cher et ne bénéficient qu'à une minorité d'enfants. Cette conception ne peut que conduire à une impasse. Le développement des pratiques collectives de la musique à l'école primaire et au collège ne peut qu'avoir pour effet d'augmenter le nombre de jeunes souhaitant poursuivre leur apprentissage au sein des conservatoires. Quant à introduire les pratiques collectives dans les conservatoires dès le premier cycle, cela ne peut se faire qu'à nombre d'heures-enseignants équivalent et là encore ne peut qu'accroître l'attractivité des conservatoires.

Outre le renforcement de la coopération entre les établissements scolaires et les conservatoires et la généralisation des orchestres à l'école à l'ensemble du territoire national évoqués plus haut, un tel

107 Les enfants sont regroupés par groupe de douze élèves (six pour les cordes) et bénéficient deux fois par semaine d'un cours d'une heure et demie conduit par des binômes d'enseignants.

108 <http://www.enm-villeurbanne.fr/la-scolarité/études-musique-danse-théâtre/les-dispositifs-en-musique/>

programme national exige un effort considérable en matière de formation de professeurs de musique et de musiciens-intervenants¹⁰⁹.

Entre un programme « lourd » tel Démon, ciblant un public limité, dont le coût par enfant s'élève à 2600 € et pour le développement duquel le MCC a inscrit au budget 2017, 1,5 M€, avec comme objectif la création de 30 orchestres concernant 3 000 jeunes d'ici à 2018¹¹⁰, et plus globalement les 61,4 M€ des crédits d'intervention du MCC au budget 2017¹¹¹ destinés à bénéficier à 49 % de la population scolaire, qui rapportés au nombre de bénéficiaires ciblé reviennent à consacrer 9,8 € par élève à l'éducation artistique¹¹², la question posée est celle de l'endroit où placer le curseur pour créer les conditions d'une politique qui concilie tout à la fois l'exigence de qualité, la volonté de toucher la totalité de la population scolaire et la soutenabilité des programmes.

Répondre à cette question exige de prendre la mesure du chemin à parcourir pour intégrer l'objectif du développement des orchestres d'enfants et de jeunes au sein des politiques publiques de la culture. Aujourd'hui moins de 40 000 enfants scolarisés en primaire ou dans les collèges participent à une expérience d'apprentissage de la musique dans le cadre d'un orchestre, soit moins de 0,4 % de la population scolaire¹¹³. Le nombre d'orchestres s'élève à 1250 environ couvrant donc environ 2 % des écoles et collèges¹¹⁴. Le coût d'un orchestre à l'école ou au collège, calculé sur les projets directement soutenus par l'association, s'élève en moyenne à 50 000 € sur trois ans pour vingt sept élèves, soit de l'ordre de 620 € par enfant et par an. Ce coût, certes conséquent, est très inférieur à celui observé dans d'autres programmes et doit pouvoir servir de référence pour l'évaluation du budget qu'il faudrait consacrer à une politique publique se fixant comme objectif le développement des pratiques collectives d'apprentissage de la musique dans les écoles et les collèges. Si 10 % des élèves scolarisés dans le premier degré participaient à un orchestre dans les temps scolaire et péri-scolaire, et si le coût de cette participation était partagé à parité entre l'État et les collectivités

109 Entre 120 et 150 musiciens-intervenants sortent chaque année des neuf Centres de Formation de Musiciens Intervenants (CFMI).

110 10,92 M€ sont inscrits à ce même budget pour les conservatoires (45 CRR, 105 CRD, 320 CRC et CRI) fréquentés par 300 000 enfants (soit 36,4 € par enfant). Voir à ce sujet l'article de Arnaud Morel, directeur de l'école municipale de musique et de théâtre de Morsang sur Orge dans le numéro 488 de la Lettre du musicien de janvier 2017.

111 Inscrits au programme 224 « transmission des savoirs et démocratisation de la culture » action 2, de la mission culture.

112 Même si on y ajoute la part des budgets des institutions culturelles financées par le ministère de la culture consacrée à l'éducation artistique et culturelle et la contribution des collectivités locales (l'une et l'autre n'ayant jamais pu faire l'objet d'une estimation), la somme consacrée par le ministère de la culture à l'éducation artistique et culturelle rapportée au nombre de bénéficiaires (soit moins de la moitié de la population scolaire) est très en dessous de la somme plancher qu'il faudrait dépenser pour financer une politique conciliant le souci de la qualité et celui du plus grand nombre.

113 En 2015, 6 788 600 élèves étaient scolarisés dans le premier degré et 3 335 200 dans les collèges.

114 52 200 écoles et 7100 collèges publics et privés sous contrat.

territoriales, il faudrait multiplier par trois les crédits d'intervention directe inscrits au budget du ministère de la culture pour la totalité du champ de l'éducation artistique et culturelle. Un tel effort pour conséquent qu'il puisse paraître placerait probablement la France en tête des pays européens apportant leur soutien aux pratiques collectives d'apprentissage de la musique mais sans pour autant pouvoir soutenir la comparaison avec la place accordée à El Sistema dans les politiques publiques du Venezuela.

Jean-Marc Lauret
inspecteur honoraire de la création,
des enseignements artistiques
et de l'action culturelle
jmlauret@orange.fr

Bibliographie

Collectif : Andrea Creech, Patricia Gonzalez – Moreno Lisa Lorenzino, Grace Waitman etc.
El Sistema and Sistema-inspired programmes : A Literature review of research evaluation, and critical debates second edition 2016 Sistema Global Friends of El Sistema Worldwide.

<http://sistemaglobal.org/literature-review/>

Alix-Didier Sarrouy Le processus de création artistique et ses mécanismes pour le développement socioculturel – le cas d'El Sistema au Venezuela 2014

https://www.academia.edu/12999019/Art_et_d%C3%A9veloppement_socioculturel_-_le_cas_des_orchestres_dEl_Sistema

Observatoire des politiques culturelles, rapport d'étude 2016, Pratiquer la musique dans Démon : un projet éducatif global ? (Rémi Deslyper, Florence Eloy, Vincent Guillon, Cécile Martin, avec la collaboration de Samuel Périgois, préface : Jean-Pierre Saez.

L'orchestre pour exister ensemble ? Démon au cœur de la Cité. Enquête sur le projet Démon réalisée par l'Institut de recherche sur les musiques du monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris direction scientifique Denis Laborde, Coordination Marta Amico 2014 janvier – mars 2015.

E. Demange, K. Hahn, J.C. Lartigot, Apprendre la musique ensemble Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux ed. Symétrie, février 2007.

François Madurell (sous la direction de...) Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien, coédition Aedam Musicae ASSM 53 2012

Evolution du modèle de pratique musicale à destination des enfants accueillis dans les établissements d'Apprentis d'Auteuil , 8 mars 2016, version publique actualisée le 22 août 2016, rapport réalisé par Clémence Skierkowski, chargée de mission.

Jann Pasler La République, la musique et le citoyen 1871-1914 ed Gallimard Bibliothèque des histoires, édition française 2015

El Sistema - Orchestrating Venezuela's Youth (non traduit) de Geoffrey Baker, Ed. Oxford University Press, 376 pages.

Orchestre à l'école Bilan des observations dans les collèges publics de la Mayenne synthèse <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2016/01/restitution-bilan-mayenne-2016.pdf>

<http://www.lestalensyriques.com/fr/actions-culturelles>

Meirieu Philippe, Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe, vol.1, Lyon, Chronique sociale, 1996 (7ème édition)

Meirieu Philippe, Putils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe, vol. 2 Lyon, Chronique sociale , 1996.

Meirieu Philippe, « Grpoues et apprentissages », Commexions n°68 1997.

Meirieu Philippe, « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? »
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pouquoiletgde.pdf>.