



HAL
open science

La contribution des orchestres à l'école au développement culturel territorial

Vincent Lalanne, François Pouthier

► **To cite this version:**

Vincent Lalanne, François Pouthier. La contribution des orchestres à l'école au développement culturel territorial: Étude évaluative et prospective 2019-2022. [Rapport de recherche] UBIC - Université Bordeaux Montaigne. 2022. halshs-03641141

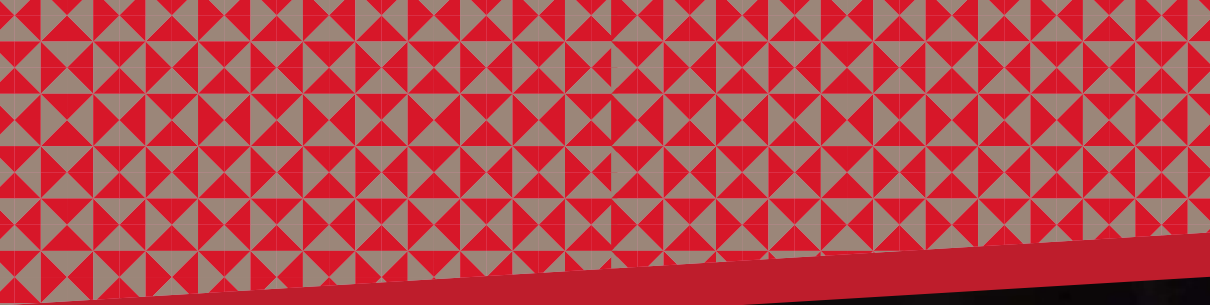
HAL Id: halshs-03641141

<https://shs.hal.science/halshs-03641141>

Submitted on 21 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UBIC
Université Bordeaux
Inter-Culture

Open Lab

La contribution des orchestres à l'école au développement culturel territorial

Étude évaluative et prospective 2019-2022



Programme financé par
l'ANR - n°ANR-10-
IDEX-03-02

▲ Avant-Propos

En décembre 2019, le Centre National de Ressources Orchestre à l'École, dans le cadre des conventions qui le lient à ses Fondations et ministères partenaires, sollicite la Cellule d'Innovation Sociétale UBIC - Université Bordeaux Montaigne¹ pour conduire une étude évaluative et prospective des orchestres à l'école à une échelle nationale, sous forme d'un laboratoire ouvert et partagé (Open Lab). Onze ans après la création de l'association nationale, vingt ans après les premières expérimentations, le Centre National de Ressources ressent le besoin de mieux estimer les impacts de ce programme² dans les territoires qu'ils soient éducatifs (éducation nationale, enseignements artistiques), socio-économiques (cohésion sociale, modèles économiques) et politiques (institutions culturelles et socio-culturelles). Les objectifs sont à la fois de mieux saisir les modalités de mise en œuvre et de fonctionnement de l'action sur un terrain local et d'en révéler les ressorts et les écueils, afin de fournir aux orchestres, des outils opérationnels, et à l'association nationale, de nouveaux modes d'accompagnement.

La présente étude évaluative et prospective propose d'une part un état des lieux national à partir d'un questionnaire quantitatif et d'autre part une analyse qualitative des parties prenantes tant locales, départementales que nationales, parties prenantes dont elle fait apparaître les enjeux potentiels de coopération et d'interdépendance. Elle s'appuie non seulement sur les données collectées mais aussi sur les documents recueillis auprès d'acteurs internes comme externes, ainsi que sur les entretiens et les échanges avec plus de 120 participants qui œuvrent toutes et tous³ à leur endroit à l'intersectorialité entre les domaines de l'éducation, du social et de la culture.

-
- 1 UBIC (Université Bordeaux Inter-Culture) est un Centre d'Innovation Sociétale en Sciences Humaines et Sociales, labellisé par l'IdEx Bordeaux et hébergé par l'Université Bordeaux Montaigne, ayant pour mission principale le renforcement et le développement des liens entre le monde universitaire et le monde socio-économique, sur la thématique « culture, économies créatives et territoires ».
 - 2 Orchestre à l'École souhaitait également évaluer les impacts sur les enfants et les jeunes. Cette partie de l'étude a été confiée par le Centre National de Ressources au laboratoire de l'Institut des Sciences et Pratiques en Éducation et Formation - EA Éducation, Cultures et Politiques, Université Lyon 2. En raison de la crise sanitaire, ce volet de l'étude a été d'abord suspendu puis annulé. Cette partie évaluative, effleurée dans la présente étude, demanderait une recherche plus approfondie.
 - 3 Voir *infra* la liste des entretiens, p. 145.

Que toutes et tous soient ici remerciés de leur participation à cette démarche au « moyen court », d'autant que la crise sanitaire a profondément impacté leurs activités et le calendrier de l'étude⁴.

Remerciements très particuliers et appuyés à Marianne Blayau, Laetitia Cecchi et Anna Muda-Pouzoullic de l'association Orchestre à l'École et Lucie Corman de la Fondation Porticus pour leur confiance, la qualité de leur accueil et leur soutien organisationnel.

© Photos : orchestre à l'école, La Chapelle Saint-Mesmin (Loiret)
François Pouthier

4 Compte tenu des périodes de confinement, l'étude qui devait être rendue en février 2021 a été présentée le 21 mars 2022.

Sommaire

▶ Avant-Propos	1
▶ Introduction	7
<i>Un Centre National de Ressources au service d'une diversité d'acteurs</i>	7
<i>Une étude évaluative et prospective collaborative</i>	9
<i>Le panel de la recherche-action</i>	10
▶ Chapitre 1 > Une photographie dynamique et quantitative des orchestres à l'école	13
▶ Le cadre éducatif	15
<i>Cycles et niveaux scolaires</i>	16
<i>Le parcours de l'enfant et du jeune</i>	18
▶ Le cadre pédagogique	19
<i>Nombre d'heures par pupitre et tutti</i>	20
<i>Les pupitres et les directions d'orchestres</i>	21
<i>Les activités périphériques</i>	22
▶ Le cadre partenarial	23
<i>L'importance du bloc local</i>	23
<i>La résilience des Départements</i>	25
<i>Les « absents »</i>	27
<i>Le rôle de l'association nationale</i>	28
▶ Premières conclusions	29
Ce qu'il faut retenir de l'état des lieux	29

▶ Chapitre 2 > Des menaces et des opportunités	33
▼ À la croisée des politiques publiques	33
<i>L'étincelle du projet</i>	33
<i>À l'intersection d'enjeux éducatifs, sociaux et culturels</i>	39
<i>Un enjeu éducatif partagé plus que moins</i>	40
Focus 1 > Enseignements artistiques et pratiques en amateurs	43
<i>Des enjeux sociaux attendus « pour de frêles épaules »</i>	46
<i>De quelle éducation artistique et culturelle relèvent les orchestres à l'école ?</i>	47
Focus 2 > La territorialisation de l'éducation artistique et culturelle	51
▼ Une coopération publique et privée non revendiquée	55
<i>Une faible formalisation de la contractualisation</i>	56
Focus 3 > Que nomme-t-on gouvernance territoriale ?	60
<i>Un modèle économique fragile et... incertain</i>	61
<i>Des investissements stabilisés, des budgets de fonctionnement aléatoires</i>	65
Focus 4 > Une tierce voie économique	69
<i>Un engagement humain confronté à une absence de filière et de formation</i>	71
Focus 5 > Que se cache-t-il derrière le terme de formation ?	74
▼ Une communauté inachevée	76
<i>Les parties prenantes</i>	76
<i>Des orchestres qui s'inscrivent peu dans le développement culturel local</i>	84
<i>Des schémas départementaux des enseignements artistiques à revisiter</i>	85
<i>Une reconnaissance inégale et « souterraine » des DRAC</i>	87
<i>Une communauté nationale insuffisamment identifiée</i>	90
▶ Secondes conclusions	93
Ce qu'il faut retenir des menaces et des opportunités	94

▶ Chapitre 3 > Faire communauté	97
▼ Une gouvernance éthique de la coopération	100
<i>Une coopération partenariale à éclairer et à contractualiser</i>	101
<i>Un modèle économique à sécuriser : une conférence des financeurs</i>	104
<i>Un nouveau métier à reconnaître : le rôle de médiateur/facilitateur</i>	108
Focus 6 > Entre public et privé, que sont les communs ?	112
▼ La personne au centre : Orchestre à l'École et droits culturels	114
<i>Un orchestre à l'école respectueux des droits culturels du jeune</i>	114
<i>Des orchestres qui pourraient décliner « voir » et « interpréter » de l'EAC</i>	115
<i>La nécessaire implication et participation des parents</i>	119
Focus 7 > Droits humains et droits culturels	122
<i>Une évaluation partagée et continue des orchestres à l'école à engager</i>	125
<i>Vers des projets artistiques et culturels de territoire</i>	126
▼ Une nécessaire territorialisation de l'action : pour un (re)déploiement du Centre National des Ressources	127
<i>La formation initiale et continue des enseignants</i>	127
<i>Animer la communauté des orchestres à l'école par des délégations territoriales : du local, vers l'infini et au-delà</i>	133
Ce qu'il faut retenir > Le récapitulatif des propositions	135
▶ Conclusion > Des territoires apprenants	137
▶ Corpus des Départements et liste des entretiens	141
▶ Documents et bibliographie	147
▼ Ouvrages généraux	147
▼ Lois, décrets et circulaires	148
▼ Pratiques orchestrales en collectif	149
▶ UBIC et ses Chercheurs	151
▼ Les Chercheurs Orchestre à l'École	152

Introduction

Orchestre à l'école¹ a aujourd'hui plus de 20 ans. Les « pionniers » ont vu le jour en France sous forme d'expérimentation : le premier orchestre à l'école a été créé en 1999 à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale (CSFI). Neuf ans plus tard, le succès de la forme et sa forte expansion ont nécessité la création d'une association nationale (2008) afin d'accompagner les porteurs de projet dans toute la France métropolitaine et ultramarine, avec une attention particulière aux zones géographiques et aux quartiers fragiles. Orchestre à l'école s'inscrit dans le même champ que le programme « el sistema », programme d'éducation musicale mis au point par José Antonio Abreu au Venezuela au milieu des années 70². Il propose à la fois des formes de modalités d'apprentissage musical par l'orchestre et une pratique sociale de la musique pour favoriser l'intégration des jeunes par la valorisation de leurs aptitudes, de leurs efforts et leur nécessaire émancipation individuelle dans une pratique collective.

Orchestre à l'école a pour objectif le « développement, l'épanouissement et la réussite de tous les enfants par le biais de la pratique instrumentale collective à l'école », avec une attention particulière portée aux jeunes des quartiers prioritaires et des zones rurales. Aujourd'hui, ce sont 39 366 élèves qui bénéficient du dispositif pour 1 450 orchestres à l'école répartis diversement sur tout le territoire français³. Avec le concours de l'association nationale, le nombre d'orchestres est passé de 150 (2008) à 1 450 en dix ans. 2017 a marqué une nouvelle étape dans le développement de l'Association qui s'est hissée au rang de Centre National de Ressources des Orchestres à l'École. L'association nationale est signataire d'une convention cadre avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de la Culture et de la Cohésion des Territoires qui lui apportent un soutien public, auquel s'ajoute la participation financière et active de fondations et de mécénat privés. À cette occasion, elle a organisé ses premières assises nationales et s'est dotée d'une « charte de qualité », coécrite avec les acteurs de terrain et les minis-

-
- 1 La terminologie Orchestre à l'École, avec majuscule, désigne dans la présente étude soit le programme dans son entièreté, soit le Centre National de Ressources.
 - 2 <http://www.elsistema-france.org>, consulté la dernière fois le 11 novembre 2021.
 - 3 Source : Plaquette 2019 Orchestre à l'École. Le nombre de jeunes ayant participé à Orchestre à l'École depuis l'origine n'est pas connu et demanderait à être estimé.

tères partenaires. Depuis, de nombreuses initiatives orchestrales ont rejoint le Centre National de Ressources bien qu'il ne détienne ni « marque » ou ni « label » et ne soit le seul acteur français à investir le champ des pratiques orchestrales collectives dans le système éducatif⁴.

Nous touchons avec le *Steel Drum* tous les CM1 et CM2 en REP [Réseaux d'Éducation Prioritaire]. C'est un 100 % EAC avant l'heure. Pour nous, c'était essentiel que tous les enfants puissent y participer. Nous ne commençons donc pas au CE2 car les instruments sont trop volumineux pour des petits. Même si la démarche existe depuis de nombreuses années, nous n'avons adhéré qu'en 2019 à Orchestre à l'École.⁵

L'association nationale consacre une part importante de son budget à l'achat de parcs instrumentaux et à la mise en relation des orchestres par le financement de rassemblements. Elle propose également aux porteurs de projets des services et outils d'accompagnement : montage de projets, formation des intervenants, organisation d'événements musicaux, mise à disposition d'un répertoire spécifique, organisation de stages musicaux en lien avec des artistes professionnels... Tête de proue du réseau, l'association nationale promeut l'existence du dispositif auprès des pouvoirs publics nationaux, des élus locaux, des enseignants, des acteurs du monde de la musique, des partenaires privés et de l'opinion publique.

Un Centre National de Ressources au service d'une diversité d'acteurs

Les orchestres à l'école sont de nature, de répertoire, de volume et d'origine variés. *A minima*, le dispositif s'appuie sur un partenariat territorial entre un établissement scolaire (école ou collège, exceptionnellement lycée ou centre de loisirs) et une structure d'enseignement spécialisé dans la musique (conservatoire ou école de musique). Mais cette complémentarité entre enseignements prend toutefois des formes différentes, ce qui complique « le cahier des charges minimal du dispositif qui fonde, au-delà de ses différentes déclinaisons, ses invariants »⁶. Des principes ont été définis dans la « Charte de Qualité des Orchestres à l'École » :

- ▶ Le dispositif s'inscrit prioritairement dans le temps scolaire et est encadré par une communauté éducative ; du Cours Élémentaire à la 3^e, les enfants apprennent la pratique orchestrale en collectif ;

4 Orchestre à l'école est souvent mis en parallèle (voire en débat) avec Démon mais de nombreuses pratiques musicales collectives, plus ou moins formalisées, existent en France en temps scolaire.

5 Entretien avec un coordinateur OAE, octobre 2021.

6 Yves Bourdin et Michel Seince, *Orchestre à l'école. Bilan des observations dans le département de la Mayenne*, Académie de Nantes, septembre 2015.

À travers la pratique instrumentale, les enfants acquièrent progressivement rigueur et discipline. Les progrès qu'ils réalisent leur donnent confiance en eux, cela rejaillit sur leur résultat scolaire et leur permet de s'épanouir.⁷

- ▶ Il permet la découverte d'une pratique musicale collective et d'un univers culturel. À travers cette aventure collective, les enfants doivent apprendre à travailler ensemble, à s'écouter, se respecter et « se familiariser à la citoyenneté » ;

L'orchestre à l'école, c'est une volonté publique forte de reconnaître la culture comme un outil d'intégration sociale des personnes.⁸

- ▶ Il est le résultat d'un partenariat tripartite entre un établissement scolaire, une structure spécialisée d'enseignement musical et une collectivité territoriale : cela a vocation de rendre pérenne le projet et de l'adapter aux attentes et ressources locales.

C'est pourquoi Orchestre à l'école considère que le dispositif « est un projet fédérateur qui participe à l'animation du territoire en adéquation avec le contexte culturel et social »⁹. Le programme tend donc à répondre à des problématiques telles que pallier l'évitement d'une école, désenclaver un quartier, attirer et/ou fidéliser des enseignants d'écoles de musique. Il affiche sa volonté de s'inscrire dans une politique culturelle, éducative et sociale territoriale.

Une étude évaluative et prospective collaborative

C'est cet impact territorial que l'étude évaluative et prospective menée par UBIC a cherché à appréhender et à évaluer. Trois objectifs constitutifs, considérés comme invariants d'un Projet Culturel de Territoire, ont été particulièrement analysés :

- ▶ **La coopération publique** : la coopération entre parties prenantes publiques est-elle cohérente, efficace et efficiente ? Avec quelles modalités de gouvernance ? Pour quelle rénovation des politiques culturelles, éducatives et sociales ? Quels impacts sur les pratiques professionnelles mobilisées ?
- ▶ **Les « inters » (générationnels, sectoriels, culturels...)** : quelle contribution des orchestres à l'école au développement culturel et social local ? Quelle place et rôle de l'Éducation nationale ? Quels enjeux pour l'école (inter cycles, EAC) et les collectivités publiques (sociaux, inter-générationnels) ? Quelle place et rôle pour les jeunes et les familles ? Quelles formes de participation ? Quelles communautés créées ?

7 Charte de Qualité des Orchestres à l'École, mise à jour janvier 2021, consultée la dernière fois le 11 novembre 2021.

8 Entretien avec un Élu municipal en charge de la culture, mars 2020.

9 Charte de Qualité des Orchestres à l'École, *op. cit.*

- **Le modèle économique** : sur quel(s) modèle(s) économique(s) se développent les orchestres à l'école ? Quelle est la part des produits publics et privés ? Quelle est la nature des échanges : monétarisés, réciprocaires, d'épargne redistribuée ? Quels sont les apports logistiques et humains valorisés ? Quel partenariat public et privé ?

Pour se faire, l'étude évaluative et prospective a pris la forme d'une recherche-action¹⁰. Le renforcement de la place de la science dans la société, dans sa transmission et son acceptabilité, sont en effet devenus un enjeu tant pour la société civile que pour la recherche scientifique et universitaire¹¹. La recherche-action s'inscrit pour une part dans une logique de sciences participatives (nommées également *sciences citoyennes* ou *sciences collaboratives*) où un programme est conçu et conduit par des citoyens-observateurs et des laboratoires universitaires. Ce processus d'expérimentation sociale et politique éprouve une situation avec les acteurs concernés plus qu'elle ne l'explore, dans des situations qui les impliquent personnellement et socialement¹². Déclinée en accompagnement à maîtrise d'usages¹³, la recherche-action, a pour objectif d'accroître le pouvoir d'intervention de chacun sur des situations dans lesquelles il est engagé et de développer des compétences nouvelles. Ce qui est recherché c'est la capacité des acteurs à analyser des situations, à résoudre des problèmes concrets, à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en savoirs communicables. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, la recherche-action constitue une « remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire...) pour créer et mettre en œuvre des compétences »¹⁴.

Le panel de la recherche-action

La présente étude évaluative et prospective propose un état des lieux national quantitatif réalisé dans l'année 2020, sur la base d'un questionnaire 2019 rempli par 903 orchestres sur les 1 377 répertoire(s) (Chapitre 1 : une photographie dynamique). Cet état des lieux s'est ensuite mué en diagnos-

-
- 10 Cette recherche-action a été formalisée par un Open Lab entre Orchestre à l'École et UBIC. Cet Open Lab a pour enjeu de procéder à un transfert de savoirs universitaires, à la mise en œuvre d'échanges de partages d'expériences susceptibles de générer une communauté d'acteurs publics comme privés œuvrant à la thématique, et enfin à la définition de propositions opérationnelles nourrissant le projet d'Orchestre à l'École.
- 11 La recherche-action et la participation des personnes à des modalités de recherche scientifique font partie du projet de loi de programmation de la recherche 2021-2030 et s'inscrivent dans le plan de relance.
- 12 Voir Pascal Nicolas-Le Strat ou le laboratoire social d'Hugues Bazin (LISRA).
- 13 L'Accompagnement à Maîtrise d'Usages est une notion se référant à la loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée qui inclue aux études de conception les utilisateurs et les usagers.
- 14 Guy Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Paris : éditions d'Organisation, 1998..

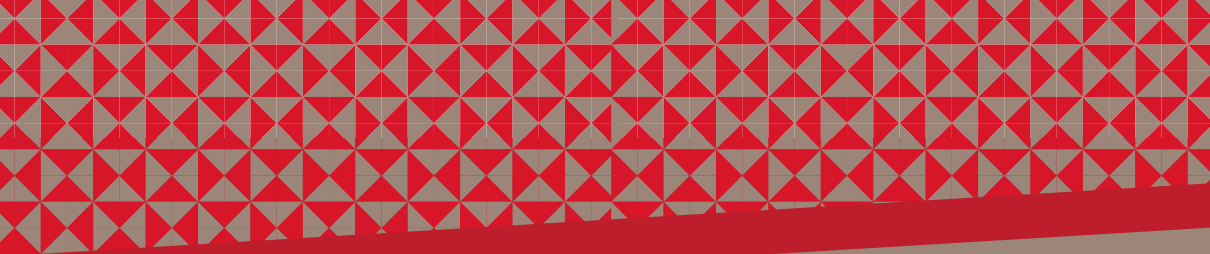
tic par une analyse qualitative des parties prenantes tant locales, départementales que régionales. Cette dernière repose sur un panel d'une trentaine d'orchestres à l'école – en proportion de l'étude nationale – répartis dans onze départements. Les terrains et les personnes interrogés ont été choisis dans le respect du rapport entre nombre d'orchestres à l'école en zones rurales, zones urbaines ou Quartiers Politiques de la Ville ; au primaire et en collège ; en scolaire et en périscolaire ; sur la base du volontariat ou obligatoire ou encore suivant leurs dates de création (plus ou moins 3 ans). À ces critères a été ajouté celui de départements – avec la même proportion urbaine et rurale – qu'ils comptent beaucoup (plus de trente), peu (moins de trois) ou entre dix et trente orchestres¹⁵. Il s'agissait d'analyser l'importance relatives des partenaires supra territoriaux (Départements, Régions, DRAC, DAAC, DSDEN...). Pour chaque orchestre ont été étudiés la nature des actions menées, leurs modes de gouvernance et de pilotage, la nature et la coopération des parties prenantes, les budgets et le modèle économique. Au total, ce sont plus de 120 entretiens qui ont été réalisés¹⁶.

L'analyse de ces données a permis de mieux comprendre les réalités locales, d'établir forces et faiblesses et d'identifier des points de vigilance ou de carence notamment autour des enjeux de coopération et d'*inter-dépendances* (Chapitre 2 : Des menaces et des opportunités). Enfin, l'étude évaluative et prospective se conclue par des propositions opérationnelles à court et moyen terme qui ont pour but de fournir aux porteurs de projets comme à l'Association nationale des arguments et des outils (Chapitre 3 : Faire communauté). Elle s'appuie non seulement sur les données collectées mais aussi sur les documents recueillis auprès d'acteurs internes comme externes, ainsi que sur les échanges rassemblés dans des ateliers collectifs (focus groupe) ayant regroupé une trentaine de participants qui œuvrent toutes et tous à leur endroit à l'*inter*-sectorialité entre les domaines de l'éducation, du social et de la culture. Au long cours, des « focus » resituent les termes employés ainsi que les enjeux des politiques publiques déployées dans le temps, auxquels le programme Orchestre à l'École est adossé ou confronté.

Durant toute la durée de l'étude qui, malgré des périodes suspensives de confinement, s'est conduite linéairement, un comité de pilotage a réuni les trois ministères de tutelle de l'association Orchestre à l'école, des acteurs nationaux ressources, les fondations parties prenantes de l'association et des membres du Conseil d'administration de cette dernière. Ce comité de pilotage ne participait pas au design scientifique du protocole mais a permis non seulement de faciliter l'accès aux réseaux et aux autorisations nécessaires tout en apportant un regard constructif et critique sur les résultats analysés.

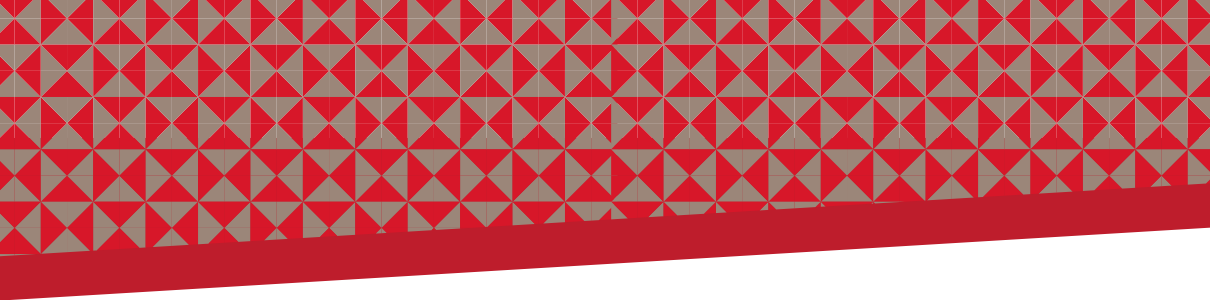
15 Liste des Départements visités, *in situ* ou par entretiens téléphoniques ou visioconférences, p. 141.

16 Liste des entretiens, p. 141 et suivantes.



▼ **Chapitre 1**

**Une photographie dynamique
et quantitative des orchestres
à l'école**



Cette photographie dynamique a été établie sur la base des documents transmis par l'Association nationale Orchestre à l'École en février 2020. Ils se composent d'un tableur général recensant les 1 377 Orchestre à l'École existants en 2019. Seuls 903, correctement renseignés, ont été exploités¹. Des éléments trop parcellaires ou incomplets – comme les budgets réalisés de fonctionnement de chacun des orchestres à l'école – n'ont pu être pris en compte. L'analyse de ces données a été complétée, d'une part par les bilans 2018 et 2019 transmis en temps et en heure à l'association nationale ainsi que de divers documents en sa possession (conventions passées entre l'association et chaque orchestre à l'école dans le cadre des financements apportés en investissement², revue de presse, courriers, profil des intervenants et des chefs d'orchestre...) ; d'autre part par les premiers entretiens exploratoires réalisés dans la courte période pré et post-confinement liée aux conditions sanitaires de l'année 2020. Cette photographie dynamique, si elle puise dans l'histoire de la création des orchestres et s'appuie sur les éléments portés à connaissance, établit un « pré camp de base » à partir d'une année dite de référence, celle de 2019. Ce « camp de base » ne prend pas en compte l'impact des contraintes sanitaires imposées en 2020 et 2021.

▼ Le cadre éducatif

Les premiers orchestres à l'école voient le jour fin des années 90 : ils sont alors six sur tout le territoire national et comptent une moyenne de 20 enfants. Jusqu'en 2008, leur progression est faible : de 3 à 19 – et ce dernier chiffre est exceptionnel – se créent par an. Ils ne sont donc encore cette année-là que 150 sur tout le territoire national rassemblant près de 3 000 enfants et jeunes. À partir de l'année 2008 – date de création de l'Association nationale Orchestre à l'École – leur croissance s'amplifie : plus de 34 orchestres en moyenne³ sont alors créés chaque année durant neuf ans et la plupart se pérennise dans le temps. L'année 2017 marque une nouvelle étape dans leur développement : le taux devient exponentiel, passant de 61 nouveaux en 2017 à 89 en 2019, sans que nous puissions

1 Sauf exceptions mentionnées dans le corps du texte.

2 Acquisition d'instruments de prêts mis à disposition des enfants et des jeunes.

3 Données : orchestres financés par l'association nationale.

déterminer s'il y a concomitance entre cette expansion et la reconnaissance de l'association nationale, hissée au rang de Centre national de ressources en 2017⁴.

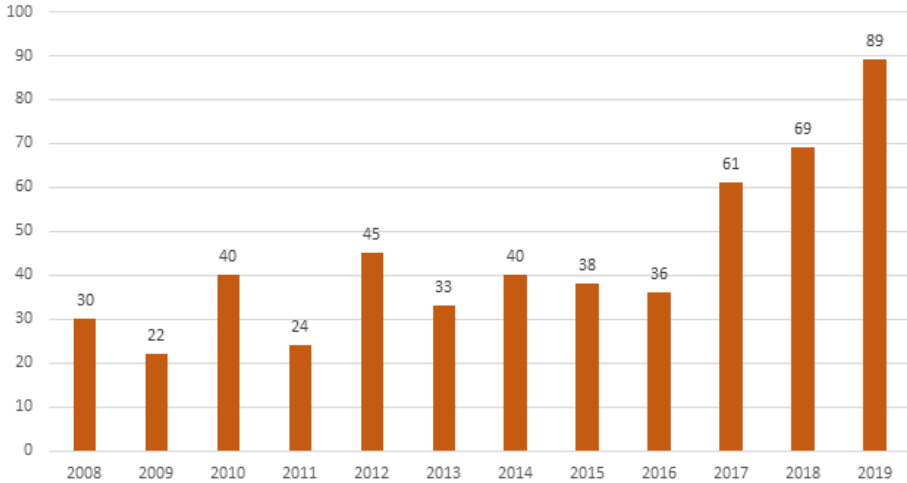


Figure 1 : Dates de naissance

Plus de la moitié des orchestres à l'école sont nés depuis 2015. Plus de la moitié est encore active à ce jour : un orchestre à l'école accompagne une cohorte sur plusieurs années (3 ans), se renouvelle et se poursuit en inter-niveaux. Les 903 orchestres à l'école étudiés représentent 24 000 enfants et jeunes, ce qui rapportés aux 1 377 orchestres déclarés (chiffres 2019) confirmerait le chiffre de 36 500 participants avec comme ambition commune de :

développer les compétences et les connaissances culturelles et artistiques de chaque élève en fonction de ses besoins.⁵

Cycles et niveaux scolaires

Les orchestres à l'école sont concentrés à l'école primaire et en collège en temps scolaire. Seuls 1 % (3 des 903 étudiés) sont mentionnés en lycée. Leur répartition donne la priorité à l'école (68 %) bien avant le collège (31 %) en léger décalage avec les estimations de l'association nationale (rapport 59 % - 41 %). 21 % sont en Quartiers Politiques de la Ville, conformément aux chiffres affichés⁶.

4 Il a été toutefois souligné par les orchestres à l'école interrogés, l'importance de l'aide apportée par l'association nationale à compter de 2018 dans l'acquisition en investissement d'instruments de prêts.

5 Projet Orchestre à l'école Saint Exupéry Apt, Parcours artistes et culturels, conservatoire à rayonnement intercommunal Pays d'Apt Lubéron.

6 Source : Plaquette 2019 Orchestre à l'École.

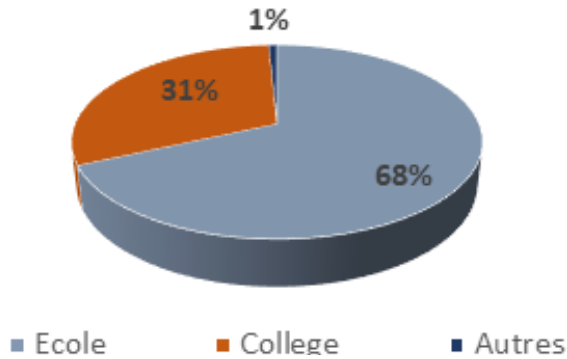


Figure 2 : Répartition entre écoles et collèges

Dans le primaire, le cycle 3 des Cours Moyens 1 et 2 (CM) est naturellement surreprésenté : les deux CM étoffent plus de 60 % des orchestres. Près d'un quart des écoles (24 %) dispose d'un orchestre à l'école qui rassemble le cycle 2 (CE2, plus exceptionnellement le CE1) et le cycle 3 (CM), conformément aux directives nationales. Les orchestres sont quasi inexistant au niveau de la maternelle comme au CP (1 % des orchestres). Les apprentissages musicaux dans ce cycle s'y construisent différemment, la pratique instrumentale est contrainte et limitée, et le rythme des enfants y est différent, sans compter la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux. Enfin, il n'est fait mention que de cinq classes ULIS (Unités Localisées pour L'Inclusion Scolaire) qui regroupent des enfants en situation de handicap. Mais des enfants en situation de handicap participent à d'autres orchestres à l'école.

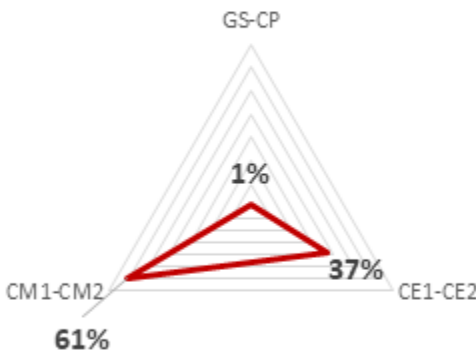


Figure 3 : Niveaux engagés en primaire

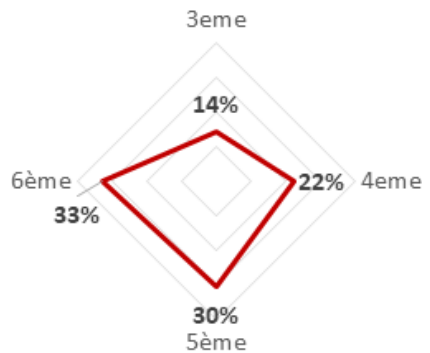


Figure 4 : Niveaux engagés dans le secondaire

Dans le secondaire, au collège, les classes les plus citées sont la 6^e et la 5^e qui, à elles seules représentent 63 % des effectifs. La classe de troisième est la plus faiblement dotée avec seulement 14 % des orchestres à l'école. Cette plus faible représentation est aussi le constat d'une donnée mécanique : beaucoup d'orchestres à l'école se sont constitués récemment et

les cohortes n'ont pas encore toutes atteintes la classe de troisième. Seules deux classes ULIS et une SEGPA, accueillant des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, sont mentionnées mais il a été constaté que dans certains cas, comme à Ambarès-et-Lagrave, des adaptations non comptabilisés sont bien existantes.

Nous avons inclus une quinzaine de jeunes en situation de handicap dont les parcours sont parallèles, mais le tutti commun.⁷

Le parcours de l'enfant et du jeune

Le « parcours » se concentre sur les cycles 2 (cours élémentaires 2) et 3 (CM et 6^e), soit entre 8 et 12 ans. Si des tentatives de « passerelles »⁸ existent entre écoles et collèges, l'analyse qualitative a révélé qu'elles étaient fréquemment infructueuses.

Le collège a beaucoup d'options dès la 6^e. Nous avons perdu des élèves qui sont répartis sur plusieurs options. Pour le prochain cycle nous débiterons en CE2 et resterons au sein des écoles. Les « passerelles » c'est une bonne idée de l'Éducation nationale mais elle n'en a pas les moyens. Nous dissocierons dorénavant école et collège.⁹

Constat est fait que beaucoup de ces « passerelles » avec les orchestres à l'école ne fonctionnent pas sur le cycle 3. Mais c'est parce que l'Éducation nationale ne s'est pas donnée les moyens de l'activer. Les orchestres en font les frais sans en être responsables mais il faut que nous améliorions tout cela.¹⁰

Une rupture s'établit ensuite en 4^e et se renforce en 3^e. Deux hypothèses peuvent être avancées. La première concerne l'Éducation nationale : les classes de 4^e et de 3^e concentrent bon nombre d'apprentissages clôturés par un diplôme qui atteste des connaissances et compétences acquises et entraînent des « orientations » considérées comme fondamentales par les parents d'élèves et les enseignants. Orchestre à l'école ne participe pas officiellement à cette qualification ni à cette orientation.

La pratique est certes valorisée dans les notes de l'établissement par une bonification de points en troisième mais elle n'est pas une discipline à la différence de la chorale qui donne 30 points de plus au brevet.¹¹

7 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

8 Cette « Passerelle » s'inscrit dans les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE).

9 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mai 2021.

10 Entretien avec un Conseiller Arts et Culture DAAC, juin 2021.

11 Entretien avec un Directeur d'école de musique, juin 2021.

La seconde concerne les jeunes eux-mêmes. Les enquêtes sur leurs pratiques de loisirs (artistiques, culturelles comme sportives) montrent leurs velléités d'autonomie et de distinction, tout autant de la famille que de « l'institution », notamment en s'inscrivant dans un cercle de pairs.

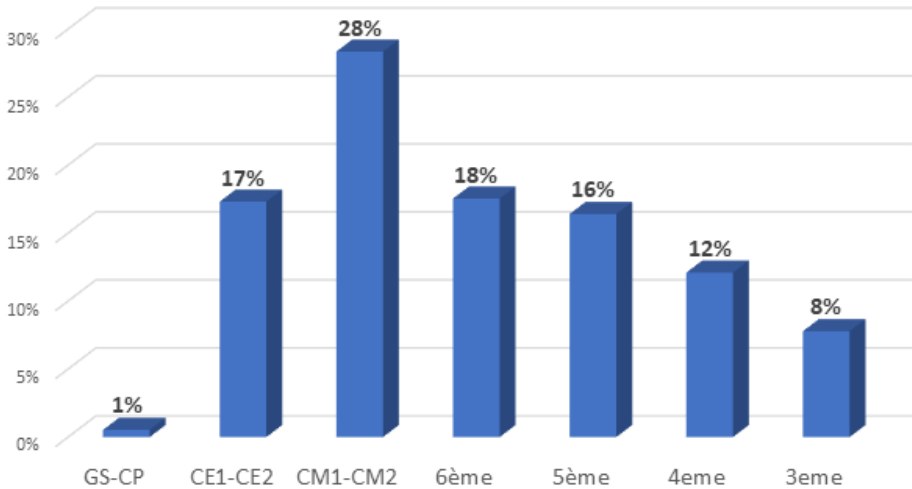


Figure 5 : Répartition par classes au cours de l'année 2019

Il convient enfin de souligner la prédominance des activités à l'école en temps scolaire (84 % des orchestres). La terminologie du programme porte en elle-même cette dimension, comme ses incitations nationales. Toutefois, si le seul périscolaire et l'éducation non formelle qu'il peut engager, sont quasiment absents (5 mentions sur 903), 16 % des orchestres à l'école affichent des « parcours hybrides » sans que cette dénomination ne soit clairement définie. L'analyse qualitative révèle que des liens pourraient exister entre temps scolaire et périscolaire, entre écoles, animations périscolaires et enseignements spécialisés. Ils pourraient ouvrir une autre dimension aux initiatives orchestrales.

▀ Le cadre pédagogique

Le cadre pédagogique a été établi à partir des données de 682 sites représentant 903 orchestres, ces sites pouvant regrouper pédagogiquement, à l'initiative de mêmes conservatoires et/ou écoles de musique, plusieurs établissements. Le nombre d'enfants par orchestre s'établit en moyenne à 39 participants¹². Toutefois, 69 % des orchestres comptant moins de 39 jeunes, la médiane paraît plus pertinente pour évaluer, en pondérant les effectifs les plus importants, le nombre de participants de chaque orchestre qui s'établirait alors à 27 participants.

12 Les données nationales ne précisent pas si plusieurs orchestres peuvent coexister au sein d'un même établissement. Si tel était bien le cas, le nombre moyen d'élèves par orchestre serait plus faible.

Nombre d'heures par pupitre et tutti

Le nombre d'heures hebdomadaires par pupitre comme par rassemblement orchestral s'élève très majoritairement à une heure pour le premier comme pour le second : 80 % des orchestres consacrent hebdomadairement une heure par pupitre et 85 % une heure en « tutti ».

Le format reprend ainsi les préconisations de la méthode complète pour l'orchestre à l'école soit « une séance d'heures d'enseignement par pupitre, en temps scolaire, une séance d'une heure d'enseignements en orchestre complet, sur le temps périscolaire »¹³.

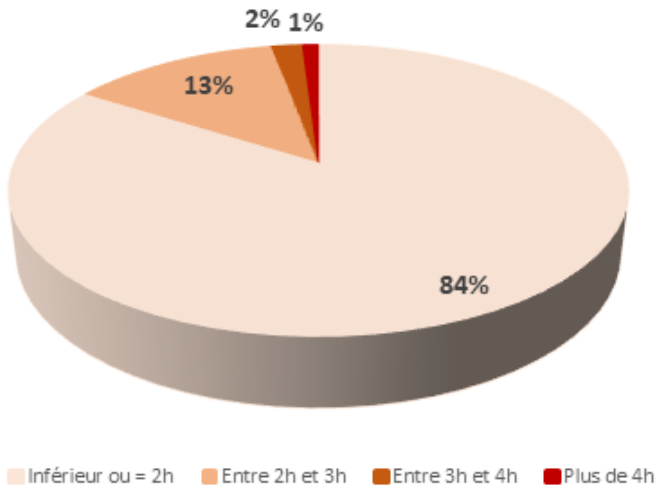


Figure 6 : Nombre d'heures hebdomadaires

Seuls 16 % consacrent plus de 2 heures hebdomadaires à la pratique musicale, mais rares sont ceux qui dépassent les 3 heures hebdomadaires. La médiane est proche et établit un « cadre normatif » d'un peu plus de 2h par semaine de pratiques musicales, par pupitre et en collectif : 84 % des Orchestre à l'École adopte ce mode de fonctionnement et 97 % proposent entre 2h et 2h30 d'apprentissages. Sur la base de 36 semaines de cours et compte tenu des semaines de rentrée et de clôture, le nombre d'heures de pratiques musicales dans le cadre d'un orchestre à l'école s'établirait alors à près de 72 heures / an. Cet indice est infiniment plus élevé que les enseignements artistiques en collège¹⁴ ou que les heures dédiées aux pratiques artistiques dans les contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle¹⁵.

13 Tim Lautzenheiser, John Higgins, Paul Lavender, Tom C. Rhodes & Donald Bierschenk, *Essential elements - méthode complète pour l'orchestre à l'école et l'orchestre d'harmonie*, Hal Leonard, 2009.

14 36 heures par an au maximum.

15 11h en moyenne dans les 16 EPCI Nouvelle-Aquitaine. François Pouthier & Christophe Miqueu, *La fabrique territoriale de l'éducation artistique et culturelle*, Sarrant : librairie des Territoires, 2019.

Les pupitres et les directions d'orchestres

En termes de pupitres, les vents sont les plus représentés avec 65 % des mentions (bois et cuivres inclus). Viennent ensuite les cordes (14 %) et les percussions (2 %). Toutefois, il est fait mention de percussions – sans en faire un registre spécifique – dans 35 % des orchestres : vents et percussions composent donc la grande majorité des ensembles. Les orchestres adoptent des formes sans dénomination, preuve que le format, voire « l'identité » d'orchestre à l'école, est avant tout celui du regroupement orchestral à partir des ressources existantes. Seuls 13 % des orchestres mentionne Harmonies¹⁶ – qui représentent plus de la moitié – complétées par Batucadas, Brass Band, Fanfares et dans une faible mesure Symphonique.

Plus surprenant est la part octroyée aux musiques actuelles : 3 % des ensembles. Toutefois, le questionnaire ne permet pas de préciser si des instruments amplifiés existent dans l'orchestre en « Tutti ».

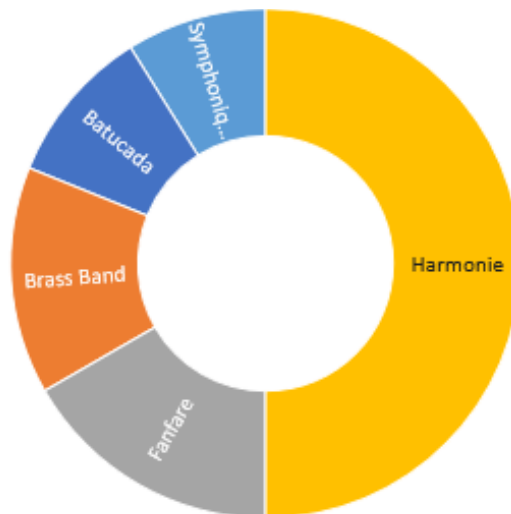


Figure 7 : Les 13 % développant d'autres ensembles

Les enseignants de conservatoire et d'écoles de musique représentent la forte majorité des directions d'orchestres à près de 81 %. À partir du corpus, il conviendra d'approfondir si ces derniers ont reçu une formation spécifique à la direction musicale. La deuxième catégorie sont les enseignants d'éducation musicale au collège pour 14 %, chiffres qui, si l'on ne prend en compte que les orchestres à l'école dans le secondaire, s'établit à près de 35 % : c'est donc plus d'un tiers des orchestres à l'école en collèges dont la direction est assurée par un enseignant de l'Éducation nationale, ce qui démontre la forte mobilisation des professeurs d'éducation musicale du secondaire. La direction d'orchestre ne représente en revanche qu'1 % des Professeurs des Écoles dont, il est vrai, la musique est rarement la spécialité première.

¹⁶ Cette appellation est à relativiser : les harmonies ne sont pas forcément complètes.

Les activités périphériques

En termes de représentations publiques, 14 % des Orchestres n'en assurent aucune et 9 % plus de 6 par an ! Dans le premier cas, on peut penser que l'orchestre soit se constitue, soit propose une restitution publique au sein de l'école sans que cette dernière ne soit considérée comme une « représentation ». Pour la seconde, l'orchestre peut être fortement mobilisé pour un grand nombre d'occasions locales.

À ce titre, le corpus nous éclaire sur une possible différenciation rural/urbain, à partir de l'hypothèse que nous pourrions émettre qu'un orchestre à l'école en zone rurale représente une « ressource culturelle territoriale » pour le territoire institué, qu'il soit communal ou intercommunal.

L'orchestre joue régulièrement au Festival de la Vézère, notamment la classe qui arrive en fin de cycle. La commune nous sollicite aussi régulièrement. C'est le professeur de musique du collège qui a en charge toutes les dates. Parfois nous avons des demandes d'associations de villages.¹⁷

En moyenne 51 % des orchestres assument d'une à trois représentations par an. Enfin, est associée à la moitié des orchestres (48 %) une chorale, sans que l'on puisse déterminer si elle se produit en lien avec l'orchestre et/ou indépendamment. Si ce développement répond aux injonctions nationales du Plan Choral à l'école, au collège et au lycée défini par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture en décembre 2017, la corrélation entre orchestre à l'école et chorale ne peut être établie. Les Classes à Horaires Aménagées¹⁸ (CHAM) sont faibles : seuls 5 %¹⁹ sont citées, même si quelques-uns indiquent qu'elles sont « en cours ». Cet élément montre que la pratique orchestrale dans le cadre d'Orchestre à l'École n'a pas comme objectif premier, le développement de la pratique musicale et des enseignements artistiques spécialisés, tout en ne la récusant pas.

Cela crée de l'émulation et a généré des inscriptions nouvelles à l'école de musique : les effectifs ont progressé de 15 % et six groupes de pratiques collectives se sont constitués.²⁰

17 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

18 Les Classes à Horaires Aménagés permettent aux élèves de recevoir, dans le cadre des horaires et programmes scolaires, un enseignement artistique renforcé. Les domaines artistiques visés sont la musique, la danse, et le théâtre. Ces dispositifs spécifiques sont construits en partenariat avec des institutions culturelles. Ils sont intégrés au projet d'école ou au projet d'établissement. L'ouverture d'une classe à horaire aménagé s'effectue dans le cadre de la carte scolaire. Elle s'inscrit dans les schémas départementaux pour les enseignements artistiques mis en place avec les collectivités territoriales. La formation dispensée dans ces classes fait l'objet d'une évaluation régulière qui s'exerce au sein de l'école ou du collège et au niveau académique. La concertation entre l'ensemble des partenaires intervenant dans la formation concourt à la mise en place d'une observation continue de l'élève. <https://eduscol.education.fr/617/classes-horaires-amenages>.

19 37 orchestres sur les 691 ont rempli positivement ou négativement cet item.

20 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

Enfin, 83 % des orchestres à l'école fournissent un instrument de prêt aux enfants et jeunes qu'ils peuvent « emporter à la maison ». L'aide apportée par l'Association nationale se révèle donc productive comme certainement les modalités de prêt mises en œuvre antérieurement par les écoles et conservatoires de musique.

▼ Le cadre partenarial

L'importance du bloc local

Pour 61 % des orchestres, les communes, qu'elles soient rurales ou urbaines, sont le principal partenaire financier. Cellule de base de la vie politique française, la commune occupe une place de choix dans l'imaginaire politique et culturel français. Lieu de l'événement, elle est aussi, bien avant la décentralisation artistique, la première à avoir apporté son soutien aux initiatives culturelles. Durant tout le XIX^e siècle et jusqu'au Front Populaire, nombre de villes créent et financent bibliothèques, musées, conservatoires et soutiennent harmonies et orphéons républicains. Au-delà du mythe d'un État, seul dépositaire des politiques culturelles, ce sont dans les communes, et notamment dans les villes, que se sont forgés les premiers modèles d'action culturelle. Il est donc naturel de les retrouver comme partenaires prioritaires des orchestres à l'école.

Deux raisons complémentaires expliquent cette priorité : d'une part, bon nombre de conservatoires et d'écoles de musiques dépendent de cet échelon territorial ; d'autre part, l'école de la République - juridiquement pour son seul bâti et certains de ses personnels - relève d'une compétence municipale. Elle représente, en outre, au-delà des délégations de compétences de l'État, un pouvoir symbolique, ne serait-ce que parce qu'elle représente, pour beaucoup d'électeurs, le seul lien et lieu de contact avec la communauté locale.

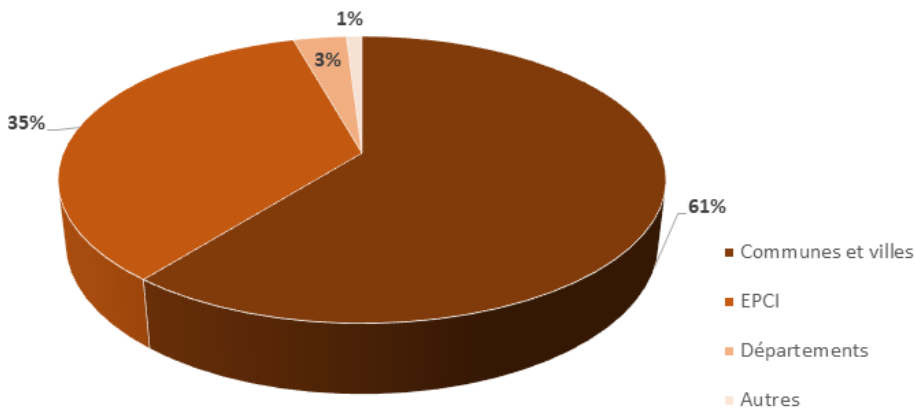


Figure 8 : Collectivités partenaires

Dans les territoires ruraux qui abritent de nombreuses initiatives culturelles, nombreuses sont les communes de petite taille. Si l'attachement du citoyen y est fort, celles-ci ne disposent pas des moyens financiers et humains suffisants. D'où l'influence, parfois même la capacité à suppléer, de nouvelles entités intercommunales, qui deviennent des recours pour une mise en œuvre d'enseignements artistiques pérennes : c'est pourquoi 124 communautés de communes, 117 communautés d'agglomération, 5 communautés urbaines et 2 métropoles apportent leur soutien, souvent en lieu et place des communes, aux orchestres à l'école. Pour 35 % des 903 orchestres, l'intercommunalité s'est donc imposée comme partenaire premier. Si ces Établissements Publics de Coopération Intercommunale (EPCI) n'ont pas posé comme préalable la disparition de l'échelon politico-administratif communal, les différentes lois et réformes²¹ touchant à l'intercommunalité ont renforcé, dans le temps, leur influence dans le bloc local. Beaucoup de ces territoires intercommunaux émettent toutefois un intérêt culturel limité. La compétence n'en est souvent qu'optionnelle, sa représentation pas toujours admise ou à l'inverse l'attachement des élus à des équipements et des actions communaux déjà existants demeure fort. Toutefois, différents vecteurs, en lien étroit avec notre terrain d'études, les ont engagés à intervenir culturellement : les dépenses de centralité de certains segments de l'intervention culturelle, d'une part, comme la lecture publique ou les enseignements artistiques, les ont confrontés à une profonde crise financière ; d'autre part, les politiques transversales qui privilégient une approche horizontale et non plus sectorielle se sont développées à l'échelle intercommunale.

Orchestre à l'école est un élément constitutif et alimente la politique culturelle. Cela a eu un effet levier au tout démarrage car le projet culturel était en construction. Mais dorénavant celui-ci est établi. L'orchestre vient donc y contribuer pleinement mais n'est plus un élément levier. C'est un choix parfaitement assumé qui correspond à notre territoire de ne pas se limiter à de la diffusion pour ne pas courir après d'autres que nous n'atteindrons jamais et bien faire ce que nous avons à faire pour les personnes.²²

21 Loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire dite loi Pasqua. Loi n° 99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire et portant modification de la loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, dite loi Voynet. Loi n° 99-586 du 12 juillet 1999 relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale, dite loi Chevènement. La loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe) en fixant un seuil minimal de 15 000 habitants par EPCI a généré des fusions d'intercommunalités agrandissant mécaniquement les superficies des EPCI. Certes, ce seuil est adapté par la loi, sans pouvoir être inférieur à 5 000 habitants, pour les EPCI dont la densité démographique est inférieure à la moitié de la densité nationale, au sein d'un département dont la densité démographique est inférieure à la densité nationale.

22 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

La culture devient alors élément du projet territorial en interaction avec l'éducatif et le social, ce qui n'est pas sans renouveler la nature des partenariats pour un programme comme Orchestre à l'école, et à défaut peut-être ses formes. Malgré leurs recompositions successives, trois quarts des Établissements Publics de Coopération Intercommunale sont aujourd'hui actifs en terme culturel. Ils représentent 20 % des dépenses du bloc local (80 % pour les communes). Entre 2014 et 2016 leur budget culturel a augmenté de 26 %, là où celui des communes se réduisait de 2 %²³ : bien que scientifiquement le chiffre soit à manier avec précaution, nous pourrions en conclure que sur les 1 258 EPCI que compte aujourd'hui le territoire français, 20 % apporteraient leur soutien aux orchestres, ce qui en ferait, si ce n'est leur premier interlocuteur local, du moins le plus impliqué aujourd'hui.

La résilience des Départements

Enfin, le dernier partenaire public régulièrement mentionné est le Département. Si la collectivité départementale ne représente que 3 % des partenariats mentionnés, ce sont toutefois 24 départements français²⁴ qui apportent leurs soutiens aux orchestres. Il est vrai que, par son mode de scrutin cantonal, par son ancrage dans les mentalités citoyennes, par son implication dans la ruralité, le Département s'affiche dans la proximité avec une dimension plus sociale que spécifiquement culturelle. La collectivité départementale s'inscrit dans une tradition de gestion, notamment patrimoniale, forte : elle représente 39 % en moyenne de son budget culturel. La fonction de redistribution de crédits demeure également dans le domaine de l'animation : des pratiques amateurs à la vie associative, en passant par les enseignements artistiques, les Départements sont encore, avec des écarts budgétaires de 1 pour 10, un des financeurs premiers des communes.

Les Départements ont été longtemps cantonnés, notamment par l'État, dans un rôle de complément, tant en prolongeant les initiatives du ministère de la Culture (plan Landowski, crédits au patrimoine...) qu'en disposant d'une fonction redistributive destinée à soutenir les initiatives des communes. Ils n'en ont pas moins été les grands bénéficiaires de la décentralisation culturelle de 1982, en héritant des Bibliothèques Centrales de Prêt et des Archives nationales devenues départementales.

23 Ces chiffres sont issus du rapport du DEPS 2017-3, « *Dépenses culturelles des collectivités territoriales : 9,3 milliards d'euros en 2014* » de Jean-Cédric Delvainquères et François Tugores, Cultures Chiffres 2017, et de la « *Note de conjoncture sur les dépenses culturelles des collectivités territoriales* » de l'Observatoire des Politiques Culturelles, février 2018.

24 Bas-Rhin, Bouches-du-Rhône, Charente, Charente-Maritime, Cher, Corrèze, Creuse, Finistère, Gironde, Haute-Garonne, Ille-et-Vilaine, Landes, Lozère, Loir-et-Cher, Orne, Pas-de-Calais, Pyrénées-Orientales, Puy-de-Dôme, Somme, Vaucluse, Vendée, Vienne, Yonne, Yvelines. Si l'on projette un soutien similaire de ces Départements aux Orchestres à l'École de leurs territoires, 284 seraient alors concernés soit 1/5°.

Annoncée comme une collectivité caduque au tournant du millénaire, l'Acte II de la décentralisation²⁵ a pourtant confirmé ses prérogatives notamment dans le domaine des enseignements artistiques, par l'obligation d'établir un Schéma départemental avant que les lois de réforme des années 2010 ne viennent lui confier des compétences de solidarités humaines et territoriales, qui n'ont pas été sans réactiver ses politiques culturelles, à condition qu'ils en aient eu les moyens au regard de l'importance prise par leurs politiques sociales.

Si l'émergence des villes puis des intercommunalités a pu, dans un premier temps, laissé penser à une baisse de son influence, le Département, par son rôle d'accompagnateur de la proximité, par sa compétence obligatoire l'obligeant à produire un Schéma Départemental des Enseignements Artistiques, par ses nouvelles compétences de solidarités humaines et territoriales, peut ainsi faire de la culture un des leviers de sa politique d'aménagement et de développement local. C'est probablement à ces titres premiers que les Départements apportent leur soutien aux orchestres à l'école de leur territoire. Ils ont également en charge les collèges²⁶. 31 % des orchestres à l'école y étant actifs, ce pourrait être la deuxième raison de leur implication. Un certain nombre de Départements dispose en effet de programmes d'éducation artistique et culturelle en direction de leurs collèges, et à ce titre, les orchestres à l'école peuvent être intégrés et impliqués²⁷. Dans le nouveau règlement d'intervention du Conseil départemental de la Gironde qui s'appliquera à compter de janvier 2022, la rubrique « bénéficiaires » comporte par exemple comme mention : « les projets orchestres à l'école concernent uniquement les collèges de Gironde »²⁸. Enfin, l'impact de leur indice de ruralité peut être un facteur discriminant : les Départements ruraux seraient plus présents que ceux plus urbanisés voire métropolisés. Le corpus démontre toutefois un quasi-équilibre entre départements ruraux et plus urbains²⁹. S'ils sont probablement peu maîtres d'ouvrage des orchestres à l'école ce qui expliquerait leur faible pourcentage partenarial (3 %), les Conseils départementaux sont néanmoins des acteurs précieux, tant dans leur financement que par des aides apportées indirectement³⁰ pour un quart d'entre eux.

25 Loi constitutionnelle n° 2003-276 du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République.

26 Leur bâti et certains personnels juridiquement. Mais comme pour les communes, cette compétence obligatoire s'est fréquemment étendue à des compétences volontaires, touchant non à la pédagogie mais à différentes actions sportives ou d'éducation artistique et culturelle.

27 Dans l'étude évaluative consacrée aux Contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle en Nouvelle-Aquitaine, nous notons que 4 Départements sur les 12 de la Région apportent une aide conséquente à ces programmes. Un ratio somme tout assez similaire à celui que nous constatons pour les orchestres à l'école.

28 Schéma Départemental des Pratiques Artistiques et culturelles, *Orchestre à l'École*, Avant-projet délibération du Département de la Gironde.

29 10 Départements sur 21 ont un indice d'urbanité élevé.

30 Pour exemple, certains Départements ont conservé une ligne budgétaire dédiée à l'acqui-

Les « absents »

L'étude nationale révèle également l'absence de trois grandes collectivités, l'État étant la première d'entre elle. Les Directions Régionales des Affaires Culturelles sont très rarement mentionnées. Elles ne s'investissent, il est vrai, que peu dans les enseignements artistiques, hors formation professionnelle et conservatoires et écoles labellisés.

Toutefois, par leur implication dans les programmes d'éducation artistique et culturelle comme par celles du ministère à une échelle nationale³¹ ou à l'inverse de leur territorialisation³², leur faible représentation interroge. Elle est corroborée par d'autres études nationales et régionales montrant que dans les programmes, les plans ou les contrats locaux d'éducation artistique et culturelle, les établissements d'enseignements artistiques spécialisés, même s'ils « dépassent » leurs prérogatives pédagogiques, ne sont que peu, voire pas, intégrés³³. Plus surprenant encore, les Directions Académiques à l'Action Culturelle (DAAC) comme les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), si elles sont bien impliquées dans les orchestres à l'école ne serait-ce que nationalement et localement par l'implication humaine des enseignants, n'apportent qu'un anecdotique soutien financier, tout en revendiquant la dimension pédagogique de la démarche. Preuve une fois de plus que malgré une loi³⁴ et des mesures normatives et incantatoires³⁵, les déploiements financiers reposent avant tout sur l'architecture attentionnelle que les collectivités territoriales – notamment communes, intercommunalités et départements – portent aux enfants et aux jeunes, qu'il s'agisse d'activités de loisirs scolaires ou de services publics d'enseignements musicaux.

La collectivité régionale n'est que très peu mentionnée (1 seule mention). À la différence des Départements, elle s'investit prioritairement dans des logiques de création, d'économie de la culture et/ou de patrimoine. Elle ne se positionne que peu dans un accompagnement de la proximité. Son absence n'est donc pas surprenante d'autant que la « compétence éducation » des Régions se limite aux lycées et aux universités³⁶, qui, comme vu précédemment, sont très faiblement impliqués dans les orchestres à l'école.

sition d'instruments de prêts pour les écoles de musique. Cette ligne peut être mobilisée dans le cadre des orchestres à l'école. Entretien avec une Direction des affaires culturelles d'un Département, novembre 2021.

31 Soutien financier apporté à l'Association nationale Orchestre à l'École.

32 Conseillers territoriaux inter départementaux des DRAC.

33 Notre corpus précise toutefois que certaines DRAC apportent un soutien plus ou moins formalisé.

34 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Article 10 : « *l'éducation artistique et culturelle concourt directement à la formation de tous les élèves* » comme l'éducation physique et sportive.

35 Le Parcours de l'enfant et du jeune : circulaire du 9 mai 2013 précisée par celle du 10 mai 2017 par les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture.

36 2 lycées sur les 903 Orchestres à l'École et aucune université.

En termes de partenariat privé, des fondations sont également citées sans que nous puissions établir précisément le cadre (sponsoring ou mécénat ?), leur volume et leur nombre exact.

Le Crédit agricole ainsi que des fondations comme celles de la SNCF ou de la Caisse des Dépôts et Consignations sont partenaires.³⁷

La Fondation de France a apporté des financements complémentaires ainsi que le Crédit Lyonnais.³⁸

Enfin, des recettes annexes sont également abordées : recettes de concerts, voire parfois de « participation aux frais »³⁹ facturés à des communes ou des associations accueillantes d'une des représentations de l'orchestre.

Le rôle de l'association nationale

Pour conclure cette première approche partenariale, les questionnaires font apparaître que 62 % des orchestres à l'école sont adhérents à l'association nationale. Ils reçoivent pour beaucoup une aide en investissement à l'acquisition des instruments de l'orchestre.

L'association nationale aide beaucoup à la coordination et apporte un recul sur ce que nous faisons.⁴⁰

Toutefois, seuls 40 % sont signataires de la Charte nationale. Ce faible taux peut s'expliquer d'une part par « les critères de qualité incontournables [de la Charte qui] est volontairement exigeante »⁴¹ ; d'autre part, plus pragmatiquement, par un intérêt diffus voire une méconnaissance de son rôle. Il semblerait que, compte tenu de la jeunesse de la Charte comme du souhait de l'Association nationale de ne pas exiger cette adhésion, les orchestres à l'école n'y accordent qu'une relative importance, d'autant que signataires, ils seraient alors redevables au Centre de Ressource qui « ne saurait s'engager aux côtés d'initiatives contournant ouvertement ses dispositions ou refusant de tendre dans leur direction »⁴², alors que sans en être signataires, les orchestres bénéficient de son même accompagnement hors financement des instruments de musique.

37 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

38 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

39 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

40 *Idem*.

41 Charte de Qualité des Orchestres à l'École, « À l'origine de la Charte », p. 3, mise à jour en janvier 2019.

42 *Idem*, p. 4.

► Premières conclusions

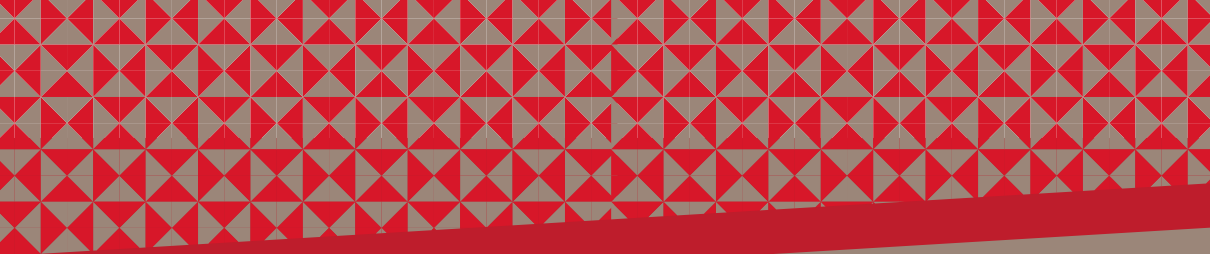
Le modèle Orchestre à l'école s'est imposé dans le paysage socio-éducatif et socio-culturel français. Leur nombre en constante progression - quasi exponentielle - reflète le dynamisme du programme. Ils sont toutefois répartis diversement dans le territoire national avec de fortes concentrations pour certains départements, un nombre plus faible pour d'autres. S'ils présentent de grandes tendances - nombre d'heures consacrées par semaine, répartition entre pupitres et tutti, représentations amateurs -, leur cadre n'est pas normé : ils s'adaptent contextuellement aux territoires où ils sont implantés, preuve que l'impulsion nationale ne se transforme pas en injonction ou en prescription. C'est pourquoi ils reçoivent un soutien important des collectivités territoriales, les communes prioritairement mais aussi les Départements et de manière très conséquente les intercommunalités, qui, dans un temps où leurs politiques sont encore en construction, trouvent là manifestement un vecteur de construction de leur projet de territoire, au croisement de politiques sociales, éducatives et culturelles. Enfin, et c'est une originalité dans les programmes d'éducation artistique et culturelle, des ressources privées, autres que des participations financières directes des participants (Orchestre à l'école est un programme « gratuit » pour les participants) viennent compléter les financements publics.

► Ce qu'il faut retenir de l'état des lieux

- Un nombre important d'orchestres en temps scolaire (plus de 1 300) avec une priorité donnée à l'école (plus de 60 % des orchestres). La partie restante se déroule au collège et est quasi-inexistante au lycée.
- Une croissance exponentielle depuis la création du Centre National de Ressources (2017) même si seulement 62 % des orchestres sont adhérents et 40 % signataires de la charte.
- Une « communauté éducative » regroupe quasi systématiquement les enseignements artistiques spécialisés (écoles et conservatoires de musique) et l'Éducation nationale ; 84 % ne se déroulent qu'à « l'école de la République ».
- Des cycles sont particulièrement représentés et ciblés : le cycle 3 (les deux CM) ; la 6^e, 5^e et 4^e des collèges. Peu de « passerelles » existent. L'adresse à des enfants en situation de handicap ou en en difficulté d'apprentissage est très faible. 21 % des orchestres sont implantés dans des Quartiers Politique de la Ville.

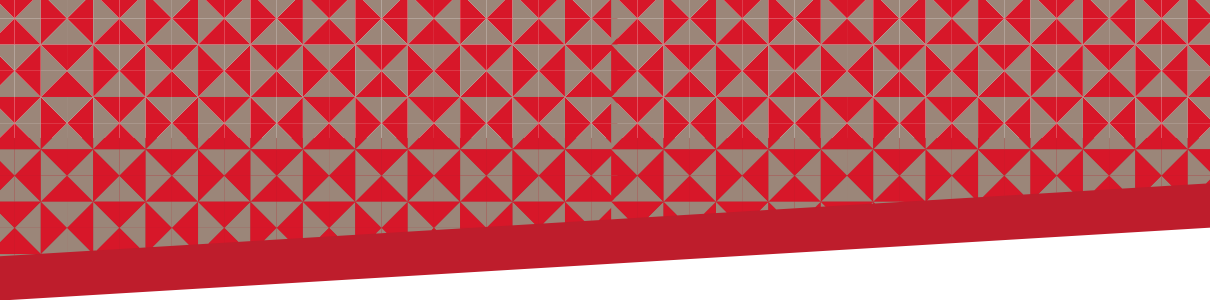
- ▶ Le cadre pédagogique formel est stabilisé. Plus de 97 % des orchestres proposent entre 2h et 2h30 par semaine, réparties à égalité entre apprentissage par pupitre et en tutti. Le volume horaire de pratiques est conséquent par an (entre 60 et 80h de pratiques y compris représentations) bien au-dessus des volumes horaires moyens de pratiques artistiques proposées dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle.
- ▶ Les ensembles orchestraux sont pour la majorité proches de l'orchestre d'harmonie. Une infime partie concerne les musiques actuelles. 83 % rapportent leur instrument de prêt à la maison.
- ▶ Les directions d'orchestres sont assurées prioritairement par des enseignants d'école ou de conservatoire de musique : la quasi-totalité à l'école, les deux tiers au collège. Au collège, il est à souligner la forte implication des enseignants d'éducation musicale.
- ▶ Plus de la moitié des orchestres (51 %) se représentent *dans et en dehors* du cadre scolaire. Le chiffre est plus important en ruralité. Certains s'appuient sur une chorale sans qu'une dynamique et une potentielle corrélation ne puissent être déterminées. Là où il y a orchestre à l'école, il y a en revanche peu de Classes à Horaires Aménagés (5 %).
- ▶ Les orchestres à l'école reçoivent un soutien important des collectivités territoriales qui assurent la majeure partie de leur fonctionnement annuel : les communes en tête (61 %), les Départements en soutien des communes ou de l'action de leurs collèges. L'intercommunalité est fortement représentée avec le financement de 35 % des orchestres à l'école. Les Régions sont inexistantes comme les orchestres au lycée.
- ▶ L'aide monétarisée apportée par les institutions déconcentrées de l'État est faible. Les DSDEN, Rectorats et DRAC peuvent apporter, pour les deux premiers, des soutiens non monétaires (compléments horaires), pour la troisième, des aides ponctuelles dans un cadre non établi.
- ▶ Une économie privée complète les financements publics. Bien que le programme Orchestre à l'école soit « gratuit » pour les jeunes, des participations privées directes et indirectes participent à l'économie du projet : recettes de concerts, participations aux frais d'autres partenaires publics et privés en contreparties, mécénat de fondations ou d'entreprises.

Le modèle Orchestre à l'école s'est imposé dans le paysage socio-éducatif et socio-culturel français. Leur nombre en constante progression - quasi exponentielle - reflète le dynamisme du programme. Ils se développent in situ en fonction des territoires et reçoivent un soutien conséquent mais peu formalisé des collectivités.



▼ **Chapitre 2**

Des menaces et des opportunités



Une des caractéristiques des projets d'éducation artistique et culturelle est de s'inscrire à la croisée des politiques publiques de la culture, de l'éducation, du social, du socioculturel, mais aussi de la politique de la ville, du réaménagement urbain, ou du développement territorial rural. Les orchestres à l'école y participent avec un axe fort culture et éducation mais une ambivalence : ils peuvent être considérés à la fois comme précurseurs des politiques transversales et territoriales de demain ou à la fois être abandonnés sur l'autel des urgences de chaque segment de l'intervention publique ou au mieux devenir des « passagers clandestins » des politiques sectorielles d'aujourd'hui. Leur contexte de naissance qui repose sur des volontés et des rencontres humaines et intuitives alimente cette dualité. S'ils ont su construire un modèle original, voire innovant, au croisement de politiques publiques et d'engagements privés et associatifs, l'écosystème local qu'ils forment pourrait être fragile et ne prendre place dans aucune « filière » ou cursus curriculaire qu'ils soient ceux des jeunes ou des enseignants intervenants. Les orchestres à l'école payent là certainement une dimension qui les dépassent : la faible reconnaissance française des pédagogies actives. Mais ils ne sont pas sans y contribuer par une « communauté » insuffisamment formalisée aux objectifs disjoints. Leurs inscriptions dans les politiques culturelles locales, qu'elles soient dorénavant reconnues au titre de l'éducation artistique et culturelle ou en possible développement par des Projets Culturels Territoriaux, seraient alors minimales.

▼ À la croisée des politiques publiques

L'étincelle du projet

À l'origine, il y a une corrélation d'énergies et de compétences comme souvent dans l'action culturelle. L'initiative de la création d'un orchestre à l'école se réalise dans l'alliage entre une volonté politique, une coopération préexistante plus ou moins prégnante et une connaissance professionnelle de pratiques collectives orchestrales (Orchestres à l'école, Demos, Classes à Horaires Aménagées Musiques, Dumiste...). La concordance des intentions de chacun produit le « précipité chimique ».

La volonté politique croise tout autant une volonté sociale et éducative qu'une attention portée à la forme culturelle et collective de la pratique orchestrale. À cet endroit, la question de l'achat des instruments n'est plus un frein du fait des financements nationaux et locaux. Le rôle de l'Association

nationale Orchestre à l'École a été fréquemment cité, notamment pour ses apports en matière tant de communication et de visibilité que de financement. Un verrou est ainsi levé et plus encore, un levier est existant.

Deuxièmement, l'héritage de la coopération. La naissance d'un orchestre à l'école est toujours l'histoire de hasards coopératifs, qu'il s'agisse de la présence d'un Dumiste, de projets d'éducation artistique, d'une pratique chorale, d'une trace ou d'une histoire plus ou moins présente d'une harmonie, de projets de pratiques collectives dans les conservatoires et écoles de musiques ou encore de la légitimité locale de ces derniers. Ces coopérations premières ne sont pas linéaires et peuvent donner lieu à des amnésies ou à l'inverse se consolider sur des réseaux de liens faibles. À ce titre, une différenciation peut s'établir entre villes et campagnes. Dans ce dernier cas, la prééminence de liens interpersonnels plus directs entre élus, acteurs culturels et éducatifs est un facteur souvent facilitant par la simplicité de mise en œuvre.

La commune disposait d'un intervenant musique qui était agent communal rattaché à l'école de musique quand elle était municipale dans les années 80. Ses interventions régulières l'ont amené à formaliser un orchestre dès 2009 à partir des cordes qu'il connaissait le mieux. Les instruments ont été acquis grâce à une dotation privée et mis à disposition du centre social et culturel.¹

Le projet est né car je connais personnellement le professeur de musique du collège. Nous étions musiciens tous les deux et nous faisons du jazz ensemble à T. Lors d'un conseil d'administration de l'école de musique, nous nous sommes aperçus qu'une partie de la population n'avait pas accès à la musique et à l'école de musique. Ensuite il a été un peu plus difficile de convaincre le collège.²

L'orchestre s'inscrit dans une longue histoire de la musique sur la ville liée à la création d'une Union Musicale qui gère une harmonie qui ne s'est jamais arrêtée et dont le conservatoire est issu (il y a 50 ans). La création de l'harmonie est liée à l'implantation d'un facteur d'instrument de musique en 1855 qui est devenue la plus grande manufacture d'instruments de musique au monde en 1900 et qui existe encore sous forme artisanale.³

Enfin, compétences et connaissances des dispositifs existants sont bien entendu nécessaires. Elles peuvent émaner d'enseignants de l'Éducation nationale mobilisés par leur conseiller pédagogique musique, de pairs (rencontre rectorale des enseignants d'éducation musicale) ou d'une « trace » dans une affectation précédente. Elles sont également le fait d'enseignants ou d'une direction d'une école ou d'un conservatoire de musique.

1 Entretien avec une Directrice d'école, juin 2021.

2 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

3 Entretien avec un élu municipal de la culture, février 2021.

Si, dans leurs parcours initiaux, les pratiques orchestrales collectives ne sont pas toujours bien renseignées, la visibilité du Centre de Ressources Orchestre à l'École apporte un élément substitutif par ses assises ou les événements médiatiques avec des parrains et marraines prestigieux.

L'initiative de l'orchestre à l'école est la conjugaison de volontés : de la part de l'école de créer un parcours d'éducation artistique et culturelle et de la part d'une élue qui voulait lutter contre la mauvaise image de cette école. La proposition même de l'orchestre est venue de David H. par suite d'interventions musicales en milieu scolaire. Il avait pris connaissance du dispositif lors de ses études et en particulier du dispositif Passeur d'Art.⁴

Cette connaissance se reflète également parmi les élus. L'impulsion politique est de ce point de vue indispensable. Tout étant évidemment affaire de financement, et donc de capacités budgétaires, il va de soi qu'un choix collectif même très volontaire peut toujours apparaître comme non prioritaire s'il ne s'inscrit dans un agenda politique au regard de choix plus ordinaires ; il ne peut exister, ou en tout cas survivre aux arbitrages, s'il n'est justifié.

C'est un élu communal qui a pris l'initiative de créer un orchestre à l'école du Lac en 2008 puis à l'école de la Forêt en 2011 en créant des passerelles avec le conservatoire.⁵

Et la justification relève en l'occurrence tout aussi bien des atouts préexistants au sein du territoire que de la projection de l'impact anticipé de l'action orchestrale. Pour des élus, un orchestre à l'école ne vaut pas simplement pour lui-même. Il vaut pour ce qu'il permet d'implémenter au cœur même du(es) territoire(s). S'il entre par des constats simples et sectoriels : l'éducation, la jeunesse, les habitants, la culture..., il établit des passerelles, des partenariats, des *interconnaissances* qui débordent de la seule action culturelle. C'est à ce titre qu'il participe à un aménagement durable du territoire ; c'est aussi dans cette dimension que l'engagement politique et ses traductions financières s'inscrivent dans la durée.

Ce qui conditionne donc fortement l'initiative est la conjonction de liens interpersonnels qu'établissent trois acteurs : un élu convaincu, un musicien compétent et motivé, un enseignant ou un acteur de l'Éducation nationale actif (inspecteur, conseiller, chargé de mission). Ainsi l'étincelle du projet est avant tout une affaire d'implications et de motivations qui peuvent dépasser le cadre professionnel ou électif.

4 Entretien avec une Élu(e) à la culture, février 2021.

5 Entretien avec un Directeur d'École de Musique, mars 2021.

Dans les années 1990, la caisse des écoles pilotait des actions d'éveil artistique. En 2009, la ville a conduit une réorganisation. Nous nous sommes retrouvés avec les solidarités dans une DGA. Quant à l'école de musique, elle était abritée dans une école élémentaire et seuls trois enfants de cette école la fréquentaient (dont 2 étaient enfants d'enseignants). Le déclencheur ce sont ces circonstances. L'orchestre s'est ainsi formalisé à partir du « faire » avec le soutien de l'inspectrice de circonscription. 13 ans après, nous sommes toujours là, l'inspectrice, la directrice de l'éducation et moi-même (sourires).⁶

Il ne peut donc y avoir un engagement sans qu'il y ait des engagés. Ces derniers peuvent l'être pour de multiples raisons, pas toujours exprimées : changer l'image de l'école ou du collège, développer des pratiques collectives, mettre en œuvre d'autres formes d'apprentissages musicaux, créer une dynamique dans un territoire, ouvrir les écoles sur l'extérieur... Cette situation, favorable à l'implantation d'un orchestre à l'école, porte aussi en elle ses propres limites dans la durée. La pérennisation des orchestres dépend souvent de la permanence des personnes clés et initiateurs du dispositif. Ces dernières doivent donc être attentives à un potentiel « départ » d'une des personnes qui peut remettre en question l'existence même de l'orchestre ; elles doivent aussi en établir les enjeux et les transcrire pour pouvoir les transmettre ; enfin, elles doivent être soucieuses de le réinterroger régulièrement et non le contraindre à son contexte et la coopération de naissance.

Il y a une routinisation de la relation. Cela reste fort, c'est ancré, il y a les budgets mais c'est vrai que nous avons du mal à transmettre et à nous renouveler.⁷

D'autant que nombre des orchestres sont nés sur une analyse des besoins que l'on pourrait qualifier d'intuitive. Rarement des études propres ont été menées pour évaluer la pertinence de la création d'un orchestre. Si des diagnostics ont été posés, ils l'ont été sur des questions sociales propres aux territoires : politique de la ville pour certains orchestres dans des QPV, analyse sociologique départementale pour repérer les territoires en difficulté sociale...

Le centre social était associé à la réussite éducative. Il a réalisé le diagnostic social du territoire. Cela a créé une bonne dynamique qui a croisé les questions de méthodologie que se posait le directeur de l'école de musique.⁸

6 Entretien avec un Directeur communal des Affaires Culturelles, octobre 2021.

7 Entretien avec une Directrice d'une école de musique, octobre 2021.

8 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

Il y a eu une analyse sociologique du territoire qui a permis de repérer des territoires en difficultés sociales. Dans les années 2012 et 2013, tous les orchestres à l'école du département se sont créés sur cette base. Le développement de la lecture publique s'est fait aussi en parallèle.⁹

Les rares diagnostics ont donc été faits sur des données sociales et non éducatives ou culturelles. Les questions d'éloignement de l'offre culturelle, ses difficultés d'accès, les questions d'apprentissage dans des territoires plus ou moins dépourvus n'ont été que peu identifiées. En matière d'éducation musicale ou de pratiques socio-culturelles, la création d'un orchestre repose donc avant tout sur une intuition, un ressenti, un vécu de terrain d'une ou de plusieurs parties prenantes.

Ces objectifs portaient de ce que je ressentais sur un terrain. Je me suis informé de ce qui se passait à l'étranger (je me suis formé sur la formation Yamaha à l'étranger, je me suis interrogé sur comment cela fonctionne dans la pédagogie anglo-saxonne, au Venezuela, d'autres lieux pour voir comment cela marche). Je suis passionné de pédagogie. Je suis allé à El System Scotland à Glasgow. Au vu des résultats, je dépasse aujourd'hui les objectifs que je m'étais fixé, des enfants ont par exemple demandé à passer les examens de l'école et à intégrer l'école de musique.¹⁰

Cette absence de diagnostic pédagogique et culturel, autre qu'intuitif, impacte durablement le programme orchestre à l'école au local. D'une part, ces objectifs sectoriels sont bien moins établis que les enjeux sociaux, alors même que les financements relèvent des premiers et non des seconds. Ils s'établissent donc sans attendu avec le risque de les voir se tarir si jamais les parties prenantes interrogent l'absence d'objectifs formulés. D'autre part, ils sont plus ou moins inscrits dans les projets d'établissements que ces derniers relèvent de l'Éducation nationale ou des enseignements artistiques spécialisés. Or, dans un cas comme dans l'autre, les directives nationales ne mentionnent pas la pratique collective orchestrale comme un enjeu spécifique de la pédagogie mais les dotent de bien d'autres objectifs qu'il convient en revanche de respecter et d'évaluer.

9 Entretien avec une Responsable de réseau de conservatoire et d'école de musique, mars 2020.

10 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

L'éducation musicale [dans les établissements scolaires] conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnée de repères culturels. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, elle apporte aux élèves les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute et d'expression. Par la mobilisation du corps dans le geste musical, elle contribue à l'équilibre physique et psychologique. Éduquant la perception et l'esprit critique sur les environnements sonores et musicaux, elle participe à la prévention des risques auditifs et au bon usage de l'appareil vocal.¹¹

Les établissements d'enseignement de la musique, de la danse et de l'art dramatique assument une mission première de formation aux pratiques artistiques qui a pour corollaire direct et indispensable une mission de développement culturel territorial. En effet, pour décider des choix les plus pertinents et mettre en adéquation missions, projets, actions et moyens de mise en œuvre, il est nécessaire d'élaborer un projet global d'action, à moyen et à plus long terme. Le projet tient compte de la place de l'établissement dans l'organisation territoriale telle qu'elle résulte des schémas départementaux (...). Le projet veille à ce que les principes de mixité et d'égalité entre les sexes soit une réalité dans les établissements où il s'applique (...). L'égalité est garantie non seulement dans les pratiques pédagogiques, mais aussi professionnelles et notamment parmi les acteurs et actrices du système éducatif, professeurs, représentants au conseil d'établissement, jurys... Un bilan périodique permettra de mesurer les avancées dans ce domaine. Il favorise également l'accueil des élèves handicapés.¹²

Trois facteurs menacent sérieusement les projets d'orchestre à l'école : le fait, premièrement, qu'ils reposent sur un héritage contingent, lié à une volonté individuelle et interpersonnelle ; deuxièmement l'absence de diagnostic autre qu'intuitif et, enfin, le fait de ne pas figurer dans un projet d'établissement - que ce soit celui de l'école, du collège ou du conservatoire.

Dans les écoles primaires, le projet d'école regroupe un ensemble précis d'actions cohérentes, articulés entre elles autour d'objectifs dont les effets sont évaluables. Il s'appuie sur des priorités nationales et sur des axes du projet académiques. Pluriannuel, il est agréé par le DASEN, et présenté au conseil d'école.¹³

11 Programme éducation musicale pour le cycle 4 - Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

12 Dispositions transversales Schéma d'Orientation Pédagogique des Conservatoires MCC.

13 http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/03/Guide_methodologique_Projet_ecole67_mars19.pdf, consulté le 3/03/2019.

À l'intersection d'enjeux éducatifs, sociaux et culturels

Se situer à la croisée de trois volontés est aussi pour les orchestres à l'école la nécessité de combiner et concilier trois politiques publiques. Cette confluence d'intérêt signifie, pour les orchestres à l'école, la possibilité tout à la fois d'émarger à plusieurs d'entre elles, mais aussi d'en subir les tensions tant structurelles – chaque politique sectorielle répond à des enjeux – que conjoncturelles – chaque partenaire public peut avoir dans le territoire de projet de l'orchestre, des objectifs différents, si ce n'est antagonistes : ceux de la commune, de l'intercommunalité et/ou du Département définis par des élus dans l'autonomie de la décentralisation ; ceux du conservatoire ou de l'école de musique normés par le ministère de la Culture (Schéma Pédagogique des écoles de Musiques) ; ceux propres enfin à l'établissement scolaire dans le respect des lois et circulaires du ministère de l'Éducation nationale et de sa déconcentration (Rectorats et DSDEN).

En outre, ces croisements entre politiques relevant de collectivités différentes ne s'inscrivent pas non plus dans des transversalités institutionnelles au sein d'une même collectivité. Si les orchestres portent une forte dimension sociétale, ils ne relèvent pas des politiques sociales ; bien que constitués d'enfants et d'adolescents, ils ne croisent pas ou peu les politiques jeunesse ; s'ils peuvent constituer une offre culturelle pour un territoire, ils intègrent difficilement les agendas politiques de la culture. En n'entrant dans aucune catégorie et en n'émargeant pas à un « segment » particulier de l'intervention publique, ils peuvent être marginalisés. C'est une faiblesse. Mais cela leur confère aussi une grande autonomie et une capacité à se projeter. Cela a d'ailleurs été une force et un atout pour leur déploiement.

Les orchestres à l'école peuvent ainsi préfigurer une future politique d'enseignement artistique : ils précèdent ici la naissance d'une école de musique ; ils ont là une fonction de « rattrapage » en assurant une présence ou en cherchant à pallier des enseignements artistiques spécialisés dans des territoires ruraux dépourvus (Bombon, 77 ; Lurcy-Bourg, 58) ou en difficulté (Villedieu-les-Poêles, 50 ; La Chapelle La Reine, 77 ; Tonneins, 47) ; ils sont enfin considérés comme participant d'un processus de valorisation d'une situation territoriale complexe où l'établissement scolaire porte les difficultés sociales d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dans un Quartier Politique de la Ville (QPV).

On est des chanceux des chouchous, on est jaloué, c'est une fierté des parents et des enfants par rapport aux autres écoles, ça se sait et c'est reconnu comme quelque chose de bien et d'exceptionnel. C'est un projet remarquable et remarqué, un point positif pour l'école et pour la vie. L'orchestre à l'école a permis de stabiliser les effectifs dans les écoles. Ça fait bouger le quartier, cela apporte de la cohésion. Ça amène [les enfants] à avoir une connaissance de la vie, à sortir des clivages et à rompre avec une dimension communautariste.¹⁴

14 Entretien avec un Directeur d'école, février 2021.

Participant autant de l'identité de l'établissement scolaire que de leur territoire, les orchestres portent les ferments « d'une paix scolaire » et participent à un « cartable comportemental » dans et hors de l'établissement scolaire.

L'orchestre fait partie de l'identité du collège et est bien identifié dans sa carte de visite par les enfants et parents avec confiance¹⁵ (...) C'est une identité du collège qui n'a pas de prix.¹⁶

Un enjeu éducatif partagé plus que moins

« J'ai dit aux enfants que cette fois-ci ce sont eux qui allaient m'apprendre. Ils ont ri »¹⁷.

L'orchestre à l'école a comme particularité de pouvoir impliquer dans une même démarche un grand nombre d'enfants, souvent une ou plusieurs classes selon les établissements. Le processus permet aux jeunes d'aborder la musique par une initiation artistique individuelle (jouer d'un instrument de musique) dans une pratique collective. À ce titre, la démarche participe à un accès à l'art et à des ressources culturelles¹⁸ au plus grand nombre et notamment pour des jeunes, ruraux ou en QPV, éloignés de l'offre.

Nous touchons avec le Steel Drum tous les CM1 et CM2 en REP. C'est un 100 % EAC avant l'heure. Pour nous, c'était essentiel que tous les enfants puissent y participer.¹⁹

L'absence de préalable de connaissance musicale et la dynamique spontanée des méthodes pédagogiques sont une autre de ses particularités. L'orchestre répond ainsi à un enjeu de transversalité pédagogique. Entre éducation formelle et informelle, il est positionné délibérément au croisement des modèles portés par les enseignements artistiques (techniques instrumentales) et par l'éducation artistique (pratiques collectives). Ceci implique une pédagogie transversale et complémentaire entre les professeurs d'éducation musicale, les professeurs des écoles et les enseignants des conservatoires et des écoles de musiques qui doivent travailler ensemble et faire « œuvre commune »²⁰ ; cela permet au collège, de mobiliser parfois d'autres enseignants et enseignements.

L'orchestre à l'école, c'est une autre pédagogie. Au début cela a permis d'intégrer d'autres enseignants en histoire-géographie, en lettres, en langues, qui parlait de Trinidad et Tobago, la patrie des Steel Drums.²¹

15 Entretien avec une Principale de collège, juin 2021.

16 Entretien avec une Principale de collège janvier 2021.

17 Une enseignante de l'Éducation nationale.

18 Une éducation à l'art, article 3 Charte de l'Éducation artistique et culturelle.

19 Entretien avec un Coordinateur OAE, octobre 2021.

20 Faire « œuvre commune » ou « œuvrer avec » (*cum - opus* ou *operare*) renvoie à l'étymologie latine du terme de coopération.

21 Entretien avec un Enseignant d'éducation musicale de l'Éducation nationale, octobre 2021.

Si ce croisement ne va pas toujours de soi, il a été identifié que l'implication des professeurs des écoles et des collèges et celle des enseignants des écoles et conservatoires de musique constituent une condition majeure de la réussite d'un orchestre à l'école. Par cette coopération que l'orchestre induit, d'autres dynamiques pédagogiques s'inventent tant au sein de l'Éducation nationale que des enseignements artistiques spécialisés. Orchestre à l'école est une manière d'aborder l'enseignement autrement qu'à travers des programmes et des cycles ; c'est aussi une pédagogie collaborative de groupe qui croise des professionnels qui n'ont pas toujours l'habitude de travailler ensemble et des jeunes dont l'apprentissage et les évaluations sont plus souvent individuels que collaboratifs. Avec des bénéfiques collatéraux, certains orchestres développent des projets transversaux et des initiatives partagées avec d'autres classes au-delà du seul orchestre : création de spectacles interdisciplinaires autour d'*Alice au Pays des Merveilles* à Lurcy-le-Bourg, stage immersif musique et sports à Chapelle-La-Reine, projets nature et sports à Allasac ou à La Chapelle Saint-Mesmin.

Ce qu'il se raconte c'est que l'Éducation nationale a bien changé en proposant un orchestre au collège. Les collègues voient le progrès des élèves dans leur comportement. Il y a une reconnaissance des élèves qui en parlent dans les conseils de classe.²²

Cette éducation par l'art²³ participe pour les jeunes à de nouveaux apprentissages, parfois même à un autre regard sur l'école et sur leurs camarades.

Nous ne savons pas si cela améliore la réussite scolaire mais cela améliore la relation entre les enfants : maintenant nous avons des parents qui nous disent : « nous nos enfants ils n'ont rien car ils ne sont pas dans la classe orchestre ». ²⁴

Dans la classe, depuis trois ans, cela a su créer une dynamique, un soutien, une coopération, une solidarité, une complicité, une dynamique de groupe. Cela devient la meilleure classe. Une rigueur et un respect avec un meilleur climat scolaire. C'est une autre forme d'apprentissage, celui de la coopération. Il y a là une vraie implication des enseignants pour accompagner. Nous avons en outre développer d'autres modes de coopération pour les autres classes : arts plastiques, sports, jardins partagés, écologie... Cela change l'image de l'école.²⁵

Participer à un orchestre c'est « jouer ensemble ». La pratique d'un instrument de musique au sein d'un orchestre, en dehors de tout esprit de compétition, incite les élèves à apprendre et progresser ensemble, encourage les valeurs de partage, de respect mutuel et de solidarité.²⁶

22 Entretien avec un Professeur d'enseignement musical, mars 2020.

23 Article 4 de la Charte de l'éducation artistique et culturelle.

24 Entretien avec une Directrice d'école, mai 2021.

25 Entretien avec une Enseignante d'école, mai 2021.

26 Entretien avec un Maire, septembre 2021.

Elle génère aussi un lien *interpersonnel* entre jeunes et enseignants et des pratiques *interprofessionnelles* entre pédagogues.

Cela permet d'installer une relation avec plusieurs enseignants. C'est un travail d'équipe pédagogique. D'ailleurs les enseignants participent aux orchestres. Une anecdote dans un collège de Seine-et-Marne en QPV : comme il n'y avait que de jeunes enseignants, tous en profitaient pour venir jouer avec l'orchestre, soit parce qu'ils jouaient avant, soit parce qu'ils trouvaient cela sympa.²⁷

Cette coopération apparaît donc nécessaire mais n'est pas sans menace. Elle implique de bien définir le rôle éducatif des parties prenantes et celui du coordinateur. Les professeurs d'éducation musicale des collèges rencontrés expriment souvent qu'il leur revient d'assurer la responsabilité du projet éducatif de l'orchestre avec la coordination, la fonction de chef, les arrangements et l'organisation des tutti. Cette responsabilité est assumée du fait de leurs compétences. Les enseignants des écoles et conservatoires de musiques de technique instrumentale (pupitres) ont alors parfois la sensation d'œuvrer au service d'un projet orchestral qui leur échappe, jusqu'à parfois faire preuve de manque d'implication²⁸. Cette situation ne vient pas uniquement d'un manque de volonté mais peut être aussi liée à l'organisation des séances des pupitres. Celles-ci durent de 45 mn à 1h par semaine et leur seul financement ne permet pas de dégager d'autres temps pour travailler collectivement. La coordination pédagogique se fait alors par mails interposés, voire « entre deux portes ». Cette « prise en main » par les enseignants d'éducation musicale est également dénoncée par certains enseignants de conservatoire ou d'école de musique, en soulignant qu'elle « scolarise » la pratique orchestrale.

D'où le recours à des Dumistes²⁹ qui interviennent fréquemment dans les orchestres en école primaire et ont souvent la responsabilité pédagogique et éducative de l'orchestre, voire l'initiative. L'enjeu est alors de créer avec les professeurs des écoles une dynamique coordonnée et impliquante, avec de bons résultats au sein de l'Éducation nationale (certains professeurs des écoles apprennent ou reprennent un instrument pour jouer avec les jeunes : Saint-Berthevin, Ambarès-et-Lagrave...) ou de moins bons quand l'intervenant extérieur dumiste délocalisé n'arrive ni à écouter ni à impliquer les enseignants, comme à Pauillac. Reste ensuite au Dumiste

27 Entretien avec une Directrice d'école, mai 2021.

28 Le terme « orchestre à l'école low coast » a été ainsi prononcé pour désigner l'attitude de prestation de certains professeurs de l'école de musique qui ne s'impliquent pas dans la démarche collective.

29 Créé par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale en 1984 pour « favoriser l'éducation musicale dans le primaire », le diplôme et la fonction de Dumiste (*de Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant*) n'est ni professeur de conservatoire, ni enseignant, mais les deux à la fois. Depuis les années 1990, 5 000 musiciens intervenants sont sortis diplômés des neuf centres de formation répartis sur le territoire (CFMI).

à établir le meilleur des liens avec son école ou son conservatoire de musique, ce qui peut se révéler ardu. Considéré comme non enseignant, ne disposant pas du même statut, voire du même salaire, son activité est certes qualifiée d'appréciable mais « d'accessoire » au cœur de métiers des enseignements artistiques spécialisés, y compris, et même quand la direction de l'école ou du conservatoire de musique considère son rôle comme essentiel à la vie de l'établissement.

Si tout concourt donc à faire des orchestres à l'école un enjeu éducatif partagé, les situations analysées font apparaître le besoin de formaliser une nécessaire coopération pédagogique entre les parties prenantes éducatives, où chacun exerce ses responsabilités, mais œuvre à des objectifs mutuels bien définis. Voilà qui demande de dégager du temps dans le suivi tout autant stratégique qu'au quotidien ; voilà qui oblige à mieux préciser les rôles de chacun et à reconnaître celui du coordinateur qui cumule de nombreuses missions ; voilà enfin qui astreint à établir une coopération active entre les parties prenantes tant de terrain que financières.

La musique au collège, c'est une heure perdue au milieu de rien. Ce n'est pas la panacée. Je suis de plus en plus convaincu que la musique demande une pratique plus intense (...) Les professeurs des écoles doivent enseigner la musique mais la formation initiale est totalement insuffisante et si l'enseignant n'a pas une pratique personnelle, ces enseignements ne décollent pas du chant et d'une chorale. Pour autant, il est important que le professeur des écoles garde un rôle dans les orchestres à l'école et ne délègue pas à un tiers cet enseignement. C'est important notamment avec des Dumistes à qui souvent on « confie la classe ». Quand les enseignants sont partis prenantes (y compris en équivalence avec élèves), c'est formidable pour la classe.³⁰

► FOCUS 1 : Enseignements artistiques et pratiques en amateurs

Les enseignements artistiques spécialisés sont assurés par des établissements d'enseignement spécifiques hors temps scolaire : conservatoires labellisés de musique, de danse, d'art dramatique, école de musiques agréées ou associatives et établissements supérieurs. S'ils maillent aujourd'hui les territoires, ils sont pourtant issus d'une tradition française centralisée. La Convention crée le 3 août 1795 l'Institut National de la Musique avec comme priorité de « former les meilleurs artistes nécessaires à la solennité des fêtes républicaines »³¹. Simultanément sont démantelées les 450 maîtrises de pays car dans la représentation révolutionnaire et républicaine, la musique – comme la langue ou l'éducation – ne peut être que nationale (et gratuite). Pendant près de deux siècles, l'enseignement musical, malgré la création de « succursales » du Conservatoire de Paris dès 1826 mais dont les

30 Entretien avec un Conseiller Arts et Culture DAAC, juin 2021.

31 Lucie Kayas, « Le conservatoire de Paris et la médiation de la musique. Résistances et développement », in *Revue musicale OICRM*, vol. 7, issue 2, 2020, p. 78-91.

meilleurs élèves (au nombre de trois par an !) sont envoyés à Paris, est donc caractérisé par une extrême centralisation et tendu vers la seule professionnalisation des musiciens. Il faut attendre le Plan Landowski (1969) pour voir naître une première volonté déconcentratrice de l'État : création d'établissements d'enseignements sous le nom de Conservatoire Nationaux de Région, d'Écoles nationales de musique, puis d'Écoles départementales et municipales dont les labels actuels sont issus ; création des Diplômes d'État et des Certificats d'Aptitudes ; instauration d'Associations Départementales de Danse et Musique. Pour autant, le modèle demeure celui de « l'excellence ». Il s'agit de former des musiciens à une potentielle carrière plus que d'accueillir des amateurs, qui, s'ils sont identifiés, demeurent cantonnés par défaut dans un Centre national de l'Animation Musicale relevant d'un autre diplôme. Le maintien d'une pédagogie axée sur l'acquisition du solfège et le « face-à-face » entre un enseignant et un élève demeure donc prédominant. La progression importante des budgets du ministère Lang (1981-1986), celle tout aussi conséquente si ce n'est plus des budgets des collectivités territoriales dans le cadre de la Décentralisation, participent à ce déploiement d'écoles de musiques dans les territoires celle du nombre d'élèves en établissements demeure faible, malgré une progression de la pratique musicale en amateur. La « formation individualiste et tournée vers la virtuosité au sein de départements musicaux sectorisés »³² reste la norme pendant que parallèlement musiques actuelles et pratiques collectives en amateurs sont laissés au champ de l'éducation populaire et de l'animation socio-culturelle.

L'entrée de l'éducation musicale à l'école date de 1819 : le baron de Guérando prône « l'enseignement dans nos écoles de quelques exercices de chant et de musique, et [de] mettre tous ces exercices en harmonie avec l'ensemble du système »³³. Le musicien Wilhem (Guillaume Louis Bocquillon) crée alors les premiers tableaux pédagogiques. Nous sommes à la naissance du mouvement choral et des orphéons républicains. L'attente est certes de permettre une pratique musicale en amateur aux enfants (l'école n'est pas encore obligatoire) mais surtout d'uniformiser un territoire national : « les instances politiques espèrent que la musique à l'école éradique les patois et les intonations sauvages (...), supprime la cacophonie et fait naître l'harmonie de l'ordre musical mais aussi de l'ordre moral et social »³⁴. En 1883, sont déterminés pour la première fois des programmes qui demeurent marqués par le chant et l'apprentissage du solfège. Il faut attendre l'entre-deux-guerres, sous l'impulsion des pédagogues Maurice Chevais et André Gédalge, pour voir apparaître de premières méthodes actives, privilégiant l'écoute et l'oralité. Dans le même temps, la musique fait son entrée au collège. Des instruments apparaissent avant d'être généralisés dans les

32 Daniel Durney, « Conservatoires et écoles de musique », in Emmanuel de Waresquiel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles*, Paris : Larousse, CNRS éditions, 2001, p. 155-158.

33 Cité par Philippe Gumpowicz, *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale amateurs en France : harmonies, chorales, fanfares*, Paris : Aubier, 1987.

34 Denis Laborde, *Les musiques à l'école*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1998.

années 70 : pipeau puis flûte et percussions, écoute enregistrée. Les concours (Capes et agrégation) prennent leur forme actuelle avec des postes à profil (CHAM). Depuis la réforme scolaire de 2008, l'éducation musicale est obligatoire de la maternelle à la fin du collège sur la base d'une heure d'enseignement hebdomadaire. Au lycée, elle peut se poursuivre comme enseignement de spécialité ou une option facultative depuis la rentrée 2019. Le partenariat avec des professionnels extérieurs à l'école n'est pas obligatoire.

L'essor des pratiques musicales en amateur doit beaucoup à l'éducation populaire. Si elle puise dans le socialisme laïque et la chrétienté sociale du XIX^e siècle avec les orphéons républicains, harmonies, batterie-fanfarses et autres bandas ou bagad, l'éducation populaire (MJC, centres sociaux...) accompagne la montée en puissance de l'écoute musicale et de sa reproduction à partir des années 50. Ces musiques dites aujourd'hui actuelles renvoient à une aspiration de la jeunesse pour de nouvelles formes de pratiques collectives. Le Plan Landowski est en déconnexion avec ces besoins, « accusé de soutenir exclusivement ceux qui dispensent un enseignement stéréotypé, excluant toute ouverture aux musiques traditionnelles et populaires »³⁵. Jusqu'au début des années 1980, les musiciens en musiques électro-amplifiées répètent, créent, produisent leur musique sans aide ni accompagnement des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale mais avec le soutien de l'animation socio-culturelle. Enjeux politiques et pédagogies y sont sensiblement différentes : il ne s'agit pas de transmettre des « œuvres capitales » mais de permettre de s'émanciper dans une pratique collective basée sur l'écoute, la capillarité et l'échange entre pairs³⁶. Même si les premières écoles de jazz voient le jour fin des années 70, ce sont les années Lang, et notamment l'action de Maurice Fleuret à la Direction de la Musique, qui marquent la reconnaissance de ces pratiques musicales en amateur. Dans le domaine des enseignements, le soutien se traduit par l'aide à la formation collective et l'ouverture continue à de nouvelles esthétiques (CA et DE de jazz et de musiques traditionnelles, musiques du monde) parfois avec un léger retard (rap). Il se traduit dans des Schémas³⁷ (2004) et la charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001 : « Les établissements sont des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus (...). Ils contribuent à la politique d'éducation artistique (...) suscitent et accueillent les partenaires culturels. (...) Ils travaillent en étroite collaboration avec les structures relais (...), sont des centres d'animation de la vie culturelle (...) [et] contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles ». La démarche Orchestre à l'École se situe à l'intersection de ces enjeux démocratiques d'apprentissages musicaux. Bien que les tensions ne soient pas apaisées, elle offre une voie possible de conciliation.

35 Maurice Fleuret, « Marcel Landowski au pupitre ? », *Le Nouvel Observateur*, 13 février 1978.

36 Collectif RPM (2011), *Enseigner les musiques actuelles ?*, RMP Éditions : Mantes-la-Jolie.

37 Voir *supra*, p. 26.

Des enjeux sociaux attendus « pour de frêles épaulés »

S'ils sont rarement soutenus par les politiques sociales, hormis dans le cas des Quartiers Politique de la Ville, les orchestres à l'école en ont une forte dimension. Ils sont considérés comme « outil » ou levier pour la vie d'une école, d'un collège, d'un quartier, d'un territoire et comme un espace de socialisation des enfants et des jeunes. Cette double dimension est attendue de l'ensemble des parties prenantes. Ils lui accordent une priorité tout en faisant reposer sur les seuls orchestres des enjeux les dépassant.

Nous sommes partis dans une logique CUCS³⁸ et des programmes de réussite éducative. C'est comme cela qu'est né il y a dix ans « orchestre en réussite ». Je suis allé voir les élus. Pourquoi ne pas mettre un protocole comme « el systema » ? Mais si je le mettais dans le seul cadre des enseignements artistiques, cela n'avait pas de sens, donc j'ai créé l'apprentissage musical collectif à l'école.³⁹

L'orchestre est alors considéré comme espace de resocialisation, de cadrage des comportements turbulents, d'apaisement des conflits entre les jeunes. Dans mais aussi hors des territoires fléchés, il devient un espace-temps de socialisation qui intègre des codes comportementaux propres à la pratique orchestrale : « l'objectif premier mis en avant à Ambarès-et-Lagrave est avant tout social, d'intégration et de cohésion sociale »⁴⁰. Dans cet objectif, l'instrument de musique à la maison devient un objet de lien familial, une passerelle entre l'école, la famille et le territoire. L'orchestre devient « passeur ». Il constitue un élément d'identification dans l'établissement, dans le quartier, le village ou la ville. L'instrument oblige à un code d'usage : en prendre soin, comprendre son fonctionnement, le nettoyer, le protéger.

L'orchestre est aussi un objet de complicité et de reconnaissance dans les pupitres. Les jeunes croisent leurs connaissances et leurs savoirs : le doigté d'une flûte à bec, le jeu de la coulisse du trombone deviennent des moments de partage entre pairs ; ils ont parfois accès en autonomie aux salles de pratiques comme dans les collèges de Pessac ou Saint-Herblain. Par leurs dynamiques propres qui favorisent les apprentissages comportementaux (jeux collectifs de plusieurs instruments qui ne jouent pas les mêmes notes, attention à l'autre, écoute partagée dans les tuttis), et les apprentissages entre pairs par pupitre qui créent de la connivence, de la solidarité et de l'autonomie, les orchestres à l'école favorisent indéniablement une amélioration du climat social dans et en dehors de l'école.

38 Contrats Urbains de Cohésion Sociale, géographie précédente de la politique de la ville.

39 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

40 *Idem*.

C'est un projet social basé sur l'écoute et le vivre ensemble. Tous les adultes du projet acceptent de devenir des éducateurs.⁴¹

L'objectif de l'orchestre au collège est de faire des collégiens de futurs citoyens. L'idée est de leur offrir tout et en échange ils doivent donner ce qu'ils ont. C'est de les ouvrir à une connaissance citoyenne de l'organisation publique en jouant dans les territoires en lien avec l'écologie par exemple. L'orchestre au collège à une dimension sociale forte.⁴²

C'est pourquoi de nombreuses valeurs sociales viennent prendre appui sur les orchestres à l'école : des valeurs de citoyenneté, de cohésion, de lutte contre les exclusions et pour l'égalité des chances à l'école. Si cette ambition est louable, elle n'est pas non plus sans « charger la barque du passeur ». Aux côtés des enjeux éducatifs précédents, les objectifs sociaux – qui sont non pas imposés et encore moins financés, mais espérés – confèrent certes aux orchestres à l'école une autre mission d'intérêt général mais les engagent à atteindre des objectifs qu'ils ne peuvent assumer seuls et qui ne sont que rarement mesurés⁴³.

De quelle éducation artistique et culturelle relèvent les orchestres à l'école ?

Le préambule de la convention cadre conclue le 27 février 2017⁴⁴ entre les ministères en charge de l'Éducation et de la Culture, le secrétariat d'État à la ville et l'Association nationale Orchestre à l'école pose à la fois la réalité et le cadre des convergences entre la dynamique proposée par le dispositif et les politiques portées par l'État. Elle cite notamment la mise en œuvre du parcours artistique et culturel de chaque enfant portée conjointement par les ministères en charge de l'Éducation et de la Culture⁴⁵ précisant que l'action portée par l'Association « s'adosse aux grands objectifs de formation précisés dans le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle [PEAC] »⁴⁶. Des parcours qui s'adosent sur une charte et trois piliers ; fréquenter (voir, entendre, visiter, rencontrer œuvres et artistes), faire (pratiquer, s'intégrer dans un processus collectif), comprendre (s'approprier des connaissances, réfléchir, interpréter)⁴⁷. Le préambule de la convention cadre

41 Entretien avec un conseiller territorial Orchestre à l'École, mai 2021.

42 Entretien avec une Principale de collège, septembre 2021.

43 Laurent Gignoux, *L'orchestre à l'école facteur d'intégration sociale, Étude à Ambarès-et-Lagrave en Gironde*, Mémoire pour le CA de directeur d'Établissement d'Enseignement Artistique, 2013.

44 <https://eduscol.education.fr/1386/orchestre-l-ecole>, consulté la dernière fois le 25 janvier 2022.

45 Cf. circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013, conformément à l'article 10 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

46 Arrêté du 1^{er} juillet 2015, J.O. du 7 juillet 2015.

47 Voir Focus 2, p. 51.

évoque également la complémentarité entre l'enseignement obligatoire d'éducation musicale, assurée par les professeurs de l'éducation nationale qui vise « à doter progressivement les élèves des références nécessaires à la constitution d'une culture musicale et artistique par la pratique vocale, l'éducation de la perception et la connaissance des œuvres [et] les pratiques instrumentales collectives [qui] offrent de nouvelles perspectives dès lors qu'elles sont mises en œuvre avec des moyens appropriés »⁴⁸.

Sans remettre en question ce cadre d'éducation artistique et culturelle, une très grande majorité des orchestres interrogés ne s'y réfère pas, voire n'en ont qu'une connaissance éloignée. Il est vrai que le référentiel dans sa globalité est peu équilibré dans le programme Orchestre à l'École.

Indépendamment de la pratique de l'œuvre, la rencontre avec l'œuvre en tant que telle ou de l'artiste se fait rarement, et rares sont les orchestres à l'école qui proposent une découverte d'œuvres ou d'artistes par la sortie au concert par exemple. Seuls les orchestres qui ont un partenariat actif ont pu créer cette situation comme à Rénazé ou par porosité et offre de proximité à Saint-Herblain avec les folles journées de Nantes. Toutefois, cette capacité à s'appuyer sur des propositions voisines (et souvent gratuites) est souvent limitée à des orchestres à l'école en milieu urbain, là où l'éclectisme et le volume des offres le permettent. Quant aux parrains et marraines, il faut en avoir le temps, les moyens ou plus simplement l'opportunité. Trois grandes situations de parrainage ont pu être identifiées même si elles sont peu usitées : un parrainage d'apport instrumental où l'artiste passe du temps avec les jeunes, apporte ses compétences et sa passion pour son instrument ou sa pratique ; un parrainage d'apport artistique où l'artiste accepte que ses compositions soient jouées par l'orchestre, qu'éventuellement il compose ou arrange spécialement pour lui ; un parrainage dans le cadre d'un accord partenarial institutionnel : l'artiste, souvent représenté par une institution culturelle, l'Orchestre de Picardie pour exemple, intègre une proposition de rencontre artistique pour l'orchestre à l'école dans le cadre d'une convention d'accueil. Mais force est de constater que le pilier du « fréquenter » n'est pas intégré de principe au dispositif Orchestre à l'École et qu'il ne repose localement que sur des opportunités, des partenariats et des volontés sans que la « consigne » n'en soit clairement donnée tout autant au sein des enseignements artistiques spécialisés que de l'Éducation nationale.

La rencontre avec un artiste est fondamentale (...) une autre intelligence peut être mise en valeur. Nous ne sommes pas très forts là-dessus à l'Éducation nationale, on n'arrive pas à se défaire des notes et d'une certaine hiérarchie, or l'éducation artistique vient bousculer ces codes et renverser ces normes.⁴⁹

48 <https://eduscol.education.fr/1386/orchestre-l-ecole>, consulté la dernière fois le 25 janvier 2022.

49 Éric Boissureau, « Musique à l'école on joue à quoi ».

C'est donc à partir du pilier du « faire » que les orchestres à l'école épousent pleinement le référentiel de l'éducation artistique et culturelle. Comme nous l'avons déjà constaté, le nombre d'heures de pratique se situent bien au-delà des « canons » de l'éducation artistique et culturelle⁵⁰.

Le développement des apprentissages par à la musique, cela crée des connexions : être à l'écoute de l'autre, faire cohésion de groupe avec une dimension artistique. Cela aide aussi au développement psychomoteur (coordination, dissociation), au développement de la mémoire (par l'oralité, pas de partition) et au développement de la sensibilité (contact avec le son, par la vibration...).⁵¹

Enfin, le troisième pilier « comprendre » interroge les modalités d'évaluation de l'action. Les enfants acquièrent probablement des connaissances de vocabulaire et des savoirs liés à leurs pratiques et aux œuvres qu'ils interprètent. Mais l'évaluation de ces acquis dans leur capacité d'exprimer un jugement critique, une émotion esthétique ou plus encore de participer à leur construction et à leur émancipation reste très peu formalisée. Elle fait certes partie des commentaires lors de conseils de classes de certains collègues ; elle fait l'objet de bilans soit quantitatifs qui ne permettent pas d'évaluer les impacts individuels pour chacun, soit sensibles mais impressionnistes : « Il a pris de la confiance en lui, son attitude est plus positive... ». Reste que cette question évaluative n'est pas propre à Orchestre à l'École. Les programmes d'éducation artistique et culturelle font souvent l'objet de bilans, rarement d'évaluations, d'autant plus sur ce troisième pilier dont on ne sait pas bien quantifier quels objectifs sont clairement attendus. En outre, elle n'est pas partagée : certains acteurs de l'Éducation nationale souhaiteraient une évaluation formelle et scolaire - une note individuelle comptant dans la moyenne - à laquelle certains professeurs des écoles et conservatoires de musiques s'opposent. On retrouve là, trace de la tension entre enseignements artistiques spécialisés - « ce qu'on fait avec les élèves est en dehors de l'Éducation nationale » -, Éducation nationale - « cela fait partie des enseignements et doit donc être évalué au même titre » - ou encore éducation populaire - « la permanence évaluative se fait au fil de l'eau dans la relation avec l'autre ».

La question de l'évaluation des élèves entre le conservatoire et les enseignants s'est posée. Elle a fait l'objet d'une incompréhension avec une fin de non-recevoir du côté du conservatoire. L'Éducation nationale souhaitait une évaluation formelle des professeurs du conservatoire qui s'y sont opposés parce que ce qu'on fait avec les élèves est en dehors de l'Éducation nationale. Elle s'inscrit dans un autre rapport éducatif. L'évaluation est permanente au fur et à mesure des apprentissages, dans la relation entre le professeur d'instrument et les élèves.⁵²

50 Voir *supra*, p. 20.

51 Entretien avec une Coordinatrice d'OAE, septembre 2021.

52 Entretien avec une Coordinatrice REP, mars 2020.

Les orchestres à l'école agissent donc fortement sur le « faire », dans une moindre mesure, et de manière inégale, sur le « fréquenter », enfin sont en tension sur le « comprendre ». S'ils apportent sans nul doute des connaissances aux enfants et aux adolescents et présentent une facette d'auto-apprentissage, les orchestres s'appuient peu sur les besoins, les ressources ou les désirs des jeunes. Cette faiblesse d'inscription dans l'éducation artistique et culturelle n'est pas sans conséquence. D'une part, elle ne permet pas aux orchestres à l'école d'émarger aux financements de droit commun de l'éducation artistique et culturelle (plans ou contrats territoriaux et locaux d'éducation artistique et culturelle), d'autre part, elle met en distance institution scolaire et enseignements artistiques spécialisés d'un des grands courants et enjeux actuels des politiques culturelles publiques qu'elles soient d'État ou des collectivités territoriales.

Les orchestres à l'école se situent donc dans une dynamique particulière qui lui confère une grande autonomie. Pour autant sa situation à l'intersection de politiques publiques nécessite de sa part une grande adaptabilité entre des acteurs aux objectifs très différents. Cela suppose une innovation pédagogique permanente qui cherche un équilibre entre trois champs éducatifs : celui « formel » de l'Éducation nationale, celui « technique » des enseignements artistiques spécialisés, et celui « non formel » de l'éducation populaire. Cela suppose aussi de lui permettre de développer sa capacité à trouver sa place entre des attendus différents, complémentaires certainement, rivaux parfois, mais volumineux toujours.

Les objectifs d'orchestre à l'école à ... sont :

- ▶ donner une bonne image à l'école ;
- ▶ préserver l'école dans le quartier et garder les enfants dans le quartier par la culture ;
- ▶ donner un accès à la culture aux enfants ;
- ▶ permettre aux enfants de découvrir la musique et le conservatoire de musique ;
- ▶ créer du lien par l'expérience artistique et culturelle en commun ;
- ▶ découvrir des horizons différents.⁵³

Les orchestres à l'école reposent donc sur des cahiers des charges ambitieux tout en croisant artisanalement les dispositifs des collectivités locales et rarement ceux des directions déconcentrées des ministères (Rectorat, DSDEN, DRAC). Bien que non intégrés, ils apparaissent dans les « comptes » du 100 % EAC et ils constituent indéniablement un élément de rayonnement culturel qui participe à l'attractivité tant recherchée par les territoires en particulier ruraux. Preuve leur participation à des événements festifs, commémoratifs, au-delà des seules restitutions et représentations de l'orchestre.⁵³

⁵³ Entretien avec un Directeur d'école primaire, février 2021.

L'orchestre est visible. C'est une belle reconnaissance et une fierté de se produire à l'extérieur. Ça fédère, ça crée du lien avec les habitants quand ils vont jouer sur le marché par exemple. Cela rejoint la mémoire ouvrière de l'ancienne Harmonie des Mineurs.⁵⁴

C'est un vrai élément d'aménagement du territoire. En 1997, j'étais élu à la culture. Nous avons doté l'école de locaux et avons créé huit ensembles. Maintenant je suis maire et il est important que les orchestres participent aux cérémonies républicaines.⁵⁵

Les orchestres à l'école ne relèvent donc d'aucune catégorie stabilisée de l'intervention publique. Ils participent du fait de leur dimension transversale tout à la fois aux politiques éducatives, sociales et culturelles des parties prenantes qu'ils réunissent. Cette (ré)union repose avant tout sur la concordance d'une diversité de volontés personnelles et de constats, souvent intuitifs mais partagés. Conséquence : ils se glissent dans les *interstices* des politiques publiques sans que leur reconnaissance, malgré un cadre national, ne soit suffisamment déclinée (ou entendue) au local. Pourtant, ils répondent à des enjeux de renouvellement de l'éducation musicale dans l'Éducation nationale, voire à des enjeux pédagogiques plus globaux : coopération active entre pairs, capacité à collaborer ensemble, éducation par l'art..., qui ne viennent pas contester les savoirs et connaissances à acquérir individuellement mais qui les complètent et facilitent les liens collectifs. Le « faire ensemble » prend ainsi tout son sens et favorise la « réussite éducative » en apportant socialement, un sens à la communauté et culturellement une première relation aux pratiques et dans une moindre mesure à l'art. En intégrant la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle, à partir des ressources et du « déjà là » qu'ils présentent et qu'ils proposent, cette « liane souple » que sont les orchestres à l'école pourrait alors devenir un élément actif de construction d'un projet culturel territorial.

► FOCUS 2 : La territorialisation de l'éducation artistique et culturelle

Le terme éducation artistique et culturelle apparaît à la suite du Protocole d'accord national du 25 avril 1983 signé conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Il établit de plein droit les réflexions et nombreuses expérimentations précédentes qui puisent leur inspiration dans le colloque d'Amiens de 1968 « pour une école nouvelle ». Le protocole de 1983 permet de bien dissocier éducation artistique et culturelle et enseignements des arts, complétés par la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques. Il insiste déjà sur la nécessité d'ouvrir l'école à son environnement culturel et artistique et de prendre en compte la totalité du parcours scolaire de la maternelle à l'université. Mais il faut attendre le tournant des années 2000 pour voir s'exprimer avec ampleur un nouveau souffle.

54 Entretien avec un Directeur de conservatoire, mars 2021.

55 Entretien avec un Élu municipal, mars 2021.

Le Plan pour les Arts et la Culture à l'École (2000) des ministères Lang et Tasca repose sur une volonté : celle de la généralisation avec la formule des classes à PAC (Projet Artistique et Culturel) systématisant le partenariat enseignant - artiste ou opérateur culturel et un programme ambitieux de formation croisée. Si le plan est abandonné dès 2003 sur l'autel d'autres priorités politiques pour le système éducatif, l'impulsion crée une véritable dynamique s'appuyant sur des collectivités aux politiques culturelles dorénavant structurées et aux financements en expansion, sur une professionnalisation accrue des opérateurs et des réseaux actifs et une implication renforcée des rectorats et inspections académiques. De nombreux rapports émaillent la décennie suivante dont on pourrait dire que le volume se révèle inversement proportionnel aux montants des crédits d'État accordés à l'éducation artistique et culturelle.

Et comme un « éternel retour »⁵⁶, le Grand Plan pour la Jeunesse donne naissance d'une part au *Plan pour l'éducation artistique et culturelle* (2013), d'autre part à *la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (2013). Si ces textes n'ont pas uniquement pour objet l'éducation artistique et culturelle, ils déclinent l'enjeu de réussite scolaire et de réduction des inégalités. Deux points sont primordiaux : le premier instaure que « l'éducation artistique et culturelle concourt directement à la formation de tous les élèves » comme l'éducation physique et sportive (article 10) ; le second engage la création d'un Parcours d'éducation artistique et culturelle.

Ce Parcours a pour objectifs de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier. Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Sa mise en œuvre résulte de la concertation entre les différents acteurs afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions. Ces parcours ont été précisés par plusieurs circulaires interministérielles⁵⁷, complétées par un Guide qui indique que « les ressources de l'Éducation nationale seront articulées avec celles du ministère de la Culture, des réseaux culturels et des collectivités locales afin d'accompagner la progressive autonomie des jeunes dans leurs pratiques culturelles ». Il propose une progression des acquis de l'EAC par cycle scolaire (primaire, collège et lycée) et par champ artistique et culturel (chant choral, livre et lecture, patrimoine, arts plastiques, éducation à l'image, éloquence, spectacle vivant, photographie...) et décline certains dispositifs (Classes à Horaires Aménagés, Classes à Projet

56 Marie-Christine Bordeaux & François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse : Éditions de l'Attribut, 2013.

57 Circulaires des 3 mai 2015, 10 mai 2017 et « À l'école des arts et de la culture » du 17 septembre 2018, consultées la dernière fois, le 25 janvier 2022. www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm?cid_bo=71673 - www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723.

Artistique et culturel, Contrats Territoires Lecture...) pour atteindre un 100 % EAC pour tous les jeunes en temps scolaire avec cinq priorités concrètes : chanter, lire, regarder, s'exprimer à l'oral et développer son esprit critique. Cet objectif est décrit dans une feuille de route⁵⁸ et s'appuie sur une Charte de l'EAC. Cette charte décline un référentiel dorénavant stabilisé qui s'appuie sur trois piliers.

Le « **VOIR** » (ou l'entendre, le fréquenter) en constitue le premier point d'appui. Fondées sur la force de l'expérience artistique, la fréquentation, la pratique et la rencontre avec les œuvres renvoient à une conception de la médiation où l'art est en quelque sorte en lui-même sa médiation. C'est le moment de la rencontre avec l'inattendu, l'expérimentation de l'émotion et de la sensibilité. Mais au rebours de l'immanence un peu magique de l'œuvre – dont le musée imaginaire de Malraux n'est pas exempt – le voir implique du « regardant » qu'il maîtrise à minima les codes et qu'il puisse les contextualiser pour accéder au sens. Pilier de la conception française de l'éducation artistique, le « voir » est « dans les gènes » de l'Éducation nationale et fonde le principe de démocratisation culturelle du ministère de la Culture.

Le « **FAIRE** » (ou le pratiquer) fait écho à la pratique personnelle et individuelle dans un cadre collectif. Ce pilier pose que l'œuvre, sa complexité, sa compréhension, doit être abordée par l'acte créateur de chacun. C'est cette meilleure connaissance du processus de création par la pratique qui d'une part rend l'œuvre plus accessible, parfois même en la désacralisant, et d'autre part permet collectivement de s'en nourrir pour valoriser la communauté et acquérir de nouvelles compétences. Vivre communément cet instant partagé de création est le mode de médiation prôné par l'éducation populaire et les pédagogies actives : c'est en vivant une expérience concrète de pratique que l'on s'approprie l'art et la culture et que l'on acquiert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; c'est en vivant pleinement et collectivement un processus de création que l'on transforme le jeune spectateur en jeune acteur.

Le dernier pilier s'intitule alternativement le « **COMPRENDRE** », le « réfléchir » ou « l'interpréter ». Sa dénomination plus indéfinie reflète son ambiguïté. Il peut désigner la nécessité de saisir les références culturelles – et politiques – qui participent de l'artistique et d'acquiescer ainsi une distance critique établissant réflexivité. En ce sens, le « comprendre » participe à l'élaboration d'un jugement esthétique et alimente un « droit à la culture » autour d'un héritage commun. Mais il peut également offrir une capacité à se nourrir d'expériences et à acquiescer des compétences expressives et créatives. Ces dernières – « l'interpréter » – permettent au jeune de se construire des repères tout au long de la vie et de développer autonomie, dignité et émancipation : « l'EAC participe à la construction de l'individu qui ne repose pas seulement sur les savoirs mais également sur l'être sensible. Les principes de l'EAC peuvent ainsi se placer sous l'égide des « droits culturels (...) »⁵⁹.

58 Le 100 % EAC, www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Reussir-l-objectif-100-EAC-a-l-ecole, consulté la dernière fois le 25 janvier 2022.

59 Françoise Liot, *Rapport de synthèse de la 1^{re} Université de l'éducation artistique et culturelle des 25 et 26 septembre 2014 à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon*, janvier 2016.

L'éducation artistique et culturelle territoriale ne peut donc être qu'un nœud essentiel et évident de coopération. Cette politique territoriale ni purement éducative ni exclusivement culturelle ou artistique repose fondamentalement sur un partenariat étendu et une co-construction active : entre collectivités, d'abord, afin d'éviter fragmentation et morcellement, entre acteurs éducatifs, sociaux et culturels, ensuite, car la totalité des « temps de vie » doivent être couverts, et enfin entre organismes culturels et éducatifs présents dans le territoire du projet d'éducation artistique et culturelle. Il y a là une naturelle interculturalité à construire entre tous les acteurs territoriaux, qu'ils soient collectivement organisés ou singuliers, comme les parents et les jeunes. C'est pourquoi l'éducation artistique et culturelle se décline également en contrats territoriaux co-signés par les Rectorats, les DRAC, parfois les Départements, plus rarement les Régions et les commune ou l'EPCI dans lesquels ils se développent (Pouthier & Miqueu, 2019). Un coordonnateur (issu de la commune ou de l'EPCI) coordonne la gouvernance (comités de pilotage et de suivi) et les actions de formation continue transverse.

L'éducation artistique et culturelle devient ainsi une responsabilité exercée conjointement d'une compétence en générant « un espace de coopération publique entre institutions et opérateurs culturels, artistiques, sociaux... d'un territoire, nécessitant un diagnostic partagé, l'agrégation des activités culturelles et éducatives préexistantes et la définition commune de valeurs, d'objectifs et de finalités »⁶⁰. Cet espace est la première pierre d'une culture commune, le labour nécessaire pour élaborer conjointement les objectifs opérationnels d'un contrat territorial. Le processus de co-construction doit se faire naturellement avec l'ensemble des parties prenantes, les partenaires institutionnels (EPCI, communes, département, région, État) comme les institués territorialisés (enseignants, chefs d'établissements, médiateurs culturels, artistes, animateurs...). Ce faisant, on entre dans une démarche d'appropriation qui consiste à comprendre comment travaille l'autre et les référentiels au nom desquels il agit. Elle autorise - s'autorise - également une simplification des dispositifs des diverses instances et les adapte au territoire pour offrir des réponses singulières qui lui soient propre. Elle crée aussi des habitudes de travail grâce auxquelles on peut sortir de son auto-centration et entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres pratiques professionnelles. À ce titre, l'éducation artistique et culturelle n'est pas sans générer des « bénéfices collatéraux ». Elle peut devenir l'épine dorsale d'un projet culturel de territoire qui rassemble les opérateurs, mutualise les moyens et les énergies, génère innovation et intelligence collective.

La territorialisation de l'EAC s'intègre également dans les Projets Éducatif Territoriaux (PEDT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation. Les PEDT formalisent une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque jeune

60 François Pouthier (dir.), *Passage à l'A.C.T.e. pour les contrats de coopération territoriale d'éducation artistique et culturelle en grande Région ALPC*, Ubic : Bordeaux, 2016.

un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs⁶¹. La quasi-généralisation, au niveau national, des projets éducatifs territoriaux (PEDT), outils de collaboration locale qui rassemblent, à l'initiative d'une collectivité territoriale, l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation pris dans son acception la plus large, a rappelé s'il en était besoin, que le temps éducatif ne se réduisait pas au temps scolaire. Parallèlement, le socle commun de compétences de connaissances et de culture définit les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il renforce cette approche globale, propose une mise en système et en synergie des savoirs et des disciplines au profit de cinq domaines de formation qui s'en nourrissent et les transcendent : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Il pose une double cohérence, verticale, progressive, curriculaire, avec des paliers en jalonnant la maîtrise, et horizontale, en invitant aux prolongements et en s'en nourrissant, par une reconnaissance et une validation des compétences travaillées à l'école mais renforcées en dehors »⁶².

▼ Une coopération publique et privée non revendiquée

La construction de politiques territoriales nécessite des dialogues reconnaissant les missions de chacun tout en les conjuguant. Elle se heurte pourtant à la manière dont les politiques publiques françaises se sont construites. Si les sociétés traditionnelles sont fondées sur une logique territoriale et communautaire, celles qui ont émergé à la chute de la Monarchie sont fondées sur l'individu et le secteur (Muller, 2018). C'est pourquoi les politiques publiques sont marquées par une approche sectorielle. Or, constat a été fait que les orchestres à l'école ne relevaient pas d'une catégorie précise de l'intervention publique. En outre, la multiplicité des statuts comme des ressources dont ils disposent (statut associatif ou public des écoles de musique, financements privés par prestations, mécénat ou fondations, subventions publiques) ajoute à l'opacité de leur coopération interterritoriale. *L'inter collégialité* et *l'inter sectorialité* qui président au montage d'un orchestre à l'école sont donc à la fois des facteurs *habilitant* et *contraignant* (Giddens, 1987). Ils sont surtout encore loin d'être acquis, ce qui accroît tout autant la « zone d'invisibilité » que l'indépendance du

61 Le PEDT, consulté la dernière fois le 25 janvier 2022 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf.

62 Yves Bourdin et Michel Seince, *Orchestre à l'école. Bilan des observations dans le département de la Mayenne*, Académie de Nantes, septembre 2015.

programme par rapport aux outils ou dispositifs publics. Les orchestres à l'école sont alors condamnés à pallier la gestion des désajustements induits par les politiques sectorielles, en devenant un dispositif auto référentiel « ce qui signifie qu'ils doivent trouver le sens de leur action en eux-mêmes »⁶³. Mais pour cela, certains obstacles doivent être franchis.

Il semble en effet que c'est la grande souplesse du dispositif et son utilisation stratégique par les responsables locaux qui garantissent les effets positifs les plus probants en termes éducatifs.⁶⁴

Une faible formalisation de la contractualisation

Il a été constaté le fort développement des orchestres à l'école. Ils correspondent en cela à de nouvelles attentes susceptibles de réviser nos modèles d'actions publiques.

La très grande proximité du projet de l'école de musique avec ce pôle culturel innovant constitue pour ce programme éducatif musical, une véritable richesse et une ouverture sur d'autres cultures, d'autres répertoires, d'autres technologies.⁶⁵

L'efficacité de leurs actions passe donc par le prisme de la capacité à circuler « dans » et « entre » nos collectivités, « dans » et « entre » des modèles publics et privés, notamment associatifs. Il a été démontré que la pratique collective favorise de nouveaux apprentissages tant pour les jeunes que pour les encadrants. Les orchestres à l'école deviennent ainsi une *ressource territoriale* facile à mobiliser et à valoriser pour les acteurs. Ils engagent une coopération active des parties prenantes qui œuvrent en confiance et en interconnaissances.

On voit émerger au collège beaucoup plus de choses en commun. On voit les enseignants travailler avec les jeunes en groupe.⁶⁶

Les moteurs : le bon contact et les relations de confiance régulières qui favorisent le projet. La motivation de la directrice de l'école qui est aussi musicienne et passionnée. Oui il y a une cohérence entre les parties prenantes du projet, par la mise en appétence avec des réunions régulières entre les enseignants de l'école.⁶⁷

63 Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris : PUF.

64 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

65 Laurent Gignoux, *L'orchestre à l'école facteur d'intégration sociale, Étude à Ambarès et Lagrave en Gironde*, Mémoire pour le CA de directeur d'établissement d'Enseignement Artistique soutenu le 30 novembre 2013, p. 76.

66 Entretien avec un Principal de collège, mars 2021.

67 Entretien avec le Directeur d'un conservatoire, février 2021.

Cette active coopération demande toutefois une nécessaire formalisation. Le terme de coopération peut se définir comme l'action de participer à une œuvre commune. La coopération se distingue de la collaboration qui limite son action au seul fait de travailler ensemble. La coopération instaure donc une *responsabilité partagée* où chacun a quelque chose qui relève de sa compétence et qui enrichit l'autre (Bordeaux & Deschamps, 2015). Mais cette coopération, si elle s'illustre sur le terrain et dans l'action, est insuffisamment contractualisée : peu de conventions pluripartites et pluriannuelles, des temps de mise en partage souvent informels, une évaluation partagée de l'action comme de ses impacts peu existante.

Pour les orchestres à l'école, il y a le service éducation, culture, le conservatoire de musique, le collège, les écoles, la DSDEN. Le Département de la Loire-Atlantique avec son association départementale ne s'y inscrit pas (même s'ils apportent une aide conséquente et forfaitaire à l'école de musique) mais ils prolongent les parcours avec le dispositif Grandir avec la culture. Le Département et son association sont donc très présents. Il y a une convention avec l'association nationale signée par la DSDEN et la ville. Elle est annexée au PEAC qui est aussi signée avec le Département. Mais il est vrai que cette formalisation est récente et très incomplète. Hormis pour les CHAM, nous n'avons pas de comité de pilotage mais nous nous voyons souvent.⁶⁸

Il n'y a pas de rencontres ni de formalisation de la coopération. Nous n'avons pas de comité de pilotage. C'était prévu dans le projet avec les parents d'élèves mais cela ne s'est pas réalisé. Les élus ne sont d'ailleurs pas toujours informés des représentations. Dans le projet initial, tous les acteurs devaient être présents, y compris les représentants des parents, mais la crise sanitaire a mis un frein.⁶⁹

Cette absence de formalisation des parties prenantes traduit également une carence de pilotage. Pour certains orchestres à l'école, c'est l'établissement scolaire. Mais quand seule l'école - ses enseignants, sa direction, son inspection - conduit l'action, il a été constaté des insuffisances dans le lien avec le tissu local (la commune, l'école de musique voire même le secondaire), comme le prouvent les « passerelles » peu opérantes. Pour d'autres, ce sont les communes ou les intercommunalités, avec le risque de dilution des orchestres à l'école dans des programmes plus vastes d'éducation artistique et culturelle ou à l'inverse resserrés sur les seuls enseignements artistiques.

Les comités de pilotage c'est bien, on y figure toutes et tous. Mais un comité de pilotage ce n'est pas un outil de fabrication de parcours EAC mais un outil de pilotage de l'éducation artistique et culturelle dans un territoire. Et les orchestres à l'école doivent faire partie de ce tout.⁷⁰

68 Entretien avec un Directeur municipal des Affaires Culturelles, octobre 2021.

69 Entretien avec un Responsable QPV d'une commune, juin 2021.

70 Entretien avec une Conseillère Action Territoriale DRAC, novembre 2021.

Enfin, ce peut être le conservatoire ou l'école de musique – la direction, les professeurs, un enseignant – mais les liens avec les autres politiques publiques, d'autant plus quand l'établissement est associatif, ne doivent pas alors être distants des enjeux plus généraux de politique publique dans un territoire.

Nous n'avons aucune relation avec les actions jeunesse, sociale, éducative, environnementale du territoire et la gouvernance est informelle à la fin des séquences ; juste une réunion de bilan en juin pour préparer.⁷¹

Se pose ainsi la question du rôle et des fonctions du coordonnateur/pilote de l'orchestre à l'école. Doit-il être un chef d'orchestre, un coordinateur pédagogique, ou un chef de projet ? Ce poste de pilotage à géométrie variable requiert des compétences multiples : des compétences pédagogiques pour diriger la classe et les enseignants tant de l'Éducation nationale que des enseignements artistiques spécialisés ; des compétences médiatives pour demeurer aussi bien l'écoute des jeunes que des parties prenantes ; des compétences d'ingénierie culturelle pour rechercher des financements, gérer les calendriers, les intervenants, les budgets et animer la communauté.

Au début, il a fallu faire un travail de conviction avec les professeurs du conservatoire et la restitution devant les enfants a été importante pour l'emporter.⁷²

On essaie de se réunir tous les six mois avec tous les professeurs qui interviennent avec les classes. Des choses qu'ils appréhendaient individuellement et qui sont plutôt collectives peuvent être débattues.⁷³

À la décharge des orchestres à l'école, la complexité des agencements coopératifs est réelle.

En primaire, le projet est porté par l'école de musique avec un financement d'abord par le Contrat Urbain de Cohésion Sociale puis par la Ville. Cela s'inscrit dorénavant dans la convention d'objectifs école de musique – ville. En secondaire, le collège porte le projet avec le Département qui porte financièrement cette initiative mais le comité de pilotage ne regroupe que la DSDEN, la Ville et l'école de musique.⁷⁴

Si le programme orchestre à l'école offre donc de nouveaux outils potentiels de coopération publique/privée qui pourrait bien se révéler être des « chevaux de Troie » d'une *inter* territorialité (Vanier, 2011), les parties prenantes ne mettent pas en œuvre une réelle gouvernance du projet. Cette dernière s'appuie encore sur l'engagement militant des initiateurs et sur l'engagement souvent personnel de « coordinateurs » qui s'y investissent dans et surtout en dehors de leurs temps de travail.

71 Entretien avec une Coordinatrice OAE, septembre 2021.

72 Entretien avec un Directeur de conservatoire, février 2021.

73 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

74 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

Il n'y a pas de comité de pilotage mais des échanges réguliers avec la conseillère pédagogique DSDEN et des rencontres trois fois/an entre les directeurs d'école et le directeur du conservatoire. La coordination repose sur un coordonnateur en la personne d'un professeur historique du conservatoire qui est investi depuis l'origine.⁷⁵

Reste qu'un orchestre à l'école ne peut s'appréhender que sur le mode de la coopération. Il laisse la place à des solidarités nouvelles entre acteurs publics comme privés plus qu'à un « ruissellement » faussement compensatoire : « ce qui nous a beaucoup manqué c'est leur [les collectivités locales] capacité de travailler ensemble, à construire une coopération dynamique où les défiances et les concurrences entre elles seraient levées. Et nous devons être attentifs au fait qu'aujourd'hui les collectivités (...) ne confondent pas compétitivité et compétition »⁷⁶. Ce besoin coopératif oblige à revoir les postures de chacun des partenaires.

D'une part, les dispositifs publics sont aujourd'hui par trop fragmentés et leur mutualisation ne peut se réduire aux seuls financements croisés, voire parfois de seules compensations. Il ne s'agit plus d'émarger à des dispositifs existants et parfois contraignants mais de construire de nouvelles coopérations dans une relation non plus subordonnée mais équivalente qui demande à formaliser une nouvelle gouvernance.

D'autre part, cette coopération publique ne peut être verticalisée. Elle s'établit dans un rapport hétérarchique et non hiérarchique, ce qui n'est pas sans rappeler la pensée archipélique d'Édouard Glissant (2001). Cet entre-deux de l'assemblage territorial, que l'on nomme *inter territorialité* permettrait d'adapter les politiques locales d'aménagement aux besoins des spatialités économiques, sociales ou culturelles. Elle définit également d'autres postures de pilotage pour les coordinateurs, dont le rôle pourrait muer en animateurs d'un système de coopération en réseau et d'agrégation des acteurs, les transformant de (r)assembleurs en *assemblers* (Pouthier, 2020). Ces « opérateurs de reliance », pour reprendre les termes d'Edgar Morin (2011) ne seraient pas prescriptifs ou affirmatifs mais surtout attentifs à engager et permettre le dialogue entre parties prenantes publiques comme privées pour une autre gouvernance territoriale.

Un comité technique se réunit une fois par an pour faire le point et au gré selon l'évolution du projet, ce comité technique est fluide et réactif. Un comité de pilotage se réunit une fois par an pour faire le bilan de l'orchestre, revisiter la convention, définir des options stratégiques (par exemple adaptées à la crise sanitaire), travailler sur le rôle du coordinateur, apporter de la régulation. Le comité de pilotage canalise bien le processus et il semble bien rôdé.⁷⁷

75 Entretien avec un Directeur de Conservatoire municipal, mai 2021.

76 Saez Jean-Pierre, *La petite fabrique de coopération publique*, Culture & Départements, 2013.

77 Entretien avec un Coordinateur OAE, février 2021.

► **FOCUS 3 : Que nomme-t-on gouvernance territoriale ?**

Le terme de gouvernance présente une grande variété de définitions. Son point commun est d'insister sur la coopération entre des acteurs publics avec ceux de la sphère privée. Si cette notion de gouvernance se réfère historiquement à un mode d'organisation féodale (Moreau-Desfarges, 2003), elle s'inscrit aujourd'hui dans une quête d'un meilleur système de gestion des humains et des ressources territoriales. La gouvernance territoriale ne peut donc résulter que d'une négociation, d'un dialogue permanent entre institutions, acteurs socio-économiques et culturels, constitués comme partenaires d'un terrain de jeu territorial. Selon Christian Hoareau et Jean-Louis Laville (2011), trois approches de la gouvernance s'articulent : la gouvernance *disciplinaire* est celle de l'organisation et du contrôle ; cette dernière demande à établir diagnostics et évaluation des projets. La deuxième approche de la gouvernance est appelée *cognitive*. Elle intègre la capacité à produire de la connaissance, à l'échanger, la transmettre et apporter à d'autres des compétences par le biais des apprentissages. La troisième enfin « traite de l'ambition et de la revendication politique des projets ». Par leur nature, les projets co-construits introduisent des questions inédites dans l'espace public et peuvent donc remplir par là un rôle démocratique dans la société. Les auteurs la nomment justement gouvernance *politique*, soit la capacité de proposer et de construire mutuellement avec les instances publiques des solutions inédites et de négocier puis faire évoluer une coopération susceptible d'engager une autre gestion de l'action publique. Selon Joëlle Zask (2011), cette dernière s'oppose en France à une démocratie engageant le citoyen dans une *réaction* et non dans une *action*, en opposition au principe de Tocqueville (1840) où la citoyenneté s'exprime sur un principe d'auto-gouvernement : « le gouvernement, c'est le royaume de la norme, de la hiérarchie et du commandement aux mains des autorités politiquement légitimes ; tandis que la gouvernance est le royaume de la négociation entre partenaires multiples, du réseau et du contrat »⁷⁸.

À ce titre, la gouvernance territoriale fait écho à deux registres d'intelligence collective, *l'intelligence en essaim* et *l'intelligence holomidaire*, tel que définis par le chercheur en intelligence collective au CIRI Jean-François Noubel : *l'intelligence en essaim* réduit la liberté des individus mais solidarise la communauté : l'adaptabilité et la résilience dans ce type d'organisation sont très fortes ; *l'intelligence holomidaire* repose sur des structures peu hiérarchiques : elle émerge des personnes et de leurs interactions horizontales. La gouvernance territoriale favorise la participation en équivalence et en réciprocité des parties prenantes, chacune dans ses responsabilités, ses missions et ses compétences. Elle autorise des agencements hétérarchiques et facilite des accords entre collectivités publiques de manière à ce que se construisent des complémentarités collaboratives. Elle propose de nouvelles formes de coordinations et de régulations partagées entre les organisations. En cela, elle ne peut obérer les forces vives culturelles

78 Huet Armel, Saez Guy (dir.), *Le règne des loisirs*, La Tour d'Aigues : L'Aube, 2002, p. 231.

- privées, souvent associatives - des territoires de projet, qui elles aussi, demandent à entrer dans le jeu public *inter* territorial et à partager l'intérêt général. Tout cela suppose de développer des compétences nouvelles, de revendiquer une culture de la coopération et de la participation, dans une nouvelle égalité de la relation (Rosanvallon, 2011) et une éthique de la coopération, ouverte aux dissensus mais solidarisée dans une communauté. La gouvernance territoriale demande à être animée ou médiée par un *intendant* (Lepart, 2019) qui écoute et porte attention à son environnement dans la durée. Elle s'inscrit dans le registre de la Responsabilité Sociale des Organisations.

Un modèle économique fragile et... incertain

L'analyse des modèles économiques du corpus des orchestres à l'école demeure à l'image des données nationales : prévisionnelles et peu fiables⁷⁹. Au-delà de leur difficulté de traitement, cette absence de données consolidées représente tout aussi bien la précarité des montages financiers tant techniquement que politiquement, ainsi que la carence contractuelle identifiée précédemment : faute d'instances formalisées, l'évaluation d'impact des orchestres à l'école, dont fait partie la dimension financière, n'est ni sollicitée par les partenaires ni un instrument de mesure susceptible d'améliorer les processus. Elle traduit ainsi l'absence de finalités normatives - définir des normes, des référentiels ou plus simplement des bonnes pratiques - et instrumentales - influencer sur la décision publique.

Les orchestres à l'école étudiés reposent d'ailleurs sur un partenariat public/privé qui ne dit pas son nom.

Le schéma financier d'un dispositif local s'appuie, lui aussi, sur le partenariat et, en conséquence, des contributions croisées pour assurer l'investissement, à savoir l'achat du parc instrumental et le fonctionnement d'un orchestre à l'école : l'état (intervention des professeurs de l'éducation nationale, dispositifs liés à politique de la ville, projets culturels), les collectivités locales (interventions des professeurs des écoles de musique, dispositifs locaux, matériels, éventuellement parc instrumental), l'association « orchestre à l'école » (parc instrumental, aide aux projets et à leur financement, ingénierie), éventuellement mécénat privé.⁸⁰

Dans le domaine public, comme nous avons pu le constater nationalement, le premier et le plus important des apports publics est à mettre au crédit de la commune et/ou de l'intercommunalité.

79 L'analyse a été établie à partir des prévisionnels 2019. Les données sont en partie incomplètes et présentent de grandes disparités suivant les départements ou les niveaux (écoles ou collèges). Elles ont été complétées lors des entretiens par des données déclaratives non consolidées. Voir *supra*, p.

80 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

La première demeure la cellule de base de la vie culturelle française, pour certaines sont investies dans le Développement Social Urbain, via notamment les Quartiers Politiques de la Ville, et pour la plupart ont en gestion les conservatoires, les écoles de musique et les bâtiments et personnels du primaire.

La seconde, de par les transferts complets ou partiels des enseignements artistiques des communes aux Établissements Publics de Coopération Intercommunale ou par sa dimension transversale éducation - jeunesse - culture, s'est investie d'une mission étendue auprès de la jeunesse que l'on retrouve également au travers des Contrats territoriaux d'Éducation artistique et culturelle. Dans le corpus étudié, le bloc local apporte un tiers des financements jusqu'à la totalité des besoins financiers aux orchestres présents dans leurs territoires.

La commune finance l'acquisition des instruments et du matériel à hauteur de 6 000 € par an auquel il faut ajouter 2 000 € en fonctionnement financés par la commune pour la maintenance et l'entretien. Mais la commune paye également les salaires des enseignants de l'école de musique dans le cadre de leurs interventions scolaires. Comme c'est la sixième année, les instruments sont amortis.⁸¹

L'agglomération achète pour 5 000 € d'instruments de prêts pour le conservatoire par an et apporte 5 000 € sur bons de commande pour les entretiens chez le luthier. Ces instruments sont basés au conservatoire mais ne sont pas liés aux autres instruments de prêts [gérés par Les Amis du Conservatoire]. Les enseignants du conservatoire [resté sous gestion municipale] qui interviennent pour les orchestres le font en plus de leur service. Ils sont rémunérés par les communes qui accueillent un orchestre à l'école. Aucune des communes ne peut me dire ce que cela leur a coûté ! Pour la commune qui gère le conservatoire, les enseignants étant des personnels municipaux, ils intègrent leurs heures d'orchestre dans leurs services.⁸²

Le soutien des Départements est plus inégal : comme les données nationales le révèlent, ils peuvent être absents du financement, concentrés sur leurs collèges (compétence obligatoire en termes d'immobiliers et de gestion humaine des personnels techniques) ou impliqués via leurs schémas départementaux des enseignements artistiques ou d'éducation artistique et culturelle.

Le Conseil départemental finance 43 % de l'emploi via son groupe-ment d'employeurs donc participe indirectement aux financements des orchestres à l'école.⁸³

81 Entretien avec un Enseignant d'éducation musicale, juin 2021.

82 Entretien avec un Directeur intercommunal des Affaires Culturelles, mai 2021.

83 Entretien avec une Responsable de réseau de conservatoire et d'école de musique, mars 2020.

Le Département a permis l'extension des orchestres au collège grâce notamment à l'achat de matériel. Mais son accompagnement politique est insuffisant et pas à la hauteur au regard des enjeux. Ils aident mais ils n'accompagnent pas.⁸⁴

On peut s'interroger sur la légitimité de ces interventions des collectivités territoriales dans un programme éducatif et pédagogique, à l'intérieur d'établissements scolaires relevant d'une compétence régaliennne. Pour autant, l'État ne démontre pas une aussi forte implication que pourrait le laisser penser cette compétence : l'Éducation nationale valorise d'abord son implication via le financement des salaires des enseignants qui sont toutefois existants par essence. Elle apporte également des soutiens complémentaires sur financements académiques soit par les dotations non bonifiées et globales aux collèges, soit par des compléments horaires aux enseignants d'éducation musicale du secondaire, soit par les DAAC dans le cadre des appels à projets annuels pour des ateliers de pratiques artistiques, sans que la mention explicite orchestre à l'école ne soit clairement identifiée comme une catégorie de l'intervention publique relevant de la compétence éducative.

Le collège puise dans ses fonds propres. Mais ce montage est fragile car ces 1 000 €/an/classe sont pris sur la dotation rectorale et sur les fonds de réserve de la restauration. Le Rectorat ne nous dote pas suffisamment et pas spécifiquement. L'aide est apportée via une clé de répartition par établissements en fonction de nombre d'élèves mais pas en fonction de ce que nous proposons, c'est une vieille idée de l'égalité républicaine !⁸⁵

Avec l'Éducation nationale, nous avons un accord de l'Inspecteur. C'est juste un papier mais aucun enseignant dédié en primaire comme en secondaire. C'est la dumiste qui assure l'orchestre. IL y a juste sept heures de vacation au collège.⁸⁶

Au titre de la culture, les Directions Régionales des Affaires Culturelles ne sont que peu mentionnées à une échelle nationale, malgré leur implication dans les programmes d'éducation artistique et culturelle ou dans le co-financement de l'action culturelle des conservatoires et écoles labellisés. Le corpus confirme cette faible implication. Toutefois, certaines Directions Régionales des Affaires Culturelles (Grand Est ou Nouvelle-Aquitaine) contribuent soit sans l'identifier dans leur règlement d'intervention (Nouvelle-Aquitaine), soit au même titre que les Classes à Horaires Aménagés Musique (CHAM).

84 Entretien avec un Élu municipal en charge de la culture, mars 2020.

85 Entretien avec un Principal de collège, mai 2021.

86 Entretien avec un Élu municipal en charge de l'éducation, mars 2021.

Pour revenir au financement des DRAC vis-à-vis des orchestres à l'école, nous n'avons pas de consignes évidentes de la Centrale et nous considérons que cela relève d'elle. En parallèle, nous ne sommes pas sollicités par les orchestres. Toutefois, dans la réalité, nous nous rendons compte souvent par hasard (car le sujet n'est pas abordé) au sein de notre DRAC que nous soutenons tel ou tel orchestre à l'école comme à Allasac ou à Lormont. C'est comme si nous faisons cela « en douce » sans oser le dire aux autres ! Pourtant dans certains territoires (QPV ou ruralité), il y aurait une logique à ce que nous puissions être un premier levier de financement d'amorce au-delà de petits arrangements ponctuels.⁸⁷

Enfin, soulignons les apports préfectoraux via les dispositifs Quartiers Politique de la Ville qui ont pu jouer un rôle de levier à l'origine ou se poursuivre via les services ou mission de Développement Social Urbain des villes.

Nous avons été aidés au début par la politique de la ville mais comme l'orchestre est en temps scolaire, il n'y a pas eu la possibilité de continuer. Nous avons eu alors 2 000 € en 2016. Pour finir l'état ne nous aide pas beaucoup.⁸⁸

Notre commune apporte sous forme forfaitaire 2 700 € par an soit 1 350 € au titre de la culture et 1 350 € au titre de la politique de la ville.⁸⁹

Mais les orchestres à l'école ne reposent pas exclusivement sur un financement public, lui-même fortement parcellisé. Outre des apports en nature ou en compétences (ici un luthier, là une entreprise « marraine »), les orchestres à l'école bénéficient d'un soutien privé qui peut varier de 0 à 20 % de leur budget : ici la coopérative scolaire complète les financements ou des communes voisines participent à un concert de l'orchestre dans leur territoire : là des sociétés civiles (Spedidam, Sacem) s'engagent directement ou par appels à projets ; là encore des PME, des fondations (Fondation de France, SNCF, Caisse des Dépôts...) ou des plus importantes entreprises (Vivendi) apportent en mécénat ; là enfin un fonds de dotation finance l'intégralité des interventions pédagogiques de l'orchestre...

Un mécénat de la Fondation Rothschild a d'abord été versé au centre social et culturel pour ses interventions pédagogiques dans les écoles. Dorénavant, l'orchestre à l'école est financé par un fond de dotation qui regroupe toutes les propriétés viticoles.⁹⁰

87 Entretien avec une Conseillère Action Territoriale DRAC, novembre 2021.

88 Entretien avec un Maire, mars 2021.

89 Entretien avec un Responsable QPV d'une commune, juin 2021.

90 Entretien avec un Élu municipal en charge de la culture, mai 2021.

Des investissements stabilisés, des budgets de fonctionnement aléatoires

Le besoin en investissement – hors locaux – des orchestres à l'école est concentré sur l'acquisition des instruments de prêts pour un orchestre de jeunes d'harmonie. Il s'établit en moyenne, pour une cohorte de trois ans, à 25 000 €. Il est dorénavant sécurisé. Il a d'abord reposé sur une capacité des écoles et conservatoires de musique à mettre à disposition leurs propres parcs de prêts. Ces derniers ont été acquis souvent avec l'aide soit de communes ou d'intercommunalités dont les établissements d'enseignements artistiques relevaient, soit par l'aide de Conseils départementaux dans le cadre de leurs schémas ou disposant d'une ligne de crédits dans la « cassette » de leurs conseillers. Des apports privés (fondations, mécénat) sont venus compléter, voire suppléer, des manques.

Depuis 2018, l'Association nationale Orchestre à l'École apporte la moitié des financements de ces investissements mobiliers. Cette « nouvelle » contribution a considérablement allégé la charge des établissements tant financièrement que symboliquement. Il a été spécifié en effet qu'elle avait pallié non seulement un besoin parfois non, mal ou « artisanalement » pourvu mais également qu'elle avait conféré à la démarche une « légitimité » et un acquis monétaire susceptibles de « faire levier » pour d'autres financements locaux. Il convient toutefois de la tempérer. D'une part, elle est encore mal connue : certains orchestres de notre corpus l'ont découvert lors de nos entretiens ; d'autre part, elle n'est pas extensible tant en matière de traitement de dossiers que de moyens : la démultiplication des orchestres à l'école peut poser à court terme une difficulté à l'Association nationale tout autant de traitement des sollicitations (montage de dossiers, engagement des paiements, suivis d'ores et déjà limités des réalisés) que d'apport des sommes nécessaires, à moins d'accroître ses ressources publiques et privées.

L'école de musique a prêté des instruments et a sollicité Orchestre à l'École pour acquérir de nouveaux instruments. Le Département a aussi financé à hauteur de 1 200 € et la politique de la ville a complété le manquant.⁹¹

En terme immobilier, le programme Orchestre à l'École demande des espaces spécifiques dont disposent rarement les écoles, de manière moindre les collèges. L'artisanat est donc de rigueur dans la gestion immobilière : ici on « déménage » hebdomadairement des mobiliers (rarement sur roulettes) ; là on puise dans des ressources municipales, tout autant en termes de transports scolaires que d'équipements.

Les locaux sont externes à l'école soit ce sont ceux construits par la Ville (avec des mises en liens) soit c'est le collège qui abrite l'orchestre. Cela demande des déplacements à pied ou en bus.⁹²

91 Entretien avec un Directeur d'école de musique, juin 2021.

92 Entretien avec un Directeur communal des Affaires Culturelles, octobre 2021.

Sur les espaces de répétition : c'est juste du fait du dédoublement des classes en REP. Il faut jongler avec les salles, les locaux ne sont pas adaptés. Les moyens de l'Éducation nationale sont faibles.⁹³

Cette carence immobilière a été également source « d'inventions » :

- ▶ La première consiste à réaménager les temps de l'enfant au sein de l'établissement en fonction des répétitions de l'orchestre et de ses pupitres ;
- ▶ Le développement de la classe orchestre a été également l'occasion de réinterroger le projet global de l'école ou du collège ;
- ▶ Enfin, des mutualisations d'équipements s'inscrivent dans un programme d'équipements concertés avec les collectivités concernées : commune, EPCI, Département.

Le conseil d'école a voté pour une ouverture d'une deuxième classe à la rentrée. Reste que les locaux c'est un problème. Il a fallu s'organiser autrement : quand l'orchestre répète, nous vidons les autres classes pour d'autres activités. L'orchestre a un impact sur tout le monde et il faut concevoir des aménagements.⁹⁴

En termes de fonctionnement, les montages budgétaires sont plus aléatoires. S'il a été montré que les orchestres à l'école jouent bien un rôle fondamental dans la notoriété et la représentation des établissements scolaires pour les parents et les institutions, leur capacité à disposer d'un fonctionnement permettant « de se projeter » est plus incertain. D'abord, parce qu'il est difficile à établir. Aussi surprenant que cela puisse paraître, il a été laborieux de récupérer des données fiables et consolidées. Trois éléments y contribuent.

- ▶ Sous la dénomination orchestre à l'école, une multitude de variants existent : le budget d'un *steel drum* ne peut se comparer à celui d'un orchestre répétant une heure par semaine en tutti avec une diversité limitée d'instruments.
- ▶ Deuxièmement, les contributions sont multiples et croisent des apports monétarisés complémentaires (heures d'enseignements), non supplémentaires (heures d'enseignements intégrés dans un service), valorisés (heures d'enseignants de l'Éducation nationale, entretien...) ou tout simplement non calculés (bénévolat pour la confection de tenues, le déplacement des parents lors d'une représentation...).
- ▶ Troisièmement, enfin, les parties prenantes (enseignants, direction) ou les coordinateurs sont plus souvent mobilisés (et formés) sur la pédagogie que sur le montage budgétaire.

93 Entretien avec une coordinatrice REP, mars 2020.

94 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mai 2021.

Les dépenses enseignants école de musique nous sont facturées 4 600 €. Il faut y adjoindre les 2 000 € de l'enseignant d'éducation musicale dont le salaire complémentaire est pris en charge par la DAAC. La politique de la ville et le service culturel apportent 2 700 € au collège (QPV), le Département nous aide par appels à projets EAC.⁹⁵

Nous avons une aide importante de la commune avec un soutien direct de monsieur le Maire. Le Département intervient au titre du SDEA et le Rectorat apporte 1 000 €. La DRAC nous apporte une aide dans le cadre d'un soutien à l'emploi et nous avons des financements privés (Crédit agricole, Fondations). Enfin, nous bouclons grâce à des « recettes » de concerts d'autres ensembles.⁹⁶

Le projet est financé par le Département dans le cadre des activités EAC. L'intercommunalité verse un forfait de 30 € par enfant. Le collège prend en charge une heure complémentaire pour la coordination.⁹⁷

C'est donc avec réserve et une certaine prudence qu'il est proposé ici un idéal-type budgétaire en charges de fonctionnement d'un orchestre à l'école.

CHARGES	Par an	Sur trois ans	Cohorte tuilée
Enseignants artistiques intervenants	4 700 €	14 100 €	42 300 €
Direction et coordination d'Orchestre	1 900 €	5 700 €	17 100 €
Déplacements	1 200 €	3 600 €	10 800 €
Petits matériels dont partitions	600 €	1 800 €	5 400 €
Entretien et amortissement matériels	2 000 €	6 000 €	18 000 €
Divers (cotisation OAE, tenues, ...)	300 €	900 €	2 700 €
TOTAL	10 700 €	32 100 €	96 300 €
CHARGES EN SUS reurement comptabilisées			
Salaire coordonateur	3 500 €	10 500 €	31 500 €
master Class ou déplacements autre spectacles	2 500 €	7 500 €	22 500 €
TOTAL ORCHESTRE A L'ÉCOLE	16 700 €	50 100 €	150 300 €

Figure 10 : Idéal-type budgétaire

Toutes ces variables ont toutefois des points communs :

- ▶ Les charges irréductibles ne sont pas garanties et obligent parfois à des choix par défaut.

On est dans le « low coast » orchestre à l'école avec des écoles de musique qui payent les professeurs au lance pierre et sans formation : les professeurs sont à moins de 2h d'enseignements car ils ne participent pas au tutti et ne croisent les enfants que sur les pupitres.⁹⁸

95 Entretien avec un Principal de collège, juin 2021.

96 Entretien avec un Président d'école de musique, mai 2021.

97 Entretien avec une Conseillère départementale, septembre 2021.

98 Entretien avec un Coordinateur OAE, septembre 2021.

- ▶ Toutes les charges ne sont pas enregistrées : heures de préparation non prises en compte, fournitures prises en charge par ailleurs...

Il manque des budgets pour la préparation en particulier les arrangements, la préparation pédagogique, la gestion du parc. Orchestre à l'école propose des concerts sur Paris, mais le calendrier est trop tardif pour que nous trouvions les moyens de nous déplacer.⁹⁹

- ▶ Les charges dites « optionnelles » sont peu comptabilisées : la coordination est souvent valorisée ou repose sur l'énergie et l'engagement du coordonnateur ; les sorties au spectacle ou les masters class avec des artistes, pourtant élément moteur de la reconnaissance d'orchestre à l'école dans la Charte de l'éducation artistique et culturelle, sont en supplément et peu usitées ou alors sous des modes palliatifs (représentations gratuites ou interventions prises en charge par d'autres dispositifs) ; les assurances sont censées être à la charge des parents avec une dose d'incertitudes ou d'effets pervers (« l'instrument est rangé pour ne pas l'abîmer »).

Autre problème : qui paye l'assurance des instruments les familles ? On court après les attestations d'assurance, soit ce sont les parents sans en être sûr, soit c'est le porteur de projet de l'orchestre qui négocie avec une assurance sans franchise, soit c'est la collectivité.¹⁰⁰

- ▶ Les financements publics sont soumis à l'annualité budgétaire, les privés se limitent souvent à un seul versement. Dans le premier cas, si un orchestre à l'école engage bien pour trois ans, il ne dispose pas d'une garantie de subvention publique à l'instar de nombre de projets culturels ; dans le second, le mécénat local repose sur une implication ponctuelle voire conjoncturelle. Avec le risque pour les deux, d'être arbitrés sur l'autel d'autres priorités budgétaires.

Le Conseil départemental est un soutien mais il faut vendre le projet à chaque fois. Le Parc naturel régional dans le cadre du volet culturel apporte 2 500 €, et une entreprise extractrice de sable 1 000 € : le total de la somme permet de payer les professeurs intervenants à hauteur de 7 500 € par an. La commune a permis l'apport en mécénat par un courrier de la Mairie mais elle n'apporte pas de financement direct du fait de la mise en œuvre d'autres projets culturels importants dans son territoire.¹⁰¹

Le montage budgétaire d'un orchestre à l'école relève donc d'un équilibre délicat. Il évolue dans un modèle économique mixte, intéressant certes dans son partenariat, mais peu structuré, mal identifié et pas reconnu. Les personnes qui s'y engagent ne « comptent pas leurs heures » et apprennent

99 Entretien avec une Coordinatrice OAE, mars 2020.

100 *Idem*.

101 Entretien avec un Coordinateur OAE, septembre 2021.

au fur et à mesure à « ruser » avec des dispositifs existants mais inadaptés et à « braconner » des financements ou des compensations. Si cette démarche est souvent innovante, elle crée aussi une opacité et une lassitude qui n'est pas sans désinvestir les parties prenantes.

► **FOCUS 4 : Une tierce voie économique**

Le modèle français de politique publique de la culture génère indubitablement une riche vie artistique et culturelle. Pour autant, depuis le milieu des années 90 et au travers de différentes crises - réforme du statut de l'intermittence, tarissement de l'aide publique - et soubresauts - érosion progressive des capacités de soutien aux structures de production et de formation, crise sanitaire - qui émaillent le secteur culturel, une profonde remise en question est devenue inévitable (Pouthier, 2005). Il est vrai que les conditions économiques et sociales du domaine culturel français sont d'abord caractérisées par une fragilité financière et structurelle endémique (Henry, 2009). La diversité des situations entre artistes, enseignants et opérateurs culturels offre un kaléidoscope de circonstances dont l'écheveau est bien difficile à démêler. Seules lignes communes, une croissance opiniâtre confrontée à une professionnalisation devenue nécessaire et une technicité de plus en plus importante. Tout ceci dans un contexte politique où les modalités d'intervention publique ne sont plus en capacité de croître tant au niveau de l'État que des collectivités et une territorialisation qui n'a posé souvent qu'à la marge, le principe de coopération entre les différents niveaux de collectivités. Ceci génère financements vitrifiés et croisés à cahiers des charges antagonistes, rivaux voire improbables (Wallach, 2006). Cette faiblesse, résultat d'une disparité plus que d'une diversité, a pour corollaire l'absence de projets à moyens et longs termes, une vision prospective défaillante, un lien diffus entre les différentes étapes du projet culturel, une concurrence interne liée tant à l'ego artistique qu'à son souci de légitimité publique, et l'absence de Recherche & Développement dans un domaine qui affirme pourtant innovation et expérimentation. L'enjeu peut être, bien entendu, de renforcer purement et simplement l'aide publique. Mais, plus que cette « utopie malrucienne », la tentation semblerait plutôt pencher vers une doctrine du libre-échange, où « la valeur économique est supérieure à la valeur culturelle »¹⁰².

En laissant l'offre culturelle à la seule loi de la demande, ne resterait qu'à définir un bon niveau de concurrence tout en régulant le marché par des mesures redistributives et un mécénat de prestige. Mais à production particulière, organisation économique spécifique : il ne s'agit pas de trouver dans un domaine où la notion de profit n'est pas le but recherché, une rationalité économique par une mutualisation de la pauvreté et de la précarité mais de nouvelles formes de coopérations susceptibles de regrouper de manière durable des services communs désolidarisés. Il ne s'agit pas non plus de croire en la

102 Lucas Jean-Michel, *Pour la reconnaissance de l'économie créative solidaire*, Revue de l'Observatoire des Politiques Culturelles, n° 35, 2009, p. 42-48.

toute-puissance de réseaux existants qui, fondés par affinités personnelles, par corporatisme ou par volonté d'harmonisation et de coordination d'actions, se sont investis prioritairement dans des « filières » sectorisées et étanches et malheureusement parfois plus exclusives et divisées qu'inclusives et solidaires. Une « nouvelle voie » (Colin & Gautier, 2009) peut alors s'imaginer.

Premièrement, elle propose une économie d'assemblage entre niveaux et secteurs de l'intervention publique. La « rationalité économique publique » ne se mesure donc pas en termes de « best value is money », mais en termes d'efficience de la dépense de « service public » entre et dans les collectivités publiques. Il ne s'agit plus alors de subventions de complément mais d'investissement : « la dépense culturelle [pour l'État] est une mise productive à long terme, analogue à celle qu'il consent pour la recherche médicale »¹⁰³.

Deuxièmement, cette « nouvelle voie » jette souvent les bases d'une « société mutuelle ». En reconnaissant la valeur du travail culturel, social et pédagogique réalisé, les partenaires publics comme privés (associations, personnes, entreprises) acceptent de mutualiser les risques. C'est pourquoi l'engagement du collectif, de la communauté d'intérêts partagés, doit se concrétiser par une convention ou une charte non prescriptive qui permet à tous de s'engager, y compris dans une logique d'échange coopératif et réciprocaire peu ou pas monétarisé, par des apports matériels, mobiliers et immobiliers, ou en industrie, avec la mise en commun de matériels ou de savoirs faire.

Troisièmement enfin, par son ancrage territorial, par son appropriation sociale et culturelle, ces sociétés mutuelles peuvent participer à la construction d'un nouveau référentiel de l'action culturelle et éducative. Par le seul fait d'être ensemble - « sans aucune hypothèse d'identité commune, sans aucune intensité d'importance, mais exposée à la banalité, au commun de l'existence »¹⁰⁴ - les parties prenantes d'un projet collectif rendent efficaces un dialogue commun, pour construire ensemble un système de valeurs partagées qui ne se réduit pas à l'addition d'intérêts particuliers mais à la définition d'un intérêt général saisi par tous.

Ce principe de redistribution des valeurs de partage et d'échange est soucieux de la dimension solidaire des activités et des femmes et des hommes qui les produisent. Il participe à un ré-encastrement de l'économie dans le social et non du social dans l'économie et pourrait emprunter à l'Économie Sociale et Solidaire, ses valeurs et ses modèles, tout en conservant ses logiques de singularité et de diversité.

103 Wallon Emmanuel, « Soutenir la création. Les enjeux de la mutation française », in *Création artistique, quelle action publique ? Regards sur l'actualité*, n° 322, Paris : Documentation française, 2006, p. 26.

104 Nancy Jean-Luc, *The inoperative community*, London : Mineapolis, 2004, p. 59.

Un engagement humain confronté à une absence de filière et de formation

La pratique professionnelle des orchestres à l'école n'est pas intégrée dans les filières éducatives ni de l'Éducation nationale ni des enseignements artistiques spécialisés.

À la différence des Classes à Horaires Aménagés Musique comme Danse, l'orchestre à l'école n'est pas reconnu par l'Éducation nationale. Elle ne fait pas partie d'un appel à projet ni du profil de poste d'un enseignant d'éducation musicale au collège. À la différence de la chorale, ces points ne sont pas comptés au brevet, hormis si l'établissement l'intègre à la notation de la chorale.¹⁰⁵

J'interviens ponctuellement au PESMD sur la formation apprentissage par l'orchestre. Tout le monde me dit « attention, si l'on montre que cela est possible, nous allons tout mettre en collectif, tu vas faire baisser le nombre d'heures des professeurs ». ¹⁰⁶

Cette non-reconnaissance n'engage pas de cursus de formations adaptées en initiale. Cela est vrai tout autant pour les professeurs des écoles, ceux d'éducation musicale en collège que pour les enseignants d'écoles et de conservatoires de musique

Il n'y a pas de formation au niveau Éducation nationale pour les directions d'orchestre alors qu'il y a des rencontres entre orchestres dans les départements. Les orchestres à l'école sont ainsi dans une démarche fédérative et fédérale.¹⁰⁷

L'orchestre au collège apporte une pédagogie musicale avec une stratégie pour avoir des résultats immédiats dans le jeu sans technicité obligatoire, avec la possibilité de découverte des instruments. Les professeurs de conservatoire ne sont pas obligatoirement compétents pour intervenir dans les orchestres au collège. Il est important d'avoir des enseignants qui sont habitués à un public « loisirs ». Avec 25 enfants il faut avoir une compétence, des capacités de gestion de groupe, du charisme et de l'autorité. C'est dans une tradition « d'harmonie » et de faire de la musique ensemble où nos intervenants ne sont pas toujours des professeurs du conservatoire.¹⁰⁸

Outre l'absence de connaissances et de compétences acquises par les encadrants, cette absence de cursus en initial engendre une difficulté à intégrer les classes d'orchestres dans les cycles de l'Éducation nationale

105 Focus Groupe Sud-Ouest, novembre 2021.

106 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

107 Entretien avec un Enseignant d'éducation musicale de l'Éducation nationale, mars 2021

108 Focus Groupe Sud-Ouest, décembre 2021.

comme dans les cycles et cursus de l'enseignement spécialisé. L'insertion de jeunes issus d'orchestres à l'école dans les écoles de musique ou au conservatoire est faible. Elle ne participe pas de ce fait à permettre à des enfants « défavorisés » de rejoindre ce type de proposition ou de façon très rare. En outre, dans un monde qui demanderait plus d'*interdépendances* et de pratiques professionnelles collaboratives, le collectif qu'induit l'orchestre à l'école est marginalisé.

La Confédération Musicale de France et le PESMD ont travaillé de concert pour définir des blocs de compétence (Qualiopi) et proposer un cadre dès la formation initiale.¹⁰⁹

Il faut rappeler le rôle des INSPE dans l'éducation artistique et culturelle et le rôle de l'orchestre dans les formations des enseignants d'éducation musicale.¹¹⁰

Cette absence de cursus reflète la faible reconnaissance des pédagogies actives dans les apprentissages des jeunes comme des adultes qui les encadrent, malgré les constats réalisés par les parties prenantes.

Cela a obligé à changer les méthodes vis-à-vis du cours individuel. Ça a permis de voir que l'enseignement doit être plus ludique. On est trop rigide dans l'enseignement spécialisé. Pas de changement structurel mais cela agit sur la façon d'être vis-à-vis des pratiques des enfants.¹¹¹

La professeure des écoles est intégrée à l'orchestre. Elle joue de l'alto. Ce qui donne un autre statut à l'adulte. L'orchestre permet de découvrir les enfants autrement. Les enfants en difficulté se trouvent bien dans l'orchestre à l'école et les enfants sans difficulté peuvent y rencontrer des difficultés. Les enfants peu mis en valeur s'y trouvent valoriser.¹¹²

Tous les professeurs de l'école de musique sauf un interviennent. Cela a créé de l'émulation et des inscriptions nouvelles à l'école de musique : les effectifs ont progressé de +15 %. Avec des conséquences sur la gestion de l'école de musique : 6 groupes de pratiques collectives dans l'école. Mais cela n'a pas été facile à faire murir. Les réticences des enseignants se sont complètement effacées.¹¹³

C'est pourquoi les formations à ces pratiques collectives sont également absentes de la formation continue des impétrants. L'absence de reconnaissance institutionnelle des orchestres à l'école engendre une carence

109 *Idem.*

110 *Idem.*

111 Entretien avec un Dumiste, février 2021.

112 Entretien avec une Coordinatrice OAE, mars 2021.

113 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2021.

d'accompagnement à la différence des classes à options, où il existe des certifications internes à l'Éducation nationale (Cinéma, théâtre, langues régionales).

On ne peut pas profiler de poste orchestre à l'école au sein de l'Éducation nationale. Pourtant, il faudrait un poste à profil « Orchestre » avec une certification. Si demain l'enseignant d'éducation musicale est muté, je n'ai aucune possibilité de disposer d'un enseignant spécifique et l'activité peut s'arrêter du jour au lendemain.¹¹⁴

D'autant que ces formations continues demanderaient à être « transverses » et proposées aux enseignants de l'Éducation nationale comme à ceux des enseignements artistiques spécialisés. L'accord entre Opérateurs de Compétences (OPCO) est ici obligatoire mais souvent difficile à obtenir au-delà de l'articulation des temps et calendriers de chacun. Quand les formations transverses existent, elles sont souvent informelles et limitées à des rassemblements organisés soit par les DSDEN (Loiret) soit à l'initiative des écoles fédérées au sein de la Confédération Musicale de France (Gironde).

Avec le Département, nous avons réussi à faire se rejoindre Uniformation et CNFPT.¹¹⁵

Un échange sur les pratiques collectives est possible à l'initiative de chef d'établissement mais c'est difficile dans les temps de travail de chacun.¹¹⁶

Diriger et piloter un orchestre à l'école demandent de nouvelles compétences et une évolution nécessaire des métiers. L'absence de formation curriculaire, initiale comme continue, est donc un handicap. Ces formations contribueraient également à un changement de perception et de représentation des pratiques collectives tant par les enseignants eux-mêmes que par les commanditaires.

C'est facile pour certains enseignants, compliqués pour d'autres, impossibles pour les derniers : « le premier : je m'y mets ; le deuxième : ah oui je trouve cela intéressant mais je ne sais pas ; le troisième, on part dans une dérive de baisse des niveaux ». Je n'ai donc pas imposé mais propose des plans de formation sur cinq ans.¹¹⁷

114 Focus Groupe Sud-Ouest, décembre 2021.

115 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

116 *Idem*.

117 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

La grande majorité des orchestres en milieu scolaire sont des micros sociétés hiérarchisées, régulées par un pouvoir autocratique fort où chaque élève est assigné à une fonction fixée par la partition et à une tâche répétitive. Cette façon de fonctionner est héritée du rôle historique joué par la structure de l'orchestre (...). Alors que les pédagogies (vraiment) actives sont basées sur les mythes fondateurs de la créativité de l'individu et sur un modèle constructiviste, le travail d'orchestre valorise la répétition et l'imprégnation des comportements qui civilisent les élèves davantage placés sous le mythe fondateur du petit démon. (...) Ce que les élèves apprennent est laissé dans le flou parce que ce qui est primordial, c'est de jouer de la musique.¹¹⁸

Pour les enseignants volontaires, pas de difficulté pédagogique mais un défaut de communication : le « hors les murs » du conservatoire n'est pas assez valorisé et les élus ne le saisissent pas toujours, ils ont parfois une vision ancienne de ce qu'est un conservatoire.¹¹⁹

Elles permettraient de reconnaître le métier du pilote-coordonnateur, ce « tiers-intercesseur » qui facilite les relations entre les parties-prenantes et engage une co-construction active. Ce métier d'engendrement (Latour, 2017) demande à la fois des compétences sociales, éducatives, artistiques et culturelles et des savoir-faire et être qui renouvellent tout autant l'enseignement que la médiation.

Nous avons des difficultés de recrutement : le coordinateur « culture transversale » a fait un burn out. Il manque aujourd'hui car la somme de travail que demande l'orchestre est considérable. Les élus ont voté la création d'un poste de médiation mais la communauté de communes a du mal à recruter aujourd'hui en territoire rural et sur des postes mal rémunérés.¹²⁰

Ce poste doit être « un cultivateur » des valeurs proposées par l'orchestre au collègue qui doit favoriser les rebonds culturels.¹²¹

► FOCUS 5 : Que se cache-t-il derrière le terme de formation ?

Notre monde en mouvement exige des connaissances et des compétences en constant renouvellement. Nos pratiques professionnelles évolutives demandent ainsi des apprentissages formels comme non formels tout au long de la vie¹²². L'éducation formelle correspond à une « activité éducative structurée (...) qui conduit généralement à une reconnaissance officielle »¹²³. Elle doit pour cela respecter des intentions

118 Demange, Hahn, Lartigot, *Apprendre la musique ensemble*, Lyon : Symétrie, 2006, p. 39.

119 Entretien avec un Directeur de conservatoire municipal, mai 2021.

120 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2021.

121 Entretien avec un Directeur adjoint d'une école de musique intercommunale, février 2020.

122 La formation non formelle fait prévaloir l'échange, l'initiative et l'égalité entre les participants.

123 Legendre Robert, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal : Guérin, 2005, p. 514.

pédagogiques officielles qui visent une certification des apprentissages. L'éducation non formelle comprend toutes formes d'apprentissages qui œuvrent en dehors de la sphère du système de la formation initiale ou continue. Elle n'obéit à aucun programme imposé. Elle peut s'exprimer sous forme autodirigée (l'apprentissage est conçu par une personne tierce), implicite (l'apprentissage n'est pas intentionnel mais est le résultat d'une prise de conscience au terme de l'expérience) ou même fortuite (l'apprentissage est non intentionnel et non conscient mais s'effectue par transferts de valeurs, d'attitudes et de comportements). L'éducation formelle et non formelle se distinguent enfin des apprentissages informels associés aux expériences sociales ou familiales que procure la vie quotidienne.

Chaque filière dispose de ressources et de compétences spécifiques. Mais si l'expertise de chaque profession est fondée et nécessaire, elle nécessite des *inter(é)férences* (Serres, 1972). Ce besoin s'est accentué tant en raison de la complexité de chaque domaine que du dirigisme - voire de l'esprit de corps - qui a façonné les esprits. Car dans une connaissance devenue impossible à maîtriser dans sa totalité, la partager, librement et communément, évite la duplication à l'infini et permet des enrichissements réciproques. En développant des « formations croisées » formelles comme non formelles, il s'agit alors d'identifier les ressources de chacun - ou à défaut comment les acquérir - et créer des enrichissements mutuels. Mettre en partage les formations, c'est donc mutualiser afin de produire une mise à distance critique individuelle et un « protocole collectif de coproduction des savoirs »¹²⁴ à partir de savoirs locaux et situés.

Au-delà de l'enrichissement de chacun, ces savoirs croisés favorisent la fluidité rhizomatique. Sans se déconnecter de formations curriculaires initiales comme continues, sans les méconnaître, ni les dédaigner et encore moins s'y substituer, l'apport de ces espaces d'échanges permet de mieux saisir comment travaille l'autre, et au nom de quels enjeux il agit, mais aussi de produire recellement de données, capitalisation, voire essaimage d'outils et de bonnes pratiques. « Les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire s'inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération »¹²⁵. Cette *inter professionnalité* (Liot, 2021) engage à sortir de schémas de pensées identiques qui définissent un langage, des rites et des normes et à faire évoluer les pratiques professionnelles de chaque partie prenante en cherchant à construire une grammaire commune : « La racine pousse là où est l'arbre dont le tronc est perméable à toutes les sèves de l'univers » écrit le poète Gabriel Okoundji¹²⁶.

124 Tassin Damien, « Un protocole de coproduction des savoirs », in *De la pertinence des savoirs partagés*, in Culture et développement durable, Mouvement, n° 64, juillet-août 2012, p. 32.

125 Crozier Michel, Friedberg Erhard, *L'acteur et le système*, Paris : éditions du Seuil, Coll. « Points essais », 1977, p. 35.

126 Okoundji Gabriel, *Apprendre à donner, apprendre à recevoir, Lettre à Jacques Chevrier*, Bordeaux : William Blake, 2013.

▀ Une communauté inachevée

Les parties prenantes

Dans les écoles primaires, il est nécessaire d'écrire un projet d'école pluriannuel qui est agréé par la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). L'éducation musicale y est un élément des apprentissages fondamentaux. Toutefois, elle est inégalement répartie comme l'indique certaines études nationales¹²⁷. Pour une part, l'enseignant qui n'est plus formé à cette discipline, tend aussi bien à sous-estimer ses effets cognitifs sur l'apprentissage qu'à se concentrer sur ce qu'il (et sa hiérarchie) considère être des apprentissages principaux. Pour une autre part, les enseignants lui accordent une valeur de plaisir et de détente - au même titre parfois par ailleurs que le sport - sans considérer la pratique orchestrale en collectif comme un élément d'apprentissage. Globalement, et cela a été confirmé par bon nombre des enseignants en primaires rencontrés, les professeurs des écoles se sentent démunis et peu formés. Certains ont aussi exprimé le fait d'être intimidés, voire complexés, face tout autant aux intervenants que devant les enfants de leur classe, d'autres à l'inverse participent à l'orchestre au même titre que les élèves en jouant d'un instrument. Exceptionnellement, certains professeurs des écoles qui disposent d'une formation musicale acquise à l'extérieur de leur cursus participent pleinement à l'orchestre, voire prennent en charge des pupitres.

Le moteur premier d'un orchestre à l'école primaire est donc celui du « climat scolaire » : « l'art apaise par son ouverture d'esprit » a précisé ainsi un enseignant de notre corpus, et il confère aux enfants « une autre posture et un autre comportement »¹²⁸. D'autres l'envisagent comme un projet culturel qui se développe sur toute l'école, l'orchestre intégrant une dynamique transversale qui peut croiser d'autres formes d'expressions en collectif, artistiques, culturelles voire même sportives : à la Chapelle-Saint-Mesmin, une des écoles, sur la base de la pratique orchestrale et en raison de ses inconvénients (le volume sonore) a banalisé hebdomadairement des pratiques collectives pour la classe d'orchestre mais aussi pour les autres classes qui pratiquent alors jardinage, sports... Rares, enfin, sont les écoles qui l'inscrivent comme un projet à part entière qui se suffit à lui-même et qui apporte une nouvelle ambition à des pratiques musicales existantes : chorale, intervention d'un Dumiste, Classe à Horaire Aménagé.

Pour toutes ces raisons, l'intervention de Dumistes et d'un enseignant formé à la pratique orchestrale sont des éléments facilitateurs à la création d'un orchestre.

127 L'éducation musicale à l'école primaire en France : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2083>.

128 Entretien avec un coordinateur OAE, février 2021.

Artiste pédagogue, le musicien intervenant [Dumiste] travaille sur des projets musicaux dans les écoles, en lien avec les enseignants de l'Éducation nationale. Il fait vivre des expériences concrètes aux enfants, à partir de cinq familles d'activités qui conjuguent appropriation des œuvres, développement de la pratique et interprétation. Tout apprentissage passe par la mise en jeu du corps et s'appuie sur l'intégration du geste musical, avec le souci de conjuguer exigence artistique et épanouissement de chacun. Le musicien intervenant (...) est créatif, ouvert et capable d'initier des projets en partenariat, visant la démocratisation culturelle par des pratiques artistiques collectives et créatives, notamment à travers une pédagogie fondée sur l'oralité et dans le respect et la valorisation des droits culturels.¹²⁹

Ce profil paraît être, pour beaucoup d'orchestres, le profil idéal de l'intervenant coordinateur. Intervenant musical, chef d'orchestre, arrangeur, pédagogue, animateur d'une conduite de projet, coordinateur d'une équipe, la formation des musiciens intervenants correspond à l'idéal recherché. Pour autant, il a été constaté que des enseignants d'école et de conservatoire ainsi que certaines directions étaient tout à fait en mesure d'assurer ces fonctions bien que formés à une discipline spécifique. Cela amène trois constats pour un orchestre à l'école en primaire :

- ▶ Le professeur des écoles peut ne pas être un musicien. Il doit être toutefois investi dans l'orchestre, la posture la plus intéressante étant en équivalence avec ses élèves, faisant ainsi passer le message d'une réciprocité de savoirs et d'une acquisition collective tout au long de la vie, ce qui relève de l'éducation populaire, tout en assurant ses responsabilités disciplinaires durant la pratique, ce qui relève de sa responsabilité d'éducation nationale.
- ▶ Le Dumiste présente un profil idéal. Néanmoins, il ne dédouane pas les autres enseignants de l'école ou du conservatoire de leurs interventions par pupitres, interventions qui ne peuvent se limiter à une heure dans la semaine. En outre, faire reposer sur sa seule personne le fait d'être chef d'orchestre, arrangeur, chef d'équipe, gestionnaire en recherche permanente de financements..., n'est pas sans lui demander des compétences multiples et du temps dont il ne dispose pas fatalement.
- ▶ Constat et conséquence, un partage des tâches semble nécessaire entre pilote du projet, chef d'orchestre, musiciens intervenants, enseignants, établissements..., tout en animant une équipe mue par des objectifs divers mais complémentaires. Le mode projet s'impose pour un orchestre à l'école avec la réserve que les principaux intervenants, en dehors de leur volonté et engagement, n'y sont que peu habitués et formés.

129 <http://www.fnami.fr/musiciens-intervenants-dumistes/>, d'après le référentiel métier du Musicien Intervenant, 2019.

Il y a des manques dans l'encadrement et en particulier sur le mode projet du côté des professeurs de l'Éducation nationale, mais aussi du côté des enseignants des conservatoires. C'est le mode projet qui est l'élément déclencheur de la possibilité d'un orchestre. Un orchestre à l'école ne peut fonctionner qu'ainsi, or, dans les conservatoires comme dans l'Éducation nationale, nous ne sommes pas encore en mode projet.¹³⁰

Au collège, l'autonomie de l'établissement permet de prendre des initiatives pédagogiques et éducatives pour l'organisation des classes, l'emploi de dotations en heures d'enseignement, l'organisation du temps scolaire, la préparation de l'orientation, la définition des actions de formations complémentaires et continues, l'ouverture de l'établissement sur son environnement économique et social, les activités et enseignements facultatifs. Cette autonomie est cadrée par des orientations et programmes nationaux compte tenu de la spécificité des publics scolaires accueillis. Ce projet d'établissement est également élaboré en partenariat avec l'ensemble de la communauté éducative et des partenaires publics et éventuellement privés. Il est adopté par le conseil d'administration du collège. Le Département en est le partenaire principal mais la commune et l'intercommunalité sont aussi représentées. Ils peuvent toutes et tous apporter des dotations en particulier sur les activités culturelles.

L'éducation musicale est une des disciplines enseignées. Elle permet de développer certaines compétences auprès des élèves : ouverture d'esprit, développement personnel, développement psychomoteur, créativité, apports de connaissances. Elle compte dans la moyenne scolaire et dans le contrôle continu du Brevet des Collèges (coefficient 1).

La pratique du chant choral au collège est évaluée dans le Brevet en tant qu'enseignement facultatif pour 10 points si les objectifs d'apprentissage du cycle 4 sont atteints et pour 20 points de plus s'ils sont dépassés. Ce n'est pas le cas de la pratique musicale dans le cadre d'un orchestre à l'école. Hormis rares cas liés à des situations spécifiques, aucun équipement dédié (comme à l'école) est prévu pour la pratique collective orchestrale.

L'orchestre à l'école est inscrit dans le projet d'établissement mais il n'est pas inscrit dans le Projet Éducatif à la différence de la chorale qui est reconnue comme une option et comme le latin. La pratique est certes valorisée dans les notes de l'établissement par une bonification de points en troisième mais elle n'est pas une discipline.¹³¹

130 Focus Groupe Ouest, janvier 2022.

131 Entretiens avec le Directeur d'une école de musique, juin 2021.

Il est important que l'orchestre soit inscrit dans le projet d'établissement car sinon nous avons besoin d'heures pour dédoubler les services. Or, en ruralité, tous les gamins n'ont pas accès à la culture. Cela oblige de caler dans l'emploi du temps les heures avec concordance avec les autres enseignements (entre 14h et 16h). Il y a un vrai besoin de reconnaître sa spécificité.¹³²

L'éducation musicale au collège est portée par un corps enseignant de professeurs spécialistes (certifiés d'éducation musicale et de chant choral, capétiens ou agrégés de musique). 35 % des orchestres au collèges sont dirigés par ce corps enseignant à un niveau national¹³³. Dans le corpus retenu, la plupart de ces derniers assume la conduite de l'orchestre. Ils sont fréquemment à l'initiative de l'orchestre au collège ou l'ont hérité d'un enseignant volontaire antérieur. Pour certains, l'orchestre à l'école découle de la mise en œuvre ou d'un projet d'une Classe à Horaire Aménagé musique (CHAM) ; c'est un petit nombre. Pour la grande majorité, c'est leur lien - institutionnel, personnel, volontariste - avec le conservatoire ou l'école de musique qui a été le déclencheur conjoint, avec l'agrément voire le portage de leur chef d'établissement. Dans ces deux situations, c'est le partenariat qui fixe les rôles de chacun et en particulier la fonction de coordination qui incombe alors soit au professeur d'éducation musicale du collège soit à un enseignant du conservatoire ou de l'école de musique, plus rarement à un Dumiste.

Comme ils viennent du Steel Drum primaire, ils veulent poursuivre en CHAM au collège. C'est pourquoi les CHAM, ce sont les quotients CAF les plus faibles de l'école de musique. C'est une vraie mixité et une envie forte que nous générons et à laquelle nous pouvons répondre. Mais l'apprentissage de l'instrument, c'est souvent plus compliqué pour eux.¹³⁴

Les orchestres au collège revêtent différentes formes. Ils peuvent se décliner sur une ou plusieurs classes dédiées (6^e-4^e ou 5^e-3^e, la sixième devenant une année de sensibilisation). Ils peuvent également reposer sur le volontariat en croisant toutes les classes d'âges sur un temps dédié ce qui permet d'élargir la base de l'orchestre : à Villedieu-les-Poêles, ce sont ainsi 50 élèves de la 5^e à la 3^e qui participent à l'orchestre. Dans le premier cas, la « passerelle » entre un orchestre à l'école et un orchestre au collège ne peut être effective, une même classe d'âge ne pouvant poursuivre dans la même classe ; dans le second, cela revient à considérer que tous les jeunes ne pourront s'inscrire.

Du côté des conservatoires et des écoles de musique, la présence d'un ou de plusieurs orchestres dans le projet d'établissement est variable. Quatre degrés d'implication ont été identifiés :

132 Entretien avec un Principal de collège, mars 2021.

133 Voir *supra*, p. 21.

134 Entretien avec une Directrice d'école de musique, octobre 2021.

- ▶ Le conservatoire ou l'école de musique est absent du projet : c'est le cas de certaines écoles de musiques associatives du fait de leur fragilité économique.
- ▶ Le conservatoire ou l'école de musique est prestataire pour l'école ou le collège : ils mettent à disposition des professeurs d'instruments sur la base du volontariat qui prennent en charges les pupitres d'instruments. Le degré d'implication est alors variable : certains sont impliqués globalement, d'autres s'investissent exclusivement dans l'heure hebdomadaire¹³⁵.
- ▶ Le conservatoire ou l'école de musique est partenaire de l'orchestre : il met à disposition ses professeurs d'instruments sur la base du volontariat et assure la coordination du projet. À l'école, il assure la fonction de chef d'orchestre ; au collège, c'est le professeur d'éducation musicale qui assure les tuttis pour un bon tiers des cas.
- ▶ Le conservatoire ou l'école de musique est le pilote-coordonateur du projet : il assure l'ensemble du projet et met à disposition les professeurs d'instruments pour les pupitres et la coordination ainsi que la fonction de chef des tuttis. Le professeur d'éducation musicale ou le professeur des écoles assurent leurs responsabilités disciplinaires, la liaison avec l'administration de l'établissement et peuvent participer comme musiciens.

Au collège, le binôme repose sur enseignant d'éducation musicale / principal. Il faut que cette coopération existe absolument. Il est important que les équipes pédagogiques soient mobilisées car l'orchestre a des incidences sur le collège et tous les collègues. Le directeur de l'école de musique se charge du lien mais l'animation du tout est vraiment assurée par l'école de musique. Cela passe par elle avant tout.¹³⁶

Les enseignements musicaux, dans le cadre d'un orchestre à l'école, confèrent donc aux professeurs des conservatoires ou des écoles de musique publiques ou associatives un rôle essentiel, articulé en collège avec le professeur d'éducation musicale. Dans le domaine public, deux diplômes de pédagogie sont reconnus pour intégrer les conservatoires à rayonnement régional (CRR) départemental (CRD), intercommunal (CRI) communal (CRR) ou les écoles de musique municipales agréées (EMMA)¹³⁷.

- ▶ Le Diplôme d'État (DE) est le diplôme d'assistant territorial d'enseignement artistique de 2^e classe (ATEA). Les ATEA assurent un service hebdomadaire de 20 heures et sont chargés d'assister les enseignants. Ils peuvent notamment être chargés de l'accompagnement

135 Voir *supra*, p. 42.

136 Entretien avec un Conseiller Arts et Culture DAAC, juin 2021.

137 Les CRR et CRD représentent 137 établissements, qui accueillent 137 000 élèves musiciens encadrés par 8 500 enseignants. Les CRI, CRC et les EMMA représentent 900 écoles qui accueillent environ 150 000 élèves et 16 000 enseignants (toutes disciplines confondues).

instrumental des classes. Ils peuvent assurer les tâches d'enseignement d'instruments et de direction d'ensembles instrumentaux et vocaux. Dans la Fonction Publique Territoriale, le DUMI est requis pour présenter le concours d'ATEA.

- ▶ Le Certificat d'Aptitude (CA) est reconnu pour devenir professeur territorial d'enseignement artistique. Les professeurs assurent un enseignement hebdomadaire d'instruments ou de direction d'ensembles instrumentaux et vocaux de 16 heures. Ils peuvent assurer la direction d'un conservatoire.

Dans les écoles de musiques associatives¹³⁸, le cadre d'emploi dépend de la convention collective ECLAT des métiers de l'éducation, de la culture, des loisirs et de l'animation. Les enseignants de musique, assimilés aux groupes des techniciens et agents de maîtrise sont intégrés au sein d'une grille spécifique dans les conditions suivantes : l'activité doit être dispensée dans le calendrier scolaire ; elle s'exerce dans le cadre d'un cursus ou sous forme d'ateliers, en cours individuel ou collectif, avec un groupe identique durant tout le cycle.

- ▶ Professeur : Les salariés reçoivent la qualification de professeur s'il existe des cours et des modalités d'évaluation des acquis des élèves s'appuyant sur un programme permettant de mesurer leur progression et de passer d'un niveau à un autre. Le temps plein légal d'un professeur est de 24 heures hebdomadaire.
- ▶ Animateur technicien : Dans tous les autres cas, ils reçoivent la qualification d'animateur technicien. Les ateliers de pratique musicale, les répétitions, répondent à cette définition. Le temps plein légal de l'animateur technicien est de 26 heures hebdomadaire.¹³⁹

Ce sont donc des enseignants avec des statuts - et des niveaux de rémunération - différents qui peuvent intervenir dans les orchestres à l'école. C'est un premier constat. Cette intervention peut être évaluée à 30h ou 45h d'enseignement annuel, suivant les durées d'intervention horaires. Ce temps est rémunéré mais le temps de préparation, d'écriture des arrangements, de coordination n'est lui pas ou peu rémunéré pour les enseignants. Il est souvent pris en charge pour les coordinateurs sur un volume d'une heure par semaine en dotation horaire pour le professeur d'éducation musicale des collèges ou dans le temps horaire de travail des enseignants des conservatoires et des écoles de musique.

Cela amène un deuxième constat : ce temps pas ou peu rémunéré ne correspond pas à la charge de travail que demande la coordination administrative et de gestion (planning, budgets, recherche de financement, logistique) d'un orchestre et la conduite de son projet artistique (élaboration

138 1 200 structures d'enseignement associatif et près de 10 000 enseignants pour une fourchette entre 100 et 200 000 élèves : https://www.cmf-musique.org/wp-content/uploads/2020/03/Calliope_Euterpe_Guide_2017-1.pdf.

139 <https://www.emga.fr/?convention-collective-de-l>.

du répertoire, écriture des arrangements, organisation des liens entre les pupitres et les tutti, organisation des concerts dans l'établissement scolaire et sur le territoire, mise en œuvre de projets interdisciplinaires). Une grande part de l'ensemble de ces activités n'est pas comptabilisé comme temps de travail et doit être comprise comme un temps de bénévolat actif et engagé pour la réussite du projet.

Troisième constat : les enseignements dans le cadre d'orchestre à l'école ne correspondent ni à la formation d'origine ni aux diplômes et fonctions au sein des écoles ou conservatoires de musique. Cela demande de se « roder » et « se former » à d'autres pratiques pédagogiques, afin d'appréhender tout autant le jeu en groupe (pupitre et tutti) qu'un apprentissage de l'instrument sans bagage technique préalable et sans formation musicale.

Les enseignants de l'école de musique ne font que peu de retours sur les orchestres à l'école mais ils viennent les voir lors des restitutions. Les disciplines dans l'orchestre sont trombone-tuba, trompette et cor (assuré pour ce dernier par l'enseignant en éducation musicale). Les enseignants engagés le sont vraiment ! D'ailleurs, le professeur de trompette réfléchit à une adaptation de sa pédagogie pour ses cours à l'école de musique.¹⁴⁰

Enfin, quatrième et dernier constat, les jeunes pratiquant dans les orchestres à l'école ont-ils vocation à intégrer par la suite le conservatoire ou l'école de musique ? Cette question récurrente ne fait pas partie des objectifs énoncés par les orchestres à l'école. Toutefois, elle a été abordée à chaque entretien par les acteurs. Elle génère questionnements, voire tensions, au sein des établissements d'enseignements artistiques spécialisés : questionnements sur le devenir des jeunes d'une part, et sur l'adéquation de l'offre pédagogique des établissements d'enseignements artistiques spécialisés à leurs attentes d'autre part ; tensions entre enseignants, certains considérant que les pratiques pédagogiques collectives sans formation musicale ne peuvent être compatibles avec leur discipline, son apprentissage et les niveaux demandés, d'autres pointant le risque d'une remise en question de leur statut et de leurs heures en face-à-face pédagogique.

Avec orchestre à l'école, il faut éviter de penser à remplir les rangs de l'école de musique. D'ailleurs, il est difficile de les inscrire à l'école en sortant d'orchestre à l'école, car il faudrait créer des classes spéciales pour les garder en groupe. Reste le problème de l'évaluation, mais c'est un problème qui peut être résolu, car elle n'est que tous les quatre ans. Et puis les élèves développent en groupes de l'oreille, de l'écoute et des réflexes. Ils sont parfois meilleurs que des élèves en cycle normal. Il leur manque évidemment la formation musicale.¹⁴¹

140 Entretien avec le Directeur d'une école de musique, juin 2021.

141 Entretiens avec le Directeur d'une école de musique, mai 2021.

En l'absence de suivi de cohorte post-orchestre et d'évaluation, il est impossible de disposer de données quantitatives fiables. Certes, les participants aux entretiens nous ont indiqué qu'ils pouvaient nommer quelques jeunes ayant poursuivi sans que pour autant nous ne puissions en indiquer le volume. Toutefois, compte tenu des éléments de récits en notre possession, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils sont peu nombreux d'une part, et d'autre part pré-identifier les freins et éventuels verrous aux passerelles potentielles.

- ▶ **La passerelle pédagogique** : trois ans d'orchestre à l'école ne font pas l'équivalent d'un cursus de premier cycle de quatre années en conservatoire et école de musique (entre 2h et 4h d'enseignement par semaine) durant lequel les enfants acquièrent une formation musicale (orale et écrite de la musique) et apprennent collectivement puis individuellement un instrument. L'alternative qui se pose alors pour les établissements d'enseignement est : faut-il adapter l'enseignement à la pratique collective issue des orchestres (et conséquemment revoir la pédagogie des enseignements, comme à Ambarès-et-Lagrave) ou demander aux enfants qui viennent des orchestres de s'adapter à l'offre d'enseignement au risque de devoir gérer des différences d'âge et de niveau important dans des groupes d'enfants du 1^{er} cycle, sur le modèle des CHAM ? Une troisième voie est aussi usitée en orientant les jeunes vers des parcours d'ensembles collectifs : harmonie, fanfare, musiques actuelles...
- ▶ **La passerelle économique** : Orchestre à l'école est une proposition gratuite pour les enfants et les familles. L'instrument est prêté, sa maintenance est assurée, seule son assurance est à prendre en charge par les familles ou par la structure organisatrice. Il n'en va pas de même pour les enseignements artistiques spécialisés qui, en matière de coûts directs, intègrent des frais d'inscription (même si l'application de quotients familiaux pour les équipements publics peut réduire ces frais) et de location ou d'achat d'instrument et des coûts indirects (déplacements, gardes...).
- ▶ **La passerelle scolaire** concerne les collégiens qui souhaitent continuer leur pratique au lycée, ou des écoliers qui ont une pratique orchestrale à l'école primaire et qui souhaitent poursuivre au collège. Peu de territoires ont structurés ces passerelles. Hormis en Mayenne, aucun du côté collège-lycée. Seule la présence d'un conservatoire au moins à rayonnement intercommunal peut apporter une réponse pour proposer des pratiques en amateurs ou en petits groupes à destination des adolescents¹⁴². Quant à la passerelle école primaire-collège, constat a été fait qu'elle était peu existante.

142 Focus Groupe Sud-Ouest, décembre 2021.

Des orchestres qui s'inscrivent peu dans le développement culturel local

La pérennité d'un orchestre à l'école relève prioritairement d'une compétence culturelle communale. Souvent initiés par ou avec un conservatoire ou une école de musique et inscrit dans son projet d'établissement selon des modalités plus ou moins affirmées, l'orchestre peut alors se trouver en difficulté dans le cadre d'un transfert des enseignements artistiques d'une commune à une intercommunalité¹⁴³ ou à l'inverse quand la politique culturelle est transférée mais que le conservatoire ou l'école de musique demeure communal, à l'image de l'agglomération de Montargis. La volonté politique n'est plus alors portée par les mêmes personnes. L'Établissement Public de Coopération intercommunal peut avoir laissé la compétence éducative aux communes et transféré les enseignements artistiques ou l'inverse. Dans tous les cas, la « partie de cartes » territoriale est rebattue, d'autant plus quand la pratique orchestrale collective n'est pas clairement inscrite dans les projets des établissements antérieurs ou dans le projet éducatif territorial. Dans le cadre de ces transferts de compétences deux scénarii sont apparus dans l'étude :

- ▶ Si les compétences (et les équipements) culturelles et éducatives sont transférées, l'EPCI devient autonome dans sa gestion de(s) orchestre(s). Les intercommunalités sont alors confrontées à un besoin d'équité territoriale entre communes avec un bénéfice - leur extension - ou un dégât - entrer en concurrence y compris budgétairement - avec d'autres programmes : le chant choral, les CHAM, un contrat territorial d'éducation artistique et culturelle qui ne l'intègre pas... Dans tous les cas, des financements nouveaux sont nécessaires.

La communauté d'agglomération a inscrit les orchestres à l'école dans une expérimentation sur cinq ans qui se termine en 2022.¹⁴⁴

- ▶ Si le conservatoire est transféré et l'éducation demeure à la charge des communes ou *vice-versa*, une convention entre l'intercommunalité et la(les) commune(s) doit s'établir sur le principe d'une facturation d'un territoire à l'autre. Dans le premier cas, l'EPCI refacture à la(les) commune(s) la prestation orchestrale tout en mutualisant les services communs ; dans le second cas, c'est l'établissement communal qui facture aux autres communes de l'intercommunalité sa prestation.

L'agglomération ne veut pas développer les orchestres avec la peur d'avoir trop de demandes. Tant que le budget demeure bas, cela peut aller avec un objectif : ne pas voir les orchestres existants disparaître.¹⁴⁵

143 À l'exemple de l'agglomération de Laval, Focus groupe Grand Ouest, janvier 2021.

144 Entretien avec un Élu communal, février 2021.

145 Entretien avec un Directeur intercommunal des Affaires Culturelles, mai 2021.

La présence des orchestres à l'école dans les projets culturels de territoires n'est donc pas attestée. Il est vrai que peu de collectivités ou de groupements de collectivités développent des PCT. Dans tous les cas, elle dépend étroitement de l'implication des enseignements artistiques dans les politiques et compétences culturelles. Toutefois, des exemples pourraient être inspirants pour d'autres : à Renazé, l'orchestre est « poisson pilote » d'une préfiguration d'une école de musique ; la communauté de communes du Pays de Craon a inscrit les orchestres à l'école dans sa politique culturelle en direction des collèges en finançant des heures d'enseignements dans un objectif de généralisation des orchestres dans le territoire.

La volonté politique du maire et président de la communauté d'agglomération de Saint-Dié-des-Vosges est de mettre en œuvre un contrat territorial d'éducation artistique et culturelle. Ce contrat a pour objectif de structurer et de développer l'éducation artistique et culturelle qui n'est pas présente partout dans le territoire intercommunal. L'objectif opérationnel est de mettre en réseau les acteurs et de faire en sorte que les enseignants des différentes écoles (44 écoles sur le territoire) aient une bonne connaissance des ressources en matière d'éducation artistique et culturelle. Le CTEAC avec une coordinatrice sur la communauté d'agglomération est un plus pour les orchestres.¹⁴⁶

Des schémas départementaux des enseignements artistiques à revisiter

Nous avons vu que la pérennité d'un orchestre à l'école relève prioritairement d'une compétence culturelle communale ou dorénavant intercommunale. Toutefois, leur généralisation dans un département relève aussi de leur inscription dans les Schémas Départementaux des Enseignements Artistiques. (SDEA). Élaborés en concertation avec les communes, les intercommunalités et les acteurs des enseignements artistiques du Département, les Schémas ont pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement artistique spécialisé¹⁴⁷. Le département fixe au travers de ce Schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignements artistiques au titre de l'enseignement initial. En 2015, une étude sur les dispositifs départementaux d'éducation et de soutien aux arts vivants et aux arts plastiques¹⁴⁸ pointait les pratiques orchestrales collectives comme un exemple d'innovation pédagogique nécessaire à la réforme des enseignements spécialisés et en particulier du « face-à-face pédagogique ». Les auteurs de l'étude indiquaient que quelques Départements avaient su prendre en main ses questions et intégrer les pratiques collectives dans leurs nouveaux schémas.

146 Entretien avec une Éluée chargée de la culture, février 2021.

147 Article 101, loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

148 https://www.pfi-culture.org/wp-content/uploads/sites/1052/2016/04/rapportcolindjakouane_final.pdf.

Six ans après, constat est fait que cette intégration des pratiques collectives reste parcellaire. La majorité des Départements de notre panel ne les ont pas intégrés dans leurs Schémas et ce pour plusieurs raisons :

- ▶ c'est un dispositif en temps scolaire qui relèverait de la seule Éducation nationale ;
- ▶ le Département finance les pratiques collectives mais sans distinction ;
- ▶ le Département est absent des politiques de la ville et du premier degré ;
- ▶ le Département préfère financer un projet DEMOS qui cadre plus avec sa politique sociale ;
- ▶ le Schéma n'est que peu effectif et n'a jamais été revu.

Le Conseil départemental du Loiret n'est pas investi dans orchestre à l'école. Nous sommes absents de ce dispositif car ce dispositif, en temps scolaire, relève de l'Éducation nationale. En outre, le Département est absent des dispositifs QPV et Orchestre à l'École n'est pas intégré au schéma départemental des enseignements artistiques ». ¹⁴⁹

Le Conseil départemental donnait une subvention pour l'orchestre à l'école de musique associative des Tourelles. Mais ils ont arrêté cette subvention. On a mis en place des stages pendant les vacances entre parents et enfants (initiation musicale) avec participation libre des intervenants. Le Conseil départemental accompagne DEMOS sans aucune école de musique du Médoc ! ¹⁵⁰

Le Conseil départemental de Lot-et-Garonne n'est pas investi dans Orchestre à l'école. Toutefois, nous intervenons dans le soutien aux écoles de musique en ayant défini des critères précis d'interventions au regard du nombre d'élèves, de l'implication territoriale, des pédagogies. Les pédagogies collectives sont ainsi différenciées mais sans distinction (dans un sens comme dans l'autre) au regard des orchestres à l'école. Ceci est donc bien intégré au schéma départemental des enseignements artistiques mais ne donne pas lieu spécifiquement à des bonifications ». ¹⁵¹

Néanmoins, d'autres Départements soutiennent ou font évoluer leurs modalités d'intervention, selon différents choix politiques :

- ▶ un soutien peut être apporté hors politiques sectorielles, dans le cadre d'une redistribution territoriale à l'initiative du conseiller départemental du canton ;
- ▶ il s'inscrit également dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle au collège, au croisement des politiques éducatives et culturelles ;
- ▶ des Départements font évoluer leurs Schémas Départementaux des Enseignements Artistiques, au croisement des politiques d'enseignements artistiques et éducatives.

149 Entretien avec un Directeur départemental des Affaires Culturelles, mars 2020.

150 Entretien avec un Directeur d'école de musique, mai 2021.

151 Entretien avec un Directeur départemental des Affaires Culturelles, juillet 2021.

	Aide à l'investissement	Aide au fonctionnement	Critères	Autres aides
Mayenne	50 % du parc instrumental	50 % dépenses entretien Aide au projet : 7 500 €	OAE uniquement collège avec critères : <i>Effectifs (20 pts), Impact territoire (20 pts), Partenaire extérieur (20 pts), Partenaire Artistique (20 pts), Mutualisation Répertoire (20 pts), cohérence projet d'établissement (20 pts)</i>	Formations
Gironde	Forfait 5 000 € pour un niveau, 6 500 € pour deux niveaux, 9 000 € pour 3 et même 12 000 € pour 4		OAE uniquement Collège : versement aux écoles de musique avec participation de la commune ou de l'EPCI	Non
Manche	50 % du parc instrumental plafonnées à 3 000 €	50 % des dépenses plafonnées à 4 000 €	- Versement au collège - École primaire : versement à l'école de musique (SDEA)	Journées de rencontres départementales

Figure 11 : Tableau des aides départementales

Il y a une dynamique départementale autour des enseignements artistiques conduite par le Département mais Orchestre à l'école n'était pas pris en compte. Il semblerait que le financement important que le Département a consacré à DEMOS pourrait être conservé pour les orchestres à l'école. Orchestre à l'école n'est ni dans le Plan départemental de l'éducation artistique et culturelle ni dans le Schéma des enseignements artistiques. C'est le Ni Ni : cela a été sa force, car ils se sont développés sans freins ni contraintes (...) mais c'est aussi une menace car ils n'entrent dans aucune politique publique départementale. C'est un enjeu considérable alors que le statut est un peu bâtarde pour l'Éducation nationale. Dans mes réunions au niveau de l'Académie où chaque année je réunis tous les enseignants d'éducation musicale, nous parlons Orchestre à l'école. Le Département comme l'Académie ont donc un rôle important dans l'animation de réseau.¹⁵²

Une reconnaissance inégale et « souterraine » des DRAC

La convention cadre qui lie le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Culture, le secrétariat d'État à la Ville et l'Association Orchestre à l'École du 27 juillet 2017 renouvelée le 9 juillet 2021, indique que « Le ministère de la Culture s'engage, pour la durée de la convention, à informer les services déconcentrés (DRAC) des possibilités de développement des pratiques orchestrales à l'école avec le concours de l'Association Orchestre à l'École. Au sein de leurs réflexions territoriales en matière d'éducation artistique et culturelle et des cadres conventionnels avec les collectivités territoriales et les acteurs éducatifs qui en découlent, les DRAC apporteront une attention

152 Entretien avec un Conseiller Arts et Culture DAAC, juin 2021.

particulière à ces projets ». Il semblerait que ce cadre national n'ait que peu été diffusé dans les délégations régionales. De ce fait, hormis dans le Grand Est, aucun dispositif ne s'applique aux orchestres à l'école de leur territoire à la différence notamment de Démon :

- ▶ Bien que les Directions régionales du ministère de la Culture soient pourtant actives dans le développement de l'éducation artistique et culturelle et ses différentes formes de contractualisation (PTEAC, CLEA, CTEAC), rares sont celles qui intègrent les orchestres à l'école. Focalisés sur des projets caractérisés par un lien artistique prégnant voire des présences artistiques de moyenne durée dans les établissements scolaires et éventuellement périscolaires, ces contrats n'accordent que peu de place aux enseignements artistiques.

Il n'y a pas de CLEA qui intègrent les orchestres à l'école pour la DRAC Bourgogne. La question est qui est partie prenante : la commune, l'EPCI, l'éducation nationale, le Département au regard de ses compétences et de son financement. Selon les territoires et les PCT on aura des situations variables selon les moyens financiers. La solution serait dans l'intervention conjointe de la DRAC et du Rectorat.¹⁵³

Nous en sommes très loin. J'ai reçu des représentants de l'association nationale Orchestre à l'École mais pour nous cela relève de la centrale. Sur le terrain, nous n'en avons qu'une perception lointaine même quand nous agissons par le biais de conventions de développement ou dans le cadre des Contrats Territoriaux d'Éducation Artistique et Culturelle¹⁵⁴.

- ▶ Orchestre à l'école est considéré comme une action d'enseignement artistique qui relève tout à la fois de l'éducation musicale des établissements scolaires et des modalités de pédagogies collectives des enseignements artistiques spécialisés. Les DRAC peuvent, dans le cas des établissements d'enseignements artistiques labellisés - qui sont loin d'être les plus engagés dans les orchestres à l'école - apporter un soutien global aux actions mais sans distinction. Pour les autres, elles sont absentes.

La DRAC considère que les pratiques dans le cadre des enseignements ne relèvent pas de sa compétence. D'autant plus quand ces pratiques sont assurées par des écoles ou des conservatoires de musique non reconnus.¹⁵⁵

153 Entretien avec une Directrice d'un réseau de conservatoires, mars 2020.

154 Entretien avec une Conseillère Action Territoriale DRAC, novembre 2021.

155 Entretien avec un Conseiller Arts et Culture DAAC, juin 2021.

Les orchestres à l'école devraient être positionnés dans les COTEAC mais parfois, ces derniers se sont enfermés dans des parcours sans prendre en compte l'ensemble des dynamiques présentes dans le territoire du projet. Or avec l'arrivée d'Adage, cette photographie dorénavant nous l'avons et les intercommunalités doivent s'emparer de toutes les initiatives et pas uniquement de celles qui sont menées en direct par elles car sinon, ces dispositifs COTEAC ne disent rien d'une généralisation de l'EAC.¹⁵⁶

- ▶ Enfin des soutiens ponctuels peuvent être apportés : ici, une subvention est versée à une compagnie artistique qui intervient dans le programme orchestral ; là le soutien est apporté sous la dénomination projet de médiation sans en exprimer sa forme et sa nature ; là encore, la DRAC Hauts de France inscrit bien les orchestres dans les chiffres du 100 % EAC mais n'apporte pas de financements.¹⁵⁷

Des sept DRAC de notre corpus sur les treize métropolitaines, seule la DRAC Grand Est a formalisé un appel à projet en partenariat avec les Académies de Nancy-Metz, Reims et Strasbourg. Cet appel à projet repose sur un partenariat pluriannuel entre un établissement scolaire, un conservatoire labellisé ou une école de musique agréée et des collectivités dans le cadre des Schémas Départementaux des Enseignements Artistiques. Le projet doit être conforme à la « charte qualité » proposée par l'Association nationale Orchestre à l'École, doit s'enrichir d'un parcours de découverte culturelle annuel qui rayonne autant que possible sur plusieurs classes de l'école. Le soutien financier est modeste (1 500 €) et ne peut être reconduit que deux fois. Une modalité spécifique s'applique pour des dispositifs dits « permanents » qui développent tous les ans une classe orchestrale supplémentaire. L'aide financière prend en compte le fonctionnement et notamment la rémunération des enseignants des conservatoires ou des écoles de musiques ainsi que les frais liés aux sorties culturelles et à l'organisation de concerts.¹⁵⁸

Constat est donc fait que les « directives nationales » énoncées dans la convention cadre entre les ministères et l'Association Orchestre à l'École ne sont que peu déclinées, ou alors modestement ou subrepticement, en région. Cette absence de liens formalisés, qui apparaît à toutes les échelles du programme Orchestre à l'École - du local au national - montre qu'une « communauté » est encore à construire.

156 Entretien avec une Conseillère Action Territoriale DRAC, novembre 2021.

157 <https://www.culture.gouv.fr/Regions/Drac-Hauts-de-France/Actualites/Signature-de-la-convention-100-EAC-a-Chateau-Thierry>.

158 <https://www.culture.gouv.fr/Aides-demarches/Appels-a-projets/Appel-a-projets-Orchestres-a-l-ecole-en-Grand-Est-2021>.

Une communauté nationale insuffisamment identifiée

Le Centre National de Ressources Orchestre à l'École est récent (2017). Nous avons pu constater son impact sur le déploiement du nombre d'orchestres. Pour autant, sa (re)connaissance par les orchestres demeure encore limitée à deux actions principales.

- ▶ La première concerne son apport financier dans les achats d'instruments. Si nous avons bien mesuré comment ce dernier avait stabilisé les investissements, beaucoup d'orchestres interviewés nous ont aussi indiqué que ce soutien financier était soit déjà pourvu (des instruments de prêts déjà existants au sein des établissements d'enseignements artistiques), soit déjà couvert par d'autres financements, municipaux ou départementaux, soit intégré dans l'aide globale apportée à l'orchestre (fonds de dotation et de mécénat). Reste que ce financement est bien connu (un seul orchestre de l'échantillon l'a découvert lors de notre venue) mais demanderait certainement des critères nouveaux d'application pour bien différencier là où il est essentiel et déclencheur et là où il est redondant.

Le conventionnement avec Orchestre à l'École national date de l'an dernier mais le dispositif était déjà là depuis 10 ans.¹⁵⁹

- ▶ La seconde concerne la valorisation communicationnelle et événementielle. Les masters class avec des chefs réputés, l'invitation faite à et par ses derniers à des classes d'orchestre de venir partager leurs récitals, les assises nationales, les parrainages et marrainages mettent en visibilité le Centre de Ressources et le programme. Toutefois, ils sont parfois éloignés du quotidien de terrain des orchestres ; quotidien qui s'exprime aussi dans leur diversité territoriale et dans la diversité de leur contexte de création et d'appropriation.

Une nouvelle ère s'ouvre peut être à l'Association nationale : après la période « d'effusion », qui s'est traduite par une évolution importante du nombre d'orchestres en France et par la communication du nom qui donne un sentiment à toutes et tous d'appartenir à une « grande famille », pourrait s'ouvrir un temps « d'infusion » plus ancrée territorialement. Certes, le Centre National de Ressources est fréquemment « en région » avec des « missi dominici » impliqués. Mais le volume, l'attente et le besoin demanderaient tout autant de nouveaux moyens humains « en central » que des présences et des accompagnements en proximité « au local », selon une méthodologie avérée d'ingénierie culturelle territoriale. C'est probablement dans cette nouvelle forme d'accompagnement que le Centre National de Ressources acquerrait une nouvelle légitimité et contribuerait non à l'extension mais à la pérennité des orchestres existants.

¹⁵⁹ Entretien avec un Directeur communal des Affaires Culturelles, octobre 2021.

Les orchestres à l'école sont trop méconnus. Nous sommes peu sollicités et nos interlocuteurs de terrain nous en parlent peu. Non seulement ce dispositif est mal connu mais il est aussi un peu discrédité : qui intervient ? avec quelles compétences ? Pour quels résultats ? Si les DRAC ne sont pas actives en ce domaine, c'est aussi en raison de ce croisement entre invisibilité (je ne suis jamais invitée à une restitution alors que je vois celle de DEMOS) et discrédit porté par certains qui les connaissent souvent peu. Pourtant les orchestres, cela fait vraiment partie des politiques éducatives et culturelles du(es) territoire(s) ». ¹⁶⁰

160 Entretien avec une Conseillère Action Territoriale DRAC, novembre 2021.

▴ Secondes conclusions

L'analyse qualitative conforte les données quantitatives : les orchestres à l'école se sont bien imposés dans le paysage des enseignements artistiques français, qu'ils soient spécialisés ou non. Plus que cela encore, ils participent aux apprentissages des plus jeunes et à la cohésion sociale des territoires dans lesquels ils s'expriment : le territoire de la classe, celui de l'école ou du collège, du quartier et dans une moindre mesure celui du conservatoire ou de l'école de musique. Cette expansion du programme répond à des enjeux de développement culturel : pédagogiquement, il comble des carences dans les apprentissages ; socialement il établit des liens entre parents-enfants-enseignants dans et en dehors de l'école ; politiquement, il recoupe des politiques segmentées et fragmentées au service des personnes ; culturellement, il participe à un aménagement et une dynamique territoriaux.

Les attendus plus ou moins exprimés du programme Orchestre à l'École sont donc nombreux et leurs impacts attestés. Toutefois, de nombreuses menaces pèsent sur lui avec des faiblesses objectives :

- ▶ Orchestre à l'École ne rentre dans aucune catégorie de l'intervention publique. Nombres de collectivités peuvent le revendiquer mais peu le reconnaissent comme légitime dans leurs règlements d'intervention ;
- ▶ il ouvre une nouvelle voie de coopération entre puissance publique et société civile (associations, fondations, entreprises). Orchestre à l'École s'inscrit bien dans une « responsabilité partagée » et un « service public de la culture » tels que les évoquent les lois Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe) de 2015 et Liberté de Création Architecture et Patrimoine (LCAP) de 2016, mais il fait une large place à l'initiative privée. Cette « nouvelle voie » est tierce et se traduit encore difficilement dans les instances politiques et les financements culturels ;
- ▶ les partenariats qu'il suscite sont insuffisamment formalisés. À la fois cause et conséquence, ses besoins en financement et en formation ne sont pas modélisés. Cet « artisanat » a certainement contribué à son développement : « le courage n'a pas besoin de preuve » comme le dit le poète Gabriel Okoundji.

Les orchestres à l'école ont donc joué (et su se jouer) des interstices, en faisant preuve de ruse parfois, de « braconnage » souvent, de bienveillance toujours (ou presque). Mais pour les rendre pérennes et les inscrire durablement dans des projets culturels de territoire, il s'agirait dorénavant de

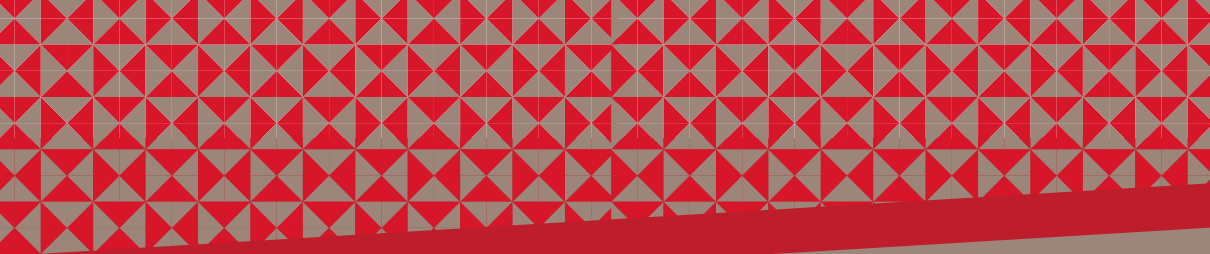
passer d'une éthique de la conviction à une nouvelle éthique de la responsabilité et de la coopération. Les orchestres à l'école ne sont pas encore des leviers de développement culturel territorial. S'ils ne se sont pas enfermés dans un segment, s'ils ne sont pas un « volet » d'une politique publique, ils ont encore à acquérir une dimension. À cet endroit, il demeure des enjeux à affirmer, des tensions à lever, des postures à régler afin de « faire communauté ». Cette communauté est à structurer, du local au national, tout en lui conservant son agilité, sa souplesse et son adaptation territoriale. La reconnaissance des orchestres à l'école n'en sera alors que d'autant plus forte.

► Ce qu'il faut retenir des menaces et des opportunités

- Un orchestre à l'école est souvent le résultat de volontés humaines. Il s'établit sur des liens interpersonnels et la conjonction de trois personnes : un élu, un musicien et un enseignant.
- L'héritage de la coopération entre ces personnes et la confiance instaurée, facilitent la mise en œuvre qui repose alors sur un diagnostic plus intuitif que raisonné ou analysé.
- Cette coopération croise des enjeux sociaux, éducatifs et culturels sans qu'aucune politique publique ne reconnaisse formellement sa responsabilité. Avec la difficulté d'en assurer le financement public et l'aubaine d'en (ré)inventer les contours.
- La pérennité de chaque orchestre est loin d'être assurée, d'autant si les personnes changent, son montage est fragile et repose sur l'inventivité et l'engagement des parties prenantes.
- Les segments de l'intervention publique qu'un orchestre à l'école entrecroisent, sont similaires à ceux, métissés, de l'éducation artistique et culturelle (dont l'actualité est dorénavant établie après 50 ans d'expérimentation mais dont le référentiel est à rappeler continûment !). Pour autant, les orchestres à l'école ne s'y intègrent que peu : la prééminence de la pratique met en arrière-plan l'ensemble du référentiel de l'éducation artistique et culturelle ; les enseignements artistiques, scolaires comme spécialisés, malgré des évolutions, ne sont pas les moteurs des contrats et programmes d'EAC.
- Le partenariat est d'ailleurs peu formalisé. Les contractualisations sont incertaines ou parcellaires : l'orchestre peut être inscrit dans le projet de l'établissement mais lui-même n'est pas attaché au Projet Éducatif Territorial (PEDT). La gouvernance n'est que peu écrite et ne dispose fréquemment pas d'instances de régulation, de décisions collectives, et encore moins d'évaluation (comité de pilotage, technique, de suivi...).
- Le pilotage est erratique. Il repose pour beaucoup sur l'engagement humain du coordinateur dont la charge de travail est importante et peu valorisée. Le poste est peu identifié (hormis humainement) et les différentes tâches qui lui incombent engagent des compétences et des métiers multiples.

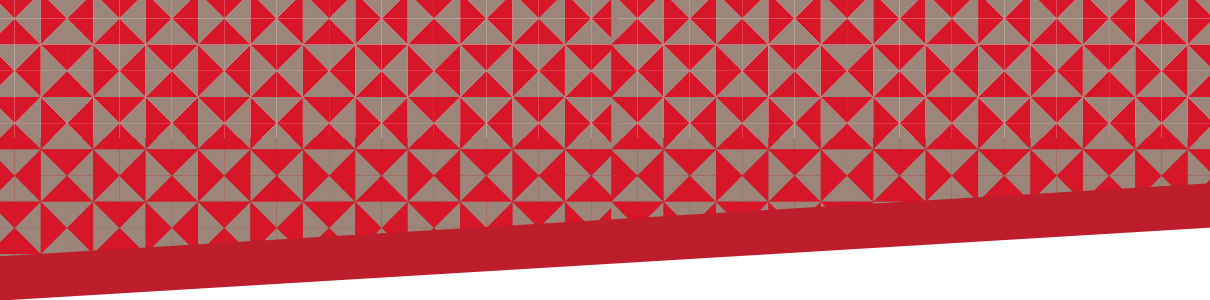
- ▶ Le modèle économique est à l'image de la fragilité du montage. Si les ressources en investissements mobiliers (hors locaux) sont consolidées, celles qui permettent à l'orchestre de fonctionner sont aléatoires, additionnent les apports modestes de chaque partenaire et se négocient chaque année.
- ▶ Les charges de fonctionnement ne sont pas garanties année après année, les frais non monétarisés ne sont pas valorisés, le montage et le pilotage du programme ne sont pas comptabilisés.
- ▶ La formation initiale et continue des intervenants et de la coordination se confronte à une absence de « filière » et une multiplication de statuts et d'organismes collecteurs, pour lesquels les pratiques orchestrales collectives et le développement social et territorial ne sont pas des priorités.

Le programme Orchestre à l'école est à une croisée des chemins : il peut être considéré comme une innovation territoriale, s'intégrant dans une approche horizontale renouvelant l'intervention publique, ou être voué à demeurer un « volet » marginal de politiques sectorielles et verticales. À cet endroit, malgré les réussites et son expansion, des enjeux sont à affirmer, des tensions à lever, des postures à régler. Ce processus engage à « faire communauté ».



▼ **Chapitre 3**

Faire communauté



Le programme Orchestre à l'École s'inscrit dans des *interstices* politiques, éducatifs, sociaux et culturels. Cet « entre » qu'il représente et épouse, oblige les impétrants à une démarche de l'obliquité qui leur demandent de faire des « écarts », des « pas de côté », des « conciliations » entre segments de l'intervention publique. Cette *inter-sectorialité* est une plus-value. Elle fournit un cadre d'expression qui permet l'inclusion, l'affirmation et l'appartenance à une communauté. À ce titre, *l'inter-sectoriel* est aussi un *inter-professionnel*. Il demande d'entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres représentations territoriales. Il oblige chacun des participants - enseignants de l'Éducation nationale, des enseignements artistiques, médiateurs culturels et sociaux, élus - à « déplacer leurs bornes », sortir des rites et des normes de leurs schémas socio-professionnels pour définir une grammaire et un lexique communs, ce qui n'est pas sans interroger leurs référentiels. Cet exercice, tant revendiqué, demeure fragile ; et la simplicité est de mise : elle repose pour beaucoup sur des convictions et des engagements humains.

D'autant que l'organisation politico-administrative française est imparablement complexe. D'une part, elle s'est enfermée dans des « esprits et corps métiers », aux règles et à la gestion techniques, voire technocratiques ; d'autre part, elle positionne les collectivités soit comme gestionnaires de compétences précises, dont elles se sont certes emparées mais parfois en s'y enfermant - à toi, les écoles, à moi les collègues, à toi l'instruction, à moi les pratiques -, soit comme concurrentes dans des territoires dont les périmètres ne se recoupent pas - la circonscription de l'Inspection, la commune ou l'EPCI, le canton ou la Maison des Solidarités départementale... Or, il apparaît que les orchestres à l'école s'épanouissent que dans une *inter-collectivité* de manière à ce que se construisent des complémentarités collaboratives.

Les communautés qu'ils doivent former ne peuvent donc se traduire que dans une coopération publique active entre collectivités afin d'éviter morcellement, fragmentation ou juxtaposition mais aussi sur une coopération de terrain afin de mobiliser les énergies des organismes et des acteurs présents. Cette coopération est à éclaircir, clarifier et formaliser car elle croise non seulement des collectivités publiques mais aussi des acteurs privés et associatifs. Elle demande donc que chaque partie-prenante endosse les habits du médiateur dans une *inter-collégialité* qui engage à partager l'intérêt général et nécessite une formalisation.

Mais les territoires de projet que représentent les orchestres à l'école s'adressent à des personnes : des enfants et des jeunes prioritairement, des parents bien entendu, des enseignants, des travailleurs sociaux et culturels,

des élus. Cette adresse est, dans beaucoup de cas, « top down »¹. Or elle ne peut faire fi dans un territoire de la diversité culturelle qu'il abrite : celle des langues, des cultures, des pratiques, des usages. Comment les orchestres à l'école, à défaut de devenir « bottom up », peuvent-ils devenir un lieu du dialogue interculturel ? La notion d'*inter-culturalité* met l'accent sur les rencontres des cultures comme processus favorisant compréhension, ouverture à l'altérité, celle des autres comme la sienne propre. Elle s'oppose à une assimilation d'une seule et unique communauté - mise à mal par la mobilité et les flux de migrations et la primauté de valeurs individuelles souvent devenues particulières - ainsi qu'aux tentations multiculturelles de repli et d'identités fictionnelles. La coopération des acteurs, publics comme privés, culturels comme sociaux, permet certes de mieux identifier les responsabilités et d'assembler les ressources et les énergies. Mais elle ne suffit pas à incarner un territoire. Reconnaître la place et les cultures des personnes ne peut donc se limiter à accéder à une offre culturelle ou pratiquer une discipline artistique. Elle demande aussi de la reconnaître comme partie-prenante active de son propre développement. En plaçant la personne au centre, les orchestres à l'école pourraient ainsi contribuer à « faire humanité ensemble », et ce faisant participer au développement d'une communauté. Dans cette démarche, le référentiel des droits culturels seraient à adopter.

Dans cette configuration, un orchestre à l'école n'est pas seulement « un outil » mais il participe d'une méthode et d'un protocole « tiers », qui, en eux-mêmes, font levier de cohésion sociale et d'émancipation citoyenne des personnes. Pour les parties prenantes, il n'y a pas de « mise en danger » mais une capacité ensemble à « assumer des responsabilités » dans son métier et sa fonction. C'est ce que Françoise Liot (2021) nomme « professionnalité »². Cette « professionnalité » demande de nouvelles compétences à acquérir non seulement par des formations curriculaires et formelles mais aussi par des formations transverses non-formelles. Elles reconnaissent à chacun (les enseignants, la personne) une place entière dans le programme tout en étant un tiers de la communauté. À cet endroit, il reste à en faciliter l'animation par l'entremise d'un médiateur-facilitateur qui serait en mesure d'inventer une nouvelle « ingénierie pédagogique territoriale ».

▼ Une gouvernance éthique de la coopération

Constat a été fait qu'un orchestre à l'école repose sur la volonté de personnes - catalyseurs d'actions collectives - et sur les fortes *inter*-actions des acteurs qui les animent. Il forme en cela un écosystème non revendiqué

-
- 1 L'approche « Top Down » que l'on traduit en français par descendante ou verticalisée reflète un gouvernement du « pour » les jeunes dans le cas des orchestres à l'école. L'approche « bottom up », ou ascendante et horizontale engage une gouvernance du « avec », voire du « par ».
 - 2 Françoise Liot, Chloé Langeard, Sarah Montero, *Culture et Santé, vers un changement des pratiques et des organisations*, éditions de l'Attribut, Toulouse, 2021.

et non assumé³. Ce dernier est à préserver : les porteurs sont engagés mais fragiles ; ils disposent de moyens limités tant publics que privés ; les enjeux et les impacts attendus sont importants en comparaison d'autres dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Au-delà des cibles principales - les enfants et les jeunes sur lesquels les impacts n'ont pu être mesurer -, ils réinterrogent les manières de travailler ensemble et les pédagogies de l'Éducation nationale comme des enseignements artistiques spécialisés. Un des enjeux de la présente Assistance à Maitrise d'Usages est donc bien de clarifier les missions de chacun et de mieux organiser les coopérations existantes tout en veillant à ne pas mettre à mal l'édifice complexe, et parfois « artisanal », des *inter*-actions qui toutes contribuent à la solidité, la solidarité et la durabilité des orchestres.

Une coopération partenariale à éclairer et à contractualiser

Les orchestres à l'école reposent sur un écosystème et un jeu d'acteurs si ce n'est opaque du moins méconnu des parties prenantes : le modèle économique et la difficulté à le communiquer en sont une traduction concrète⁴. Une clarification du jeu d'acteurs s'avère donc nécessaire au préalable de toute nouvelle construction en *communs*.

Elle demande une mise en dialogue collective qui peut prendre la forme d'un espace de rencontres entre collectivités parties prenantes et acteurs associatifs et privés. Il a été identifié un polyptique récurrent : les partenaires publics financeurs (commune, intercommunalité, Département, DSDEN, Rectorat, Drac et ANCT) - les partenaires publics acteurs (école, collège, conservatoire et école de musique, services culturels, Mission politique de la Ville, CCAS et CIAS...) - les partenaires privés investis en mécénat ou en sponsoring (des entreprises liées à l'activité comme les luthiers ou des fondations et mécénats d'entreprises) - les partenaires privés et souvent associatifs qui conduisent ou participent à l'action (l'école de musique associative, la coopérative scolaire, le comité des fêtes...). On pourrait même imaginer que les participants et les bénéficiaires du projet - les enfants, les jeunes ou les parents - soient plus associés à cette « plateforme d'échanges » !

Les enfants ne sont pas associés au choix du répertoire. La première séance est de découverte mais le choix est contraint avec une thématique définie par l'équipe enseignante d'où la tension avec l'intervenant coordonnateur.⁵

Cette mise en dialogue doit se décliner sous une forme contractuelle qui pourrait prendre la forme d'une Convention Cadre de Coopération Culturelle et Pédagogique signée par toutes les parties prenantes publiques : la commune et/ou l'intercommunalité, le Département, la DSDEN, le Rectorat

3 Voir p. II.2

4 Voir *supra*, p. 61.

5 Entretien avec une Inspectrice de Circonscription DSDEN, mai 2021.

voire la DRAC ou l'ANCT, là encore toutes et tous suivant l'assemblage existant dans le territoire de projet de l'orchestre à l'école (primaire, secondaire, Politique de la Ville, ruralité, intercommunalité...). Cette Convention Cadre, et c'est là où réside l'originalité des orchestres à l'école, serait également signée par les partenaires privés : l'association qui porte l'école de musique, la coopérative scolaire des parents d'élèves, l'entreprise qui soutient en mécénat ou par fonds de dotation, le Centre National de Ressources Orchestre à l'École... Cette procédure contractuelle jette les bases d'objectifs partagés, d'une bonne répartition des missions et des responsabilités, et ouvre la voie à une mise en débat permanent entre les acteurs publics et privés non seulement des actions elles-mêmes, mais aussi des moyens qui leurs sont dévolus. Cette Convention inscrit la décision politique dans une durée moyenne et dans un agenda. Elle permet une meilleure adaptation de chacun des impétrants par le processus de négociation qu'elle fonde.

Une Convention Cadre de Coopération Culturelle n'est pas un « outil neutre ». Elle permet de co-construire un intérêt général partagé en *communs* et d'amener les contractants sur un même terrain stratégique de développement territorial. À partir de ce « camp de base », de nouvelles contractualisations peuvent se décliner : ici la convention se décline par avenants techniques, afin de finaliser des modes de fonctionnement susceptibles de s'intégrer dans un avenant annuel : mise à disposition de bâtiments ou d'instruments, convention d'utilisation, contrat de prestations... Là, elle s'intègre à des contrats soit en préfiguration dont la Convention Cadre peut être un « poisson-pilote », soit préexistants tel un Contrat Territorial d'Éducation Artistique et Culturel, un Contrat Enfance-Jeunesse ou un Contrat de Développement Social et Urbain...

Inscrire ce projet à notre contrat de pôle de service (EPCI, Région) dans le volet cohésion sociale a été une volonté forte de la part de la municipalité contribuant ainsi à la cohérence et finalité du dispositif et ouvrant ainsi le champ des possibles pour les enfants.⁶

C'est une forme de partenariat stabilisé et contractualisé qu'il convient d'offrir dorénavant aux orchestres à l'école dans leurs territoires d'applications. Ce « partenariat exige la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et repose sur le partage de décisions. Il s'accompagne d'actions de coopération, ainsi que d'opérations favorisant l'exercice du consensus dans nombre d'applications pratiques »⁷. Ce partenariat ne peut donc s'envisager ni dans une relation dominante et hiérarchique (l'un impose ses vues à l'autre), ni dans une relation de dilution (l'obligation d'adopter le point de vue de l'autre et de se dessaisir de ses propres objectifs). Il établit, dans une tierce voie, une relation

6 Entretien avec un Maire, septembre 2021.

7 Jean-Marie Bouchard, « Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir », in *Informations sociales*, n° 133, 2006, p. 50-57.

« en archipel » basée sur l'altérité et l'*inter-culturalité*, reprenant en cela les trois niveaux de partenariat définis par Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps (2013). Le *partenariat instituant* regroupe les parties prenantes publiques et privés qui financent. Il est établi sous un principe dialogique, les postures différentes ou contraires ne s'opposant pas mais se complétant sur la base du « besoin l'un de l'autre ». Il conçoit les finalités et les contractualise. Le deuxième niveau de *partenariat* est celui d'*organisation*. Établi sur un principe collaboratif ou récursif – toute structure est simultanément productrice et produit –, il influence, réinterroge, modifie continuellement les *inter-relations* et la relation entre chaque partie prenante, son projet, les projets des autres et le projet territorial. Le coordonnateur de l'orchestre à l'école anime la réunion des contributeurs qui définissent le lexique, établissent les programmes, construisent les formations transverses et valident les ressources artistiques et culturelles. C'est également au sein de ce comité technique que les modalités d'évaluation sont précisées et confiées à un organisme tiers (bureau d'études, laboratoire universitaire). Enfin, un troisième et dernier cercle concentrique partenarial dit de *réalisation* regroupe tous les acteurs opérationnels (chefs d'établissement, enseignants, animateurs, opérateurs culturels, artistes associés, éducateurs sociaux...). Il construit, conduit les actions et collecte les données. Cette gouvernance ainsi instaurée engage, d'une part, des solutions inédites susceptibles de négocier et de faire évoluer les actions de chacun et d'autre part, une démarche socio-cognitive qui permet de porter à connaissance, valoriser et évaluer process et actions du contrat territorial. L'architecture de cette gouvernance peut être complexe, voire chronophage mais permet une appropriation concrète tout en conservant des rôles bien définis : « elle instaure une compétence partagée, où chacun a quelque chose à faire qui relève de sa compétence spécifique, et qui enrichit l'autre »⁸.

Ce cadre contractuel a mission à s'inscrire dans le temps. Il a été constaté comment chacun des acteurs pouvait en manquer : temps pour construire le programme, temps hebdomadaire, voire quotidien, pour conduire l'action, temps pour la documenter, la capitaliser et l'évaluer.

On se voit dans l'action en fait et ce qui manque c'est le temps de construire le projet ensemble. Parce que finalement, les projets sont aussi imposés aux enseignants.⁹

D'autant que ce temps qui est « compté » pour les parties prenantes peut rencontrer des défections à tout instant. En l'absence de poste d'éducation musicale avec une certification orchestre à l'école dans le secondaire,

8 Marie-Christine Bordeaux & François Deschamps (2013), *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse : L'Attribut, p. 41 sq.

9 Cité in Grégory Munoz, François Burban, Olivier Villeret, François-Marie Pelé et Benoit Charpentier, *Bilan qualitatif du dispositif Steel Drum en REP*, Centre de Recherche en Éducation, Université de Nantes.

en raison de profils de coordonnateurs peu reconnus ou de mutations d'enseignants du primaire, un orchestre à l'école est confronté à des vicissitudes conséquentes. Formaliser le partenariat, organiser sa gouvernance, créer un espace commun d'échanges, contractualiser la coopération, doit s'inscrire dans un temps moyen qui dépasse le temps de la cohorte suivie.

Patrick L., le directeur de l'école, est devenu élu. Mais quand il est parti, le relai n'a pas été pris par la personne qui a pris la suite. Il faut que la direction soit impliquée et que les enseignants soient engagés. S'ils changent, les autres suivent le projet.¹⁰

► **PROPOSITION N° 1** : signer une Convention Cadre de Coopération Culturelle et Pédagogique dans chaque territoire de projet :

- un intérêt général partagé,
- une mise en dialogue des parties prenantes et plateforme d'échanges,
- des instances partenariales stabilisées et structurées,
- une inscription dans le temps au-delà du temps de l'action,
- des comités de pilotage, techniques, de suivis ou gouvernance « en pétales » avec groupes et mode projet.

Un modèle économique à sécuriser : une conférence des financeurs

Un orchestre à l'école est une « organisation collective locale » qui regroupe des collectivités publiques, des associations, des organisations professionnelles et des entreprises. Par proximité spatiale ou organisationnelle, elles construisent communément, par boucles de rétroaction, une action collective qui dépasse leurs seules missions et responsabilités individuelles. C'est pourquoi un orchestre à l'école forme écosystème. Si ce dernier est à traduire et à contractualiser – une Convention Cadre –, nous avons pu constater qu'il est aussi à sécuriser dans ses financements et sa mise en application.

Aller chercher de l'argent nous prend du temps.¹¹

C'est quelque fois un peu raide dans le temps et la rémunération. Il n'y a pas d'anticipation de la charge de travail d'autant que la recherche de subventions et le montage des dossiers administratifs pour les percevoir sont à comptabiliser en plus dans le temps de travail.¹²

10 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

11 Entretien avec un Président d'école de musique, mars 2020.

12 Entretien avec un Maire, septembre 2021.

Tout orchestre à l'école demande une multiplicité de financeurs publics qui apportent chacun une part limitée de financement. À partir des budgets transmis, ce sont en moyenne, uniquement en termes de financements publics, quatre partenaires au niveau école et cinq au niveau collège qu'il convient de solliciter chaque année pour des financements dépassant rarement plus de 6 000 €/an, la plupart se situant entre 1 000 et 3 000 € par an.

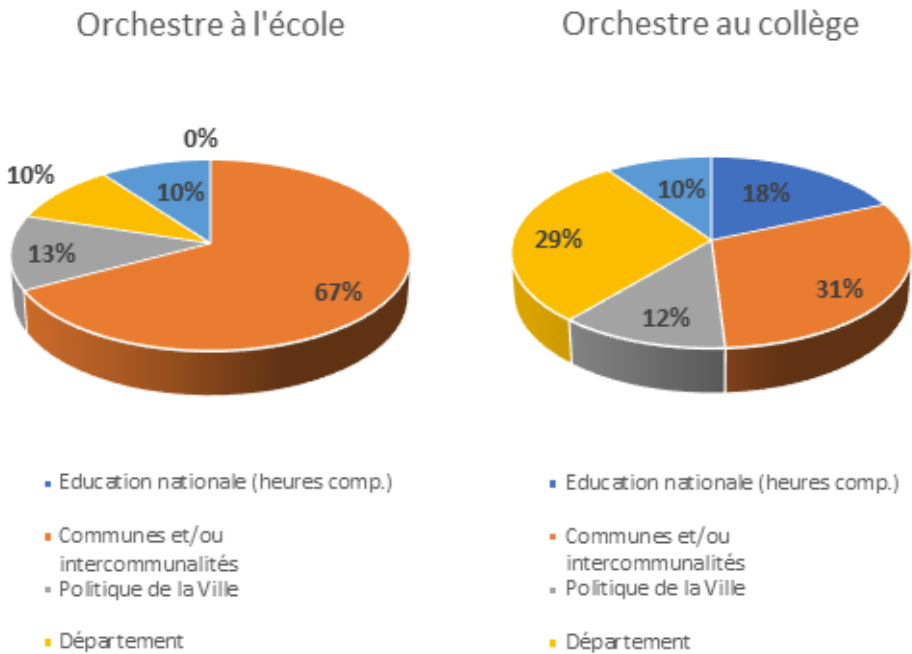


Figure 12 : Budgets moyens des orchestres à l'école

L'énergie déployée consacrée par chaque orchestre à la recherche de financements, le montage des dossiers nécessaires, le suivi des subventions ou des paiements est en inadéquation avec les moyens humains au prorata temps passé / aide allouée.

La maintenance des instruments est faite par le collège mais il y a des problèmes de financement pour les déplacements. L'Éducation nationale donne des heures globalement alors qu'ils ont donné spécifiquement pour les chorales. Chaque année il faut chercher des fonds pour le projet, c'est compliqué pour le coordinateur.¹³

13 Entretien avec un Coordinateur OAE, mars 2020.

Si une Convention Cadre permettrait de stabiliser les apports de chacun, une convention financière adossée engagerait chaque partie prenante. Tout en demeurant dans le respect de l'annualité budgétaire, les partenaires publics pourraient ainsi établir une « feuille de route » lisible et transparente sur toute la durée de la cohorte et simplifieraient les démarches des coordinateurs des orchestres à l'école et leur temps passé à cette recherche.

Le point fort c'est que l'on co-construit le tout. C'est comme cela que l'on fonctionne. Et on a toujours fonctionné comme cela. Mais il faut pouvoir pérenniser en termes de moyens, d'implications, de finances. Cette pérennité est en risque car nous n'avons pas réussi encore à mettre tout le monde autour de la table. Pour certains, est-ce un financement durable ? un fonds d'amorçage ? Un accompagnement à la structuration par des collectivités qui ne savent pas bien faire ses accompagnements ?¹⁴

Ces conventions financières pourraient s'inspirer des « conférences des financeurs » mises en place par la loi d'Adaptation de la Société au Vieillessement du 28 décembre 2015¹⁵. La coordination des actions de prévention et la définition d'une stratégie territoriale constituent les missions principales des aides à la perte d'autonomie. L'objectif de la « conférence des financeurs » mise en place dans chaque département est de coordonner les financements, de simplifier les procédures afin de préserver le « capital autonomie » de chaque personne âgée et de les assurer dans la durée. C'est un exemple inspirant qui simplifierait les démarches et assurerait pérennité et fluidité au programme orchestre à l'école. Cette « conférence des financeurs », avec toute sa modestie et son humilité, pourrait s'établir à une échelle départementale, échelle qui conjugue à la fois le périmètre des DSDEN et ceux des schémas départementaux des enseignements artistiques des Départements.

Ce qui manque c'est un engagement sur la durée. Tout est annuel. Tout est à négocier chaque année. Le collège apporte des moyens et accompagne la présence des sponsors. La commune met à disposition une salle municipale. L'Éducation nationale n'apporte pas de moyens financiers mais, selon elle, c'est « pourtant une terre de mission » ! Pour finir, nous ne pouvons compter que sur nos ressources internes au collège.¹⁶

► **PROPOSITION N° 2** : établir par département une conférence des financeurs pour sécuriser dans le temps les financements publics.

14 Entretien avec un Élu municipal en charge de la culture, mars 2020.

15 Loi n° 2015-1776 du 28 décembre 2015 relative à l'adaptation de la société au vieillissement.

16 Entretien avec un Coordinateur OAE, Enseignant d'éducation musicale, janvier 2021.

Cette conférence des financeurs n'est pas sans rappeler les plans pluriannuels, voire pluripartites, qui peuvent exister dans les collectivités comme dans les entreprises. Elle pourrait également entrer en résonance avec les Plans Pluriannuels d'Investissement (PPI) que la loi NOTRe a imposé pour chaque mandat aux collectivités territoriales. On a vu, en effet, que le programme Orchestre à l'École demande, en termes immobiliers, des espaces spécifiques dont disposent rarement les établissements scolaires.

L'Éducation nationale a considéré que de grosses machines-outils ne pouvaient plus être utilisées par des moins de 16 ans. La SGPA Chaudronnerie s'est donc arrêtée et nous avons pu récupérer les locaux pour la pratique du Steel Drum dans le cadre d'orchestre à l'école. Cela a permis d'accueillir également les orchestres à l'école des écoles élémentaires qui viennent y pratiquer. Faire traverser la cour par des enfants en primaire, c'est déjà faire une « passerelle » avec le collège et cela rentre pleinement dorénavant dans notre logique de cité éducative. Mais dans le nouveau collège, si les classes Cham sont bien au cœur des bâtiments, nous n'aurons plus la possibilité d'accueillir les steel drum. L'espace est trop petit et il a fallu faire des choix.¹⁷

La construction d'une « cité éducative » demande ainsi des corrélations entre les usages, les usagers et les activités de ces derniers. Un Plan Pluriannuel d'Investissement est un outil d'analyse financière prospectif. Il permet de planifier des investissements sur cinq ans et de financer également des travaux immédiats curatifs, préventifs ou compensatoires. Dans ce dernier cas, il peut consister à tester l'opportunité et la faisabilité de lieux adaptés aux orchestres à l'école mais partagés également par d'autres qu'ils soient au sein des établissements scolaires (gymnases, centres de documentation, salles de spectacles scolaires), ou au sein de la commune ou de l'intercommunalité avec mise à disposition aux établissements scolaires de proximité (bibliothèques municipales ou intercommunales, terrains de sports...). Un investissement transitoire permettrait également d'établir une première vision prospective et synthétique des usages, des coûts et des besoins en fonctionnement. Pluripartite, un PPI consacré en *inter* collégialité aux pratiques musicales *dans* et *entre* les écoles apporterait une vision plus systémique des besoins en équipements au sein d'une commune ou d'un EPCI.

Les locaux ne sont pas toujours adaptés. Nous disposons dorénavant d'une nouvelle école avec des nouveaux locaux qui sentent encore la peinture avec une salle de motricité et des grands rangements pour les instruments.¹⁸

► **PROPOSITION N° 3** : intégrer les besoins des orchestres à l'école dans les programmes immobiliers écoles et collèges dans le cadre d'un Plan Pluriannuel et Pluripartite d'Investissement.

17 Entretien avec un Principal de collège, octobre 2021.

18 Entretien avec un Directeur de conservatoire municipal, mai 2021.

Un nouveau métier à reconnaître : le rôle de médiateur/facilitateur

(Co)-construire un programme d'orchestre à l'école demande envie, volonté et capacité à « assembler » des acteurs et des partenaires qui tous n'ont pas toujours l'habitude de travailler ensemble, d'autant plus quand ils doivent réinterroger leurs pratiques professionnelles, pour les uns en termes d'enseignements et d'apprentissages, pour les autres en matière de dispositifs. Le rôle du coordonnateur est ici essentiel. Il requière des compétences multiples, du temps et une posture, tout en étant que peu reconnu et souvent encore moins financé¹⁹. Ce rôle « d'assembler » est pourtant primordial dans la réussite d'un orchestre à l'école. Il doit être animé et incarné par un poste de médiateur-facilitateur, qui a mission à être un « opérateur de reliance ». Sans être affirmatif ou prescriptif, ce médiateur-facilitateur est attentif à engager un dialogue et « organiser la palabre ». Il réunit des personnes et des collectivités disposant d'intérêts divers voire même divergents afin de s'impliquer collégialement dans un processus et de se donner les capacités - la « capacité » - d'agir en commun. Ce travail du commun a alors une portée émancipatrice. Il démontre que chaque partie prenante sait améliorer ses ressources existantes pour en souplesse questionner les normes existantes et s'emparer d'un pouvoir d'agir mutuel : « S'il fallait que tous les acteurs s'accordent sans ambiguïté sur la définition de ce qu'il faut faire, alors la probabilité de réalisation serait faible, car le réel demeure longtemps polymorphe (...). Pour ses débuts, il convient au contraire que des groupes différents, aux intérêts divergents, conspirent dans un certain flou pour un projet qui leur apparait commun, projet qui constitue alors une bonne agence de traduction, un bon échangeur de but »²⁰.

Le coordonnateur, c'est l'interface entre l'Éducation nationale et la culture. Il établit le choix pédagogique des enseignants. Il travaille à la conception, à l'organisation, à la structuration de l'orchestre. Il a la capacité de prendre des risques tout en gardant du recul. Il a une dimension créative de la pédagogie. C'est une personne qui a le goût des autres, qui est diplomate et qui a une bonne connaissance musicale. Il doit construire le projet avec une méthode et une progression pédagogique. Il a une vision, il fait le tri entre les propositions. C'est quelqu'un qui crée un écosystème dans lequel on se retrouve. Ici sans David pas d'orchestre à l'école, C'est un garde-fou pour garder le cap. On a la personne idéale. Il voit loin, il est très inventif, il a gagné la confiance de la population, il fait le lien avec les enseignants et choisit chaque année un nouveau parrain.²¹

19 Voir *supra*, p. 68.

20 Bruno Latour, *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris : La découverte, 1993, p. 47.

21 Entretien avec une Maire adjointe chargée de la culture, février 2020.

Ce métier d'engendrement compile les termes à suffixe « tion » déclinable en « tifs » : consultation, concertation, appropriation, co-construction, collaboration, contribution, coopération, émancipation... en renvoyant tout aussi bien aux pratiques qu'à la concertation autour des politiques publiques de la culture. Il interroge alors la notion de médiation - « Il faut aller vers la médiation, l'accompagnement éducatif à partir des pratiques artistiques et culturelles des publics. Sans cet effort d'éducation et de médiation, le discours sur la démocratisation n'est que théorie »²² - et celle du développement culturel. Car ce dernier hérite de la démocratisation comme de la démocratie culturelle le principe d'une médiation reposant sur la survalorisation des œuvres en les dotant de propriétés capables de déclencher un choc esthétique sur quiconque pour la première, ou celle de la pratique susceptible de transformer chacun en créateur pour la seconde. Le médiateur-facilitateur d'un orchestre à l'école enrichit et déplace le rôle : il « orchestre » la coopération, fait évoluer les modèles d'actions, propose une gouvernance collaborative et partagée... Il y a là de nouveaux enjeux : celui de « faire » et celui de « donner le pouvoir de faire », qui n'est pas sans s'inspirer tout autant de la « citoyenneté capacitaire » de Pierre Rosanvallon (1994) ou de la « do-ocratie » de Lionel Arnaud (2018) car « ces pratiques de médiation sollicitent un engagement actif dans une démarche de reliance sociale et s'ouvrent sur un horizon de métissages et d'engagement citoyen »²³. Le médiateur-facilitateur n'est pas là pour répondre à des besoins, et encore moins des attentes, mais doit générer les capacités de chaque participant à s'investir dans un développement territorial qu'il habite, administre, nourrit, développe. Il oblige chacun à sortir de son auto-centration et d'entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres pratiques professionnelles : « se cultiver, c'est sortir de sa culture propre. S'émanciper c'est avoir accès à toutes les cultures. Le problème n'est pas de donner accès à la culture générale mais de susciter la capacité de n'importe qui de s'intéresser à n'importe quoi. L'essentiel de la culture de chacun est dans ce qu'il s'est approprié lui-même »²⁴. C'est pourquoi, si cette nouvelle posture qui doit être reconnue et soutenue est bien celle d'une médiation « chef d'orchestre », elle ne peut se révéler pour autant unique et ne dédouane ni ne dessaisit chaque acteur de revêtir les habits du passeur : celui de l'éducateur chargé de transmettre les codes et d'en donner une lecture critique, celui de l'artiste chargé de communiquer sa passion et de créer l'inattendu, celui enfin de l'opérateur culturel ou du travailleur social qui entrouvre sa vie professionnelle. Cette méthodologie exige par conséquent du médiateur-facilitateur qu'il accorde aux participants une part d'autodétermination et d'initiative, ce qui signifie qu'il leur

22 Catherine Trautmann, Ministre de la culture et de la communication (1997-2000), Conférence de presse sur les réformes engagées pour une démocratisation de la culture du 26 février 1998, cité in Olivier Donnat, *op. cit.*, 2003, p. 8.

23 Janik Bastien-Charlebois, *Réanimer l'action culturelle : un souffle nouveau à trouver dans des actions culturelles autonomes*, Université du Québec à Montréal, p. 42.

24 Jacques Rancière, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2006.

reconnait un potentiel « d'agentivité » et une capacité de parole). Il rend des ressources matérielles disponibles pour l'élaboration d'actions sujettes à l'imprévisibilité et à l'indécidabilité.

Orchestre à l'École, c'est un vrai espace de rencontres. On se parle et on régule et améliore au fur et à mesure. Reste qu'il faut vraiment des personnes particulières. Et Dominique J. en est une. C'est une limite mais c'est aussi une ressource. Cela n'impliquera pas que cela disparaisse quand Dominique ne sera plus en poste mais cela pourrait se limiter.²⁵

Le rôle du médiateur-facilitateur de l'orchestre à l'école ne s'arrête toutefois à la seule mission de « reliance » entre les parties prenantes. Il peut être aussi un développeur, un « ingénieur pédagogique territorial » et pallier des carences identifiées.

- ▶ Celle de la relation aux artistes, tout d'abord, en s'appuyant sur les ressources artistiques locales (ou non) pour produire des rencontres ou pragmatiquement des masters class.

Les rencontres artistiques seraient à améliorer. Mais les financements n'ont pas suivi. Cette expérience de rencontre avec l'artistique aurait pu aller un peu plus loin.²⁶

- ▶ Celle du développement de ressources numériques, à la fois contributives et collaboratives *aux* et *dans* les apprentissages.

On a créé un « laboratoire avec lequel on a pu expérimenter beaucoup de choses et notamment autour du numérique ». On va finalement beaucoup plus loin que prévu.²⁷

- ▶ Celle de l'implication dans la vie locale en ayant la capacité de « se loger comme un coucou » dans les différentes actions et manifestations proposées *dans* et *par* le territoire, qu'elles soient culturelles ou non : dans le parcours du jeune, Orchestre à l'École permet de faire du lien entre les lieux culturels du territoire que les parents découvrent ; dans le parcours des professionnels qui l'encadrent, il offre une reconnaissance - y compris en nombre d'heures - de leurs métiers ; enfin, les jeunes qui sortent d'orchestre à l'école peuvent participer à d'autres formations musicales, des harmonies par exemple, qui reprennent vie.

Nous valorisons la présence de l'orchestre à l'école dans les cérémonies patriotiques. Nous sommes passés de trois anciens combattants et quelques convaincus à des cérémonies patriotiques où il y a 150 personnes avec des jeunes et des moins jeunes. Quand l'orchestre est dans l'école, il est certes rationnel mais il est peu parlant pour les habitants.²⁸

25 Entretien avec un Responsable de service culturel municipal, mars 2020.

26 *Idem.*

27 *Idem.*

28 Entretien avec un Élu municipal en charge de la culture, mars 2020.

- ▶ Celle enfin, d'une plus grande implication dans les politiques jeunesse du territoire, et notamment dans le lien avec le conservatoire ou l'école de musique.

J'ai fait voter un tarif particulier pour les élèves orchestre à l'école qui souhaiterait intégrer le conservatoire, avec 30 % à 50 % de réduction. Nous sommes passés de 0 à 8, puis 12 élèves, mais en même temps ce n'est pas le but.²⁹

Des élèves d'orchestre à l'école se sont inscrits à l'école de musique et on a fait des tarifs préférentiels. C'est le mécénat qui a financé la cotisation.³⁰

Nous devrions être sollicités [*Politique de la Ville*] pour une prise en charge individuelle des cotisations des jeunes pour qu'ils puissent poursuivre, s'ils le souhaitent, à l'école de musique.³¹

Les orchestres à l'école contribuent ainsi à dépasser les oppositions entre culture légitime et relativiste, entre démocratie et démocratisation, entre intégration républicaine et valorisation des cultures. Dans ce « faire ensemble en communs », l'action des orchestres à l'école ne se limite pas, d'une part, au seul droit à la culture mais s'exprime « dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 »³². D'autre part, par cette posture de médiation-intercession reposant sur une fonction « d'assembler », ils démontrent « qu'une participation directe aux activités culturelles (...) est l'une des conditions essentielles d'un apport maximal de la culture à la cohésion sociale et au développement, à la maximisation du capital social de certains territoires »³³. Ils assument alors pragmatiquement une « *responsabilité* partagée en matière culturelle »³⁴ au service du développement territorial.

Les enfants sont bien accueillis sur le territoire, ils prennent possession des territoires. L'orchestre est à la disposition des communes et fait parler du territoire. C'est une vraie présence territoriale. Ce n'est que du bonheur. C'est un projet innovant avec des enfants qui sont valorisés au niveau familial. Cela apporte un élan formidable.³⁵

▶ **PROPOSITION N° 4** : reconnaître, faire reconnaître, financer le poste de médiateur/facilitateur et former à l'ingénierie culturelle territoriale.

29 Entretien avec un Directeur de Conservatoire municipal, mai 2021.

30 Entretien avec un Coordonnateur OAE, mars 2021.

31 Entretien avec un Responsable QPV d'une commune, juin 2021.

32 Lois NOTRe et LCAP, *op. cit.*

33 Vincent Guillon & Pauline Scherer, Document de recherche, in *La Culture, facteur de développement des territoires ruraux et de cohésion sociale*, Lalbenque : Ipamac, 2012, p. 7.

34 Article 103, Loi NOTRe du 7 août 2015.

35 Entretien avec une Conseillère municipale, février 2021.

► **FOCUS 6 : Entre public et privé, que sont les communs ?**

Depuis une dizaine d'années, études, ouvrages et groupes de travail s'enchaînent pour essayer de clarifier et traduire la notion de communs. Tour à tour énoncés comme « enjeux » (Negri & Hardt, 2004), qualifiés de « renaissance » (Bollier, 2014) ou de « retour » (Corat, 2015), voire comme une « révolution du XXI^e siècle » (Dardot & Laval, 2014), un « modèle alternatif pour habiter les territoires du XXI^e siècle » (Michon *et al.*, 2019) ou « essentiels » (Culture & Démocratie, 2017), les communs impriment dorénavant leur marque dans le paysage tout aussi bien du droit, des sciences économiques qu'humaines. La notion n'est ni nouvelle, ni éthérée à défaut d'être stabilisée. Le droit romain distingue déjà les biens patrimoniaux de nature privée appartenant au chef de famille des biens extérieurs devant être partagés par la communauté. Dans cette catégorie juridique, Rome établit une distinction entre les biens relevant du domaine public (« res publica ») et les « res communis » soit littéralement les « choses communes », telles l'air ou l'eau, que nul ne peut s'approprier au détriment de l'autre. Si ce terme juridique s'est estompé dans le droit français, ou plus exactement a fusionné avec le terme juridique latin « communia » pour donner naissance aux communes, le droit anglo-saxon l'a intégré sous le terme de « terre commune » (« common lands ») dont dérive le terme « communs » (« commons »). Ces « commons » anglo-saxons reconnaissent un mode d'organisation humaine qui, par son histoire et son esprit de groupe, gère des biens partagés qui ne lui appartiennent pas. Les êtres humains en ont en revanche l'usage et en définissent les modes de gestion afin de garantir à la communauté, la ressource nécessaire à sa survie. Les communs reposent donc sur un fondement : la relation à la propriété avec l'enjeu de réfléchir le monde comme une « autre façon de posséder » (Grossi, 1977). « Les biens communs [*beni communi* en italien] exigent une forme différente de rationalité, capable d'incarner les changements profonds que nous vivons et qui investissent la dimension sociale, économique, culturelle et politique. Nous sommes ainsi obligés de dépasser le schème dualiste, la logique binaire qui a dominé depuis deux siècles la réflexion occidentale : propriété publique et propriété privée »³⁶. Les communs sont donc des biens ou des ressources qui n'appartiennent ni à une personne ni à une collectivité publique. Il peut s'agir de ressources naturelles, matérielles ou immatérielles, en un mot, culturelles. C'est pourquoi, économiquement, ces biens sont considérés comme non rivaux - leur usage ne prive pas une autre personne de l'accès aux ressources culturelles - et non exclusifs - il convient de veiller à ne pas en empêcher la circulation afin de ne pas priver d'autres personnes d'en bénéficier. Elinor Ostrom (2010), prix Nobel d'économie 2009, rénove la notion en la considérant comme une dynamique sociale entre des personnes qui exploitent en commun des biens. Dans son approche qualifiée de « nouvelle économie », elle

36 Stefano Rodota, « *Il diritto di avere diritti* », Bari : Editori Laterza, 2012, p. 107, cité et traduit par Irène Favero, *Culture et biens communs : un enjeu de démocratie*, in *Neuf essentiels pour penser la culture en commun(s)*, Culture & Démocratie, 2017, p. 9-40.

dépasse le seul régime de propriété pour y adjoindre l'ensemble des règles qui le régit et les mécanismes de coopération qui permettent aux personnes composant ce corps social de le faire mutuellement, contre la seule logique prédatrice fondée sur l'exploitation individuelle. Toutes ces entreprises ont alors en commun de favoriser le « capital social » en « constituant des liens qui facilitent la coordination et la coopération pour un bénéfice mutuel »³⁷. Autrement dit, selon Ostrom, des communs, ce sont d'abord des ressources identifiées, la constitution d'une communauté de personnes qui se donnent valeurs et enjeux partagés et qui se dotent d'un ensemble de règles, de normes et de sanctions négociées, contextualisées et applicables collectivement.

Les communs articulent une autre manière de posséder des ressources – « reconquérir le droit de la propriété » dit Fabienne Orsi (2015) –, une création sociale collective horizontale et une façon de les gérer qui peut prendre la forme d'une hybridité proprement éthique, démocratique et politique. Les communs demandent de se vivre et de s'éprouver. Ils sont inséparables d'une forme de réinvention, d'innovation et d'engagement (Nicolas Le Strat, 2016). Ils relèvent d'une expérimentation, d'un processus éminemment constituant qui invente et s'invente tout au long de sa mise en œuvre, qui se questionne et s'évalue dans un jeu de réciprocité qui n'est pas sans combiner les temporalités, déployant les activités et les analysant simultanément en train de se faire. « L'activité alimente le commun en instituant les fonctionnements et en stabilisant les normes et réciproquement, par un jeu constant de réversibilité des dynamiques sociales, le commun ainsi constitué représente la meilleure ressource de l'activité, en lui offrant une antériorité possible et de multiples points d'ancrage »³⁸. Vivre les communs, les mettre au travail, les éprouver, relèvent alors de la constitution d'un « imaginaire social instituant », qui correspond à ce que les personnes créent communément et d'un « imaginaire social institué », qui reprend les normes, les procédures et les règles (Castoriadis, 1989). L'approche par les communs s'inscrit dans la continuité des approches par les « ressources territoriales » (Courlet & Pecqueur, 2013) en mobilisant « le territoire en tant qu'intelligence collective tout en contribuant à le façonner »³⁹. Leur équation d'économie politique n'est donc pas sans résonner avec celle du développement territorial.

37 Cité in Goéry Delacote & Christelle Morel, *Pour une économie du bien commun*, Paris : Manifestes Le Pommier !, 2012.

38 Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain sur l'Île : éditions du Commun, 2016.

39 Léila Kébir & Frédéric Wallet, *Biens communs et développement territorial : éléments de réflexion autour des enjeux de gouvernance*, in Perrine Michon (dir.), *op. cit.*, 2019..

► La personne au centre : Orchestre à l'École et droits culturels

Un orchestre à l'école respectueux des droits culturels du jeune

Les systèmes éducatifs, souvent très centralisés, restent peu adaptés aux besoins des sociétés multiculturelles et organisent une hiérarchie entre les cultures, les visions du monde et les façons qu'ont les personnes de se concevoir en tant qu'êtres humains (...) Or l'éducation doit prendre appui sur une « diversité des diversités » : diversité des personnes ; diversité des acteurs qui participent à la vie éducationnelle ; diversité des savoirs et des disciplines ». ⁴⁰

Inscrits dorénavant dans les lois NOTRe et LCAP, présents dans différents circulaires, chartes et règlements, les droits culturels se traduisent dans certaines politiques publiques et règlements d'intervention de pouvoirs publics locaux (Ville de Saint-Denis), départementaux (Conseil départemental de la Manche), régionaux (Région Nouvelle-Aquitaine) et nationaux (Délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle du ministère de la Culture). Ils sont devenus également actifs dans la société civile, dans certains réseaux et structures artistiques et culturels, dans des fédérations et organisations sociales et socioculturelles. Ils s'expriment dans certaines universités et dans la formation professionnelle. Ils s'infusent petit à petit dans notre société et apportent un changement de paradigme, une nouvelle respiration, voire un « nouveau souffle » aux politiques publiques, et notamment à celle de la culture.

La mise en application des droits culturels favorise la relation, l'intégration, la socialisation de toutes les personnes et en particulier de celles qui sont reléguées en dignité et en droit. Elle permet de prendre le chemin de la poésie et de l'imagination pour découvrir le monde dans toute sa beauté et dans toute sa diversité. Elle ouvre les possibles de parler sans crainte « de sujets qui touchent et qui peuvent fâcher. « Faire vivre les droits culturels c'est approfondir et renouveler nos façons de vivre ensemble ; c'est reconnaître, respecter et renforcer la dignité de chaque personne ». ⁴¹ Dans le respect des droits culturels, c'est avant tout chaque personne qui est porteur de culture. Dans l'expression des droits culturels, il ne s'agit plus de parler de culture « pour », mais de culture « de qui », « avec » et « par ». Les ressources culturelles ⁴² ne sont alors plus celles uniquement qui permettent un accès à la

40 Madame Boly Barry, rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, ONU : <https://www.ungeneva.org/fr/news-media/meeting-summary/2021/06/conseil-des-droits-de-l'homme-le-manque-de-pertinence-culturelle>.

41 L'association des Centres Culturels Belges.

42 Sont entendues par ressources culturelles l'ensemble des structures culturelles, socioculturelles, éducatives et sociales qu'elles soient associatives, publiques, citoyennes, collectives, artistiques, qui créent les espaces où s'exercent ces droits culturels.

culture ou à l'art mais deviennent des lieux de rencontre, d'expression, de découverte, de réflexion, d'émancipation et de participation. Les orchestres à l'école peuvent être de nouvelles ressources culturelles qui permettent « de voir et d'imaginer le monde, de mieux agir sur lui ; de connaître comprendre et respecter l'autre et de mieux se voir respecter ; de participer pleinement à la vie en société ; de pouvoir inventer des alternatives pour la rendre plus démocratique et plus juste »⁴³. Les droits culturels nous parlent de nos identités et de nos communautés culturelles ; de la liberté de choisir et de partager nos appartenances, nos affinités et nos pratiques culturelles dans le respect des autres ; de connaître et de comprendre les traditions, les patrimoines, les savoirs et les connaissances, de porter un regard critique sur ceux-ci ; de se former et de transmettre ces connaissances, de les faire évoluer ; de créer et d'être créatif ; d'être informé et d'informer et d'accéder et de participer à la vie culturelle dans toutes ses formes et de coopérer et d'être associé aux décisions qui nous engagent.

Pour moi, dans Orchestre à l'école, c'est la personne qui compte et non son statut. D'ailleurs ce qui manque à l'orchestre, c'est le lien avec les travailleurs sociaux qui considèrent que l'école ne relève pas de leur champ. Mais ce sont bien les mêmes jeunes qui sont dedans et dehors le collège (...) Orchestre à l'école, c'est l'égalité républicaine (une égalité des droits) alors que Demos est de la discrimination positive (une égalité des chances). Il faut dorénavant que nous allions plus loin que ces oppositions binaires.⁴⁴

Il ne s'agit pas ici de décréter que les orchestres à l'école traduisent les droits culturels du jeune. Mais interroger le programme Orchestre à l'école au regard des droits culturels apporterait sans nul doute de nombreux et nouveaux enseignements.

► **PROPOSITION N° 5** : interroger Orchestre à l'École au regard des droits culturels pour renforcer son impact et la participation des personnes.

Des orchestres qui pourraient décliner « voir » et « interpréter » de l'EAC

La communauté culturelle que forme l'orchestre comprend les adultes enseignants, les enfants ou les adolescents musiciens, les parents de ces enfants et les personnes qui le gèrent et pilotent administrativement et logiquement. Cette communauté se donne pour objectifs : l'ouverture culturelle et l'accès à la pratique instrumentale, l'inclusion sociale des jeunes et la réussite scolaire et personnelle.⁴⁵ Les enfants et les jeunes sont donc bien au cœur d'un orchestre à l'école. Pour autant ils ne paraissent pas ou peu

43 L'association des Centres Culturels Belges.

44 Entretien avec un Responsable QPV d'une commune, juin 2021.

45 Charte de qualité des OAE, janvier 2019.

présents dans la conduite du projet. Chaque établissement scolaire organise la sélection des enfants qui participent à l'orchestre, de même chaque coordinateur d'orchestre détermine le type d'instrument et le répertoire joué. Les enfants et les jeunes, malgré les recommandations de la Charte nationale, sont rarement impliqués dans ces choix. Destinataires d'une offre de pratiques artistiques, certains enfants la subissent, d'autres la vivent comme une activité comme un autre, la très grande majorité y adhère.

Édith Piaf, ce n'est pas ce que j'écoute mais bon c'est bien, c'est un nouveau morceau (...) Cela rentre en concurrence avec le latin (...) Cela donne confiance de jouer dans l'orchestre.⁴⁶

L'enfant ou l'adolescent comme souvent dans l'éducation artistique et culturelle participe au dispositif qu'on lui propose sans être partie prenante en tant que personne de sa construction. Les effets des apprentissages culturels, sociaux et comportementaux, les impacts de la réussite scolaire sont certes attendus, mais rarement l'expression du point de vue des jeunes, leur esprit critique et la mise en discussion collective de leurs ressources.

Les observations faites pendant l'étude laissent entrevoir dans les modalités pédagogiques observées les possibles d'une implication plus horizontale et plus partagée des enfants et des adolescents. Le questionnement quant à la pratique musicale, les échanges sur l'intention artistique du compositeur, l'autonomie développée (des espaces communs en libre accès dans l'établissement scolaire, l'utilisation de l'instrument à la maison ou dans d'autres circonstances familiales...), les adaptations de jeu (jouer ensemble sans chef d'orchestre, jouer sur une bande son les harmonies d'un morceau, échanger entre soi sur le doigté de la flute traversière) sont autant d'instantanés qui sollicitent une implication personnelle, une reconnaissance de la personne et de sa dignité, la revendication de ses droits, sa responsabilité et la prise de décision collective en communauté.

Suivant les niveaux, les choix, les thèmes, mieux vaut que nous le [répertoire] fassions nous-mêmes car on adapte l'orchestration aux élèves et non l'inverse.⁴⁷

Dans la politique de la ville, nous ne sommes pas censés financer une action scolaire. Mais nous avons une approche pragmatique : la question n'est pas de savoir s'ils sont des élèves, des jeunes, avec des statuts mais de remettre l'usager au cœur.⁴⁸

Pour favoriser cette implication et favoriser émancipation et capacités d'autonomie dans les expressions musicales, culturelles et sociales, plusieurs propositions ont été entendues :

46 Paroles de jeunes collégiens, mars 2021.

47 Entretien avec un Coordonnateur OAE, mars 2021.

48 Entretien avec un Responsable QPV d'une commune, juin 2021.

- ▶ En amont de l'implication dans l'orchestre à l'école, certains établissements scolaires développent des activités d'éveil et de sensibilisation : dans le cycle 2 de l'école parfois dès le Cours Préparatoire ; en 6^e au collège. Dans ce cadre, il peut être envisagé de limiter à deux ans la pratique orchestrale dans son mode actuel afin de laisser place à une année de découverte de l'orchestre, de ses métiers et/ou de la prestation scénique, afin que chaque jeune puisse se composer son « parcours » ;
- ▶ Pour chaque orchestre, proposer, échanger et élaborer le répertoire avec les enfants et les jeunes en partant de leurs écoutes musicales et en créant les conditions de l'échange et d'un choix commun.

Le dispositif comprend une possibilité d'intégration de morceaux choisis par les élèves, liés à leurs attentes et leurs goûts musicaux. Les choix sont délibérés démocratiquement.⁴⁹

- ▶ Pendant la participation à l'orchestre, donner accès aux ressources culturelles du territoire : assister à d'autres propositions culturelles et artistiques et pas que musicales, proposer une rencontre avec un artiste, donner aux jeunes la possibilité de répéter hors temps scolaire dans les conservatoires et/ou écoles de musique...

Pouvoir donner accès à la musique à des gamins qui ne la connaissent pas et désacraliser la musique, oui. Et puis il y a un truc qui est important avec le steel-drum, c'est qu'on est effectivement dans une forme d'éducation populaire et du coup, on joue aussi dans la mesure du possible des musiques qu'ils écoutent.⁵⁰

- ▶ En permanence, élaborer une approche pédagogique dialogique avec les enfants et les jeunes de façon à renforcer le troisième pilier de l'éducation artistique et culturelle : interpréter sa pratique artistique, développer son esprit critique...

L'approche dialoguée et délibérative positionne l'élève en responsabilité, dans une conception démocratique et citoyenne. Elle légitime l'élève dans sa position d'individu appartenant à un groupe social, et ce faisant, lui confère un statut social.⁵¹

- ▶ Apporter une meilleure connaissance des métiers et des processus de création artistique, les familiariser à ce champ d'activité professionnelle (visite de lieux, rencontre avec des professionnels des arts et de la culture, métiers techniques, temps informel de pairs à pairs avec des étudiant.es en filières arts ou culture...).

49 Grégory Munoz, François Burban, Olivier Villeret, François-Marie Pelé et Benoit Charpentier, *op. cit.*, 2019.

50 Témoignage d'un Coordinateur OAE, in G. Munoz, F. Burban et al., *op. cit.*, p. 32.

51 *Idem*, p. 41.

- ▶ Concevoir dans l'établissement scolaire, au-delà de la classe impliquée par l'orchestre, d'autres parcours sur le même modèle d'adossement à des « pratiques artistiques et culturelles » : danse à l'école, archéologie et patrimoines (« levez les yeux »⁵²), à la découverte du design et de la mode avec ateliers de confection, nature et culture avec ateliers jardinage, etc.
- ▶ Après l'orchestre à l'école, adapter les cursus pédagogiques des conservatoires et des écoles de musique en tenant compte de leurs pratiques et de leurs besoins, favoriser les « passerelles » avec d'autres lieux et apprentissages (conservatoire ou école de musique proche de leur nouvel établissement scolaire, lieux de répétition et d'apprentissages en musiques actuelles, rockschool et rapschool)...

Il reste un problème pour les enfants qui souhaitent poursuivre au sein de l'école de musique : les tarifs. Cela a rebuté au moins trois d'entre eux (...) La politique de la ville et le social pourraient aider les jeunes à accéder avec des aides financières.⁵³

À l'intersection du social, de l'éducatif et du culturel, Orchestre à l'École ne peut se limiter à doter le jeune de seules compétences musicales. Compétences sociales et civiques d'une part, autonomie et initiative d'autre part « sont unanimement reconnues comme des marqueurs forts du dispositif de classe orchestre », comme le souligne l'étude Orchestre à l'École dans la Mayenne, citant en cela un des bilans académiques en sa possession.

Tous les témoignages convergent pour affirmer que la participation à un projet collectif, valorisé par une présentation publique, induit une dynamique positive, qui crée et soutient la motivation de tous, justifie les efforts faits individuellement (...), favorisant ainsi une forme d'intégration sociale transférable. Les élèves se sentent valorisés, renforcés dans leur estime de soi, s'intègrent mieux dans l'établissement, sont davantage assidus, peuvent se réconcilier avec les apprentissages plus traditionnels. Ils apprennent de fait à respecter les règles collectives, comme les exigences et le calendrier du projet, ou les codes établis et exigeants des concerts. De même, porté par le groupe, l'élève travaille sa responsabilité individuelle et son autonomie ; il choisit son instrument, il prend soin de son matériel et le gère, il apprend à travailler sa partition, à retravailler les passages insuffisamment maîtrisés, à organiser son temps. Des chartes de fonctionnement des classes orchestres formalisent parfois ces exigences pour soi vis à vis des autres.⁵⁴

- ▶ **PROPOSITION N° 6** : intégrer les orchestres à l'école au référentiel des droits culturels que l'éducation artistique et culturelle décline en développant la rencontre avec les œuvres et les artistes et la capacité des enfants et des jeunes à questionner leurs pratiques.

52 <https://journesdupatrimoine.culture.gouv.fr/evenement/levez-les-yeux/levez-les-yeux>.

53 Entretien avec un Directeur d'école de musique, juin 2021.

54 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

La nécessaire implication et participation des parents

Dans cette communauté socio-culturelle qu'il convient d'enrichir et d'établir, les parents ont une place à part. Globalement peu sollicités, ils sont présents à certains moments clés : la remise des instruments, la pratique musicale à la maison, les concerts et restitutions.

La remise des instruments est un moment clé de la relation avec les parents. C'est le temps de la responsabilisation des parents vis-à-vis de l'enfant et de sa relation avec son instrument. Toutefois, il a été souligné que le protocole, formalisé et institutionnel, n'est pas sans « impressionner », voire « complexer ».

La remise des instruments de musique donne lieu à une cérémonie publique qui solennise l'entrée dans le dispositif. Cette cérémonie intervient après une période pendant laquelle l'élève aura pu en manipuler plusieurs, affiner et faire son choix. Elle donne souvent lieu à un concert des aînés, concert qui intègre pour partie les débutants, avant (...) la distribution des instruments par pupitre, ce qui, de fait, crée une sorte de parrainage individuel par couples d'instrumentistes de générations différentes.⁵⁵

Cette « cérémonie » prend évidemment tout son sens : symbolique de la transmission, passage de témoins entre pairs, rencontre informelle entre enseignants et parents... Toutefois, quand l'Inspecteur de circonscription (ou plus encore le Recteur ou le Directeur des Services Départementaux), le Maire ou le Président de l'intercommunalité, le Conseiller départemental sont présents et sont invités à prendre la parole, la symbolique républicaine, dotée de la nécessaire responsabilité (« attention, l'instrument est cher et vous devez l'assurer et l'entretenir ») peut tout aussi bien mobiliser et responsabiliser qu'inquiéter.

La remise des instruments c'est important : c'est pour vous et cela responsabilise les parents. Cela leur montre qu'il faut qu'ils écoutent leurs enfants, il faut qu'ils s'intéressent à ce qu'il font. Certains parents entrent dans l'école pour la première fois pour récupérer les instruments car c'est trop lourd pour les enfants.⁵⁶

D'autant que la pratique musicale à la maison peut être souvent compliquée. L'instrument peut être vécu comme un intrus, un objet à ne pas toucher car cher et fragile, qui peut faire trop de bruit et déranger les voisins, ou encore une nouvelle contrainte dans l'organisation familiale. Plusieurs points ont été soulevés par les acteurs rencontrés.

55 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015. C'est le cas des classes orchestres du collège Jean Rostand de Château-Gontier, de formations variété jazz, parrainées par deux formations d'adultes, le Big Band Sud Mayenne et les K-phoniques. Elles sont aussi jumelées avec un orchestre à corde de Friburg en Brisgau.

56 Entretien avec une Directrice d'école primaire, mai 2021.

- ▶ La musique, et la pratique d'un instrument sont perçus comme « élitistes » par les parents. Elle peut également ne pas relever de leur système de valeurs.
- ▶ En habitation collective, la pratique musicale peut « incommoder les voisins ».
- ▶ L'instrument est coûteux et les parents craignent une détérioration au domicile.

Les parents signent une convention pour le prêt des instruments. Comme elle dit que les parents doivent entretenir l'instrument alors le violon quand il est à la maison, il reste souvent dans le placard. Mais il y a une infusion dans le temps. Des parents sont des anciens élèves et ont connu Alain le professeur municipal de musique donc ils connaissent la pratique musicale à l'école. Il y a aussi les frères et les sœurs plus âgés. Et puis la Mairie a été très investie dans les écoles il y a plus de trente ans.⁵⁷

- ▶ Les parents non-musiciens ont du mal à accompagner leurs enfants dans leurs pratiques.
- ▶ Pour certains parents, la participation de leur enfant à un orchestre à l'école ne participe pas à la réussite scolaire (l'inverse est vrai aussi, et certains parents sont attentifs aux évolutions en particulier comportementales de leurs enfants).

C'est là que c'est difficile. Il est compliqué d'avoir l'adhésion des parents. Certains d'ailleurs ne veulent pas que leurs enfants jouent chez eux. Dans un cadre scolaire, c'est facilitant car les parents ne peuvent pas en dire du mal mais ils ne viennent pas pour autant aux restitutions (un parent a même essayé de revendre l'instrument chez Cash !). Ce n'est pas naturel pour les parents et cela reste élitiste dans leurs têtes. Dans la famille : pas de musique. Dans les écoles maternelles on arrive encore à les accrocher mais après c'est plus difficile. Il faut aller vers les personnes. C'est gratuit mais cela ne suffit pas. Les élèves doivent venir à l'école mais l'orchestre c'est aussi une manière d'aller vers eux.⁵⁸

- ▶ Le cadre scolaire (proposition obligatoire et gratuite) facilite la pratique mais peut éloigner les parents à l'inverse de la pratique en conservatoire (proposition volontaire et payante).

Les parents sont associés avant tout par le collège. Une demande de financements participatifs n'a pas fonctionné.⁵⁹

Les temps de concerts sont de véritables moments de la rencontre entre et avec les parents. Ils prennent conscience parfois des capacités musicales de leur enfant. Ils sont attentifs à leur valorisation individuelle dans le collectif.

57 Entretien avec une Inspectrice de circonscription DSDEN, juin 2021.

58 Entretien avec un Coordonnateur OAE, mars 2021.

59 Entretien avec un Président d'École de musique, mars 2020.

Enfin, ils découvrent que les enseignants sont aussi des personnes ! C'est certainement à cet endroit-là que la famille peut « emboîter le pas » de la pratique collective : le jeune « embarque alors ses parents », à condition bien évidemment que ces temps de concerts ne se résument pas pour les parents à véhiculer les jeunes mais bien à partager et vivre ensemble la restitution.

Les élèves et leurs parents apprécient également de se sentir « à pied d'égalité » avec leurs professeurs lorsqu'ils partagent dans la production orchestrale. D'autant que le dispositif permet à certains professeurs de l'établissement, non spécialistes, d'y prendre part et conforter leurs compétences musicales. L'aspect convivial du dispositif, souligné par nombre de participants renforce les liens sociaux et le « bien vivre ensemble.⁶⁰

Ici encore, quelques « bonnes pratiques » sont à mettre en valeur et peuvent être à essayer :

- ▶ Il est important que l'orchestre, même disposant d'un court répertoire imparfait, se produise rapidement en concert. Si la progression dans le temps participe à la légitimité de l'orchestre, la capacité pour les parents d'être mobilisés tôt l'est tout autant, surtout si le moment est convivial !

Suivant cette veine issue des pratiques populaires, on notera la place spécifique occupée par la restitution lors de la présentation du travail réalisé pendant les séances. L'homologie avec les pratiques et les rituels sportifs est souvent citée. Au-delà des enjeux individuels liés à la présentation de soi (valorisation, échec, présentation publique de l'image de soi), ce type de pratique artistique et d'apprentissage empirique par immersion et échanges de savoirs et de compétences est caractéristiques des esthétiques populaires.⁶¹

- ▶ Certains orchestres ont créé une association de parents d'élèves. Elle est investie dans les accueils et la logistique des restitutions, tient la buvette et les restaurations, fabrique les costumes et... participe au financement par ses recettes propres.

Nous insisterons sur les passages obligés qui ponctuent la vie des dispositifs, qui de la recherche de subventions jusqu'à l'encadrement des concerts et des sorties, en passant par l'excitation et stress de l'avant concert, le soulagement et la fierté de l'après, créent une dynamique collective commune. Dans plusieurs établissements, les parents d'élèves ont d'ailleurs créé une association spécifique « orchestre à l'école », signifiant ainsi la place active qu'ils souhaitaient prendre dans cette dynamique collective.⁶²

60 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

61 G. Munoz, F. Burban *et al.*, *op. cit.*, 2019, p. 32.

62 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

- ▶ Enfin, des « orchestres à l'école » de parents se sont constitués. Ces orchestres peuvent s'intégrer aux orchestres des jeunes ou disposer d'une vie autonome. Dans tous les cas, ils favorisent la parentalité autour d'une pratique commune.

J'ai vu l'impact fondamental sur l'apprentissage de la musique où on est passé de quelques cours collectifs à une écrasante majorité. La participation des familles a progressé. Le cours individuel est élitiste et demande un accompagnement de la famille. Le cours collectif propose une stimulation collective qui permet à la famille d'emboîter le pas. Les parents deviennent plus acteurs que dans un cours individuel car dans le cours collectif, c'est l'enfant qui a envie et qui embarque ses parents. Cela remet le parent dans son rôle d'accompagnateur.⁶³

- ▶ **PROPOSITION N° 7** : renforcer la présence des parents dans les orchestres en les impliquant dans sa vie : orchestres et associations de parents.

▶ **FOCUS 7** : Droits humains et droits culturels

Les droits culturels sont mentionnés dans des textes validés par la plupart des États dont la France. Dans la Déclaration des Droits de l'Homme de décembre 1948, l'article 27 souligne que « toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent ». Longtemps, ce texte, comme par ailleurs la Déclaration des Droits de l'Homme du 26 août 1789, a été considéré comme non efficient en terme juridique. Mais en l'intégrant sur proposition du Conseil constitutionnel en 1971 à la Constitution de la V^e République – ainsi que les principes jurisprudentiels qu'il a permis de dégager –, il forme avec la Constitution stricto sensu, ce qu'il est convenu d'appeler le bloc de constitutionnalité (Léger & Pontier, 2012). La France a également ratifié des conventions et traités internationaux. Le Pacte international aux droits économiques, sociaux et culturels du 16 décembre 1966, dans ses articles 13, 14 et 15, mentionne le « droit de participer à la vie culturelle et bénéficier du progrès scientifique ». Il engage les États signataires à « en garantir le plein exercice, à respecter la liberté indispensable, ainsi qu'à protéger les intérêts moraux et matériels découlant de sa production (...) »⁶⁴. La notion de droits culturels a enfin été approfondie et

63 Entretien avec un Directeur d'École de musique, mars 2020.

64 Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966. Entrée en vigueur le 3 janvier 1976 conformément aux dispositions de l'article 27 : « *Reconnaissant que, conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'idéal de l'être humain libre (...) ne peut être réalisé que si des conditions permettant à chacun de jouir de ses droits civils et politiques, aussi bien que de ses droits économiques, sociaux et culturels* ».

développée dans les années 2000. La Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'Unesco (2001) réaffirme les droits culturels comme cadre propice à la diversité culturelle. Elle se décline par une Convention (prescriptive) sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005) à laquelle font référence les lois NOTRe (2015) et LCAP (2016) : « la diversité culturelle est reconnue comme "héritage commun de l'humanité" et sa sauvegarde est considérée comme étant un impératif concret et éthique inséparable du respect de la dignité humaine »⁶⁵. La Déclaration de Fribourg (2007), quant à elle, est le fruit « d'un large débat [coordonné par l'éthologue Patrice Meyer-Bisch] avec des acteurs d'origine et de statuts très variés (...) des personnes, communautés, institutions et organisations qui entendent participer au développement des droits, libertés et responsabilités qu'elle énonce ». Cette Déclaration rassemble et explicite les droits culturels, déjà reconnus mais de façon dispersés, dans de nombreux textes internationaux. Le terme de droits culturels peut donc être considéré aujourd'hui comme une dénomination usuelle dans le système des droits humains.

Dans les droits culturels, le terme de culture « recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement »⁶⁶. La Déclaration de Fribourg les décline :

- ▶ Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit de choisir et de voir respecter son identité culturelle dans la diversité de ses modes d'expression ; (...) d'accéder, par l'exercice des droits à l'éducation et à l'information, aux patrimoines culturels (...).
- ▶ Toute personne a la liberté de choisir de se référer ou non à une ou plusieurs communautés culturelles (...) et de modifier ce choix ; nul ne peut se voir imposer la mention d'une référence ou être assimilé à une communauté culturelle contre son gré.
- ▶ Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit d'accéder et de participer librement (...) à la vie culturelle à travers les activités de son choix. (...).
- ▶ Dans le cadre général du droit à l'éducation, toute personne, seule ou en commun, a droit, (...) à une éducation et à une formation qui, en répondant à ses besoins éducatifs fondamentaux, contribuent au libre et plein développement de son identité culturelle dans le respect des droits d'autrui et de la diversité culturelle (...).

65 Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005, UNESCO : « La nécessité de reconnaître que les biens et services culturels sont porteurs d'identité, de valeurs et de sens, et ne peuvent être considérés comme des marchandises ou des biens de consommation comme les autres » ; « la nécessité pour les États de prendre toutes les mesures en vue de protéger et promouvoir la diversité des expressions culturelles tout en assurant la libre circulation des idées et des œuvres ».

66 Déclaration dite de Fribourg (2007) à partir de la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

- ▶ Dans le cadre général du droit à la liberté d'expression, y compris artistique, des libertés d'opinion et d'information, et du respect de la diversité culturelle, toute personne, seule ou en commun, a droit à une information libre et pluraliste qui contribue au plein développement de son identité culturelle (...).
- ▶ Toute personne, seule ou en commun, a droit de participer selon des procédures démocratiques, au développement culturel des communautés dont elle est membre ; à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des décisions qui la concernent (...).

Les droits culturels, c'est l'affirmation que chacun doit être reconnu dans sa liberté d'exprimer sa propre culture et de choisir son identité, qu'il en va de la dignité humaine et de l'accès pour chacun à plus de liberté, d'autonomie et d'émancipation. On l'aura compris, la notion de droits culturels n'est ni un dispositif de plus ni une doxia nouvelle. C'est plus simplement une « pédagogie de la singularité, de la différence et de la solidarité »⁶⁷, une manière de nous interroger sur des pratiques professionnelles dans un monde et une République en mutations et de les repenser dans le champ de la culture comme dans celui des autres politiques publiques. Preuve que les différences culturelles qui pouvaient être considérées en France comme un frein à la cohésion, et donc à la démocratie, doivent être comprises avant tout comme des ressources. Sur le fondement de la reconnaissance des personnes à exercer librement leurs activités culturelles pour vivre leur processus d'identification, l'on voit ainsi poindre un nouvel enjeu d'émancipation individuelle et collective, de lien social et de « faire humanité ». Au travers des notions de citoyenneté et de participation ainsi que de celles de dignité et d'identité, la culture, comprise dans une dimension anthropologique englobant arts, lettres mais aussi façons de vivre ensemble démontre ainsi un pouvoir fédérateur et une capacité à participer à un développement apaisé et respectueux du(des) territoire(s). En faisant porter la réflexion sur la collégialité des savoirs et l'implication sociale et citoyenne de femmes et d'hommes qui habitent un territoire plus que sur la seule construction d'équipements ou la gestion de dispositifs, le paradigme du développement culturel change. Le processus offre alors la possibilité de sortir de cette logique descendante qui organise traditionnellement l'action du domaine public, pour aller vers la promotion de cadres de valeurs partagés permettant aux femmes et hommes de déployer leurs capacités de sorte que, grâce à ce mouvement d'appropriation naissent et soient mises en lumière ressources et singularités. Il ne s'agit donc plus de considérer les problématiques de l'action publique en termes de besoins à satisfaire, souvent en vain, mais en termes de capacités à développer.

67 Roland De Bodt Roland, *Quelques réflexions d'ensemble en vue d'évaluer nos pratiques socio-artistiques*, Maison de la création de Laeken, 5 décembre 2012, Bruxelles.

Une évaluation partagée et continue des orchestres à l'école à engager

C'est souvent une question de temps et d'absence de véritable gouvernance qui freine la possibilité de poser les critères et indicateurs d'une évaluation partagée des orchestres à l'école. Chaque partenaire instruit son évaluation à l'aune de ses objectifs éducatifs, culturels ou sociaux et la réduit parfois à des bilans annuels chiffrés et quantitatifs mais peu qualitatifs. Or, nous pouvons témoigner que les études dont nous avons pu trouver traces se sont révélées extrêmement instructives.

L'absence de comité de pilotage ou de comité de suivi des orchestres joue bien évidemment dans cette carence évaluative. Le coordinateur consacre déjà du temps à remplir les bilans de chacun et ne dispose ni de la latitude ni des espaces pour engager une réflexion mutuelle sur une évaluation partagée. D'autant que cette dernière n'est pas un jugement de valeur ou un audit mais bien une méthode et un processus de mise en partage afin d'améliorer le système d'acteurs par la production de connaissances partagées et la constitution d'un langage commun autorisant des changements et renforçant la lisibilité de l'action menée : « L'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre »⁶⁸.

Un protocole collectif d'évaluation pourrait aider chaque orchestre à le décliner dans son territoire de projet. Notre Assistance à Maitrise d'Usages n'a pas vocation *in vitro* à déterminer quel protocole retenir ou quels indicateurs privilégier. Il peut être fait toutefois l'hypothèse de conjuguer un protocole d'auto-évaluation composé de grilles coconstruites entre les jeunes, les parties prenantes et les financeurs et un protocole expert, confié à un laboratoire universitaire (indicateurs, entretiens à mener...). Quelques critères pourraient être mis en avant pour favoriser une meilleure évaluation continue de réussite des orchestres :

- ▶ des critères de coopération reflétant la complémentarité du rôle des parties prenantes ;
- ▶ des critères de rayonnement et de visibilité du projet dans l'établissement scolaire et dans le territoire ;
- ▶ des critères de parentalité : implication et participation des parents dans le projet ;
- ▶ des critères pédagogiques : pratiques collectives, progression, outputs... ;
- ▶ des critères éducatifs sur l'impact vis-à-vis de la réussite éducative des enfants et de leur évolution comportementale.

L'orchestre à l'école est pour beaucoup des personnes rencontrées un « laboratoire à ciel ouvert », « un laboratoire d'expérimentation pédagogique » qui peut n'apporter que des effets positifs aux enfants et aux adoles-

68 Le Décret n°98-1048 du 18 novembre 1998 a créé le Conseil national de l'évaluation.

cents, à leurs parents et à toute la communauté éducative qui les entoure. Nous avons pu constater que la phase d'expérimentation pouvait dorénavant se transformer en phase de consolidation. Localement, diagnostic et auto-évaluation contribueraient ainsi à une meilleur (re)connaissance des orchestres à l'école.

► **PROPOSITION N° 8** : mettre en œuvre une évaluation partagée de chaque orchestre à partir d'un protocole et de grilles coconstruites entre les jeunes, les parties prenantes et les financeurs.

Vers des projets artistiques et culturels de territoire

Comprise au sens de politique culturelle à l'intérêt général partagé et non au sens de manifestation culturelle, la notion de « projet artistique et culturel de territoire » ne correspond pas à une terminologie réglementaire ni à un label clairement établi : aucun cahier des charges applicable et opposable aux différentes collectivités ne le définit. Même si la terminologie est mouvante, on pourrait toutefois le définir comme « une approche globale et systémique, stratégique pour le secteur culturel, impliquant plusieurs parties prenantes, tournée vers des objectifs communs pour le développement d'un territoire, se déployant sur et émanant de territoires à échelle variable (communes, regroupements de communes, EPCI, PETR) ». ⁶⁹

Un projet artistique et culturel de territoire, c'est donc d'abord un lieu d'exercice d'un ou plusieurs pouvoirs qui s'emboîtent et qui coopèrent avec plus ou moins de bonheur pour former un système de ressources localisées. Il demande à inventer – s'inventer – de nouvelles formes de gouvernance tant entre collectivités qu'avec les acteurs et les personnes. Cette gouvernance territoriale résulte d'une négociation, d'un dialogue permanent entre élus, acteurs socio-économiques et culturels et les personnes qui œuvrent et l'habitent. Elle se formalise par un contrat qui associe les habitants et leurs représentants associatifs comme politiques : il n'existe que parce que les individus et les institutions sont d'accord pour le reconnaître et participer à son développement.

C'est pourquoi le projet culturel de territoire d'un Parc ne peut se construire que dans une dimension horizontale. Le territoire c'est le passage de normes sectorielles ou de normes professionnelles à l'assemblage intersectoriel d'intérêts culturels, sociaux, économiques, environnementaux. Voilà qui oblige à articuler des politiques construites en silos. Voilà qui demande d'établir des diagnostics, si ce n'est participatifs, tout du moins partagés avec les habitants ou a minima avec leurs représentants associatifs. Voilà enfin qui demande à s'inscrire dans le temps.

69 Agence Culturelle Grand Est : <https://culturegrandest.fr/culture-et-territoires/boite-a-outils-de-lagence>.

La situation des orchestres à l'école est originale : située au croisement de plusieurs politiques publiques, elle ne relève ni tout à fait de l'éducation artistique et culturelle, ni de l'enseignement artistique. De ce point de vue, l'orchestre est un acteur social autant que culturel, présent dans les enjeux éducatifs et de parentalité, tout en s'affirmant comme une ressource culturelle respectueuse des droits culturels des personnes. Cette singularité en fait un indéniable contributeur au projet de territoire. Initiateur, voire précurseur de dynamiques de pratiques artistiques basées sur la transmission et l'éducation, il peut être un formidable levier pour la vie culturelle territoriale. Pour cela il lui faut gagner en pertinence en se posant non pas comme une proposition complémentaire aux enseignements artistiques spécialisés ou à l'éducation musicale des établissements scolaires, mais comme une modalité renouvelée des pratiques et apprentissages artistiques et culturelles.

Je voulais réussir mon projet de bien faire intégrer mon école dans le projet du territoire. Je n'aurais jamais été en capacité si j'étais resté seulement un directeur d'école de musique ! Je ne parle pas de contenu pédagogique avec les élus mais de citoyenneté et de cohésion. Plus je fais, plus ont créé des choses et plus on a de résultats : les enfants de l'orchestre intègrent l'école de musique, certains jouent dans l'orchestre junior, les parents s'impliquent dans les associations et on a su pérenniser l'orchestre.⁷⁰

► Une nécessaire territorialisation de l'action : pour un (re)déploiement du Centre National de Ressources

La formation initiale et continue des enseignants

Dans le domaine des enseignements artistiques spécialisés, le Diplôme d'État de professeur de musique permet d'accéder aux concours de titularisation de la fonction publique territoriale et de se présenter aux formations au Certificat d'Aptitude (CA) aux fonctions de professeur de musique. Il est accessible aux disciplines suivantes : disciplines instrumentales et vocales, du classique au contemporain, formation musicale, musiques actuelles amplifiées, musiques traditionnelles, jazz, direction d'ensembles et accompagnement. La pratique collective dirigée est une des matières enseignées qui correspond à 42h d'enseignement sur 464h en première année, 60h d'enseignement sur 450h en seconde année et 60h sur 362h en troisième année⁷¹. Pour bon nombre des interlocuteurs rencontrés cette formation initiale paraît insuffisante aux modalités pédagogiques exigées dans la mise en œuvre d'un orchestre à l'école.

⁷⁰ Entretien avec un Directeur d'école de musique, mars 2020.

⁷¹ https://www.pesmd.com/sites/default/files/MAQUETTE_DE%202021.pdf.

Ce n'est pas toujours facile avec les enseignants de l'école de musique notamment les entrants qui sont portés par le Pôle d'Enseignement Supérieur Musique et Danse qui sont les plus difficiles car dans leur formation initiale on ne leur a jamais parlé des pratiques et apprentissages collectifs.⁷²

Quant au Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), opérateur de compétences collecteur et formateur de la Fonction Publique Territoriale, seule une formation continue de deux jours intitulée « Notions de bases de direction d'orchestre » existe dans le parcours des « professeurs ou professeurs et enseignants ou enseignantes artistiques ». Cette formation continue n'intègre pas les spécificités pédagogiques des orchestres à l'école.

Pour les enseignants des écoles de musique, il n'y a aucune formation adaptée. Cela n'existe pas au CNFPT. C'est un peu vrai pour tout mais dans le domaine des orchestres à l'école, c'est particulièrement saisissant. Des formations continues sous forme d'échanges de pratiques professionnelles seraient intéressantes car c'est bien aussi que nous inventions, nous-mêmes des réponses à de nouvelles questions.⁷³

Les nouvelles formes pédagogiques que propose Orchestres à l'École modifient le métier des enseignants ainsi que les critères de choix sur leur recrutement. Cela ouvre une innovation pédagogique avec une approche différente entre la pédagogie du cursus du conservatoire et celle de l'orchestre à l'école. La création d'un orchestre de premier cycle avec une approche comparable, même si les élèves sont plus avancés en instrument que ceux de l'orchestre à l'école, amène des débats sur la place de l'oralité et de l'écrit en particulier sur la formation musicale. Le Sound Painting a été une passerelle pour l'enseignement dans l'orchestre à l'école.⁷⁴

Ce constat d'une carence de la formation initiale et continue a été partagé tant par les conservatoires et écoles de musique publiques qu'associatives. Si une formation adaptée aux classes d'orchestres apparaît nécessaire pour former les enseignants des établissements artistiques à la pédagogie des orchestres à l'école, elle pourrait l'être également pour engager les conservatoires et écoles de musique dans des mutations pédagogiques qui paraissent aujourd'hui attendues. Les pratiques et les enseignements artistiques sont en effet en débat tant au sein de l'institution que parmi les acteurs professionnels. Si ces enseignements artistiques posent bien des enjeux d'apprentissage comme d'émancipation et de lien social, constat est fait que plusieurs questions les traversent : pourquoi les structures d'enseignements artistiques peinent-elles à attirer de nouveaux publics dans leur diversité ? Pourquoi les adolescents et les jeunes adultes ne s'y retrouvent

72 Entretien avec un Directeur d'une école de musique, juin 2021.

73 Entretien avec un Directeur d'une école de musique, mai 2021.

74 Entretien avec un Directeur de conservatoire, février 2021.

pas ? La pédagogie est-elle en adéquation avec les pratiques culturelles et sociales actuelles et les enjeux de notre époque ? À ces questions, l'on pourrait également adjoindre une dernière, plus rarement formulée mais souvent suggérée : au regard des moyens publics engagés et ce depuis de nombreuses années, à quels besoins les enseignements artistiques répondent-ils ? Et conséquemment leurs modalités de réponse sont-elles soutenables pour les collectivités publiques ? Les enjeux d'innovation pédagogique dans les enseignements artistiques sont donc aussi des enjeux politiques et sociaux.

À ce titre et sous l'impulsion du Centre National de Ressources, plusieurs propositions peuvent être émises :

- ▶ porter à connaissance des établissements de formation initiale (conservatoires, PESMD...) l'aspiration des praticiens à intégrer dans les cursus initiaux des futurs enseignants un module, voire une certification, de pratiques et apprentissages collectifs sans formation musicale ;
- ▶ proposer aux Opérateurs de Compétences (OPCO) des formations continues ;

Le PESMD a mis en place un plan de formation pour les écoles de musiques, mutualisées sur toute la Gironde, sur la pratique collective, soutenu par Uniformation (OPCA de l'époque) avec des modules d'une journée de formation/mois pour toutes les écoles de musique associatives en partenariat avec la Confédération musicale de France (...). En parallèle, nous avons poussé pour faire changer les indices de la convention collective afin qu'elle intègre la plus-value des apprentissages collectifs.⁷⁵

- ▶ partager des temps de rencontre et de formations transverses et non formelles entre pairs à l'échelle territoriale la plus adaptée suivant les configurations et en s'appuyant sur les compétences développées par certains.

Nous cherchons avec Orchestre à l'École à partager avec d'autres orchestres de Steel Drum. Ce serait festif de faire des rencontres entre orchestres.⁷⁶

On a essayé de faire une rencontre avec les quatre orchestres de l'agglomération mais cela a été un bazar.⁷⁷

Je me suis formé à tout cela : ingénierie de projets, politiques publiques de la culture car je voulais réussir mon projet de bien faire intégrer mon école dans le projet du territoire.⁷⁸

75 Entretien avec un Directeur d'une école de musique, mars 2020.

76 Entretien avec un Directeur intercommunal des Affaires Culturelles, mai 2021.

77 *Idem*.

78 Entretien avec un Directeur d'une école de musique, mars 2020.

Dans le champ de l'Éducation nationale, l'Unité d'Enseignement « Savoirs disciplinaires et didactiques » existe bien au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) pour les Professeurs des écoles⁷⁹. En son sein, il semblerait que les apprentissages collectifs musicaux ne soient pas abordés, hors pour le chant choral en initial, ou par des outils numériques de formation (Parcours Magistère du réseau Canopé)⁸⁰, en formation continue.

Pour les enseignants des écoles, c'est pareil d'autant que si ce n'est pas pour apprendre le français ou faire des maths, cela n'intéresse plus personne à l'EN.⁸¹

Comme ils ne sont pas formés (hormis celles ou ceux qui l'ont fait à titre individuel et personnel), les professeurs des écoles participent au même titre et au même niveau que les élèves. Cette équivalence de la relation et la formation informelle que cela propose est intéressante mais cela est fait par défaut !⁸²

Pour les professeurs d'éducation musicale des collèges, un parcours de préprofessionnalisation de trois ans est proposé aux étudiants à partir de la licence 2. Il permet une entrée progressive dans le métier de professeur, par un accompagnement et une prise de responsabilités adaptés. La formation en master Métiers de l'Enseignements, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) est une formation universitaire professionnalisante et prépare aux métiers de la pédagogie auprès d'élèves ou d'apprenants. Le master prépare au concours du Capes, dorénavant à l'issue des deux années, en articulant une formation académique avec une formation au métier d'enseignant par des stages indemnisés. Les « futurs enseignants » suivent en alternance une formation disciplinaire, didactique et pédagogique dans les INSPE. Les apprentissages collectifs musicaux y sont certes abordés mais ils se concentrent là aussi sur le chant choral. Pourtant, « la formation continue des professeurs d'Éducation musicale doit relever les défis des nouvelles orientations pédagogiques et accompagner les professeurs dans leurs besoins d'enseignement »⁸³. Reste que son inscription dans les Plans Académiques de Formation (PAF) est au bon vouloir de la politique académique définie par les Recteurs. Elle est donc différenciée suivant les Académies et ne peut se limiter au seul chant choral.

79 https://www.inspe.unilim.fr/wp-content/uploads/sites/31/2021/08/Fiche_formation-INSPE-Parcours-professeur-PE.pdf.

80 <https://www.ac-amiens.fr/dsden02/sites/dsden02/IMG/pdf/vademecum-la-chorale-a-lecole-au-college-et-au-lycee.pdf>.

81 Entretien avec un Coordonnateur OAE, mai 2021.

82 Entretien avec un Directeur d'École de musique, mars 2021.

83 <https://apemu.fr> (Association des Professeurs de l'Éducation Nationale).

Il n'y pas (plus de formations) pour les enseignants de l'Éducation nationale. Ils ont droit à 18 heures par an et une fois qu'ils ont des maths et du français, il n'y a plus de places pour d'autres choses. Comme il y a un fort renouvellement des enseignants, ils « héritent » d'un programme mais ne sont pas en mesure de s'en emparer pleinement. Les nouveaux ne saisissent pas toujours le sens du projet. Nous avançons en marchant mais ils n'ont pas la trace de l'existant ni les techniques de conduite.⁸⁴

Depuis 2019, l'Association nationale Orchestre à l'École organise de plus en plus de formations. 630 personnes ont été formées depuis 2010 dont 330 ces trois dernières années. Ces formations se font à la demande des orchestres, des collectivités (EPCI ou Conseils départementaux), des conservatoires, ou de certaines agences régionales. Elles sont co-construites avec les porteurs de projets. Les formateurs sont des gens de terrain : directeurs(trices) d'établissements d'enseignement spécialisé, professeurs d'instruments ou de formation musicale, Dumistes, professeurs d'éducation musicale de l'Éducation Nationale. Ils interviennent en duo accompagnés d'un membre de l'Association nationale.

Les méthodes pédagogiques s'appuient sur les compétences des intervenants. Les modules comprennent les propositions suivantes qui s'adaptent à la situation de l'orchestre :

- ▶ les répertoires au service du projet ;
- ▶ la formation musicale à l'orchestre ;
- ▶ des outils pour l'arrangement sur mesure ;
- ▶ l'improvisation, la création, le répertoire ;
- ▶ la Direction d'Orchestre ;
- ▶ L'orchestre à l'école : mode d'emploi au quotidien.

Ce catalogue de formations se formalise par un manifeste des formateurs.



Figure 13 : Le manifeste des formateurs Orchestre à l'École

84 Entretien avec une Directrice d'École de musique, octobre 2021.

Cette offre de formation ne constitue pas un cursus qualifiant et ne s'appuie pas sur le Référentiel de Compétences de la Formation Professionnelle (RNCP). Le RNCP du Diplôme National Supérieur de musicien, spécialité « chef d'ensembles instrumentaux et vocaux » n'intègre pas dans sa certification le programme Orchestre à l'École⁸⁵.

Il nous manque des formations au sein des orchestres. Le Centre de Ressources vient une fois par an, c'est sympa mais nous aurions besoin d'un accompagnement en formation au plus près de nos pratiques et de nos territoires.⁸⁶

Le rôle du Centre National de Ressources Orchestre à l'École peut alors se situer à trois niveaux :

- ▶ peser à une échelle nationale et régionale pour intégrer dans les formations initiales et en formation continue dans les Académies, des modules d'apprentissages collectifs. Au même titre que dans les conventions collectives des enseignements artistiques spécialisés, faire reconnaître une certification « pratiques et apprentissages musicaux en collectifs ». Cette certification délivrerait une habilitation spécifique à conduire un orchestre à l'école au sein d'un établissement, au même titre que celle des CHAM. Le poste dans l'établissement scolaire serait ainsi identifié et permettrait un recrutement *ad hoc*⁸⁷ ;
- ▶ soutenir et accroître les connaissances et compétences des coordinateurs par des formations en ingénierie culturelle territoriale ;
- ▶ poursuivre et amplifier les formations transverses entre pairs à l'échelle territoriale la plus appropriée en s'appuyant sur les compétences de certains.

C'est avant tout une question de formation des professeurs mais la formation actuelle n'est pas la bonne. Il leur faut de l'aide (des conseillers pédagogiques dans les conservatoires seraient nécessaires). L'association nationale y travaille : on commence à proposer de la formation sur deux jours, proche du terrain avec des formations de pairs à pairs, des formations action.⁸⁸

85 France compétences, consulté la dernière fois le 25 janvier 2022 : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/9046/>.

86 Entretien avec un Président d'École de musique, mai 2021.

87 Voir *supra*, p. 71.

88 Entretien avec un Conseiller territorial Orchestre à l'École.

- **PROPOSITION N° 9** : œuvrer à la mise en œuvre de formations initiales et continues, formelles et non formelles, aux pratiques et apprentissages collectifs :
- inscrire ces parcours et les reconnaître dans les formations initiales des enseignements artistiques spécialisés ;
 - intégrer des modules spécifiques dans les INSPE pour les enseignants de l'Éducation nationale en primaire et au sein des formations MEEF pour les enseignants du secondaire ;
 - proposer aux OPCO et aux Plans Académiques de Formation des modules en formation continue ;
 - développer et amplifier les formations non formelles entre pairs et amorcer une mise en réseau ;
 - produire des formations en ingénierie culturelle territoriale pour les coordinateurs locaux des orchestres à l'école.

Animer la communauté des orchestres à l'école par des délégations territoriales : du local vers l'infini et au-delà

Les différentes rencontres que nous avons effectuées, dans un temps accru au regard du calendrier initial du fait des conditions sanitaires⁸⁹, ont été riches d'enseignements et de partage. Cette dernière dimension, si elle relève plus d'un ressenti que d'une analyse scientifique, démontre - outre l'engagement voire parfois la passion ou le militantisme qui anime les acteurs des orchestres à l'école - le besoin d'une mise en partage des expériences et expérimentations menées. Cela reflète le sens de la communauté ; cela demande aussi une formalisation qui débute par une adhésion plus importante au Centre National de Ressources et à la Charte commune⁹⁰.

D'autant qu'il nous a été fréquemment souligné l'importance de l'Association nationale et signalé sa présence territoriale. Au regard de ses moyens humains et financiers et de l'implantation de son siège social, c'est une réussite à noter. Néanmoins, il apparaît aujourd'hui que le Centre National de Ressources, s'il veut amplifier l'action et participer plus avant non au déploiement mais à la pérennisation des orchestres à l'école, doit relever un double défi. Il doit d'une part faire avec l'exiguïté de ses moyens : l'enjeu peut être, bien entendu, de renforcer purement et simplement ses aides publiques et privées, avec des limites repoussées mais non résolues que notre « utopie malrucienne » a su montrer à bien des égards. Il doit, d'autre part, répondre à ces attentes nombreuses qui se concrétisent par le souhait d'une plus grande proximité d'échanges et de partages, d'autant que nombre de questions soulevées dans la présente analyse ne peuvent se résoudre au national mais relève bien d'une bonne connaissance du local et de la nécessaire *inter* territorialité à engager entre DRAC, Rectorats, DSDEN, Départements, EPCI, communes, acteurs privés et associatifs.

89 Les premiers entretiens datent de mars 2019 !

90 Voir *supra*, p. 28. Seuls 60 % des orchestres sont adhérents et 40 % signataires de la Charte.

Il est donc fait ici une dernière proposition : celle de s'appuyer sur des correspondants ou des délégués territoriaux. Ils auraient en charge d'animer des communautés au plus près des orchestres et des partenaires, de déterminer et de peser sur des plans de formations, d'apporter leurs compétences en ingénierie territoriale et de les transmettre à celles et ceux qui coconstruisent ou veulent coconstruire un programme d'orchestre à l'école, enfin de mettre en dialogue et infuser les « bonnes pratiques » locales et de les partager au sein d'une communauté nationale de délégués.

Orchestre à l'École a fait apparaître et émerger d'autres formes de formation musicale par l'orchestre. Les cours sont plus collectifs et cela a permis de réinventer des pratiques dans l'école. Avec la volonté de se former, Dominique J. est intervenu en formation dans notre territoire.⁹¹

Mais qui serait ces délégués ? Deux options sont ici possibles :

- ▶ mutualiser ces postes avec des délégations régionales existantes dans le domaine musical tout en différenciant bien les missions. Pour exemple, JMFrance⁹² dispose d'ores et déjà de délégations régionales ;
- ▶ identifier des coordinateurs compétents et volontaires et leur confier pour une part de leur temps, avec l'accord de leur employeur et une contrepartie financière, un rôle d'animation de leur communauté à l'échelle territoriale la plus appropriée à leur contexte.

Ces propositions relèvent bien évidemment d'une prospective, mais d'une prospective dans un futur qui n'a jamais été aussi proche. Pour conclure cet exercice exploratoire, qui demanderait bien évidemment à être affiné, pourquoi alors ne pas envisager que ce réseau de délégués soit en mesure demain de construire avec d'autres orchestres à l'école dans d'autres pays européens, tout autant des échanges de pratiques que, par la suite, des échanges de jeunes ?

▶ **PROPOSITION N° 10** : S'appuyer sur un réseau de délégués orchestres à l'école par territoire chargés d'animer leur communauté locale et de participer à une communauté nationale :

- ▶ générer des temps d'échanges et de mise en partage entre pairs ;
- ▶ construire des formations en lien avec les plans de formation régionaux (délégations CNFPT, OPCO, Plan Académique...);
- ▶ accompagner les coordinateurs locaux dans leur démarche de co-construction ;
- ▶ capitaliser des ressources et les mettre en partage ;
- ▶ monter, avec l'appui de la communauté nationale, des échanges de pratiques à l'échelle européenne puis des échanges de jeunes.

91 Entretien avec un Directeur de conservatoire, février 2021.

92 « Depuis plus de 75 ans, les JM France, association reconnue d'utilité publique, œuvrent pour l'accès à la musique de tous les enfants et jeunes, prioritairement issus de territoires reculés ou défavorisés ». Source : www.jmfrance.org, consulté la dernière fois le 12 novembre 2021.

► Ce qu'il faut retenir : le récapitulatif des propositions

ENJEUX	PROPOSITIONS STRATEGIQUES	PROPOSITIONS OPERATIONNELLES
Une gouvernance de la coopération	1. Une Convention Cadre de Coopération Pédagogique dans chaque territoire de projet	Une plateforme d'échanges
		Des instances
		Une évaluation partagée
		Une inscription dans le temps
L'économie de l'orchestre	2. Une conférence des financeurs	Etablir les couts réels
		Stabiliser le fonctionnement
		Une inscription dans le temps
	3. Un Plan pluriannuel d'investissement	Un outil prospectif
		Des locaux adaptés
		Une mutualisation des équipements
	4. Un pilotage affiné pour une nouvelle ingénierie pédagogique territoriale	Un poste de médiateur-facilitateur
		Une intégration dans les PEDT
Vers un projet culturel de territoire		
La personne au centre	5. Des orchestres interrogés au prisme des droits culturels	Les droits à l'éducation
		Les droits culturels des jeunes
	6. Un programme d'éducation artistique et culturelle	Une déclinaison du référentiel
		Une part laissée aux jeunes
		Des "passerelles"
		Un modèle décliné et essayé
	7. Une implication des parents	Des temps communs de valorisation
		Une implication dans la vie de l'orchestre
		Une pratique des parents
	8. Une évaluation partagée	Des grilles d'indicateurs co-construites
Des déclinaisons locales		
La territorialisation de l'action	9. La formation initiale et continue des parties prenantes	Les formations initiales
		Des formations continues avec OPCO
		Des formats transverse "pairs à pairs"
		Une formation pour les facilitateurs
	10. Des délégations territoriales d'une communauté nationale	Une capitalisation de "bonnes pratiques"
		Des délégataires territoriaux
		Un appui local - un "reporting" national
		Des échanges européens

▲ Conclusion > Des territoires apprenants

Au-delà du caractère inoubliable de l'expérience vécue par les élèves, il faut souligner le caractère « apprenant » de ce type de projet.¹

Vingt ans après leur apparition, treize ans après la constitution d'une association nationale, les orchestres à l'école se sont imposés dans le paysage socio-culturel-éducatif français. Leur nombre est en constante progression ; leur impact est profond de l'avis de celles et ceux qui les portent tant pour les personnes à qui ils sont destinés – des jeunes scolarisés de 8 à 14 ans – que pour les parties prenantes qui les animent. Avec des bénéfiques collatéraux : ici l'établissement scolaire est devenu plus attractif, là des collectivités tissent des liens entre éducation et culture, là encore des évolutions pédagogiques voient le jour. Ces orchestres à école sont donc devenus de *nouveaux territoires de projets culturels* en devenant l'exercice – parfois le réceptacle – de programmes définis par des autorités qui, sans être étrangers à leur lieu de développement, peuvent lui être extérieurs. S'ils ne sont donc pas encore un dispositif, preuve la diversité de leurs déclinaisons, ils sont devenus un programme qui se développe tout aussi bien dans les villes que dans les campagnes, à l'école ou au collège, avec des écoles ou des conservatoires de musique.

Ce programme présente des atouts territoriaux : il établit des liens entre l'École et son environnement extérieur ; il montre qu'une école ou un conservatoire de musique ne sont pas uniquement des lieux d'enseignements spécialisés, marqués par une pédagogie du face-à-face individuel ; il peut faciliter la cohésion sociale là où l'intersection entre éducation – social – culture est bien établie, parfois grâce à l'entremise des politiques de la ville ou d'élus de la République comme associatifs. Bien évidemment, l'Assistance à Maitrise d'Usage révèle des faiblesses et des menaces, sa principale étant encore aujourd'hui de ne pas s'inscrire pleinement et entièrement dans les politiques publiques d'éducation artistique et culturelle déployées par tous les étages de collectivités.

Mais l'analyse révèle aussi que l'écart n'a jamais été aussi ténu : nombreuses sont les communes et les intercommunalités, ces dernières s'en étant fortement emparées, qui ont su se réapproprier territorialement

1 Yves Bourdin et Michel Seince, *op. cit.*, 2015.

le programme en réinterrogeant leurs établissements, en questionnant des « routines » et en concevant une certaine transversalité de leur action publique à rebours de politiques publiques conçues sur un modèle sectoriel. Si l'Éducation nationale comme certains Départements ont trouvé là matière à devenir des entités accompagnatrices, avec des moyens malheureusement trop limités, les orchestres à l'école ont permis de mettre en réseau des parties-prenantes, d'articuler des politiques, notamment celles engageant la culture, l'éducation et dans une moindre mesure, l'enfance-jeunesse et le social et d'œuvrer, au moins dans les chiffres, à un horizon 100 % EAC. Nul doute donc que munis de quelques adjonctions et amendements dont il est fait ici propositions, les orchestres à l'école deviennent demain de nouveaux leviers d'éducation artistique et culturelle qui les feront naturellement reconnaître par les DRAC et s'agréger aux programmes et contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle existants et à venir.

Mais les orchestres à l'école pourraient être plus que cela. Les contextes et les enjeux qui ont prévalu à leur naissance, les objectifs sociaux, éducatifs et culturels qu'ils déclinent, les finalités attendues peuvent impacter profondément les pédagogies tant des établissements scolaires que ceux des enseignements artistiques spécialisés. Orchestre à l'École présente ainsi toutes les caractéristiques d'une *innovation socio-pédagogique*. La Commission européenne a défini l'innovation sociale comme « le développement et la mise en œuvre de nouvelles idées (produits, services et modèles) pour répondre à des besoins sociaux nouveaux et créer de nouvelles relations ou contributions sociales »². Ces idées demandent, dans le schéma de l'innovation sociale, à émerger (identification du problème et du besoin, élaboration d'un prototype) puis s'expérimenter (application et évaluation rétroactive).

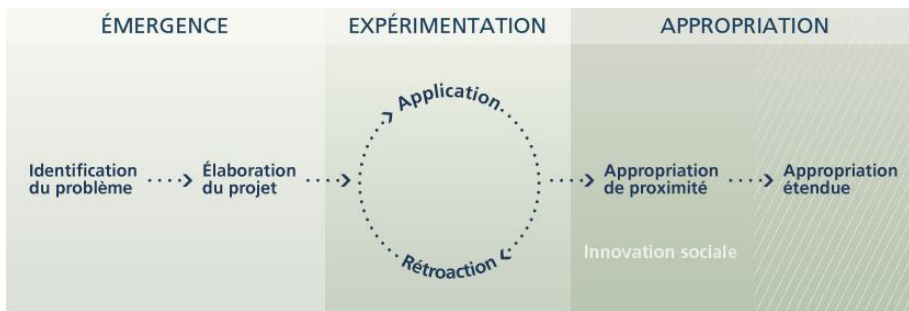


Figure 14 : Le schéma de l'innovation sociale

On pourrait considérer aujourd'hui que les deux premières phases sont aujourd'hui réalisées. L'identification du besoin d'une « pédagogie nouvelle » est depuis longtemps « tangible » tant dans l'Éducation nationale – de la commission Langevin-Wallon élaborée à la Libération à la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 en passant par le colloque d'Amiens

2 Guide de l'Innovation sociale, Commission européenne, 2013.

« pour une école nouvelle » (1968) – que dans les enseignements artistiques spécialisés qui n’ont pas pris en compte de nouveaux usages et de nouvelles pratiques³. L’élaboration d’un programme prototype, avec son cahier des charges, est accompli même si des amendements peuvent encore être portés. Enfin, l’expérimentation s’est considérablement déployée : plus de 39 000 jeunes impactés, 1 450 orchestres recensés et ce depuis vingt ans, les dix dernières années ayant été particulièrement dynamiques. Des évaluations territoriales et nationales sont dorénavant existantes. Certes, elles demanderaient à être déclinées sur le modèle des propositions que nous avons faites auprès de chaque orchestre à l’école⁴ et complétées par une étude d’impact pour les jeunes, mais l’appropriation dans chaque territoire de projet est bien concrète. Il reste donc dorénavant à essaimer, diffuser et infuser ces pratiques et apprentissages collectifs au sein des systèmes éducatifs, tant dans la proximité de chaque orchestre (dans l’école ou le collège, dans l’établissement d’enseignement artistique spécialisé⁵) que de manière étendue à l’échelle territoriale, nationale et européenne.

Dans cette intention, Orchestre à l’École deviendrait initiateur, voire la « colonne vertébrale » de « *projets socio-éducatifs-culturels de territoires apprenants* ». Les « territoires apprenants » sont marqués par des systèmes d’action et d’acteurs qui se coordonnent et disposent d’une autonomie suffisante pour capitaliser des savoir-faire et des compétences, transmettre et se transformer en fonction des évolutions de leur environnement : « ils appellent donc une coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences) et (...), à la logique verticale, ils substituent celle de l’horizontalité, à l’organisation hiérarchique, ils substituent celle des réseaux »⁶. Dans le champ des sciences de l’éducation, les territoires apprenants prennent sens sur des formations et des apprentissages centrés sur des compétences collaboratives et transversales et appellent à des « interdépendances et des collaborations entre organisations éducatives et communautés locales »⁷ qui, en outre, ne sont pas délocalisables et en font donc un atout pour le développement des territoires. Laurent Rieufort⁸ identifie sept éléments nécessaires pour « faire » territoires apprenants. Aujourd’hui, Orchestre à l’École pourrait remplir cinq de ces derniers : il repose sur une organisation collective locale, fondée sur des relations d’interconnaissance aux compétences et statuts variés (1) ; il est né du « rôle de leaders, de pionniers ou d’innovateurs, qui peuvent être des fédérateurs et des catalyseurs »

3 Voir Focus 1, p. 41.

4 Propositions 7 et 8 : une évaluation partagée au prisme des droits culturels.

5 Propositions 4 et 5.

6 Bernard Bier, « Territoire apprenant » : les enjeux d’une définition », in *Spécificités*, n° 3, 2010, p. 7-18.

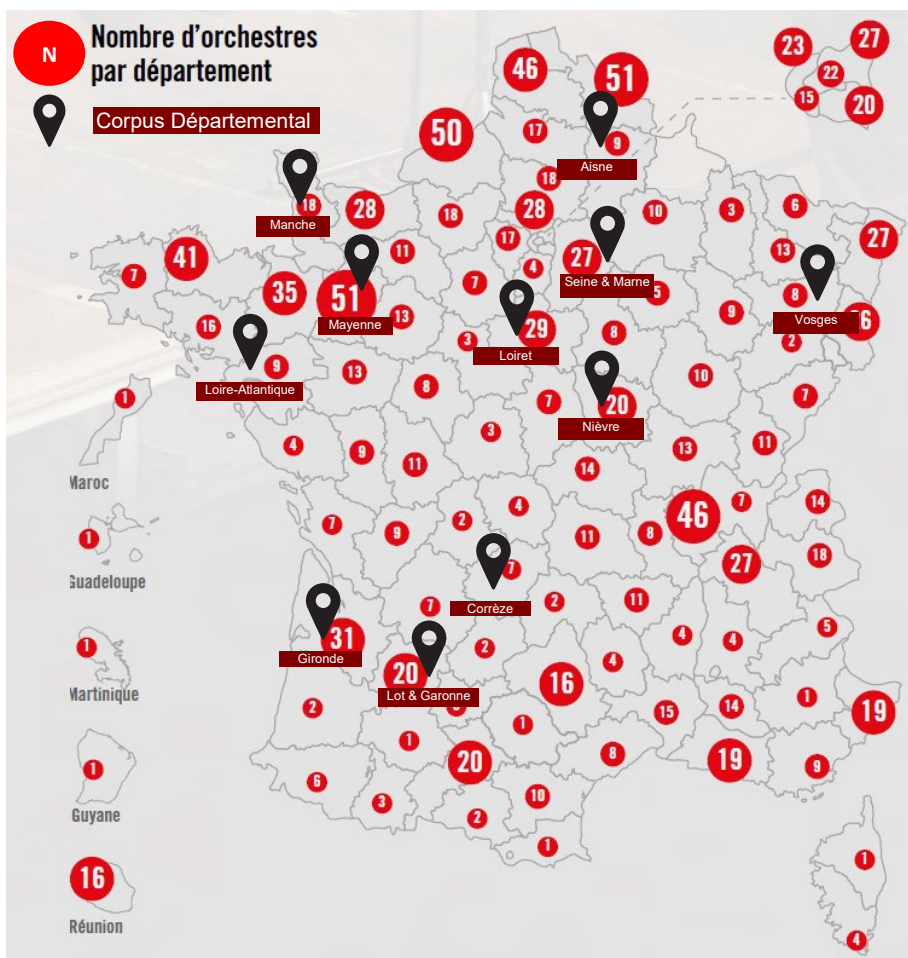
7 Angela Barthes, Pierre Champollion, Yves Alpe, *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, 2017, ISTE Éditions <hal-01675942>.

8 Laurent Rieufort, « Les territoires gagnants du développement local : quelle géographie ? Quels facteurs de réussite ? », in *Population & Avenir 2021/4*, n° 754, 2021, p. 4-7.

(2) ; il fait la part belle à des « facilitateurs » ou « intermédiaires » qui développent une « ingénierie territoriale » pour créer de nouvelles collaborations et réguler les tensions (3) ; il est un « espace de rencontres » de proximité, un « laboratoire d'idées », une « plateforme d'échanges » (4) ; enfin, il peut être en mesure d'innover des « réseaux d'influence » qui permettent de partager des représentations et des valeurs communes (5).

L'innovation sociale et pédagogique que pourraient représenter les orchestres à l'école se cache donc bien dans leur existant. Pour advenir et prospérer, cette innovation exige toutefois qu'on réinterroge et amende ces procédures et qu'on révise certaines normes. Mais dans un contexte de profondes mutations sociales, économiques, politiques et donc culturelles, cette rétro innovation, qui n'est pas sans rappeler les formules de l'innovation territoriale et social, fait preuve dorénavant d'une profonde maturité.

Corpus des Départements et liste des entretiens



- ▶ **Maud ABLON**, Directrice de la Maison des Arts de la Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Corinne AUGENDRE**, Conseillère pédagogique éducation musicale, DSDEN de la Nièvre, septembre 2021.
- ▶ **Cécile ALLANIC**, Responsable du pôle d'appui aux politiques culturelles, référente territoires, Mayenne Culture, mars 2020.
- ▶ **Éric BOISUMEAU**, Conseiller Arts et Culture, DAAC de Bordeaux, juin 2021.
- ▶ **Pascale BERTHIER**, Directrice, École Bel-Air de La Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Lisbeth BLY**, Enseignante (flute), École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Philippe BOISELLE**, Orchestre à l'École, Département de la Mayenne, mars 2020.
- ▶ **Sarah BOISSOU**, Enseignante d'éducation musicale, Collège Claude Massé, Ambarès-et-Lagrave (Gironde), novembre 2021.
- ▶ **Nadine BOURDIN**, Coordinatrice REP, École Primaire Guynemer de Nevers (Nièvre), mars 2020.
- ▶ **Louis BRESOLIN**, Maire adjoint délégué à l'éducation et aux sports, Ville de Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Sophie BRIL**, Responsable du pôle Éducation Artistique et Culturelle de la Maison des Arts de la Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Didier BRUNEAU**, Professeur éducation musicale du Collège de Renazé (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Pierre Alexis CADOT**, Responsable du pôle de Saint-Berthevin (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Romain CAHU**, Professeur d'Éducation Musicale et Chant Choral, Collège Le Dinandier, Villedieu-les-Poêles (Manche), septembre 2021.
- ▶ **David CANU**, Enseignant d'éducation musical Steel Drum de la Maison des Arts de la Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Philippe CAROFF**, Directeur de l'École des Arts, Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Christine CARUETTE**, Direction de la culture, Chargée des enseignements, des pratiques et de l'éducation artistique et culturelle (Département de la Manche), octobre 2021.
- ▶ **Alain CASOURANG**, Adjoint au Maire, Culture de la Ville d'Ambarès-et-Lagrave (Gironde), mars 2020.
- ▶ **Pierrette CAUBER**, Directrice bénévole, École de musique des Pompons Bleus, Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Christophe CHEVY**, Enseignant (trompette), École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.

- ▶ **Marie-Agnès CHOPIN**, Directrice de l'Éducation de la Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Monsieur CHOLET**, Directeur Adjoint du Collège Blanche de Castille de La Chapelle-la-Reine (Seine-et-Marne), janvier 2021.
- ▶ **Cécile COLLET**, Principal du Collège Claude Massé, Ambarès-et-Lagrave (Gironde), novembre 2021.
- ▶ **Thierry CONSTANTY**, Président de l'École de musique d'Allasac (Corrèze), mars 2020 et mars 2021.
- ▶ **Jean-François CORTES**, Enseignant d'éducation musicale, Collège Mathilde Marthe Faucher d'Allasac (Corrèze), mars 2021.
- ▶ **Julie COSTA**, Adjointe au Maire aux affaires scolaires de la Ville de Pauillac (Gironde), juin 2021.
- ▶ **Dominique COUEFFE**, Vice-Président chargé de la culture de la communauté de communes du Pays de Craon (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Alexandre COULON**, Enseignant (percussions), École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Thibaut CREPIN**, Responsable administratif du conservatoire municipal de Château Thierry (Aisne), février 2021.
- ▶ **Sophie DAGEVILLE**, Chargée de mission, Schéma Départemental des Enseignements artistiques, Conseil départemental de la Gironde, novembre 2021.
- ▶ **Olivier DEJARDIN**, Principal du Collège Mathilde Marthe Faucher d'Allasac (Corrèze), mars 2021.
- ▶ **Pascal DELLIAC**, Responsable du service culturel de la Ville d'Ambarès-et-Lagrave (Gironde), mars 2020 et novembre 2021.
- ▶ **Madame DEMAIRE**, Directrice de l'École Bois Blanchard de Château Thierry (Aisne), février 2021.
- ▶ **Sébastien DURUPT**, Dac du Conseil département de Lot-et-Garonne, juillet 2021.
- ▶ **Régine DUVAL**, Maire adjointe à la Culture de La Chapelle-la-Reine (Seine-et-Marne) jusqu'en 2020.
- ▶ **Élèves**, Collège Mathilde Marthe Faucher d'Allasac (Corrèze), mars 2021.
- ▶ **Camille FALGOUX**, Chef de projet, Chef d'Orchestre, Coordinatrice Orchestre à l'École de Lurcy-Bourg (Nièvre), septembre 2021.
- ▶ **Celien FAIVRE**, Dumiste, École de musique de Bombon (Seine-et-Marne), février 2021.
- ▶ **Jean-François FOURICHON**, Directeur des Affaires Culturelles de la Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Damien FRÉOLICHE**, Chef de projet, Chef d'Orchestre, Conservatoire de Nevers (Nièvre), avril 2020.

- ▶ **Maritie GRELLIER**, Directrice de l'École Hauteville Pauillac (Gironde), juin 2021.
- ▶ **Christophe HIC**, Directeur de l'Espace Musical de Pessac (Gironde), juin 2021.
- ▶ **David HURPEAU**, Chargé des OAE et Directeur musical du Conservatoire de Saint-Dié des Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Frédéric JACQUESSON**, Maire adjoint en charge de la culture de Château Thierry (Aisne), février 2021.
- ▶ **Frédérique JAMAND**, Directrice de Réso, Département de la Nièvre, mars 2020.
- ▶ **Dominique JOUGLA**, Directeur de l'École de musique d'Ambarès (Gironde), mars 2020.
- ▶ **Yann KEHL**, Inspectrice de circonscription, DSDEN des Vosges, février 2021.
- ▶ **Claude KIENER**, Maire adjointe à la culture de la ville de Saint-Dié-des-Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Géraldine KOWALDSKI-JUDITH**, Chef de projet politique de la Ville, Ville de Pessac (Gironde), juin 2021.
- ▶ **Stéphane KREGAR**, Directeur adjoint du Conservatoire de musique intercommunal de Montévrain (Seine-et-Marne), février 2020.
- ▶ **Philippe LACOMBE**, Dac du Conseil Départemental du Loiret, mars 2020.
- ▶ **Sandrine LAMBERT**, Conseillère pédagogique, DSDEN Gironde Nord Médoc, juin 2021.
- ▶ **Jean LAMBERT**, Directeur de l'École de musique de Bombon (Seine-et-Marne), février 2021.
- ▶ **Marie-Pierre LARAUSSIE**, Inspectrice de circonscription, DSDEN de la Loire-Atlantique, octobre 2021.
- ▶ **Philippe LAUGIER**, Professeur d'alto et direction conservatoire municipal de Château Thierry (Aisne), février 2021.
- ▶ **Jean Marie LEBÉHOT**, Maire de Canisy (Manche), septembre 2021.
- ▶ **Olivier LEFEBVRE**, Responsable de l'enseignement conservatoire municipal de Château Thierry (Aisne), février 2021.
- ▶ **Johann LEFÈVRE**, Directeur du conservatoire intercommunal du Pays de Craon (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Martine LEMOINE**, Conseillère départementale et Vice-Présidente de Villedieu Intercom (Manche), septembre 2021.
- ▶ **Jean-Louis LESCAUT**, Maire d'Allasac (Corrèze), mars 2021.
- ▶ **Evelyne LIEU**, Conseillère pédagogique musicale, DSDEN Est Loiret, mai 2021.
- ▶ **Katia LIPATOFF**, Coordinatrice orchestre à l'École des Arts, Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.

- ▶ **Loïc LUCAS**, Maire Adjoint de la Ville de Saint-Berthevin (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Romain MACAGNINO**, Professeur d'enseignement musical au collège Lucie Aubrac de Montévrain (Seine-et-Marne), mars 2020.
- ▶ **Tiphaine MAGIDS**, Professeur intervenant, Coordinatrice Orchestre à l'École, École de musique de Montévrain (Seine-et-Marne), mars 2020.
- ▶ **Sébastien MANDOUX**, Principal du Collège Ernest Renan, Ville de Saint-Herblain (Loire-Atlantique), octobre 2021.
- ▶ **Marie MANCEL**, Chef de projet, Chef d'Orchestre, Canisy (Manche), septembre 2021.
- ▶ **Yves MARIE**, Enseignant (saxophone et chef d'orchestre), École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Hervé MAUPLLOT**, Directeur des Affaires Culturelles de la Communauté d'agglomération de Montargis (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Sylvie MINVIELLE**, Conseillère Action territoriale, DRAC Nouvelle Aquitaine, site de Bordeaux, novembre 2021.
- ▶ **Jean-Gabriel MONTAUT**, Directeur École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Virginie PANSARD**, Conseillère pédagogique musicale, DSDEN Ouest Loiret, mai 2021.
- ▶ **Marc PERBOST**, Directeur du Conservatoire à Rayonnement Communal de Montargis (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Mathieu PIERRARD**, Directeur du spectacle vivant à la NEF (Fabriques de cultures actuelles) de Saint-Dié des Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Cathy PORTAIL**, Directrice Service éducation, Ville de Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Benoît PRICE**, Directeur de l'École Vincent Auriol de Saint-Dié-des-Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Alain RAMONEDA**, Président École de musique des Pompons Bleus, Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Serge RAYER**, Enseignant en éducation musicale, Collège François Mitterrand, Pessac (Gironde), juin 2021.
- ▶ **Angélique RENAULT**, Directrice de l'École Jeanne d'Arc de Saint-Berthevin (Mayenne), mars 2021.
- ▶ **Dante RINAUDO**, Maire de Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Amélie SARRANT**, Enseignante, CM2 École Bel-Air de La Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Boury SECK**, Conseillère municipale de la ville de Saint-Dié-des-Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Anne Lyse STANISZWESKI**, Dumiste, Coordinatrice Orchestre à l'École, École Jeanne d'Arc de Saint-Berthevin (Mayenne), mars 2021.

- ▶ **Dominique TOUIAS**, DGS Ville de Tonneins (Lot-et-Garonne), mars 2021.
- ▶ **Anaïs VAILLANT**, Enseignante (clarinette), École de musique Chapelle Saint-Mesmin (Loiret), mai 2021.
- ▶ **Yannick VAL**, Professeur, d'Éducation musicale et chant choral École de Musique de La Chapelle-la-Reine (Seine-et-Marne), janvier 2021.
- ▶ **Véronique VALÉE**, Directrice du Conservatoire de Saint-Dié des Vosges (Vosges), février 2021.
- ▶ **Valérie VALLET**, Directrice du Collège Blanche de Castille de La Chapelle-la-Reine (Seine-et-Marne), janvier 2021.
- ▶ **Catherine VIELLART-MOUSSIAU**, Directrice de l'École primaire de Bombon (Seine-et-Marne), février 2021.
- ▶ **Éliane ZAKA**, Directrice Des Tourelles, centre social et culturel de Pauillac, (Gironde), juillet 2021.
- ▶ **Nassera ZITOUNI**, Principal du collège François Mitterrand, Pessac (Gironde), juin 2021.

▴ Documents et bibliographie

▾ Ouvrages généraux

BORDEAUX Marie-Christine & DESCHAMPS François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse : éditions de l'Attribut, 2013.

COLIN Bruno & GAUTIER Arthur, *Pour une autre économie de l'art et la culture*, Paris : Erès, 2009.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977.

DETREZ Christine, « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse », *Informations sociales*, n° 181, Cnaf, 2014.

GIDDENS Anthony, *La constitution de la société*, Paris : PUF, 1987.

HENRY Philippe, *Spectacle vivant et culture d'aujourd'hui, une filière artistique à reconfigurer*, Grenoble : PUG, 2009.

JACOBI Daniel (dir.), *Culture et éducation non formelle*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEGENDRE Robert, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 2005.

LIOT Françoise, *Rapport de synthèse de la 1^{re} Université de l'éducation artistique et culturelle des 25 et 26 septembre 2014 à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon, 2016.*

LIOT Françoise, LANGEARD Chloé, MONTERO Sarah, *Culture et Santé, vers un changement des pratiques et des organisations*, Toulouse : éditions de l'Attribut, 2021.

MOREAU-DEFARGES Philippe, *La gouvernance*, Paris : PUF, 2003.

MULLER Pierre, *Les politiques publiques*, Paris : PUF, 2018.

NANCY Jean-Luc, *The inoperative community*, London : Mineapolis, 2004.

NÉGRIER Emmanuel, *La question métropolitaine : Les politiques à l'épreuve du changement d'échelle territoriale*, Grenoble : PUG, 2005.

POUTHIER François, « Recompositions territoriales : vers des projets culturels de territoire ? », 2019, *NECTART*, n° 1, hiver 2020, p. 20-130.

POUTHIER François & MIQUEU Christophe (dir.), *La fabrique territoriale de l'éducation artistique et culturelle*, Sarrant : La librairie des Territoires, 2019.

RIEUFORT Laurent, « Les territoires gagnants du développement local : quelle géographie ? Quels facteurs de réussite ? », in *Population & Avenir* 2021/4, n° 754, 2021, p. 4-7.

SAEZ Jean-Pierre, *La petite fabrique de coopération publique*, Culture & Départements, 2013.

VANIER Martin (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes : PUR, 2009.

WALLACH Jean-Claude, *La culture, pour qui ? : Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*, Toulouse : éditions de l'Attribut, 2006.

ZASK Joëlle, *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Paris : Le Bord de l'eau, 2011.

▼ **Lois, décrets et circulaires**

Loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, dite loi Pasqua.

Loi n° 99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire et portant modification de la loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, dite loi Voynet.

Loi n° 99-586 du 12 juillet 1999 relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale, dite loi Chevènement.

Loi constitutionnelle n° 2003-276 du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013 conformément à l'article 10 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Circulaires du 9 mai 2013 précisée par celle du 10 mai 2017 par les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture et « À l'école des arts et de la culture » du 17 septembre 2018.

Loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe).

Loi n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine.

▼ Pratiques orchestrales en collectif

Yves BOURDIN et Michel SEINCE, *Orchestre à l'école. Bilan des observations dans le département de la Mayenne*, Académie de Nantes, septembre 2015.

Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ? Mantes-la-Jolie* : RPM Éditions, 2011.

Éric DEMANGE, Karine HAHN, Jean-Claude LARTIGOT, *Apprendre la musique ensemble*, Lyon : Symétrie, 2006.

Daniel DURNEY, « Conservatoires et écoles de musique », in Emmanuel de Waresquiel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles*, Paris : Larousse, 2001, p. 155-158.

Laurent GIGNOUX, *L'orchestre à l'école facteur d'intégration sociale, Étude à Ambarès-et-Lagrave en Gironde*, Mémoire pour le CA de directeur d'Établissement d'Enseignement Artistique, 2013.

Philippe GUMPLOWICZ, *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale amateurs en France : harmonies, chorales, fanfares*, Paris : Aubier, 1987.

Lucie KAYAS, « Le conservatoire de Paris et la médiation de la musique. Résistances et développement », in *Revue musicale OICRM*, vol. 7, issue 2, 2020, p. 78-91.

Denis LABORDE, *Les musiques à l'école*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1998.

Tim LAUTZENHEISER, John HIGGINS, Paul LAVENDER, Tom C. Rhodes & Donald Bierschenk, *Essential elements - Méthode complète pour l'orchestre à l'école et l'orchestre d'harmonie*, Hal Leonard, 2009.

Grégory MUNOZ, François BURBAN, Olivier VILLERET, François-Marie PELÉ et Benoit CHARPENTIER, *Bilan qualitatif du dispositif Steel Drum en REP*, Centre de Recherche en Éducation : Université de Nantes, 2009.

▴ UBIC et ses Chercheurs

UBIC (Universités Bordeaux Inter-Culture) est un Cellule d'Innovation Sociétale, plateforme de collaborations entre l'Université et le monde socio-économique sur le champ « culture, économies créatives et territoires ». L'objectif est d'accompagner les acteurs de la culture et des industries créatives dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leurs projets. Au cœur des mutations culturelles, dans une démarche d'innovation sociale, UBIC déploie 3 principaux modes d'action et de collaboration :

- ▶ **partager** : en tant que plateforme, UBIC assure une mutualisation des données universitaires et professionnelles relevant de son champ de compétence ;
- ▶ **accompagner** : une offre d'accompagnement sur mesure, au cas par cas, est proposée aux acteurs socio-économiques, afin de répondre à leurs besoins et leurs attentes ;
- ▶ **former** : dans une logique de formation-action qui s'appuie sur des projets concrets mis en œuvre, UBIC propose des modules d'acquisition de compétences adaptés aux acteurs.

UBIC est dorénavant porté par **ADERA** qui, depuis trente ans, accompagne les laboratoires universitaires publics dans leurs projets de Recherche-Action & Développement. Soutenus par la Région Nouvelle-Aquitaine, ces transferts de technologie ont pour objectifs de répondre aux besoins des entreprises et de la société civile en valorisant les savoir-faire universitaires, dans un enjeu d'innovation sociétale.

▾ UBIC ADERA

Alexandre PÉRAUD
Directeur scientifique

Marieke DOREMUS
Responsable et coordinatrice
des projets

Tél. 05 57 12 62 59

ubic@u-bordeaux-montaigne.fr
ubic.u-bordeaux.fr

UBIC
Université Bordeaux
Inter-Culture



▼ Les Chercheurs Orchestre à l'École

Vincent LALANNE > Ingénieur d'étude

Titulaire du master de *Direction de projet culturel de l'Observatoire des Politiques Culturelles*, Directeur de l'association de coopération culturelle en Essonne, Acte 91, puis d'ARTEL 91 (1999-2009), il a présidé l'association nationale Culture et Départements de 2007 à 2009. Consultant depuis 2010, il est spécialiste des politiques culturelles territoriales et des projets associatifs et coopératifs. À ce titre, il a été Chef de projet associé du CANOPEEA (Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, les Enseignements et l'Éducation Artistique) entre 2011 et 2015. Ingénieur d'études associé à UBIC, il réalise des diagnostics territoriaux partagés, conduit des accompagnements et des évaluations de politiques publiques, conçoit et anime des formations dans le secteur des activités artistiques et culturelles.

François POUTHIER > Professeur associé

François Pouthier est docteur en Aménagement du territoire et urbanisme. Responsable du master *Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels* (IPCI) de l'Université Bordeaux Montaigne, il est chercheur associé au Laboratoire PASSAGES UMR 5319 CNRS. Il collabore régulièrement avec l'Observatoire des Politiques Culturelles, UBIC, le labo des cultures®, l'Agence culturelle Grand Est et l'INET-CNFPT à travers différentes formations, accompagnements à maitrisés d'usages, animations de séminaires territoriaux et publications.



Direction du système d'information et du numérique

Pôle production imprimée

Mise en page - Impression - Mars 2022



Orchestre à l'École a aujourd'hui plus de 20 ans. 39 000 jeunes en bénéficient dans plus de 1 400 orchestres. En 2019, le Centre National de Ressources, qui anime, depuis 2008, le réseau, ressent le besoin de mieux estimer les impacts du programme dans les territoires qu'ils soient éducatifs, socio-économiques et politiques.

Cette évaluation du rôle des orchestres à l'école dans le développement culturel des territoires n'avait été, jusque-là, jamais conduite à un niveau national. Les objectifs étaient de mieux saisir les modalités de fonctionnement de l'action sur un terrain local et d'en révéler les ressorts et les écueils, afin de fournir aux orchestres des outils opérationnels, et au Centre de Ressources de nouveaux modes d'accompagnement. C'est cet impact territorial que l'étude évaluative et prospective menée par Vincent Lalanne et François Pouthier, au sein de la cellule de transfert et de valorisation de la recherche Université Bordeaux Inter Culture (UBIC) a cherché à appréhender et à évaluer.

L'étude révèle que les orchestres à l'école sont bel et bien entrés dans « l'âge du faire ». Elle montre qu'ils présentent toutes les caractéristiques d'une innovation socio-pédagogique qui pourrait, sous condition qu'on améliore certaines procédures et qu'on interroge certaines représentations, devenir un fer de lance de *territoires apprenants*.

Contacts

Alexandre PÉRAUD
Directeur scientifique

Marieke DOREMUS
Responsable et coordinatrice
des projets

Tél. 05 57 12 62 59
ubic@u-bordeaux-montaigne.fr
ubic.u-bordeaux.fr

Composition : Christine JOUIN