Le dispositif « orchestre à l'école » et son impact sur un territoire

L'exemple de la Mayenne, en France

The "Orchestras at School" scheme and its impact on a local area. The case of the département of Mayenne in France

El dispositivo « orquestas en la escuela » y su impacto en un territorio. El caso del departamento de la Mayenne en Francia

Denis Waleckx

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5979>

DOI : 10.4000/ries.5979

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2017

Pagination : 117-96

ISBN : 978-2-85420-615-9

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Denis Waleckx, « Le dispositif « orchestre à l'école » et son impact sur un territoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 75 | septembre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5979> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5979>

Le dispositif « orchestre à l'école » et son impact sur un territoire

L'exemple de la Mayenne, en France

Denis Waleckx

*Directeur académique des services
de l'éducation nationale, France*

La participation de la musique aux cérémonies sociales, culturelles et religieuses semble bien revêtir, sous des formes diverses, un caractère universel. Conséquence probable de cet enjeu sociétal, social et culturel, l'enseignement de la musique est souvent porté par les autorités publiques ou religieuses. En France, pays de tradition centralisée, l'organisation de cet enseignement est historiquement confiée à deux ministères, celui de l'éducation nationale – l'éducation musicale faisant partie des programmes de la scolarité obligatoire – et celui de la culture, assurant la tutelle des établissements d'enseignement spécialisé, les conservatoires et les écoles de musique.

Le mouvement de décentralisation, initié au début des années 1980 et visant à transférer certaines compétences aux collectivités territoriales ainsi que la volonté politique, régulièrement affichée, de démocratiser l'accès à la pratique et la consommation culturelles de qualité ont exigé une meilleure coordination des politiques publiques en faveur des arts et de la culture. De nombreuses expérimentations ont été menées, plus ou moins articulées à la politique de la ville, s'adressant prioritairement aux publics les plus éloignés de la fréquentation des grandes institutions culturelles, et souvent portées par ces mêmes institutions¹. Elles ont accompagné l'émergence et l'installation du concept d'éducation artistique et culturelle pour tous. Ce processus s'est appuyé sur la réaffirmation de la contribution essentielle de l'éducation artistique et culturelle à la formation générale de l'individu et sur la professionnalisation du partenariat, facilitée, dans le domaine de la musique, par le rôle d'interface essentiel joué par les musiciens intervenants.

---

1. Parmi ces dispositifs, on peut notamment citer « Dix mois d'école et d'opéra », fruit d'un partenariat mis en place en 1991 entre l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles, Créteil « en direction des élèves relevant de l'éducation prioritaire et n'ayant pas facilement accès à l'Art et à la culture ». [<https://goo.gl/Dkk1tw>]
On peut également signaler l'existence du dispositif Demos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), initié et coordonné par la Cité de la musique – Philharmonie de Paris en 2010, « projet de démocratisation culturelle s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles ». [<http://demos.philharmoniedeparis.fr/le-projet.aspx>]

Il ne s'agit pas ici de dresser un tableau exhaustif des différents dispositifs qui ont pu participer de ce lent processus. Si nous nous intéressons à « orchestre à l'école », c'est que son déploiement rapide sur des territoires variés en France semble témoigner tout à la fois de sa pertinence et de sa souplesse d'utilisation. De même, si nous rendons compte de son installation dans le département de la Mayenne, c'est, qu'avec près de quarante orchestres, ce département de taille modeste a su percevoir tout le bénéfice qu'il pouvait en tirer, et lui réserver un accueil favorable. Nous allons illustrer comment les différents acteurs publics ont su l'utiliser comme un levier d'acquisition de compétences musicales, cognitives, émotionnelles, comportementales, mais aussi comme vecteur de cohésion sociale et d'animation territoriale. « Orchestre à l'école » en Mayenne semble signer la rencontre l'un dispositif et d'un territoire, rencontre qui n'a aucun caractère modélisant, mais dont l'étude peut mettre en lumière les conditions de sa réussite, de son élargissement, de son transfert.

« ORCHESTRE À L'ÉCOLE » : DÉFINITION, CAHIER DES CHARGES, ORGANISATION

On compte près de 1 190 dispositifs du type « orchestre à l'école » aujourd'hui en France, implantés dans 614 villes et 93 départements. Ces orchestres sont de nature, de répertoire, d'effectifs, d'importance, d'histoire, de rayonnement et de qualité extrêmement variés. Il semble donc nécessaire de dessiner le cahier des charges minimal du dispositif qui fonde, au-delà de ses différentes déclinaisons, ses invariants. Un « orchestre à l'école » s'appuie nécessairement sur un partenariat territorial entre un établissement scolaire et une structure spécialisée dans l'enseignement de la musique. C'est donc un projet qui induit un travail en complémentarité entre les professeurs de l'éducation nationale et les professeurs des écoles de musique ou de conservatoire. Dans le cadre du dispositif, les élèves bénéficient en général d'une heure d'instrument et d'une heure d'orchestre par semaine. Il s'adresse *a priori* à une classe entière, se réappropriant ainsi l'organisation traditionnelle et l'un des marqueurs symboliques de l'école française et donnant de fait naissance à de véritables classes-orchestres.

Le premier dispositif de ce type a été créé en 1999 à l'initiative de la Chambre syndicale de la facture instrumentale (CSFI). La mobilisation de l'ensemble de la profession musicale a permis à de nombreuses initiatives locales de voir le jour. En septembre 2008 est créée l'association Orchestre à l'école, qui a vocation à piloter le dispositif au niveau national, à encourager la création d'orchestres notamment dans les zones géographiques et quartiers fragiles, à soutenir financièrement les initiatives et les projets et à promouvoir les actions les concernant. L'association, devenue Centre national de ressource des orchestres

à l'école en 2017, est signataire d'une convention cadre avec le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la culture et le ministère de la ville. À ce soutien institutionnel s'ajoute la participation d'un important mécénat privé.

Le schéma financier d'un dispositif local s'appuie, lui aussi, sur le partenariat et, en conséquence, sur des contributions croisées pour en assurer l'investissement – l'achat du parc instrumental – et le fonctionnement : État (intervention des professeurs de l'éducation nationale, dispositifs liés à politique de la ville, projets culturels), collectivités locales (interventions des professeurs des écoles de musique, dispositifs locaux, matériels, éventuellement parc instrumental), association Orchestre à l'école (parc instrumental, aide aux projets et à leur financement, ingénierie), éventuellement mécénat privé (parc instrumental). Dans la plupart des cas, la participation au dispositif est gratuite pour les élèves.

EN COHÉRENCE AVEC LES POLITIQUES ÉDUCATIVES, ARTISTIQUES ET CULTURELLES DANS LES TERRITOIRES

Le préambule de la convention cadre signée conclue le 27 février 2017² entre les ministères en charge de l'éducation et de la culture, le secrétariat d'État à la ville et l'association 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 culture,³ et 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 culturelle⁴ [PEAC] ». Ceux-ci s'organisent autour de trois axes : fréquenter (les œuvres et les artistes), pratiquer (s'intégrer dans un processus collectif, réfléchir sur sa pratique) et s'approprier des connaissances (exprimer une émotion, utiliser un vocabulaire approprié).

Le préambule 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 appropriés⁵ ».

2. [<http://eduscol.education.fr/cid60408/orchestre-a-l-ecole.html>]

3. Voir la 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.

4. Arrêté du 1^{er} juillet 2015, *Journal officiel* du 7 juillet 2015.

5. Voir note 2.

UN CONTEXTE FAVORABLE À LA PRISE EN CHARGE GLOBALE DE L'ÉLÈVE

La réforme des rythmes scolaires a relancé la réflexion sur les différents temps de l'enfant, scolaire, péri ou extra-scolaires et sur la nécessité de la bonne articulation de ces temps dans le cadre d'une prise en charge éducative globale de l'enfant, élève d'une classe, mais aussi habitant d'un quartier, d'une ville ou d'un village, adhérent d'une association ou d'un club sportif, membre d'une famille, d'une fratrie, d'une chorale... 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, terme 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 culture⁶ 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.

UNE RÉFLEXION SUR LA RATIONALISATION D'UNE OFFRE ÉDUCATIVE DISPERSÉE

La Mayenne est le plus petit département de la région des Pays de la Loire, par sa superficie et le nombre de ses habitants (318 095). Territoire rural, sa densité est de 59 habitants au km², contre 112 en Pays de la Loire, et 117 en France. Le département se caractérise par le poids important de l'industrie dans l'économie locale, notamment pour ce qui concerne le secteur agroalimentaire. Le secteur privé regroupe 12 700 entreprises, dont certaines sont leaders sur leur marché. La Mayenne compte 255 communes et dix intercommunalités (une communauté d'agglomération et 9 communautés de communes).

6. [<https://goo.gl/D5pD7U>]

Pour développer une politique culturelle irriguant l'ensemble du territoire, le département de la Mayenne a, de longue date, misé sur le niveau intercommunal. Il a notamment voté, dès 1993, un « plan musique », qui visait à structurer un réseau d'écoles de musique intercommunales. Il a aussi soutenu la création de postes de musiciens intervenants en milieu scolaire par les communes et communautés de communes, faisant ainsi évoluer le rôle des écoles de musique vers des missions, alors nouvelles, d'éducation artistique et culturelle. Ainsi, en septembre 2017, le département comptera dix écoles de musique intercommunales⁷, un collectif des directeurs animant le réseau des établissements sur les questions d'organisation et de projets.

Cette démarche départementale a été confortée par l'évolution des cadres nationaux relatifs aux enseignements artistiques. La dimension territoriale est explicitée par la Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, qui, sans opérer de nouveau transfert de compétences, donne la charge aux départements d'adopter, « dans un délai de deux ans (...), un schéma départemental de développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique. Ce schéma, élaboré en concertation avec les communes concernées, a 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.⁸ » La loi pose également clairement que les établissements d'enseignement artistique participent à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire.

En ce qui concerne l'enseignement scolaire, la Mayenne compte, en 2016, 61 442 élèves (32 591 dans le premier degré pour 6 806 000 au niveau national, 27 017 dans le second pour 5 579 355 en France), dont environ un tiers dans le réseau privé sous contrat d'association. Caractéristique d'un territoire rural, le réseau des écoles et des établissements est dispersé. Dans le premier degré, on compte 229 écoles publiques et 101 écoles relevant de l'enseignement privé sous contrat. Environ 80 % d'entre elles comptent moins de six classes. Dans le second degré public, le département compte 27 collèges, six lycées d'enseignement général et technologique et cinq lycées professionnels publics. Le réseau privé sous contrat d'association est composé de quatorze collèges, cinq lycées d'enseignement général et technologique et trois lycées professionnels.

« ORCHESTRE À L'ÉCOLE » EN MAYENNE

La Mayenne compte à ce jour 38 orchestres de ce type, ce qui, compte tenu de la taille modeste du département, montre combien le territoire s'est approprié le dispositif. En effet, si 14 écoles élémentaires publiques sur 230 sont

7. Après le passage de compétences des enseignements artistiques à la communauté d'agglomération.

8. Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, article 101.

impliquées (6 %), le dispositif existe dans un lycée général (sur 11, soit 9 %), 9 collèges (sur 27, soit 33 %), certains possédant plusieurs classes-orchestres. C'est le cas pour les collèges Jean Rostand de Château-Gontier et Sévigné de Mayenne, proposant une classe orchestre par niveau. C'est également le cas du collège Francis Lallart de Gorron, petit collège rural, ne comptant qu'une centaine d'élèves (effectif bien en deçà de la moyenne des collèges français), mais dont 70 participent aux quatre classes orchestres de l'établissement. Dès 2003, date de la création de la première classe orchestre au collège de Gorron, l'ensemble des partenaires (collectivités locales, structures culturelles, association, éducation nationale) ont fait le pari que le dispositif serait vecteur de progrès pour les élèves, tant sur le plan scolaire que sur le plan comportemental, et participerait d'un développement harmonieux de l'action culturelle sur le territoire.

L'expérience a fait l'objet d'un premier bilan académique à la fin de l'année 2015 dressé à la demande du recteur par deux inspecteurs pédagogiques régionaux d'éducation musicale, dans le cadre d'un protocole d'évaluation pilotée par la directrice académique en poste. À partir d'observations de quatre dispositifs « orchestre à l'école » du Nord Mayenne et d'entretiens avec les différents acteurs et usagers (chefs d'établissements, professeurs, parents, élèves, partenaires, élus), ce bilan avait pour objectif de « mesurer les effets du dispositif sur la scolarité et la réussite des élèves au regard du projet académique » (Bourdin et Seince, 2015), sachant que celui-ci est articulé autour de quatre ambitions : 1) réussite, conforter la réussite de tous les élèves, 2) insertion, favoriser une insertion réussie dans la société ; 3) solidarité, ne laisser personne au bord du chemin ; 4) coopération, travailler ensemble pour la réussite de tous. Le bilan académique se proposait également « de mettre en évidence les effets sur la vie de l'établissement, l'ensemble de la communauté éducative et les relations établies avec les établissements d'enseignement artistique partenaires ».

Nous citerons les conclusions de ce bilan, notamment en ce qui concerne les effets constatés et avérés du dispositif, mais aussi les limites repérées.

LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES MUSICALES ET COMPORTEMENTALES DES PARTICIPANTS

Maîtriser son geste instrumental, son souffle, jouer juste, s'écouter, écouter l'autre, suivre un tempo, lire une partition, la gestuelle du chef sont quelques compétences abordées, travaillées, développées par la pratique instrumentale et orchestrale. Celles-ci sont évaluées par l'école de musique dans le cadre du cursus musical de l'élève mais également reconnues au sein du bulletin scolaire. En effet, le bilan académique note que « la présence d'une rubrique particulière à la classe-orchestre est de nature à valoriser le travail des élèves, notamment lorsque l'appréciation prend en compte l'implication dans

les activités collectives ». La plupart des classes-orchestres se produisant très rapidement en concert (parfois quelques semaines après la découverte des instruments !), une pédagogie basée sur l'oralité, sur l'imprégnation et sur l'imitation est très souvent pratiquée dans les classes de débutants, avant même de travailler la lecture des partitions, abordée dans la suite du processus d'enseignement.

Ceci étant, le bilan académique souligne qu'au-delà de ces compétences musicales, ce sont les compétences sociales et civiques, d'une part, l'autonomie et l'initiative, d'autre part, qui sont unanimement reconnues « comme des marqueurs forts du dispositif de classe-orchestre. »

En effet, 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 en leur donnant du sens, favorisant ainsi une forme d'intégration sociale transférable. Les élèves se sentent reconnus, renforcés dans leur estime de soi, s'intègrent mieux dans l'établissement, sont davantage assidus, peuvent se réconcilier avec les apprentissages plus traditionnels⁹. 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 publics.

De même, porté par le groupe, l'élève travaille aussi sa responsabilité individuelle et son autonomie ; il choisit son instrument, prend soin de son matériel et le gère, 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 ». Enfin, « si la plupart des élèves ne fait pas le constat d'une incidence positive ou négative de la pratique musicale sur la réussite scolaire, un élève rencontré indique de manière remarquable que la classe-orchestre "l'a rendu plus fort" en lui apportant une motivation supplémentaire dans son travail au collège¹⁰. »

DES PROJETS AMBITIEUX, DES RENCONTRES AVEC DES PROFESSIONNELS

Le 14 mars 2015, lors du festival Jeune public, Myung-Whun Chung, dans l'Auditorium de Radio France, l'orchestre philharmonique de Radio France et trois orchestres à l'école, dont un collège mayennais¹¹, ont interprété la *Symphonie du Nouveau monde*, d'Anton Dvorak, sous la direction d'Adrien

9. Voici un exemple parmi d'autres de « réconciliation scolaire », dont peut s'enorgueillir le dispositif dans le département de la Mayenne : un élève de ^e, atteint de phobie scolaire, était instruit à domicile. Scolarisé « à l'essai » en 5^e dans un collège proposant « orchestre à l'école », membre de cet ensemble, il a progressivement repris confiance en lui, consolidé ses relations et finalement obtenu son baccalauréat avec mention très bien.

10. Bilan des observations dans le département de la Mayenne, *op. cit.*, p. 7.

11. Les trois orchestres à l'école retenus pour participer au projet étaient ceux de Gorron (Mayenne), de Sorgues (Vaucluse), et de Livron (Drôme).

Perruchon. Une semaine de répétition sur place avait précédé le concert et, en janvier, une rencontre entre les trois orchestres de jeunes avait eu lieu, à laquelle étaient associés deux musiciens du philharmonique suivant le projet.

Au-delà du caractère inoubliable de l'expérience vécue par les élèves, il faut souligner le caractère « apprenant » de ce type de projet. La rencontre avec le grand répertoire de l'orchestre, l'émotion artistique générée par cette rencontre, la réalisation d'un concert dans des conditions professionnelles, au côté d'un des grands orchestres français, dans une salle parisienne de référence, renforcent tout le travail mené en amont au sein des dispositifs, donnant du sens à ce travail, à l'exigence demandée et confortent l'ambition des élèves. Le contact avec les différents professionnels, les musiciens (chefs d'orchestre, répétiteurs, instrumentistes), les techniciens (ingénieurs du son, régisseurs), les métiers de communication, les administratifs font prendre conscience de la richesse du monde de la musique vivante et de la diversité des métiers qui y participent. « Jouer avec des musiciens professionnels est une source de fierté pour eux, et plus encore lorsque le concert est donné dans un lieu prestigieux ou emblématique » souligne le bilan académique.

Même si tous les projets ne sont pas aussi ambitieux, l'organisation et la tenue de concerts réguliers font partie de la culture de projet portée par toutes les classes orchestres : participation aux journées portes ouvertes, à des cérémonies officielles et républicaines diverses (remise du diplôme national du brevet, jumelage, vœux), aux fêtes (de l'établissement, de la musique), concerts de Noël, manifestations organisées dans des lieux extrêmement variés, allant de la salle polyvalente de l'établissement au salon de l'Élysée, en passant par le Sénat, le conseil départemental, la direction académique ou l'Olympia. Tous ces concerts impliquent la prise en compte des exigences de la musique vivante et induisent des rencontres avec des professionnels.

DES ÉLÉMENTS DE TRANSMISSION ENTRE PAIRS ET ENTRE GÉNÉRATIONS

Dans de nombreux cas, la remise des instruments de musique donne lieu à une cérémonie publique qui solennise l'entrée dans le dispositif et la réception par chaque élève de l'objet qu'il va apprendre progressivement à maîtriser et dont il sera responsable durant tout le cursus. Cette cérémonie intervient après une période de quelques semaines, pendant laquelle le jeune aura pu manipuler plusieurs instruments, affiner et faire son choix. Elle donne lieu à un concert des aînés, concert qui intègre pour partie les débutants, avant la remise des instruments proprement dite. Lorsque le dispositif est parrainé par une formation d'adultes riche d'une certaine notoriété sur le territoire, la cérémonie voit se succéder le concert de l'orchestre parrain, une prestation commune intégrant les débutants, et la distribution des instruments par pupitre, ce qui, de fait,

installe des parrainages individuels par couples d'instrumentistes de générations différentes¹². Parfois, c'est une formation d'anciens élèves qui parraine le dispositif de l'établissement¹³.

Il est clair que ce type de cérémonies joue fortement sur la symbolique de la transmission, du passage de témoins entre les jeunes et entre les générations. D'autant que le même type de cérémonie a lieu pour la reprise des instruments, lorsque l'élève sortant du dispositif va poursuivre son parcours.

Le resserrement des liens intergénérationnels ne se limite pas à ces circonstances. Le bilan académique souligne que « les élèves se déclarent souvent très proches des professeurs impliqués dans l'animation des classes-orchestres (professeur d'éducation musicale, professeurs des écoles de musique et des conservatoires). Ils identifient ces enseignants comme ceux leur apportant la plus grande aide. Les élèves apprécient également de se sentir « à pied d'égalité » avec leurs professeurs lorsqu'ils partagent une même partie dans la production orchestrale ». D'autant que le dispositif permet à certains professeurs de l'établissement, non spécialistes, de profiter de sa présence pour y participer et conforter eux même leurs compétences musicales. L'aspect convivial d'orchestre à l'école, souligné par bon nombre de participants, renforce les liens sociaux et la qualité du « vivre ensemble ». La contribution du dispositif à la sérénité du climat scolaire, une des conditions indispensables à la qualité des apprentissages, mérite d'être soulignée.

La symbolique de la transmission intergénérationnelle se retrouve également au niveau du répertoire, par exemple lorsque les ensembles abordent un répertoire de musiques traditionnelles, proposant alors, par essence, un modèle à la fois intemporel et transmissif, ou au contraire s'appropriant des répertoires très identifiés géographiquement ou historiquement¹⁴.

LE SENTIMENT D'APPARTENANCE AUX DISPOSITIFS, AUX ÉTABLISSEMENTS, AUX TERRITOIRES

Nous l'avons souligné, l'élève qui participe au dispositif fait souvent valoir un sentiment de fierté. Il fait effectivement partie d'un groupe clairement identifié, dont la valeur et le travail sont reconnus, appréciés, les productions

12. C'est le cas des classes orchestres du collège Jean Rostand de Château-Gontier, de formation variété jazz, parrainés par deux formations d'adultes, le Big Band Sud Mayenne et les K-phoniques. Elles sont aussi jumelées avec un orchestre à corde de Fribourg en Brisgau.

13. La classe orchestre du lycée Victor Hugo de Château-Gontier, créé en septembre 2012 est parrainée par un groupe rock d'anciens élèves, le groupe Rotters Damn.

14. À ce titre, le projet 2017 autour du répertoire américain des classes orchestres de Château Gontier, Renazé, et Gorrion mérite d'être cité. Les trois orchestres, après avoir étudié durant l'année, d'abord séparément puis dans une formation de près de 70 élèves, le répertoire de la musique américaine (jazz et comédies musicales), iront le présenter à New York afin d'être confronté *in situ* au public américain et à d'autres orchestres locaux, lors d'un séjour d'une dizaine de jours.

attendues. Le caractère intégratif du dispositif est reconnu et opportunément utilisé. Dans plusieurs écoles primaires du département, il a facilité l'accueil des réfugiés, les enfants intégrant l'orchestre tandis que les parents suivaient les concerts comme les autres familles.

De nombreux accessoires et situations favorisent ce sentiment d'appartenance au dispositif ou à l'établissement porteur, les cérémonies abordées plus haut relevant elles d'une sorte d'adoubement symbolique. Du côté des accessoires, on citera la tenue commune pour les concerts ou les logos de l'orchestre ou de l'établissement. Mais nous insisterons surtout 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, signifiant ainsi la place active qu'ils souhaitent prendre dans cette dynamique, mais aussi de l'exigence quasi professionnelle que demande une parentalité de ce type. Des orchestres de parents voient le jour, répondant ou prolongeant ceux des élèves¹⁵. Évidemment, l'importance de cette dynamique est fortement corrélée au poids démographique des participants au dispositif par rapport à l'ensemble de la population scolaire.

LES RETOMBÉES DU DISPOSITIF

Ces retombées étaient attendues, ne serait-ce que pour valider l'investissement public consenti, sachant que, dans le département de la Mayenne, un élève sur cinq d'école de musique étudie son instrument sur le temps scolaire. S'il est impossible de mesurer ces retombées de manière complète, des tendances se dessinent.

Ainsi, si la poursuite d'étude instrumentale individuelle existe, illustrée par de vraies réussites, elle peut être considérée statistiquement comme assez faible. Nous l'avons vu, ce n'est pas l'objectif premier du dispositif. En revanche, la poursuite de la pratique instrumentale collective semble beaucoup plus significative, ce qui a pour effet positif et mesurable de permettre aux orchestres locaux d'assurer le renouvellement de leurs instrumentistes. Ainsi, si l'on prend l'exemple du territoire de l'école intercommunale du Bocage Mayenne, sur lequel trois dispositifs sont déployés, pour 30 élèves en sortant en 2014, 13 avaient rejoint l'année suivante un orchestre associatif du territoire, participant ainsi de son animation. De même, environ 50 % des instrumentistes de l'harmonie de Bais sont d'anciens membres d'orchestres à l'école. Fort du dynamisme renforcé de son harmonie, ce village de moins de 1 400 habitants organise depuis sept ans les Baldifolies, festival d'orchestres amateurs, qui réunit chaque année environ

15. C'est le cas à Laval, où le *steel band* de l'école Germaine Tillion a donné naissance à un orchestre similaire regroupant des adultes du quartier des Pommeraiès.

un millier d'instrumentistes. Les retombées en termes d'animation du territoire, de pratique et de consommation musicales sont évidentes, sans évoquer les retombées économiques.

L'USAGE STRATÉGIQUE D'UN DISPOSITIF SOUPLE ET MOBILISATEUR

Développement de compétences musicales, transversales, transférables chez les élèves, insertion dans un collectif apprenant, renforcement de l'ambition et de l'exigence collectives et individuelles, inscription dans une dynamique de projet, insertion et mobilisation d'adultes, resserrement des liens sociaux, transmission intergénérationnelle, retombées en termes de pratique, d'animation et de consommation artistiques sur le territoire, les apports et les effets potentiels d'un dispositif comme « orchestre à l'école » sont nombreux et couvrent un large spectre.

Au-delà de la spécificité du dispositif et du département étudiés, cette étude de cas illustre la manière dont des acteurs publics d'un territoire, pleinement conscients des apports de la pratique musicale collective ont su créer une belle dynamique partenariale pour favoriser cette pratique et en tirer bénéfice : bénéfice pour les élèves qui découvrent le monde de la musique de manière à la fois gratifiante et exigeante, développent des compétences musicales, cognitives et comportementales variées et transférables, apprennent l'autonomie, confortent leur projection dans l'avenir, affinent leur projet de vie ; bénéfice pour les porteurs de politiques publiques en faveur des arts et de la culture, par la qualité renforcée du partenariat éducatif, par l'accroissement quantitatif et qualitatif du public impacté par la pratique artistique et la consommation culturelle ; bénéfice pour les adultes qui entourent les élèves, participent à la dynamique de projet et profitent aussi de ses effets ; bénéfice enfin pour le territoire sur le plan social et politique, grâce au renforcement de la cohésion de ses habitants et du sentiment identitaire, au resserrement des liens intergénérationnels, aux retombées locales en termes d'animation et de consommation culturelle. Cette étude de cas illustre ainsi le rôle essentiel d'acteurs locaux pour reconnaître, mesurer et utiliser au mieux le potentiel éducatif et mobilisateur d'un dispositif, afin de l'ajuster aux enjeux éducatifs, aux contraintes et aux spécificités des territoires où il se déploie. Quant au dispositif étudié, il semble bien que ce soit sa grande souplesse qui rende relativement aisée son utilisation stratégique dans le cadre d'une politique locale cohérente et puisse ainsi produire les effets positifs les plus probants.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIN Y., SEINCE M. (2015) : *Orchestre à l'école. Bilan des observations dans le département de la Mayenne*, Nantes, Académie de Nantes.