

*Éric Demange  
Karine Hahn  
Jean-Claude Lartigot*

# *Apprendre la musique ensemble*

*Les pratiques collectives de la musique,  
base des apprentissages instrumentaux*

2006

## **Symétrie**

30 rue Jean-Baptiste Say  
69001 LYON (FRANCE)

contact@symetrie.com  
<http://www.symetrie.com/>

ISBN 978-2-914373-16-6  
(2-914373-16-3)  
dépôt légal : février 2007

## **Crédits :**

© Symétrie, 2007.

Illustration de couverture :  
Isabelle Françaix.

Conception et réalisation : Symétrie.  
Édition et mise en pages : Jean-Christophe Michel.

Impression du livre et façonnage : Présence Graphique (37260 Monts).

# Un orchestre à l'école

## Des classes d'orchestre à l'école.

### Mais quelle école ?

L'intitulé « l'orchestre à l'école » est depuis quelques années compris comme « orchestre dans l'enseignement général primaire ou secondaire ». Cependant la décision d'insérer la pratique collective dans le temps scolaire de l'enseignement général est liée à l'évolution de l'apprentissage de la pratique instrumentale de la musique au cours des trois derniers siècles, et plus précisément au changement des rapports entre un temps d'apprentissage de l'instrument, un temps d'apprentissage de la lecture de la musique, et un temps d'apprentissage de la pratique collective. Afin de mieux cerner les choix – pédagogiques, musicaux... – qui sont implicites dans ce type d'initiatives, retraçons l'histoire de ces modes d'apprentissage.

Jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, en Europe, les musiciens sont formés sur les instruments, avec les répertoires et en fonction des occasions où ces répertoires vont être joués (office religieux, accompagnement des actes de vie quotidienne, fête de village, concert...). Le sens et la justification des rapports maître-élèves – régis par une logique initiatique – sont induits par les exigences des situations dans lesquelles les musiques vont être jouées. Dans ses écrits, Johann Joachim Quantz (1697-1773) témoigne des conditions de son apprentissage musical :<sup>6</sup> la structure d'apprentissage n'est pas une

---

6. « Le premier instrument qu'il me fallut apprendre fut le violon ; je parus y avoir grand plaisir et habileté. Puis vinrent le hautbois et la trompette. [...] Quant aux autres instruments, tels que le cornet, le trombone, le cor de chasse, la flûte à bec, le basson, la basse de viole allemande, la viole de gambe et qui sait combien d'autres qu'un bon artiste doit pouvoir tous jouer, je ne les ai pas négligés. Il est vrai que, à cause de la quantité d'instruments différents qu'on a entre les mains, on reste en quelque sorte un bousilleur. [...] Nous devons renforcer la musique aussi bien à la cour qu'à l'église. Lorsque je sortis enfin d'apprentissage, en décembre de l'année 1713, je jouai quelques solos de Corelli et de Telemann à l'examen. Mon maître me dispensa de trois quarts d'année d'apprentissage, mais à condition que je lui servirais encore pendant une année, moyennant la moitié seulement de l'argent de la pension, de compagnon ». [Prod'homme, pp. 351 et suivantes, cité dans Attali, pp. 32-34]

## **En forme de conclusion : quatre degrés de réflexion générale**

Les interrogations suscitées par les descriptions et les analyses des deux situations qui viennent d'être décrites peuvent être regroupées en quatre catégories :

- les aspects institutionnels ;
- les questions politiques ;
- les enjeux pédagogiques ;
- les choix musicaux.

### **Les aspects institutionnels**

En école primaire, les interventions concernant la musique résultent de collaborations entre des institutions gérées par les collectivités territoriales, parfois sous le contrôle pédagogique du ministère de la Culture, et des institutions de l'Éducation nationale. Les collaborations possibles sont définies par des textes réglementaires (publiés au *Bulletin Officiel* de l'Éducation nationale), des personnels enseignants formés dans les IUFM étant chargés d'enseigner des programmes établis réglementairement selon des méthodes pédagogiques bien repérées ; des conseillers pédagogiques spécialisés veillent à la cohérence des projets des écoles avec les règlements, les programmes et les méthodes. L'apprentissage de la pratique d'un instrument de musique ne fait pas partie des objectifs du cours de musique en primaire. Est-il pour autant impossible ? Quelle est, dans ce cas, la cohérence des objectifs poursuivis par ces pratiques d'orchestre avec ceux des programmes de l'enseignement général ?

Les interventions en milieu scolaire sont des pratiques encadrées par des textes réglementaires et des prescriptions pédagogiques. L'agrément des intervenants, délivré sur la base du Diplôme universitaire de musicien intervenant, en est le garant. Or les professeurs des écoles de musique n'ont que rarement ce Diplôme, et n'ont par ailleurs pas des compétences équivalentes à celles d'un musicien intervenant.

Dans le secondaire, la spécialisation des professeurs d'éducation musicale garantit leur compétence à encadrer les pratiques collectives, dont les plus répandues sont les pratiques vocales. Dans le cas d'une coopération avec

Enfin, nous étions à l'avance très attentifs à tout ce qui touche aux musiques elles-mêmes, à leur diversité, aux qualités des interprétations ; ce faisant, nous nous demandions si le germe, les aspirations mais aussi les blessures de la soif de l'excellence qui infléchit nos démarches éducatives, en France, se trouvaient présents dans l'éducation musicale québécoise. Assez rapidement, il nous a semblé que cette question, cet angle de vue n'étaient pas pertinents, aussi nous sommes nous demandés d'une façon plus générale s'il y avait lieu de définir une distinction entre la construction de « l'être social » et celle de « l'individu artiste » ; il semble bien que nous ayons appris, là aussi, que cette façon de poser un regard critique sur ce qui se faisait avait quelque chose de suranné et certainement inutile : la vie musicienne dans les écoles de l'enseignement général québécois puise son énergie dans une dynamique libre de ce type de préoccupations.

## **Le système d'éducation au Québec**

Supposant que nos lecteurs sont plus familiers avec le système éducatif français que québécois, nous présentons dans ce chapitre un condensé des informations officielles, pour permettre de comprendre les analyses qui suivront.<sup>38</sup>

Le ministère de l'Éducation du Québec existe depuis 1964. Il a la responsabilité de définir la nature des services éducatifs à donner, de même que le cadre général de leur organisation. Les écoles publiques, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle sont regroupés au sein de commissions scolaires. Cette structure intermédiaire entre le ministère de l'Éducation et l'école proprement dite n'existe que dans le secteur public.

Véritable gouvernement local, la commission scolaire est chargée d'organiser et de prodiguer des services éducatifs pour l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire d'un territoire donné. Depuis le 1<sup>er</sup> juillet 1998, la totalité des commissions scolaires regroupent les élèves sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. Au Québec, toutes les

---

38. On ne saurait trop recommander au lecteur de faire un détour par le site internet du ministère de l'Éducation du Québec qui lui fournira des informations propres à nourrir sa réflexion ([www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)).

# ***L'école de musique organisée autour des projets des élèves***

*Chemin vers une réconciliation de l'individuel et du collectif...<sup>55</sup>*

« Comment se fait-il, alors que de nouvelles solutions existent pour que l'école de musique vive plus intensément autour de ses propres pratiques, qu'autant de résistances et peut-être de réticences, empêchent cette évolution ? »

Nombreux sont les enseignants qui se sont posé cette question, face aux difficultés rencontrées dès que l'on essaie de transformer un peu les habitudes du quotidien.

Poser d'emblée cette question n'introduit pas une forme de mésestime du travail accompli par tous les collègues qui enseignent ou qui orientent la vie des lieux d'enseignement de la musique, d'autant plus que, localement, comme cela peut apparaître au fil de cet ouvrage, les initiatives sont de plus en plus nombreuses. Au contraire, et en reconnaissant cette force de renouveau, on peut se demander s'il est possible d'aller plus loin dans l'idée que l'école de musique peut inventer encore, tant au niveau des contenus que de l'organisation de la structure même, sans pour autant renoncer à ce qui existe (la pratique de l'orchestre, de l'ensemble d'harmonie, de la musique de chambre, etc.) ni à ce à quoi nous tenons...

L'observation du fonctionnement de l'école de musique agréée de la communauté de communes de l'agglomération de Villefranche-sur-Saône s'est révélée être l'un des moments les plus riches dans notre quête d'une école qui aurait tenté de réinventer ses pratiques autour des pratiques

---

55. Sous-titre emprunté à un ouvrage d'Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*. [Bordallo & Ginestet, p. 132]

## Retour à la proposition de l'école de musique de Villefranche-sur-Saône

Alors même que la notion de « pédagogie de projet » est largement décrite, commentée et structurée dans le domaine des sciences de l'éducation, le « terrain éducatif réel » de la musique balbutie son application et se commet sans doute dans des débordements de nature peu orthodoxe. Comme souvent, l'initiative locale prévaut. Le fait de pouvoir s'appuyer sur les travaux ou la présence des *chercheurs* dans les moments-clés de l'organisation de la vie des institutions est peu ou pas répandu (c'est une des composantes qui est apparue dans l'ensemble des problèmes que la crise récente du monde de la recherche en France a mis en perspective brutalement). Pourtant la générosité est là, et les conjonctions d'initiatives donnent des résultats d'une intelligence pratique certaine, mêlant sentiment d'appartenir à un courant de pensée novatrice et intention de « bon sens ».

Le directeur de l'école de musique de Villefranche-sur-Saône dit lui-même tout le bénéfice qu'il tire de la proximité d'unités de formation des enseignants en musique. La « conjonction » qui a favorisé la mise en place d'une organisation nouvelle de l'école est liée, en grande partie, à la présence en Rhône-Alpes d'un Cefedem et de la formation des professeurs de l'enseignement artistique spécialisé (FDCA) qui existe au Conservatoire national de musique et de danse de Lyon (CNSMD de Lyon), elle-même nourrie par le fait qu'une unité de valeur de « pédagogie fondamentale » soit proposée, optionnellement, aux étudiants musiciens du CNSMD.

Sans avoir cherché à fixer autrement que par des conventions, les formes de collaboration avec ces centres de formation (sans jamais imaginer qu'il puisse y avoir une « école d'application ») l'école a, de fait, été un réservoir d'enseignants pour le tutorat des étudiants du Cefedem ou de la FDCA. Paradoxalement, et du fait de l'absence de « formation de formateurs », les professeurs de l'école, tuteurs des étudiants, ont réversiblement vécu une formation. En cherchant, empiriquement, à mettre en évidence leurs propres démarches pédagogiques, ils ont découvert de nouvelles intentions, et le rôle fédérateur du directeur a été fondamental, en « fabriquant de l'institution » à partir de ces intentions.

Ce dernier challenge n'a pas encore été mené jusqu'au bout. Il implique du côté de l'équipe de direction la mise en place d'un certain nombre de parte-

(« d'une mise à la réforme ») de compétences qui avaient permis aux musiciens de s'établir au sein du service public d'enseignement artistique spécialisé ?

### **Les pratiques collectives dans les classes à horaires aménagés (Cham)**

L'institutionnalisation des « classes à horaire aménagé musique » est le premier événement qui a concouru à l'apparition dans les conservatoires de ce qu'on a appelé, par la suite, la « pratique collective » : il a fallu fabriquer des cours collectifs pour les élèves en horaires aménagés, en plus du temps de leur cours d'instrument et du cours de solfège. Il fallait organiser des activités en commun pour ces élèves, disponibles pendant le temps scolaire, réunis en classes de plusieurs dizaines pratiquant divers instruments. Les Chams se sont développés lentement à partir de la fin des années 1960 et au cours des années 1970, en premier lieu dans les conservatoires de région. Contrairement à ce qui était en vigueur jusque-là dans les classes d'orchestre ou de musique de chambre, il ne s'agit alors plus, avant tout, de préparer les élèves de bon niveau à interpréter des répertoires établis mais, surtout, d'imaginer des activités par lesquelles les élèves de petits niveaux pourraient compléter leurs acquisitions, celles qu'ils auront eu l'occasion de construire dans les cours d'instrument et de solfège. Le label « pratiques collectives » est sans doute apparu pour faire une différence avec « orchestre » et « musique de chambre », qui ne suffisaient pas à répondre à tous les besoins : certains instruments se prêtent mal à l'orchestre, d'autres à la musique de chambre ; les répertoires de référence ne sont pas adaptés à la maîtrise de la pratique instrumentale des élèves peu experts. Les ensembles hétéroclites, constitués pour – et par – les élèves en horaires aménagés, sont ainsi devenus des laboratoires dans lesquels des professeurs inventifs se sont essayés à l'écriture, à la transcription, à l'orchestration à des fins pédagogiques.<sup>73</sup>

---

73. Il faut signaler aussi une évolution quantitative de ces ensembles pour élèves en horaires aménagés puisqu'à partir du début des années 1980, les classes à horaires aménagés musique se sont étendues à bon nombre d'ENM et à certaines EMMA.



## **Professeur de pratiques collectives... des rôles à redéfinir ?**

L'invention pédagogique de chacun n'est bien évidemment pas à remettre en cause. De fait, les facultés d'adaptation de chaque enseignant à des circonstances nouvelles pour lui ont donné localement des réponses vraiment intéressantes. Néanmoins, certaines manières de faire restent très ancrées.

### **La difficulté à sortir du face-à-face pédagogique**

Malgré le format de cours à plusieurs, on repère encore souvent la formule, si typique du cours individuel, « peux-tu *me* jouer cela », « pouvez-vous *me* rejouer cela plus *piano* », symptôme peut-être de la difficulté à sortir du face-à-face pédagogique.

Le cours collectif peut par ailleurs ressembler à une somme d'informations et d'exercices à l'intention d'une personne unique, chacun n'obtenant des informations que sur sa spécificité instrumentale, son rôle à lui. C'est le cas par exemple de ce cours :

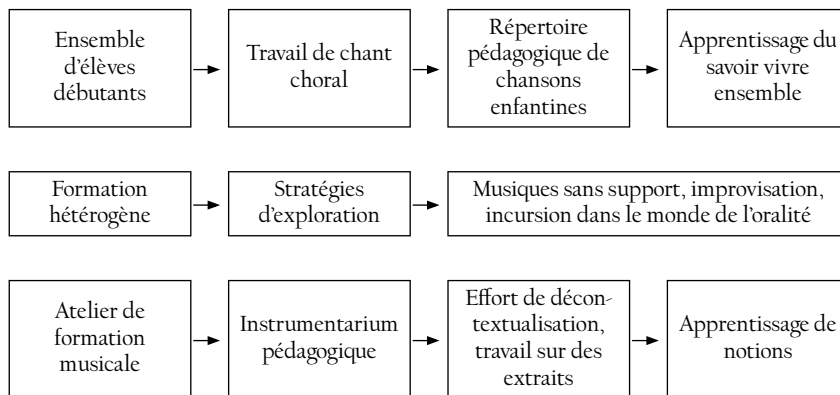
Le professeur règle une à une les différentes parties, sans utiliser dans ces moments le reste du groupe, avant de faire jouer l'ensemble comme une somme de ces différents éléments.

Quel rôle, alors, pour les autres membres du groupe ? Cette question imposerait de sortir d'une logique où le professeur est le seul garant du savoir ou du savoir-faire, pour redistribuer différemment des jeux de rôles interchangeables et aider à la construction du savoir par les élèves. La difficulté à sortir des traditions d'enseignement, parfois malgré le discours énoncé, fait écho à une crainte de dissolution du savoir... et peut-être aussi, parfois, du pouvoir.

### **Un véritable obstacle cognitif et professionnel à franchir pour l'enseignant ?**

On peut sentir, pour le professeur partagé entre le désir de renouveler les pratiques pédagogiques et la peur de se perdre dans les risques de l'innovation, tous les signes d'un conflit de représentation qui peut expliquer ce qui le freine : d'un côté, la crainte de perdre des valeurs fondatrices ; de l'autre, l'insatisfaction face aux expériences novatrices,

## FAVORISER L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU PROFIL DE MUSICIEN



Chaque chaîne est une évidence – parfois simplifiée – mais, pour peu que l'on ose ce jeu, il est possible de permuter certaines « cases » entre elles (selon un axe vertical) et produire ainsi de nouvelles combinaisons qui ne sont peut-être pas toutes dénuées de sens...

Pour oser davantage la rupture avec ces « voies tracées », il faut envisager un peu plus précisément ce qui est à l'œuvre à l'intérieur de ces « modèles », sous l'angle notamment des différentes interactions au sein des cours.

### L'élève au cœur d'un dispositif

Ces axes ont une vertu apparente relativement linéaire, mais c'est bien dans une forme de tissage entre eux que l'élève élabore le sens de ses activités musicales. Ces tissages sont empreints de valeurs, et la prise en compte ou non de certaines dimensions véhicule des conceptions musicales différentes, et ne mène pas en fin de compte au même profil de musicien.

Quatre grandes catégories se dégagent :

#### Le rapport aux objets

Plus précisément, il s'agit des rapports que l'élève entretient avec son instrument, avec les instruments des autres, à l'accord, à la partition, aux annotations qui y sont ajoutées, au support audio.

Car les objets offrent à l'élève une résistance réelle, qui oblige à élaborer des stratégies pour la surmonter et donc s'approprier les objets, ainsi que le formule un directeur de conservatoire :

Une des dimensions éducatives les plus fortes en musique, c'est l'approche de l'œuvre,