

« L'éducation musicale à travers l'orchestre : le développement musical et les représentations des élèves »

Mémoire professionnel

Travail de Licia Zuercher – Volée 1114 B2

Sous la direction de Marcelo Giglio

La Chaux-de-Fonds, mars 2014

Remerciements

J'aimerais remercier tout particulièrement les personnes qui m'ont aidées et soutenues, de près ou de loin, à élaborer ce travail. Parmi elles, j'aimerais citer :

- Mon directeur de mémoire, M. Marcelo Giglio qui a corrigé mes écrits et m'a guidé lors de mes recherches pour la réalisation de ce mémoire.

- M. Luc Aeschlimann, coordinateur délégué à l'éducation musicale pour le canton de Neuchâtel qui a gentiment accepté être la personne de contact entre les différents intervenants des classes-orchestres et moi-même, un grand merci !

- M. Sylvain Jaccard, directeur du Conservatoire neuchâtelois pour ses précieux conseils et son soutien pour ce projet.

- Les enseignants titulaires des deux classes-orchestres du canton de Neuchâtel et leurs élèves, pour leur accueil et leurs disponibilités.

- Aux différents intervenants enseignants et musiciens professionnels des deux classes-orchestres pour leur collaboration.

- M. Cyril Favre pour son aide à la réalisation du film de présentation des deux classes-orchestres.

- Mme Zoé Lanz pour son aide lors de recherches pour mon cadre théorique.

Et à tous ceux que j'aurais pu oublier, mais qui ont été d'un grand soutien pour moi tout au long de ma formation à la HEP-Bejune, sans vous, ce travail n'aurait pas pu voir le jour. De tout cœur, merci !

Résumé

Dans le canton de Neuchâtel, deux classes ont décidé de remplacer leur période hebdomadaire de musique par une leçon en *classe-orchestre*. Il s'agit d'un nouveau projet-pilote en éducation musicale, pour une période de 2 ans. Inspiré du concept musical et social vénézuélien *El Sistema*, la classe-orchestre ne vise pas uniquement des objectifs en compétences musicales, mais se dirige également, et avant tout, vers un développement des *capacités transversales* définies dans le PER et essentielles à la vie en société. Ce travail questionne les élèves et enseignants du projet sur la musique en général, son rôle, son utilité et sur la manière d'apprendre en musique, en faisant émerger leurs représentations.

Afin de recueillir leurs points de vue, je me suis rendue dans leur classe afin de les interviewer personnellement à l'aide d'un enregistreur audio.

Il en ressort que ce concept musical semble générer un enthousiasme général chez les participants du projet, en développant une réelle collaboration au sein de la classe. Les nouvelles connaissances musicales, cognitives ou comportementales, acquises grâce à la classe-orchestre, ont pu clairement être définies par les interviewés, tout en soulignant l'organisation nécessaire à une telle mise en œuvre dans une classe.

Mots-clés

- Education musicale
- Classe-orchestre
- Représentations sociales
- Pratique instrumentale

Table des matières

1 INTRODUCTION	6
1.1 PRESENTATION DE LA THEMATIQUE	6
2 CONTEXTE : DU « SISTEMA » AUX « CLASSES-ORCHESTRES » NEUCHATELOISES	7
2.1 CONTEXTE DU PROGRAMME VENEZUELIEN	7
2.2 CONTEXTE DU TRAVAIL ACTUEL	9
2.3 LA STRUCTURE D'UN ORCHESTRE PHILHARMONIQUE.....	11
2.4 LA STRUCTURE DE LA CLASSE-ORCHESTRE A NEUCHATEL	11
2.5 LA STRUCTURE DE LA CLASSE-ORCHESTRE A LA CHAUX-DE-FONDS	13
3 PROBLEMATIQUE	14
3.1 L'EDUCATION MUSICALE A L'ECOLE PRIMAIRE	14
3.1.1 <i>L'apport général de la musique pour les enfants</i>	14
3.1.2 <i>Quelle place attribuer à l'éducation musicale dans la formation de l'élève ?</i>	15
3.2 LE DEVELOPPEMENT MUSICAL DES ENFANTS	16
3.2.1 <i>Théories et concepts de référence</i>	16
3.2.2 <i>Chez les enfants de 7 à 12 ans</i>	17
3.3 LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET LA MUSIQUE.....	19
3.4 OBJECTIF DE LA RECHERCHE	20
4 METHODOLOGIE DE RECHERCHE	21
4.1 INTRODUCTION.....	21
4.2 DEMARCHE	21
4.3 INSTRUMENT DE RECHERCHE	22
4.3.1 <i>Participants à cette étude</i>	22
4.3.2 <i>Elaboration du guide d'entretien</i>	23
4.3.3 <i>Analyse de contenu des entretiens par thématiques</i>	24
5 RESULTATS	24
5.1 ANALYSE DE CONTENUS DES ENTRETIENS.....	24
5.2 CE QUE REPRESENTE LA MUSIQUE EN GENERAL, POUR LES CLASSES-ORCHESTRES DU CANTON DE NEUCHATEL	25
5.2.1 <i>La musique comme source de plaisir</i>	25

5.2.2	<i>Les notes et les instruments de musique comme première image mentale ?</i>	26
5.2.3	<i>Une source de savoir</i>	27
5.2.4	<i>La musique faisant partie de notre bien-être, de notre épanouissement personnel</i> 28	
5.3	CE QUE REPRESENTE L'ORCHESTRE EN GENERAL POUR LES CLASSES-ORCHESTRES DU CANTON DE NEUCHATEL	30
5.3.1	<i>C'est quoi un orchestre ?</i>	30
5.3.2	<i>Un modèle de famille</i>	32
5.4	LES APPRENTISSAGES VISES LORS DE LA CLASSE-ORCHESTRE ET LA MANIERE D'APPRENDRE EN MUSIQUE 33	
5.4.1	<i>Apprendre à jouer d'un instrument</i>	33
5.4.2	<i>Apprendre les notes et développer l'écoute</i>	34
5.4.3	<i>Une attitude à adopter</i>	35
5.4.4	<i>Le rôle des enseignants</i>	37
5.5	LES CONNAISSANCES ACQUISES GRACE A LA CLASSE-ORCHESTRE	38
5.5.1	<i>Synthèse des réponses des participants</i>	38
5.6	ET POUR UNE FUTURE CLASSE-ORCHESTRE ?	39
5.6.1	<i>Propositions et conseils des participants</i>	39
6	CONCLUSION	40
7	REFERENCES	42
7.1	FILMOGRAPHIE.....	44

1 Introduction

1.1 Présentation de la thématique

La musique a toujours représenté pour moi une grande source d'intérêt et de curiosité, ce qui m'a conduit à vouloir apprendre et comprendre un peu plus cet art à multiples facettes. Mes premières expériences musicales sont apparues lorsque j'étais âgée de 8 ans en ayant le grand privilège d'apprendre à jouer d'un instrument. Petit à petit, l'apprentissage de la musique est devenu une passion et une source de nouvelles connaissances et de découvertes pour moi. Cette pratique instrumentale quotidienne m'a transmise énormément d'outils de travail efficaces et des valeurs essentielles pour pouvoir accomplir n'importe quel projet. L'autonomie, la persévérance, la concentration, l'organisation, la coopération, l'imagination ou encore la créativité sont, non seulement des compétences développées par la musique, mais elles sont également recherchées dans le domaine scolaire. La plupart d'entre elles sont représentées et nommées dans le PER sous capacités transversales. Elles font donc parties intégrales de la formation générale à l'école primaire et dans les plus hauts degrés. Mes motivations pour ce travail dans le domaine musical sont donc toutes à la fois personnelles et professionnelles. Je pense que ce travail me permettra d'utiliser certaines de mes compétences musicales personnelles, tout en acquérant de nouvelles capacités en gestion de classe touchant à la dynamique de groupe et à la pédagogie musicale spécialisée et individuelle. Je suis sûre que ce thème peut apporter de nouvelles connaissances à tout enseignant curieux d'expérimenter des programmes originaux et peu habituels, qui ont pu faire leurs preuves dans d'autres milieux que les nôtres.

Dans les classes où je suis allée en stage, je n'ai pas toujours eu le privilège d'assister aux leçons de musique pour diverses raisons. Cependant, de par mes collègues de la HEP ou des établissements scolaires où je me trouvais, j'ai pu entendre un discours souvent très semblable. Les leçons de musique se composeraient généralement de beaucoup de chant et, parfois, accompagné de notions plutôt théoriques telles que l'histoire de la musique ou l'étude des notes et des rythmes. Je me suis toujours demandée comment nous pourrions lier *pratique musicale* par un instrument ou la voix (instrument naturel) et l'école.

C'est en juin 2012 que j'ai trouvé la réponse à mes interrogations en découvrant le nouveau concept de *classe-orchestre* dans une des deux classes pilotes du canton de Neuchâtel, au collège de Vauseyon. Cette magnifique expérience m'a donné envie d'en savoir davantage et d'étudier de plus près ce nouveau moyen pédagogique original en éducation musicale.

Les *classes-orchestres*, nommées ainsi en Suisse romande, sont en réalité dérivées du concept musical et social *El Sistema* créé en 1975 par José Antonio Abreu au Venezuela (cf.

contexte). Selon Abreu (2009), *El Sistema* influence fortement trois cercles principaux dans la société vénézuélienne : le cercle personnel, familial et communautaire. Ces trois groupes réunis forment, par le biais du système, une structure sociale grandissante et une transformation culturelle importante. L'orchestre en classe offrirait donc à tous les enfants, la possibilité d'accéder à une pratique instrumentale et favoriserait ainsi, une politique d'égalité des chances. La musique viendrait structurer l'univers scolaire et permettrait à chaque enfant de vivre une expérience sociale unique. Comme ce projet vénézuélien a rapidement fait ses preuves, il s'est ensuite répandu internationalement et il est devenu dans certains pays, un concept scolaire national.

Le but de ce travail de mémoire est d'observer et d'étudier deux *classes-orchestres* du canton de Neuchâtel. Tout d'abord, je souhaite participer à plusieurs leçons d'éducation musicale en classe-orchestre, afin de mieux comprendre son fonctionnement et les dispositifs nécessaires à sa réalisation. Je désire également entendre les différents points de vue des participants sur le projet lui-même. Mais principalement, un de mes objectifs est de pouvoir amener plus loin ma question de recherche, de sorte que mon travail puisse être un document ouvert pour d'autres études menées en parallèles.

2 Contexte : du « Sistema » aux « classes-orchestres » neuchâteloises

2.1 Contexte du programme vénézuélien

Selon Abreu (2009) :

À l'origine, l'art était créé par une minorité pour une minorité. Puis c'est devenu l'art d'une minorité pour la majorité, et nous sommes à présent au début d'une nouvelle ère, où l'art est conçu par la majorité pour la majorité¹.

En effet, cette affirmation est le résultat d'un rêve utopique, devenu aujourd'hui réalité, grâce au politicien, économiste et musicien vénézuélien José Antonio Abreu qui fonda, en 1975, *El Sistema*, un système éducatif musical et social, formant des jeunes par milliers à la pratique orchestrale. Convaincu qu'un orchestre « influence la façon dont les enfants perçoivent ce qu'est réellement la vie, leurs relations avec autrui, leur rôle au sein de la société » (Abreu, 2009) et qu'il représente par conséquent, un modèle idéal pour cette dernière, José Antonio Abreu s'est consacré à cette vision de progrès social en dirigeant ce programme sans relâche, pendant les 35 dernières années. *El Sistema* s'est très rapidement propagé dans tout le pays et il regroupe aujourd'hui, 184 centres de musique et plus de 30

¹ Tiré du film documentaire *El Sistema : Music to Change Life*.

orchestres symphoniques. Environ 265'000 enfants et jeunes font actuellement partie de chœurs et d'orchestres au Venezuela, 90% d'entre eux provenant de milieux socio-économiques défavorisés. « Pour les enfants avec lesquels nous travaillons, la musique est pratiquement le seul moyen permettant d'obtenir un avenir social digne. La pauvreté signifie la solitude, la tristesse, l'anonymat. Un orchestre est synonyme de joie, motivation, travail en équipe, ambition » (Abreu, 2006)².

La musique crée des groupes sociaux, tels que celui de l'orchestre et les enfants commencent à pratiquer l'interaction sociale, le travail d'équipe et la solidarité. L'orchestre devient une famille pour tous ces jeunes et ils développent ensemble l'harmonie, tant au niveau musical que social. Le programme a ainsi métamorphosé les vies de milliers de jeunes en leur donnant l'espoir d'une vie meilleure grâce à la musique et à l'éducation. Selon Muti, (s.d.), directeur de l'orchestre symphonique de Chicago, « l'orchestre symphonique représente la plus belle métaphore de la société que je connaisse »³.

El Sistema est entièrement financé par les fonds publics, par l'état vénézuélien et également par différents sponsors privés ou particuliers provenant de tous les pays.

Le programme donne la possibilité à des enfants dès l'âge de 2 ans à apprendre les bases de la musique, pour ensuite avoir la possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument gratuitement. Les enfants et les jeunes des centres El Sistema progressent ensemble dans leur apprentissage de la musique six jours par semaine et quatre heures par jour. La devise des jeunes musiciens est de *jouer et de lutter*, traduit de l'espagnol *tocar y luchar*, qui signifie en d'autres mots : entreprendre la musique en tant qu'expérience collective mais qui implique un effort individuel. Celui-ci poursuit l'excellence et a l'intention de persévérer jusqu'à ce que ses rêves deviennent réalité.

Comme le dit la jeune altiste Sierralta, enfant d'El Sistema (2008), « au Venezuela, on apprend à jouer un instrument en orchestre, on ne passe pas 5 ou 6 ans seuls à la maison ou au conservatoire ». L'un des buts premiers du système est de construire le plus tôt possible, ce groupe social ou cette petite *société* que représente l'orchestre. Selon Sierralta, (2008), « l'orchestre insiste sur le fait de travailler dur et d'avoir des bonnes notes à l'école. Le but des jeunes vénézuéliens musiciens est de jouer avec l'orchestre Simon Bolivar, auparavant appelé : l'orchestre national des enfants »⁴. De nombreux participants au programme y parviennent et poursuivent parfois leur carrière musicale en intégrant les meilleurs orchestres au monde. C'est le cas de Gustavo Dudamel, l'emblème même du *fruit* d'El Sistema, aujourd'hui devenu chef d'orchestre reconnu internationalement et demandé par les

² Tiré du film documentaire *Tocar y luchar*.

³ Tiré du site internet : El Sistema France. Consulté le 21.11.2013. Adresse URL : <http://www.elsistema-France.org/>

⁴ Tiré du film documentaire *The promise of music*.

meilleures scènes du monde. José Antonio Abreu avait repéré très tôt, le talent caché du jeune musicien et un futur continuateur de son œuvre. Gustavo Dudamel dirige l'orchestre des jeunes Simon Bolivar au Venezuela et grâce à son travail remarquable, il a été nommé, en 2009, successeur au grand chef d'orchestre et compositeur finlandais, Esa-Pekka Salonen à l'Orchestre philharmonique de Los Angeles. Dudamel est aujourd'hui à la tête du Sistema fondé par Abreu et aimerait continuer de se concentrer sur ce programme qui a changé sa vie, en étendant son concept au-delà des frontières et en le mettant ainsi, au bénéfice de plus en plus de jeunes dans le monde.

Des orchestres incluant des enfants handicapés ont également vu le jour et, depuis peu, le projet s'est même étendu dans les prisons. D'ici 2015, l'un de ses buts serait d'introduire son programme de musique dans toutes les écoles publiques du pays. Outre le fait de produire des musiciens, El Sistema crée, avant tout, des citoyens. Selon Dudamel (2013), « la musique peut changer une vie. Ce n'est pas une utopie. L'art est à mon sens une cause aussi vitale et importante que la santé ou la nutrition. »⁵

Le programme vénézuélien a fait ses preuves et a reçu de nombreux éloges de personnalités incontournables de l'univers de la musique classique, telles que Claudio Abbado, Simon Rattle, Herbert Blomstedt et bien d'autres encore. Selon Rattle (2008), « l'avenir de la musique classique est au Venezuela »⁶.

2.2 Contexte du travail actuel

Pour répondre au souhait de José Antonio Abreu (2009) qui disait que « l'art doit être au service de la société et pas le contraire »⁷, de nombreux pays à travers le monde ont développé leur *Sistema* dans leurs écoles. Reconnu par l'UNESCO en 1995, plus de 25 pays ont adhéré à ce nouveau concept d'enseignement musical. On compte aujourd'hui plus de 600 classes-orchestres en France car, selon Decalonne (2012), « les élèves, les écoles, les collèges, les familles, les politiques et les partenaires ont constaté que ce projet fonctionnait, qu'il était une véritable école de vie » (p. 12). Initiateur du projet de classe-orchestre en France, Decalonne se réjouit de l'expansion et des résultats positifs du concept sur la société d'aujourd'hui et de demain.

La Suisse fait aussi partie de ses pays, même si son arrivée dans le projet en Suisse romande est passablement récente, comme par exemple à Genève, où le projet d'un orchestre en classe se concrétise en 2010, suite à l'initiative du Conservatoire populaire de musique,

⁵ Tiré de l'article de Hillériteau, T. (2013). Gustavo Dudamel : « La musique peut changer une vie ». *Le figaro*. Consulté le 20.10.2013. Adresse URL : <http://www.lefigaro.fr/musique/2013/03/22/03006-20130322ARTFIG00328-gustavo-dudamella-musique-peut-changer-une-vie.php>

⁶ Tiré du film documentaire *The promise of music*.

⁷ Tiré du film documentaire *El Sistema : Music to Change Life*.

danse et théâtre. Dans le canton de Neuchâtel, deux classes primaires travaillent actuellement en *classe-orchestre* depuis une année et demie déjà, en tant que classes-pilotes. L'une d'entre elles se trouve au collège de Vauseyon et est composée uniquement de cordes (violons, altos et violoncelles) et la deuxième se situe à La Chaux-de-Fonds, formée intégralement d'instruments à vent (trompettes, trombones, flûtes, clarinettes et saxophones). Depuis l'entrée en vigueur le 1^{er} août 2009 du concordat HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire), les objectifs principaux d'apprentissage à l'école obligatoire ont été harmonisés et adaptés à travers le nouveau Plan d'études romand (PER). Pour la première fois, au niveau de la scolarité obligatoire, des objectifs ont également été fixés en musique et devront être atteints sur le plan de l'enseignement de la musique aux degrés préscolaire, primaire et secondaire I. L'enseignement musical devrait alors changer quelque peu pour avoir davantage de pratique. Car, comme le dit bien Gandhi (s.d.), « Une once de pratique vaut mieux que des tonnes de discours »⁸.

La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2012) affirme que « l'accent sera mis sur une large éducation musicale » et que « la formation musicale fait partie intégrante du mandat éducatif de l'école » (p. 1-2). La CDIP mentionne également, dans sa prise de position sur la formation musicale du 21 juin 2012, que « suivant des comparaisons internationales réalisées, les élèves suisses bénéficient, durant leur scolarité obligatoire, de plus de leçons de musique que les élèves des autres pays » (p. 2). Il est vrai que le nombre de leçons de musique peut varier d'un canton à l'autre, mais un élève de l'école primaire devrait normalement compter à son horaire au minimum une à deux leçons hebdomadaires. La Confédération et les cantons essaient donc d'encourager le mieux possible la formation musicale et ce, en particulier chez les jeunes et les enfants. Il est aussi important de relever que l'enseignement de la musique lors de la scolarité obligatoire est soutenu et complété par de nombreuses offres proposées par les écoles de musique et les sociétés de musique. La CDIP soutient l'idée de « consolider et d'amplifier les synergies entre offres scolaires et offres extrascolaires » (p. 1). L'engagement financier des cantons peut aussi être variable mais nous pouvons tout de même noter que le coût de l'enseignement de la musique, au niveau de l'école obligatoire, est en moyenne, par année, de 403 francs par élève (CDIP, 2012, p. 4).

⁸ Tiré de l'article de S.n., G. (2011). Les 17 meilleures citations de Ghandi. *Le Meilleur de l'Homme*. Consulté le 21.11.2013. Adresse URL : <http://www.lemeilleurdelhomme.com/2011/12/21/les-17-meilleures-citations-de-gandhi/>

2.3 La structure d'un orchestre philharmonique

Tout groupe instrumental est considéré comme étant un orchestre. Le compositeur italien Claudio Monteverdi définit le premier orchestre composé de 33 musiciens avec son opéra *Orfeo*, basé sur le mythe d'Orphée et Eurydice. Ce fut à la fin du XVI^{ème} siècle que les orchestres apparurent au fur et à mesure que les compositeurs écrivirent des partitions pour des ensembles d'instruments. À la même période se développèrent le théâtre et surtout, l'opéra (Bernardeau & Pineau, 2006, pp. 140-141).

Les compositions instrumentales et les formations peuvent varier suivant le répertoire abordé et révèlent ainsi la diversité qu'offre la musique. Chaque famille d'instruments possède son premier soliste, qui a le rôle de jouer les parties *solos* de la partition orchestrale et qui a également la responsabilité, en tant que chef de son pupitre, de diriger les autres musiciens de sa famille. Généralement, l'orchestre philharmonique est utilisé pour interpréter des œuvres symphoniques ou concertantes, profanes ou sacrées.

Qu'est-ce que la formation de chef d'orchestre ? Un mandat. Le chef d'orchestre, si le compositeur est vivant, est un délégué de ses intentions ; si le compositeur est mort, le chef d'orchestre est un délégué de la tradition. En tout cas, il est tenu en conscience de *se renseigner* et non pas de *s'imposer* (Gounod, 1873, cité par Buch, 2002, p. 5).

2.4 La structure de la classe-orchestre à Neuchâtel

Avant de pouvoir observer et étudier les classes-orchestres neuchâteloises, je dois premièrement m'intéresser à leur contexte. De ce fait, j'ai pris contact avec M. Luc Aeschlimann, délégué à l'éducation musicale pour le canton de Neuchâtel, pour un entretien, afin qu'il puisse me l'expliquer.

Il est important de préciser que dans le canton de Neuchâtel, l'éducation musicale n'a pas une place prépondérante dans la grille horaire d'un élève à l'école primaire. En effet, une seule période de 45 minutes est prévue hebdomadairement et mise à part pour cette discipline artistique. Pour reprendre les propos Luc Aeschlimann dans notre interview du 29.01.2014, « des projets de classe-orchestre, il y en a vraiment toutes sortes. On pense tout de suite à l'Amérique du Sud avec El Sistema au Venezuela, une espèce de plan comme ça qui vise plutôt à donner une prise sociale, qui serait plus basée sur une musique communautaire comme on dirait. » Mais le concept *classe-orchestre* du canton diffère beaucoup du système vénézuélien ou des projets semblables en Amérique du Sud avec d'autres visées et objectifs. Comme le souligne l'enseignant titulaire de la classe-orchestre *cordes* de Vauseyon à Neuchâtel dans un autre entretien, « il faut peut-être juste préciser que dès le départ, il y avait une volonté pour ce projet : c'était de ne pas en faire des musiciens. Ce n'était pas le but d'en faire des futurs élèves pour le conservatoire » (cf. annexe 4). Les objectifs de ce projet ne sont donc pas uniquement reliés à la musique, mais s'étendent bien au-delà !

Mireille Lepinoy et Christophe Pavie (2012), initiateurs du projet classe-orchestre en France, expriment clairement leurs expériences vécues et partagées avec les jeunes élèves : « La classe-orchestre n'est pas seulement un projet musical. C'est aussi un projet social de vivre ensemble » (p. 13), pour encore ajouter : « prendre place dans un orchestre, c'est participer à une mise en scène. Les élèves de la classe jouent un rôle comme dans une pièce de théâtre » (Wozniak-Lepinoy & Pavie, 2012, p. 52).

Dans cette première classe-orchestre pilote en ville de Neuchâtel, les 17 élèves (8 garçons et 9 filles) ont commencé ce projet en 6H pour le continuer jusqu'en 7H. Suite à une présentation du projet en classe, par les intervenants externes, musiciens professionnels et enseignants au Conservatoire de musique neuchâtelois, chaque élève a eu la possibilité de choisir un des trois instruments à cordes proposés. Après une année de découvertes et de pratiques instrumentales en classe-orchestre, certains élèves ont décidé de changer d'instruments par préférence ou par choix personnel. Les instruments ont été mis à disposition des élèves gratuitement et financés par le Conservatoire de musique neuchâtelois. Aujourd'hui, dans la classe-orchestre à cordes du collège de Vauseyon, 5 élèves jouent du violoncelle, 4 élèves du violon et 8 de l'alto. Ce concept pédagogique met en collaboration différents associés et partenaires. En effet, cette expérience ne pourrait se réaliser sans la contribution et les autorisations du service de l'enseignement obligatoire et du Conservatoire de musique neuchâtelois. Selon l'article de la RTN sur la classe-orchestre de La Chaux-de-Fonds, « l'idée est de faire de la musique une partie intégrante de l'enseignement. La musique adoucirait les mœurs et faciliterait l'apprentissage. »⁹

Dans ces deux classes, la leçon d'éducation musicale hebdomadaire a donc été supprimée puis transformée en *classe-orchestre* depuis une année et demie. Trois enseignants et musiciens professionnels interviennent tous les mercredis matins de 09h00 à 10h00 afin de mener ce projet en collaboration avec le maître de classe. Chaque intervenant violoncelliste, altiste ou violoniste professionnel retrouve les élèves de la classe-orchestre dans des salles de classe différentes. Les élèves doivent préparer et monter leur lutrin pour pouvoir jouer en groupe, avec les directives de l'enseignant spécialisé. Chaque groupe d'instruments répète d'abord avec leur professeur, pour ensuite se retrouver tous ensemble dans une salle commune. La mise en commun finale de la leçon instrumentale permet aux élèves de jouer ensemble, d'écouter les autres et de terminer cette période par un projet et une expérience musicale commune à toute la classe. Les élèves de la classe-orchestre n'ont donc plus de leçons de musique dites *normales* ou *traditionnelles* en salle de classe. Mais au-delà de l'unique période de musique par semaine, les élèves participent également à diverses animations ou visites relatives à l'orchestre. Pour prendre quelques exemples, la classe est

⁹ Tiré de RTN. (2013). *La musique au cœur de l'école*. Consulté le 20.02.2014. Adresse URL : <http://www.rtn.ch/rtn/Actualites/Regionale/20130311-La-musique-au-coeur-de-l-ecole.html>

allée écouter une symphonie de Beethoven de l'ESN (Ensemble Symphonique Neuchâtelois) dans une salle de musique, visiter un atelier de lutherie et rencontrer le luthier et ils ont également réalisé un spectacle pour leurs familles en présentant notamment, leur propre instrument et leur construction. Comme mentionné précédemment, la classe-orchestre ne contient pas uniquement des objectifs que nous qualifierions de *musicaux*. Les buts premiers se retrouvent dans le PER, particulièrement dans la rubrique *capacités transversales*. Ces différentes compétences comme la collaboration, la communication et la pensée créative sont autant essentielles pour la pratique instrumentale et musicale en orchestre que dans la future vie citoyenne, personnelle et professionnelle des enfants présents dans les classes de l'école primaire.

2.5 La structure de la classe-orchestre à La Chaux-de-Fonds

La classe-orchestre du « Haut » du canton se trouve au collège des Endroits à La Chaux-de-Fonds et est constituée de 16 élèves de 4H. Ces enfants ont commencé ce projet il y a une année et demie, tout comme la classe de cordes de Neuchâtel. Ils ont entamé ce projet en 3H, dans leur première année d'école primaire. Cette classe-orchestre est composée d'instruments à vent tels que la trompette, la clarinette, le saxophone, la flûte traversière et le trombone. Sur les 16 élèves de la classe, 4 jouent de la clarinette, 3 de la flûte, 2 du saxophone, 3 du trombone et 4 de la trompette. D'une manière globale, le fonctionnement de cette classe est le même que la classe cordes du collège de Vauseyon, excepté le fait que la période d'éducation musicale a lieu le lundi matin de 09h00 à 10h00 avec d'autres intervenants musiciens du Conservatoire de musique neuchâtelois. Trois enseignants spécialisés interviennent dans cette classe : un trompettiste, un clarinettiste et un tromboniste, tout trois étant professeurs de musique dans le canton. L'enseignante titulaire de cette classe *d'harmonie* détient un diplôme d'enseignement en musique en étant flûtiste professionnelle. Elle s'occupe également du groupe des flûtes dans sa propre classe.

Au début de la leçon en orchestre, les élèves se retrouvent avec leur professeur attitré et chaque groupe répète dans une salle différente. Tous les instrumentistes se regroupent environ 10 à 15 minutes avant la fin de la période, afin de jouer une pièce tous ensemble. Certains morceaux de musique peuvent être munis d'un accompagnement musical sur CD ou parfois, avoir plusieurs voix.

3 Problématique

3.1 L'éducation musicale à l'école primaire

3.1.1 L'apport général de la musique pour les enfants

Selon Meirieu (2005), « l'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que sujet dans le monde... »¹⁰. La responsabilité des enseignants et pédagogues d'aujourd'hui est d'une grande importance :

Le rôle de l'école est bien de développer des compétences, de partir d'une préhension sensorielle de la musique en essayant de développer les mécanismes qui sont mis en jeu entre perceptions, intériorisation mentale, production et construction des savoirs (Duvillard, 2005, p. 3).

Selon Zenatti (1990) :

L'éducation musicale est susceptible d'exercer une action primordiale dans le développement musical de l'enfant, depuis les âges de la crèche et de l'école maternelle jusqu'à l'adolescence...des virtualités comportementales s'atrophient lorsqu'elles ne sont pas stimulées...L'enfant sélectionne les informations qui retiennent son attention. Cette attention sélective joue un rôle capital dans le développement cognitif. Savoir susciter l'intérêt est essentiel sur le plan pédagogique, afin de favoriser l'avènement d'une familiarité avec des structures musicales diverses, variant selon la date et le lieu de composition des œuvres. Il ne s'agit pas seulement d'élargir le domaine des connaissances mais, avec des bases cognitives de permettre une formation et une évolution des goûts musicaux, enrichissant ainsi la vie affective (Zenatti, 1990, citée par Gaillard, 2004, p. 10).

L'école est responsable de donner aux élèves tout cet apport que la musique transmet. Les enfants pourront également développer et assimiler des capacités musicales pour leur avenir. Il est important de considérer les *connaissances musicales* ou ce qu'on appelle *capacités musicales* dans leur globalité. Cela signifie qu'elles regroupent aussi bien les capacités vocales et instrumentales, que les processus cognitifs spécifiques reliés à la musique, les expériences émotionnelles et musicales, la motivation, les goûts musicaux, les intérêts et le comportement ou l'attitude face à la musique.

¹⁰ Tiré de l'article « L'éducation nouvelle ». *Cemea*. Consulté le 21.11.2013. Adresse URL : www.cemea.asso.fr/rtf/citations.rtf

3.1.2 Quelle place attribuer à l'éducation musicale dans la formation de l'élève ?

La musique est un phénomène multidimensionnel composé d'au minimum quatre dimensions : « (1) *le faiseur*, (2) *le fait de faire*, (3) *la chose faite* et (4) *le contexte complet* dans lequel la chose est faite » (Elliott, 1995, p. 40, cité par Jaccard, 2007, p. 32). Selon lui, *faire de la musique* ou *être musicien* fait partie intégrante d'une autre activité qu'est *écouter de la musique*. Soit la musique, faire de la musique et écouter de la musique sont trois concepts qui se complètent et s'influencent mutuellement. Le terme *multidimensionnel* qu'adopte Elliott dans sa vision de la musique, « doit être compris comme résumant la pensée du praxialisme » (Elliott, 1995, cité par Jaccard, 2007, p. 34). Elliott entend par *praxialisme*, le fait « d'englober toutes les dimensions de la pratique musicale de manière à permettre aux élèves de vivre la musique sans compartimenter l'expérience musicale » (Elliott, 1995, cité par Jaccard, 2007, p. 34). L'enseignement de la musique devrait alors, si nous prenons en compte la philosophie d'Elliott, être construit sur une approche globale qui intègre ces différentes dimensions afin de faire vivre des expériences musicales complètes aux élèves.

Selon les visées prioritaires du PER (2010), l'élève devrait pouvoir, tout au long de sa scolarité obligatoire : « découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle » (deuxième cycle, p. 33). Plusieurs approches et méthodes peuvent être utilisées afin que les élèves puissent comprendre petit à petit ce qu'est la musique. Si nous prenons un exemple, comment se fait-il qu'il soit si difficile, pour certaines classes, d'écouter de la musique classique ? Pourquoi les élèves décrochent-ils parfois très rapidement lors d'un concert d'un orchestre symphonique ou d'un style de musique différent du leur ? Une des réponses serait que la plupart des jeunes ou enfants ne possèdent aucun repère pour écouter cette musique et ne peuvent donc pas créer de liens avec des connaissances ultérieures ou des indices qu'ils auraient pu mettre en place par le passé. En d'autres termes, leur cerveau n'est pas *prêt* à recevoir cette musique. Ces élèves deviennent alors vite ennuyés et perdent cette attitude *d'état d'alerte* actif, provoqué par l'écoute *clarifiante* qui requiert certains prérequis nécessaires et donne du sens à la musique (Bonnet, 2012).

L'éducation musicale à l'école primaire développerait et pratiquerait ainsi, pour reprendre le terme utilisé par Elliott (1995) une forme *multidimensionnelle* de connaissances. Ces dernières seraient qualifiées de connaissances dites *procédurales*. Selon Elliott (1995), cité par Jaccard (2007), elles regroupent : « les connaissances musicales formelles (déclaratives), informelles (tout ce qui vient par l'expérience, mais difficile à verbaliser), impressionnistes (sorte d'intuition que l'on peut appeler une émotion cognitive) et métacognitives (de supervision) » (p. 34).

Est-ce que les enseignants de musique actuels utilisent et pratiquent ces différentes sortes de connaissances ? Aident-ils les élèves à les développer ? Quelles activités ou situations musicales seraient envisageables, afin de faire progresser les élèves dans leur processus d'apprentissage de la musique ?

La classe-orchestre pourrait-elle être un apport supplémentaire à la création d'expériences musicales uniques pour les élèves ? Elle permettrait peut-être de « chercher la musique, l'entendre devenir telle dans et par les pratiques musicales » (Vandiedonck & Da Lage-Py, 2002, cités par Lambeau, 2010, p. 1). Selon une évaluation nationale réalisée par l'Institut Montaigne de Paris sous la conduite d'Adrian Hille (2010), « la participation à l'orchestre a une influence positive et un impact significatif sur les capacités cognitives et non-cognitives des enfants » (p. 1). Nous retiendrons que l'éducation musicale dite non spécialisée et l'enseignement musical nommé spécialisé, sont indispensables à la vie culturelle du pays car, en se complétant, ils participent à l'épanouissement des futurs citoyens.

3.2 Le développement musical des enfants

3.2.1 Théories et concepts de référence

L'acquisition des capacités musicales peut être « considérée comme un domaine spécifique du processus du développement » (Gembris, 2002, p. 488 ; trad. Pers.). Cependant, les spécialistes peuvent observer dans différents domaines, qu'il existe divers stades de développement pour obtenir certaines capacités cognitives et que ceux-ci apparaissent à un certain âge défini. La perception et la compréhension que nous attribuons au terme de *développement musical* peuvent ainsi varier selon les stades de vie.

Gembris (2002) insiste sur un point précis lorsqu'il s'exprime sur le développement musical. Selon lui, il est très important de savoir que chaque être humain est à la base musical, et qu'il est possible de développer cette musicalité. Il compare ensuite la musicalité et l'intelligence. Selon ses données, si nous considérons que le facteur *musicalité* est réparti plutôt équitablement comme le serait l'intelligence, cela reviendrait à dire que 68% de la population possèdent une musicalité normale (dans la moyenne), que 14% sont moins *musicaux* et 14% plus *musicaux* que la moyenne. Les derniers pourcents seraient divisés en 2 x 2% qui correspondraient une fois, à une infime partie de la population qui auraient un *don musical* particulier et, de l'autre côté, 2% ayant un *talent musical* réduit. En conséquence, il n'existerait pas de personnes totalement *non-musicales*, comme il n'y a pas non plus de personnes entièrement ineptes. Hormis les différences individuelles des capacités innées, Gordon (1987) mentionné par Gembris (2002), renforce l'idée que tout le monde peut et devrait bénéficier d'une formation ou d'un enseignement musical, étant donné que chacun et chacune possèdent des capacités musicales qui leur sont propres. Il est certain que des

différences individuelles des aptitudes musicales subsistent encore aujourd'hui et s'observent dès le plus jeune âge. Selon Kelly & Sutton-Smith (1987), « elles sont la cause de différences de dons, de talent, du contexte socioculturel ainsi que des leçons, de la motivation et de la pratique » (cités par Gembris, 2002, p. 489 ; trad. Pers.).

Le développement musical des enfants dépend énormément de la culture musicale dans laquelle ils grandissent. Avec l'évolution des technologies et des médias dans la culture occidentale, les développements musicaux se sont eux aussi accrus dans la diversité de leurs domaines tels que la performance (instrumentale ou vocale), les goûts musicaux, l'écoute ou la composition. Cette notion est importante à prendre en considération par les enseignants dans leurs leçons de musique. En effet, leur propre développement musical diffère probablement de celui de leurs élèves (Gembris, 2002, p. 490 ; trad. Pers.).

« Le développement est compris ici non pas uniquement comme étant des changements positifs, de l'amélioration et de la croissance, mais également comme des interactions de pertes et gains, du maintien et des pertes de capacités » (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998, cités par Gembris, 2002, p. 489 ; trad. Pers.). Si nous considérons le développement musical dans ce cadre, il englobe subséquemment plusieurs composantes d'ordre sociales, sensori-motrices, émotionnelles et cognitives.

3.2.2 Chez les enfants de 7 à 12 ans

Il semblerait que les capacités musicales de base d'un individu se développeraient en majorité dans les 10 premières années de l'enfance. Ce processus serait automatique et agirait de manière inconsciente, sans l'aide d'une éducation musicale particulière (Gembris, 2002). Selon Gembris (2002), « les stimulations musicales qui résultent de l'environnement social et culturel semblent être les plus importantes » (p. 490 ; trad. Pers.). Il continue toutefois son travail en affirmant que l'enseignement peut influencer positivement le développement des compétences musicales de base. L'acquisition de certaines capacités musicales pourrait même être accélérée par l'enseignement dans certains cas. Cependant, les enfants ne bénéficiant pas de leçons de musique spécifiques sont tout à fait capables de rattraper assez rapidement les autres élèves en profitant. Gembris (2002) cite Morrongiello (1992) qui, suite à ses observations, peut expliquer qu'« une pratique musicale mène à une perception plus précise des mélodies, une meilleure mémoire musicale et une sensibilité plus agile pour les tonalités » (p. 490 ; trad. Pers.).

Zenatti (1993) fit une grande découverte par un certain nombre d'expériences avec des enfants âgés de 5 à 10 ans. Elle voulut déterminer s'il y avait véritablement une préférence chez les enfants en bas âge, entre la musique tonale et atonale, entre les consonances et les dissonances. Ses résultats ont montré clairement qu'en-dessous de 5 ans, les enfants n'avaient pas de préférence particulière. Cependant, à partir de 9 ou 10 ans, « la

préférence pour la musique tonale et la consonance se vérifia à 90-95% chez les enfants » (Zenatti, 1993, cité par Gembris, 2002, p. 492 ; trad. Pers.). Il paraîtrait que le système tonal serait passablement bien intégré à cet âge. Par conséquent, ces analyses peuvent encourager les enseignants préscolaires en éducation musicale, à présenter et à faire écouter à leurs élèves, autant bien de la musique tonale que de la musique atonale. « L'ouverture d'écoute des enfants est une occasion pour l'enseignement musical de présenter aux enfants toutes sortes de musiques peu familières, cela peut être autant avant-gardiste que non-occidental, contre lequel les adultes ou des adolescents pourraient déjà avoir établi des préjugés » (*open-mindedness* ; Hargreaves, 1982, cité par Gembris, 2002, p. 496 ; trad. Pers.).

Selon les expériences de Lamont (1998), pendant l'adolescence (de 11 à 16 ans), la perception mélodique ne se développerait pas si un jeune n'est pas *actif* musicalement. Ce phénomène ne se vérifierait pas autant pendant l'enfance. Pour l'auteure, l'acte de jouer d'un instrument par exemple, serait très important pour l'adolescent. « L'école de musique et les expériences musicales culturelles sont insuffisantes pour le développement musical continu, après 11 ans » (Lamont, 1998, cité par Gembris, 2002, p. 491 ; trad. Pers.). Gembris, (2002) présente le développement musical des élèves de 7 à 12 ans comme étant dominé par « la recherche et l'établissement de sa propre place dans une culture musicale » (p. 496 ; trad. Pers.). Il constate également la grande responsabilité de la puberté dans le développement musical d'un jeune individu. Selon Ericsson, Krampe, Lehmann and Davidson (1993), « les meilleurs musiciens ont été capables d'augmenter leur quantité de pratique par rapport à la moyenne, pendant cette période » (Ericsson & al., 1993, cité par Gembris, 2002, p. 499 ; trad. Pers.).

Pratiquer un instrument ou faire de la musique peut donc devenir un élément influent dans la construction de soi et de l'identité propre. Des décisions concernant l'éducation instrumentale sont également prises pendant cette période. Selon Grimmer (1991), « plusieurs étudiants laissent tomber leurs leçons d'instrument à ce stade » (Grimmer, 1991, cité par Gembris, 2002, p. 499 ; trad. Pers.). Par contre, « l'utilisation fonctionnelle de la musique s'étend à l'adolescence en parallèle avec l'augmentation de la quantité d'écoute » (Gembris, 2002, p. 498 ; trad. Pers.).

Pour Baacke (1993), la musique représente différentes fonctions dans la vie de tous les jours chez les adolescents. Il en propose une liste :

- des préférences musicales spécifiques agissent comme un signe d'identification pour une culture jeune et spécifique, qui les distingue les uns des autres.
- une source d'informations sur des nouveaux styles de vie, modes et habitudes.
- une séparation des adultes qui rejettent la musique spécifique des jeunes.
- une stimulation pour des rêves et des vœux.
- établir sa propre identité physique en découvrant le mouvement en dansant.

- la sommation d'être actif et de protester.
- une fuite de la vie de tous les jours.
- une possibilité de s'identifier à une idole comme des stars de rock, etc.
- une expression de protestation et d'opposition face à la culture de tous les jours.
- un moyen de stimulation et de contrôle de l'humeur. (Baacke, 1993, cité par Gembris, 2002, p. 498 ; trad. Pers.)

En considérant les propos ci-dessus, la musique jouerait un rôle important dans la vie de tous les jours, en étant utilisée parfois comme « stratégie d'adaptation ou de compensation » face à des problèmes ou à la gestion de l'humeur (Gembris, 2002, p. 498 ; trad. Pers.).

Pour conclure, nous pouvons noter qu'il est indispensable de comprendre le terme de *développement musical* comme étant un concept global, ne se focalisant pas uniquement sur les capacités instrumentales ou cognitives, mais qui intègre également « les compétences à expérimenter la musique, les habilités musicales et les attitudes face à la musique » (Gembris, 2002, p. 502 ; trad. Pers.).

3.3 Les représentations sociales et la musique

En quoi les représentations des élèves sur la musique et l'éducation musicale en général peuvent-elles être utiles aux enseignants ? Quels indices nous transmettent-elles ? Jodelet (2006) affirme et a démontré par ses nombreux écrits en quoi les représentations sociales notamment, influencent et retentissent sur les conduites des individus. Selon Montandon (2010), « le concept de représentation sociale permet d'explorer les différentes images, stéréotypes, les croyances, les opinions, les champs d'information, les attitudes et les comportements relatifs à l'éducation musicale » (p. 2). Les représentations mettent en jeu des connaissances. En effet, selon le sens courant, elles décrivent l'image que nous nous construisons du monde. Ces perceptions sont personnelles et peuvent être influencées par le milieu dans lequel nous vivons. Une meilleure connaissance des représentations des élèves sur la musique ou de la manière dont ils apprennent en musique, permettrait peut-être d'améliorer les pratiques pédagogiques et didactiques utilisées lors des leçons d'éducation musicale. Elle pourrait également contribuer à changer certaines représentations inexactes, comme par exemple, celles encore fort tenaces, « concernant le caractère inné du *don* musical, touchant une large fraction de la population » (Green, 1998 & Guirard, 1997, cités par Huguet, 2008, p. 16). Cette affirmation prouve ainsi l'inexactitude de certaines perceptions collectives de la musique encore aujourd'hui transmises et qui deviennent par la suite, des convictions ancrées dans les pensées des individus. « L'éducation musicale devient un analyseur particulièrement pertinent pour révéler les différentes représentations paradigmatiques de l'éducation en général et les différents modèles implicites de l'apprentissage » (Montandon, 2010, p. 10). Montandon (2010) ajoute ensuite :

La connaissance de la hiérarchie des instruments en fonction de l'éducation reçue, de la catégorie socioprofessionnelle et de la tradition familiale, les significations données à la pratique musicale, les conceptions de l'éducation musicale comme objet de savoir, de savoir-faire ou de savoir être, (.../...) sont autant de paramètres qui interviennent dans les représentations sociales de l'éducation musicale. (p. 3)

Les enseignants devraient-ils alors faire émerger ces représentations afin de pouvoir *corriger* celles qui seraient erronées ? N'est-ce pas un des rôles de l'école dans le développement de l'enfant ? Ne devraient-ils pas provoquer ce *conflit cognitif* qui permet à l'élève, par métacognition, de réguler ses propres représentations afin d'améliorer ses compétences personnelles ?

Jodelet (2006) renforce l'idée que « l'expérience vécue mise en forme par les représentations et les catégorisations sociales, sous-tendent la mise en sens de l'objet d'expérience et intervient comme médiation dans la construction des connaissances » (p. 32). Mais comment exprimer clairement ces connaissances ? Bartel et Radocy (2002) expliquent cette ambiguïté : « un point important est que généralement, la construction de la connaissance est complexe et que la sélection d'un moyen de la représenter se concentre uniquement sur quelques facettes et ignore d'autres. L'expression et la communication sont deux choses différentes. » Le langage musical serait la création même de la musique, dont tout un vocabulaire spécifique lui est associé.

3.4 Objectif de la recherche

Dans le chapitre précédent, Jodelet (2006) souligne « la place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales » (p. 1). Notre perception de la musique convoque forcément les traces temporelles, langagières et cognitives laissées par nos expériences vécues précédemment et leurs interactions perpétuelles (Guirard, 2010).

Le concept *classe-orchestre* recherche justement ces expériences musicales uniques à faire *vivre* aux élèves. Il est donc d'autant plus intéressant de prendre en compte la notion de représentation des individus qui y contribuent.

L'objectif de ce cette recherche est de mieux comprendre les représentations que se font les enseignants et les élèves ayant participé au projet *classe-orchestre*, en ce qui concerne :

- la musique en général
- l'orchestre en général
- les apprentissages visés lors de la classe-orchestre
- la/les manière(s) d'apprendre en musique
- les connaissances acquises grâce à la classe-orchestre

La suite de mon travail se fonde sur cet objectif et les hypothèses exprimées dans les chapitres précédents. Je tenterai d'apporter des informations nécessaires pour des réponses constructives et pertinentes en confrontant ma problématique et mes données récoltées sur le terrain dans une analyse a posteriori.

4 Méthodologie de recherche

4.1 Introduction

Le prochain point de mon travail se consacre aux observations et à la collecte de données recueillies sur le terrain. La méthodologie de mon travail décrite ci-dessous en plusieurs points distincts consiste donc à expliciter toutes les étapes nécessaires au déroulement de la collecte de données.

4.2 Démarche

Tout d'abord, j'ai contacté M. Luc Aeschlimann, délégué à l'éducation musicale pour le canton de Neuchâtel, afin de pouvoir obtenir son accord pour un partenariat dans mon projet de mémoire professionnel en tant que personne de contact entre les enseignants principaux, les musiciens intervenants des deux classes respectives et moi-même. Suite à sa réponse positive, je lui ai transmis les documents d'autorisations des droits d'images et de diffusions à transmettre aux enseignants titulaires et aux parents des élèves des deux classes-orchestres du canton, afin d'obtenir leur permission officielle.

J'ai eu la possibilité de me rendre dans ces deux classes lors des leçons de musique en orchestre pour filmer des séquences d'enseignement et également pour interviewer personnellement et individuellement les élèves, à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif. Dès le commencement de ce travail, mon but a toujours été de recueillir les témoignages verbaux des élèves et des enseignants participant au concept *classe-orchestre*, afin d'entendre leurs ressentis, leurs impressions et de saisir leur manière de *penser la musique*. Suite à la rédaction de mon cadre théorique, j'ai pu préciser les objectifs de mon travail. Afin d'obtenir des résultats qui puissent apporter des données fiables à mon objectif de recherche, j'aimerais pouvoir confronter les points de vue scientifiques sur l'enseignement musical en orchestre et les représentations de la musique, avec les opinions des participants à mes entretiens.

4.3 Instrument de recherche

Afin de recueillir le témoignage verbal de plusieurs élèves ainsi que leur enseignant principal, j'ai préparé un guide d'entretien semi-directif avec une liste de cinq questions thématiques. Ces questions concernent :

1. ce que représente la musique en général, pour les classes-orchestres du canton de Neuchâtel, propos recueillis à l'aide de deux questions (cf. annexe, questions 1 et 2 du guide d'entretien).
2. ce que représente l'orchestre en général, pour les classes-orchestres du canton de Neuchâtel (question 3).
3. les apprentissages visés lors de la classe-orchestre et la manière d'apprendre en musique, suivant les réponses aux questions 4 et 5 du guide d'entretien.
4. les connaissances acquises grâce à la classe-orchestre, sujet de la question 6.
5. les conseils et propositions des élèves et enseignants s'il fallait renouveler le projet ou concevoir une future classe-orchestre (question 7).

J'ai choisi l'entretien comme instrument de recherche, afin de favoriser le dialogue de face à face sur les thèmes définis préalablement, en mettant en place un climat de confiance et de confidentialité (Lamoureux, 2000). Cet entretien semi-directif contient principalement des questions ouvertes ainsi que quelques questions fermées. Pour prendre un exemple, je peux changer l'ordre des questions au cours de l'entretien suivant le discours de l'interviewé, tout en conservant une logique grâce à mon guide d'entretien (Lamoureux, 2000). Je peux également relancer mon interlocuteur s'il s'éloigne du thème en question ou pour l'aider à développer sa réponse, en utilisant des hypothèses de relance, telles que « *de quelle manière ?, avec qui ?, par qui ?* ». Selon Lamoureux (2000), « c'est la sorte d'entretien la plus utilisée en sciences humaines ». Cette procédure me permet de saisir au mieux les informations transmises par le participant en ajoutant d'une et d'autre part, les détails que j'aurais pu manquer. Lors des entretiens personnels et en duos dans les deux classes-orchestres du canton de Neuchâtel, j'ai utilisé un enregistreur audio afin de pouvoir réutiliser ces mémoires vocales lors de leur retranscription.

Le deuxième outil de recherche est l'observation avec l'appui de la vidéoscopie, afin de placer correctement mon travail dans son contexte. Ces séquences forment une base stable et solide pour ma recherche. Ce travail ne sera pas analysé a posteriori, mais il sera utilisé comme observations pour acquérir des connaissances supplémentaires sur le sujet.

4.3.1 Participants à cette étude

Pour les séquences de films, j'ai eu le privilège d'observer et de réaliser plusieurs enregistrements dans les deux classes-orchestres du canton de Neuchâtel. La classe-orchestre à cordes de Neuchâtel se compose de 17 élèves de 7H et celle de La Chaux-de-Fonds réunit 16 élèves de 4H. Je me suis rendue deux fois dans chacune de ces classes pour la partie pratique de mon travail. Lorsque que je suis allée dans ces deux classes, j'ai tout d'abord observé et filmé pendant une période de 45 minutes, une leçon de musique en orchestre et j'ai ensuite interviewé tous les élèves en les questionnant deux par deux à l'aide du guide d'entretien semi-directif destiné aux enfants. Il y a malheureusement un élève que je n'ai pas pu

interviewer dans la classe cordes en raison de maladie. Les deux enseignants titulaires de ces classes ont aussi participé aux entretiens, effectués à d'autres moments que le jour de l'orchestre. L'enseignante de la classe-orchestre *vents* est également musicienne de formation en ayant obtenu un diplôme d'enseignement de la musique et de flûtiste professionnelle. M. Luc Aeschlimann, délégué à l'éducation musicale pour le canton de Neuchâtel, m'a également accordé une entrevue personnelle au Conservatoire de musique neuchâtelois pour clarifier le contexte de ce projet-pilote et pour saisir les points de vue sur la musique et le concept en question, de la part d'un musicien professionnel et de l'initiateur du projet à Neuchâtel.

4.3.2 Elaboration du guide d'entretien

J'ai élaboré un canevas d'entretien afin de guider les interviewés sur les thèmes principaux à aborder. Ses questions suivent une logique progressive, de l'impersonnel au personnel, afin d'obtenir des informations toujours plus approfondies. Ce guide structure l'entrevue, mais est également modifiable au cours de celle-ci, afin de permettre des relances ou des précisions. Afin de tester mon guide d'entretien pour les élèves, j'ai interviewé six enfants dans la classe-orchestre à cordes en guise d'essais. En réécoutant ces entrevues, j'ai réalisé que les questions posées n'étaient pas tout à fait adaptées pour des enfants de 7H et encore moins pour ceux de 5H. J'ai décidé en conséquence, de supprimer des questions et d'en simplifier d'autres, afin que l'entretien soit plus court et plus efficace. Lors des interviews suivantes, j'ai essayé de plus aider les élèves à dire ce qu'ils pensent et à exprimer leur point de vue personnel sur des sujets difficiles et abstraits. De plus, j'ai décidé d'interviewer les élèves par duos lors de mes entretiens. La raison de ce choix est tout d'abord pratique et concerne le temps à disposition pour ma récolte de données. Ensuite, étant donné que ces questions sont particulièrement difficiles, je désirais que les élèves puissent interagir entre eux, afin de se compléter les uns les autres dans leurs réponses. Pour les entretiens avec les enseignants titulaires et Luc Aeschlimann, j'ai utilisé un guide d'entretien légèrement différent de celui employé avec les élèves (cf. annexe 3). Suite aux corrections effectuées sur le premier jet de mon guide d'entretien (élève), j'ai parallèlement modifié celui des adultes. Ces deux guides semi-directifs ont été indispensables lors de ma récolte de données. Selon moi, il est très important de créer des questions cohérentes et relatives dans les deux types de guides (enfant et adulte), afin de pouvoir les analyser adéquatement a posteriori.

4.3.3 Analyse de contenu des entretiens par thématiques

J'ai analysé le contenu des entretiens en identifiant les thématiques définies et en les confrontant à ma question de recherche. Pour Negura (2006) « le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé en les regroupant à l'intérieur de catégories » (p. 5). Dans un premier temps, je lis l'ensemble des réponses de mes participants pour ensuite, « repérer des

idées significatives et les catégoriser » (Negura, 2006, p. 5). C'est en confrontant les apports théoriques provenant de la problématisation de mon travail avec l'analyse du contenu des entretiens, que j'ai pu reformuler certains contenus d'énoncés de manière formelle et condensée, en établissant « des segments de discours en lien avec l'objet de représentation étudié » (Negura, 2006, p. 5). Le but de cette mise en œuvre est « que le lecteur puisse déduire sans difficulté, le contenu de chaque thème » (p. 6), traité dans ce mémoire.

Lors de ces analyses, les données personnelles des participants restent confidentielles et, afin d'alléger le texte et d'en faciliter sa lecture, tous les prénoms des élèves seront remplacés par des prénoms fictifs.

5 Résultats

5.1 Analyse de contenus des entretiens

Il est important de préciser, avant de commencer l'analyse de contenus des entretiens, que les questions posées aux élèves (cf. annexe 1) ont été parfois difficilement comprises et font référence à des notions passablement abstraites pour les enfants de ces deux classes-orchestres. Nous avons dû souvent répéter les questions, relancer les élèves ou les aider à répondre en utilisant des mots plus simples, adaptés à leur âge. Pour prendre un exemple, la première question du guide d'entretien est une question ouverte et très large. Lorsque nous avons posé cette question aux élèves, « que représente la musique pour toi ?/comment décrirais-tu la musique ? », nous avons souvent associé, afin de les rendre plus compréhensibles, la question suivante : « lorsque nous te disons le mot *musique*, quelle est la première image qui te vient dans ta tête ? À quoi penses-tu en premier, lorsque tu entends le mot *musique* ? ». Cette dernière question aidait les élèves à exprimer leurs images mentales, leurs propres représentations de la musique.

Les cinq thèmes définis de mon guide d'entretien se trouvant ci-dessous sont analysés par différentes catégories apparues dans les propos de mes participants. Je tiens à spécifier que tous les résultats formulés postérieurement sont tous issus des représentations sociales des interviewés, de ce qu'ils pensent de la musique en général et de son apprentissage en classe-orchestre et de manière élargie. Il est intéressant d'observer les relations éventuelles entre ces idées personnelles et parfois collectives, avec les théories du développement musical et les observations effectuées dans les autres pays dans lesquels ce même projet s'accomplit.

5.2 Ce que représente la musique en général, pour les classes-orchestres du canton de Neuchâtel

5.2.1 La musique comme source de plaisir

Nombreux sont les élèves qui, pour répondre aux questions n°1 et n°2 du guide d'entretien (« que représente la musique pour toi?/à quoi sert la musique selon toi? /pourquoi as-tu des leçons de musique à l'école? »), nous ont répondu du tac au tac, « pour avoir du plaisir. Pour penser à autre chose » (Jonas, 12 ans). D'autres se sont exprimés en ces termes : « la musique pour moi, c'est pour s'amuser » (Julien, 10 ans), « la musique, c'est quelque chose qu'on fait pour danser, pour se détendre, pour parfois chanter et c'est tout » (Philippe, 11 ans) et pour Adrien, 11 ans, « c'est amusant ». L'enseignant Antoine semble partager l'avis de ces élèves :

« plaisir. Ça, c'est le premier mot qui viendrait, c'est plaisir, bon ben, parce que moi, tout ce qui est lié à la musique, c'est souvent des choses plaisantes ».

Il ajoute ensuite : la musique, ça sert « à faire plaisir à soi, à faire plaisir peut-être aux autres ». Les participants partagent l'avis du célèbre compositeur, Claude Debussy lorsqu'il exprime ses pensées : « La Musique doit humblement chercher à faire plaisir, l'extrême complication est le contraire de l'Art ».¹¹ Il y a tout de même les individus qui accentuent l'aspect du plaisir personnel que procure la musique, mais également le plaisir partagé, qui se transmet aux autres. Cette notion de « faire plaisir » de « donner quelque chose de soi » aux autres par l'art musical a été soulevée par certains :

« La musique sert un peu à faire écouter les gens, à faire aussi un peu plaisir aux gens » (Thibaut, 7, 5 ans),

« c'est pour faire plaisir aux gens, écouter un beau concert, que ça leur fasse plaisir d'entendre ça, surtout pour les personnes âgées. Parce que les personnes âgées, elles font pas beaucoup de choses et ça leur fait...c'est bien de voir des petits enfants qui font de la musique » (Matteo, 7,5 ans).

Matteo cite le public cible. Serait-ce une représentation sociale de la classe d'âge des auditeurs principaux de musique classique? La musique représenterait-elle donc, pour cet élève, un moyen de ne pas sombrer dans l'ennui? Julie, 8 ans, répond à la question avec ces mots :

¹¹ Tiré de Harpissimo. Citations. Consulté le 16.02.2014. Adresse URL : <http://www.harpissimo.com/citations.htm>

« *la musique, c'est pour faire des trucs jolis comme des spectacles, pour s'amuser* ».

Selon Helena, 10 ans,

« *s'il n'y a pas de musique, on ne peut pas faire la fête, des choses comme ça... s'il n'y a pas de musique, des fois, y'a pas trop de joie* ».

Selon l'étude de Minkenberg (1991) sur les différentes pensées des enfants et sentiments de 7 à 10 ans décrivant leurs expériences musicales, certaines réponses ci-dessus pourraient se retrouver dans les mêmes sortes de pensées présentées par l'auteur. En effet, la première « inclut les pensées et les humeurs directement reliées à la musique » et la troisième « inclut des pensées sur des situations actuelles vécues par les enfants pendant qu'ils écoutent ou interprètent la musique » (Minkenberg, 1991, cité par Gembris, 2002, p. 494 ; trad. Pers.). Ces représentations font sûrement écho à des expériences ultérieures vécues par les enfants. Si la notion de plaisir ressort si fortement chez les enseignants et élèves des deux classes-orchestres, nous pouvons peut-être en déduire que le projet lui-même leur procure cette sensation, ce qui est très positif pour le concept. Pour José Antonio Abreu (2006), cette source de joie que provoque la musique est un élément essentiel et fondateur du programme :

pour les enfants avec lesquels nous travaillons, la musique est pratiquement le seul moyen permettant d'obtenir un avenir social digne. La pauvreté signifie la solitude, la tristesse, l'anonymat. Un orchestre est synonyme de joie, motivation, travail en équipe, ambition.¹²

Même si la situation du travail en classe-orchestre n'est pas du tout la même en Suisse, une grande partie des élèves exprime l'effet de plaisir, de fête et de joie que produit la musique.

5.2.2 Les notes et les instruments de musique comme première image mentale ?

Pour d'autres participants, la musique représente clairement un langage musical ou un objet matérialisé tel que l'instrument de musique. Certains élèves associent directement leur propre instrument au mot *musique*. Cela représente leur première image mentale, pour autant que leur expérience instrumentale personnelle soit positive. Voici certaines réponses des élèves aux questions 1 et 2 : « que représente la musique pour toi ?/à quoi sert la musique ? » :

« *ça sert à faire des instruments, à des notes, plein de choses* » répond Julie, 8 ans.
« *Moi, ça me fait penser à des instruments, à des personnes qui jouent* » (Helena, 10 ans),

¹² Tiré du film documentaire *Tocar y luchar*.

« directement dans ma tête, quand vous m'avez dit musique, c'est une note de musique, c'est tout plein de notes, c'est ça que je pense » (Zoé, 10 ans).

Certains élèves associent les notes et les instruments aux mélodies, comme Maëlle, 8 ans :

« moi, je pense à des jolies mélodies » ou Adrien 11 ans :

« moi, je pense directement aux notes et à une musique, je sais pas pourquoi. Quand on me dit « musique », j'ai une musique qui me vient dans la tête. Une mélodie ».

Certains enfants entre 7 et 12 ans font encore souvent l'amalgame entre *musique* et *mélodie*. Chez les plus jeunes, la musique représente clairement leur propre instrument. La musique pour moi, c'est : « *le saxophone* » (selon Sarah, 7 ans), « *la clarinette* » (pour Cyril, 9 ans) ou encore « *la flûte* » (Prisca, 8 ans). D'autres élèves pourraient être cités, mais nous pouvons observer assez distinctement, les élèves plus jeunes dans cette catégorie de représentations. À quoi sont-elles reliées ?

Jodelet (2006) explique l'importance de « la place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales » (p.1). Cela reviendrait à dire que toutes nos expériences musicales créent ensemble la représentation même que nous nous faisons de cette dernière. Combien d'expériences musicales ont vécues les élèves des classes-orchestres ? Selon l'enseignante Michèle, le début du projet a dû être réfléchi et planifié précisément en partant des savoirs des élèves. Elle explique :

« un orchestre pour eux, ils savaient pas ce que c'était, un instrument non plus. Il faut commencer par ça, par la présentation des instruments ».

5.2.3 Une source de savoir

Citée précédemment dans notre cadre théorique selon une évaluation nationale réalisée par l'Institut Montaigne de Paris sous la conduite d'Adrian Hille (2010), il semblerait que « la participation à l'orchestre a une influence positive et un impact significatif sur les capacités cognitives et non-cognitives des enfants » (p. 1). Si nous prenons en considération les premières compétences nommées, dites *cognitives*, certains élèves interviewés les décrivent ainsi :

« la musique, ça sert à savoir plein de choses. Des fois, on apprend aussi les vieux compositeurs de musique, par exemple Beethoven, et tout ça... On apprend plein de choses... » (Alexandre, 11 ans),

« ça sert à apprendre à faire des instruments et aussi parfois, à faire la différence, par exemple, entre le hip-hop et le jazz et...comme ça » (Luca, 10 ans),

« ça sert à apprendre et à jouer » (Maria, 7,5 ans),

« la musique, c'est pour l'école » (Marc, 8 ans).

D'après ces élèves, la musique serait par conséquent, une source multiple de savoirs et viserait différents types d'objectifs. Les exemples cités ci-dessus exposent plutôt des objectifs cognitifs, mais certains participants relèvent d'autres buts :

« la musique, ça sert à apprendre à faire de la musique, par exemple pour jouer dans la rue, pour gagner plus d'argent » (Lucie, 8,5 ans),

« ça sert à faire un disque » (Cyril, 9 ans) ou encore :

« en fait, ils nous apprennent à faire de la musique et peut-être après, nous, on pourra faire un grand orchestre et on pourra tous jouer de la musique » (Tom, 7,5 ans).

Ces jeunes élèves se projettent déjà dans l'avenir et utilisent parfaitement leur imagination et leurs représentations sociales. L'aspect économique de la musique ressort assez fortement dans leur propos en considérant que la musique peut être l'objet d'un métier. Un objectif de type psychomoteur apparaît également dans la réponse d'Amélie, 10 ans :

« la musique, c'est pour apprendre à en jouer, apprendre aussi les cordes, comment tenir les archets ou bien comme ça... ».

La maîtrise d'un geste technique et le développement de savoir-faire sont aussi à prendre en compte dans les différentes connaissances et compétences que développe l'éducation musicale.

5.2.4 La musique faisant partie de notre bien-être, de notre épanouissement personnel

Cette quatrième thématique de propos recueille prioritairement les paroles des deux enseignants titulaires des classes-orchestres, ainsi que certaines réflexions de la part des élèves. Cette partie regroupe un grand nombre de citations et expressions personnelles de ce que représente la musique pour les interviewés. Les élèves restent très attachés à la notion de *j'aime* ou *j'aime pas* que l'on qualifierait de goûts, de liens affectifs ou de leur avis personnel, même si ces aspects ne sont pas demandés dans la question. Bien que les propos regroupés ci-dessous soient très diversifiés et s'étendent sur une palette très large des représentations musicales et de l'apport de la musique dans notre vie de tous les jours, ils tendent tout de même tous dans une même direction, qui est celle de l'épanouissement personnel. La musique s'avèrerait être un canal positif pour notre propre développement. Selon l'enseignant Antoine,

« la musique, c'est une branche qui est très importante pour le développement des enfants. »

L'enseignante Michèle continue ainsi :

« c'est un moyen de les recentrer à l'école, beaucoup. Ça favorise les apprentissages ».

Les élèves sont-ils du même avis que leur professeur de classe ?

« Moi, ça me calme un petit peu, parce qu'à la maison, c'est quand même bruyant et pi... » (Maëlle, 8 ans),

« ça me fait un peu être heureuse » (Helena, 10 ans),

« c'est pour calmer, ça inspire aussi, c'est quelque chose de très bien » (Sophie, 11,5 ans),

« ça fait du bien à la tête » (Julien, 10 ans),

« la musique, ça sert à... par exemple, quand t'es fâchée, tu mets souvent de la musique et pi, tu l'es un peu moins » (Prisca, 8 ans) et Matteo, 7,5 ans qui termine :
« ben pour moi, ça fait un peu, mon cœur quoi la musique. Ça fait un peu, beaucoup de... de l'amour au cœur ».

L'enseignante Michèle se positionne également personnellement sur ce point :

« c'est quelque chose qui me permet de me ressourcer et puis d'extérioriser. »

En considérant les réponses ci-dessus, nous pouvons constater que de nombreuses connaissances ont déjà été intégrées de la part des élèves participant à la classe-orchestre. Cependant, comme l'explique Elliott (1995) dans sa définition des connaissances développées par la musique, il existe quatre catégories distinctes de compétences. Dans les propos des interviewés relevés dans ce chapitre, nous nous trouvons dans les connaissances dites informelles (tout ce qui vient par l'expérience, difficile à verbaliser) et impressionnistes (sorte d'intuition que l'on peut appeler une émotion cognitive), alors que plus haut, nous étions dans des représentations faisant plutôt appel à des connaissances musicales formelles (déclaratives).

Certaines fonctions quotidiennes de la musique catégorisées par Baacke (1993) se reflètent aussi dans les propos des participants. Bien que la liste de Baacke vise plutôt les jeunes entre 10 et 20 ans, certains rôles décrits correspondent aux discours de certains interviewés plus jeunes (même s'ils représentent une minorité). Pour prendre deux exemples de la liste, la musique agirait comme « un moyen de stimulation et de contrôle de l'humeur » ou comme « fuite de la vie de tous les jours » (Baacke, 1993, cité par Gembris, 2002, p. 498 ; trad. Pers.). Ces définitions peuvent probablement expliquer les réponses de certains élèves. Certains participants ne se sont pas arrêtés aux simples ressentis ou émotions provoqués par la musique. Ils font, au contraire, intervenir les notions d'expressions et de communications, toutes deux communes à l'Art musical.

L'enseignant Antoine répond en ces termes :

« moi, je trouve que ça (la musique) sert au développement personnel, c'est-à-dire, ça sert à s'exprimer. Certains n'arriveront peut-être pas à s'exprimer par des mots et ils arriveront très bien à le faire par la musique. C'est un moyen d'expression, c'est un moyen de communication ».

Certains élèves plus âgés ont aussi fait la remarque :

« moi, je pense plutôt au chant, des choses comme ça et aux paroles. Comme une espèce de façon de s'exprimer, différentes des autres » (Zoé, 10 ans) et Luca, 10 ans : « on peut communiquer avec tout le monde avec la musique et avec les animaux aussi, par exemple, normalement, pour communiquer, on siffle et c'est aussi de la musique ».

Dans son étude, Duvillard (2005) relève cet aspect primordial dans l'enseignement de la musique et des arts plastiques: « ce n'est certainement pas un hasard que l'une et l'autre de ces disciplines interrogent deux des sens premiers dans la communication : l'œil et l'oreille » (p. 3). Certains élèves de la classe-orchestre parviennent donc à comprendre par eux-mêmes, certains objectifs mêmes du projet et présents dans le PER.

5.3 Ce que représente l'orchestre en général pour les classes-orchestres du canton de Neuchâtel

5.3.1 C'est quoi un orchestre ?

La notion d'orchestre est passablement bien comprise et exprimée de manière très originale chez les élèves. Le concept reste difficile à expliquer pour certains, mais demeure flou pour aucun d'entre eux. Voici les réponses de certains élèves :

« L'orchestre, c'est.., où tu vas, pi tu joues d'un instrument » (Prisca, 8 ans),

« ça veut dire, tout le monde fait une musique » (Sarah, 7 ans).

La référence à la classe-orchestre est aussi présente :

« ça veut dire qu'on est plein, on est toute la classe. On a tous des instruments pour jouer » (Lucie, 8, 5 ans), ou encore

« pour moi, c'est faire bien de la musique » (Jonathan, 8 ans).

Dans les discussions des participants, l'orchestre fait apparaître clairement le concept d'harmonie. L'enseignante Michèle souligne également cet aspect :

« l'orchestre, c'est l'harmonie que je n'ai pas avec la flûte ».

Les élèves prennent donc conscience du mélange des sons comme le dit Julien :

« ils jouent tous la même chose, presque. Après, il y a les sons différents qui se mélangent et j'aime trop ».

Ils se rendent aussi compte des différents instruments présents et par conséquent, la nécessité de se retrouver à plusieurs pour former un orchestre. Helena souligne cela :

« s'il n'y a pas tous les instruments dans un orchestre, c'est pas bien parce qu'on entend pas d'autre chose et puis ça sonne moins bien que quand il y a beaucoup d'instruments... Si par exemple, on fait une chanson avec juste des violoncelles, ça sonnera un peu moins bien que si on fait avec plein d'instruments ».

L'orchestre a besoin d'une organisation claire et prédéfinie pour que ça puisse fonctionner. Matteo, 7,5 ans, le décrit ainsi :

« ben pour moi, un orchestre ça représente plein d'enfants, plein plein plein de gens, des adultes et des enfants, des moyens, ben qui font de la musique ensemble, qui essaient d'organiser un groupe ensemble depuis très longtemps, pi que... ils y arrivent super bien. »

Sophie, 11,5 ans l'explique de cette manière :

« pour moi, c'est quelque chose de très bien et qu'on apprend avec les autres ».

Les élèves touchent ici l'un des points premiers du système créé par Abreu, qui consiste à construire le plus tôt possible, cette *petite société* que représente l'orchestre. Les enfants et jeunes doivent donc apprendre à s'écouter les uns les autres, à répondre de la bonne manière et à développer ensemble l'harmonie, autant au niveau social que musical. Nous pouvons constater que les élèves eux-mêmes reconnaissent les bienfaits de la structure et du cadre nécessaires au fonctionnement d'un orchestre, également applicables à une classe.

5.3.2 Un modèle de famille

Certains jeunes interviewés ont, non seulement compris la composition générale d'un orchestre harmonique, mais ils ont également réussi à transposer sa structure générale, au milieu dans lequel ils vivent au quotidien. Zoé, 10 ans, explique sa vision de l'orchestre :

« Ben pour moi, c'est comme une famille en fait, parce que si on ne peut pas former une famille tout simplement maintenant, on ne peut pas former une famille si on n'a pas de maman, si on n'a pas de papa, de choses comme ça... là, c'est pareil, si on a que des violons, ça ne fait pas la même chose que s'il y a des altos, des violoncelles, des flûtes, toutes sortes comme ça... et puis, ben après, on doit écouter les autres, à être ensemble et s'il y en a un qui fait pas bien, ça bascule et c'est comme dans la

famille quand on est pas en harmonie certaine, ça peut basculer et on peut se fâcher et tout, donc voilà, c'est comme une famille » et Ben, 7 ans : « c'est comme une grande famille qui joue tous d'un instrument différent ».

La conviction de José Antonio Abreu (2009) sur les effets de la pratique en orchestre, semble donc se vérifier même dans un autre contexte que le sien et en Suisse romande. Selon lui, l'orchestre « influence la façon dont les enfants perçoivent ce qu'est réellement la vie, leurs relations avec autrui, leur rôle au sein de la société. »¹³ La classe en elle-même, ne représente-t-elle pas également le fonctionnement d'une « microsociété » ?

Chaque individu a un rôle particulier au sein de cette dernière, assurant ainsi sa propre responsabilité, ses choix et ses devoirs pour assurer son bon fonctionnement. Certains élèves font inconsciemment référence au compositeur, dans leur réponse à la question 2 du guide d'entretien.

« L'orchestre pour moi, c'est un lien d'instruments classiques. Ils font des morceaux de compositeurs d'y à longtemps, par exemple, il y a Beethoven et il y a aussi parfois Mozart » (Luca, 10 ans) et Helena :

« on refait les musiques et ça fait sourire les gens parce qu'ils ont déjà écouté ça et ça leur fait plaisir de refaire de la musique et de penser à la personne qui est morte, de refaire la même musique ».

Ces propos rallient la citation de Gounod (1873) sur l'action du chef d'orchestre : « le chef d'orchestre, si le compositeur est vivant, est un délégué de ses intentions ; si le compositeur est mort, le chef d'orchestre est un délégué de la tradition » (Gounod, 1873, cité par Bruch, 2002, p. 5).

5.4 Les apprentissages visés lors de la classe-orchestre et la manière d'apprendre en musique

5.4.1 Apprendre à jouer d'un instrument

Selon l'enseignant Antoine, il est important de préciser que « *dès le départ, il y avait une volonté, c'était de ne pas en faire des musiciens. Ce n'était pas le but d'en faire des futurs élèves pour le conservatoire.* » Au-delà des connaissances musicales que les élèves développent par l'orchestre et la pratique instrumentale, l'enseignant Antoine explique les autres objectifs visés :

« ça va aussi toucher d'autres aspects qui ne sont pas forcément en lien direct avec la musique. Ça va aussi être le respect de l'autre, écouter l'autre. Ça va être apprendre

¹³ Tiré du film documentaire *El Sistema : Music to Change Life*.

à collaborer, pas faire dans son coin, un moment donné, il y a aussi un ensemble quand on met tout l'orchestre ensemble, tout à coup, il se passe des choses horribles et parfois, extraordinaires... parce qu'au début, ils sont chacun dans leur coin, ils sont très individualistes et je trouve aussi au niveau transversal, ça apprend l'entraide. »

L'enseignante Michèle est du même avis en ajoutant que le projet apprend :

« le respect, de l'instrument, de l'autre, ben certaines formes de disciplines aussi, parce que si c'est pas cadré ça joue pas. Euh... ben c'est découvrir... on est dans le vif du sujet, parce que quand on parle de la musique, là, ils touchent aux instruments, donc ils ont une écoute complètement différente de la musique. Si je leur présente un truc un peu spécial, de la musique contemporaine, ils ne vont pas rigoler ou tout gênés à rire bêtement, ils sont plus curieux, au niveau de l'intérêt. Et pis, je trouve que ça favorise certains apprentissages chez certains. »

Du côté des élèves, il y a plusieurs apprentissages qui sont mentionnés. Dans la plupart de leurs réponses, ils sont relatifs à la pratique de leur instrument. Bien que les buts premiers des initiateurs du projet ne soient pas la pratique instrumentale et les objectifs musicaux s'y ralliant, il semble encore difficile pour les élèves de s'en rendre compte et de pouvoir les mentionner. Pour l'enseignant Antoine, le concept de la classe-orchestre est *une activité-cadre*.

Selon Cyril, 9 ans, lors des leçons en classe-orchestre, il apprend tout simplement *« ben, à faire de la clarinette »*. Pour Maria, 7,5 ans : *« j'apprends des musiques dans l'instrument »* et Prisca, 8 ans : *« j'apprends à faire de la flûte »*. Pour les plus jeunes, il n'est pas évident d'explicitement ce qu'ils apprennent lors des leçons d'éducation musicale. Le mot *chose* ou l'expression *j'apprends beaucoup de choses* ont souvent été utilisés dans les discours des élèves. Pour d'autres, des aspects plus techniques sur les gestes et les actions à effectuer pour jouer d'un instrument ressortent :

« on apprend déjà à souffler dans l'instrument, parce que c'est déjà le plus important pour jouer » (Maëlle, 8 ans),

« on apprend à faire des mélodies et on apprend aussi à poser les doigts pour que ça fasse d'autres sons » (Adrien, 11 ans) et Jonas, 12 ans,

« on a dû apprendre comment positionner l'archet avec les doigts, comment tenir un violon, comment placer les doigts sur les cordes du violon ».

Les objectifs psychomoteurs du projet ont effectivement fait leurs preuves, comme le souligne l'enseignante Michèle :

« par exemple, un élève, je l'ai gardé en 4^{ème} parce qu'il y avait ce projet ; mais grâce à son instrument, il a développé une motricité fine qu'il n'avait pas, très rapidement. Ça a frappé tout le monde. »

Même si les élèves semblent formuler en premier lieu, les apprentissages musicaux relatifs à leur instrument, il n'en demeure pas moins que les enseignants et responsables du projet savent exactement dans quelle direction guider leur classe en considérant que « la classe-orchestre n'est pas seulement un projet musical. C'est aussi un projet social de vivre ensemble » (Wozniak-Lepinoy & Pavie, 2012, p. 13).

5.4.2 Apprendre les notes et développer l'écoute

En réponse à la question n°4 du guide d'entretien : « Selon toi, qu'apprends-tu lors des leçons en classe-orchestre ? », de nombreux élèves nous ont répondu : « *les notes et les sons* » (Marc, 8 ans). Sur 24 entretiens menés auprès des élèves des deux classes-orchestres du canton, seul un élève nous a parlé de rythme dans les compétences acquises grâce au concept. Tous les autres ont détaillé de manière différente leur apprentissage des notes, en faisant abstraction de la notion de rythme. Voici quelques exemples :

« *on chante souvent les notes et en fait, ça m'aide à mémoriser* » (Zoé, 10 ans),

« *les sol, la, fa, si, do, là, ça apprend beaucoup de choses* » (Lucie, 8,5 ans),

« *pour un peu mieux travailler, on doit aussi écrire les notes* » (Sophie, 11,5 ans) et Luca, 10 ans : « *savoir les notes et savoir par cœur des fois* » (Jonas, 12 ans),

« *on a appris les placements des notes, comment elles étaient, si elles étaient en boule, en triangle et comme ça... et les vitesses des notes.* »

Nous pourrions nous demander si Luca parle de tempo ou de rythme justement à la fin de sa réponse, lorsqu'il parle des *vitesses de notes*. Nous ne pouvons donc pas toujours savoir exactement de ce que les élèves veulent signifier par « *nous apprenons les notes* ». Parlent-ils des rythmes, de la perception mélodique, ou du graphisme des notes ? Le langage musical est en effet dans le processus même des apprentissages musicaux lors de la classe-orchestre. Il ne représente pas un but en soi, mais il fait partie intégrante du programme. Les élèves utilisent différents verbes d'action tels que *mémoriser, noter, écrire, chanter, lire, écouter, etc.* dans leur discours, leur permettant d'apprendre les notes. Certains élèves sont donc déjà capables d'utiliser des connaissances dites métacognitives, en réfléchissant sur leur propre façon d'apprendre en musique.

Si nous reprenons la vision multidimensionnelle de la musique suivant Elliott (1995), *écouter de la musique* est une des trois dimensions la composant. Selon Abbadie et Gillie (s.d.), « on ne peut pas organiser l'espace sonore sans repères » (citées par Duvillard, 2005, p. 7). Il s'agit peut-être d'une des dimensions de la musique difficile à expliquer pour des

enfants de 7 à 12 ans. Il y a néanmoins quelques élèves qui ont signalé la corrélation entre l'apprentissage des notes et les repères ainsi créés lors de l'écoute d'une pièce musicale :

« quand j'entends un son, je sais direct la note que c'est, parce que je l'ai répété dans ma tête plusieurs fois et après, c'est plus facile pour moi de la chanter et ensuite de la faire et d'écouter » (Zoé, 10 ans). Elle ajoute :

« après quand j'écoute la musique, ben ça m'aide à savoir certaines choses, savoir quel instrument ça joue, quelle note... ». Helena, 10 ans, s'exprime ainsi :

« on commence à écouter plusieurs chansons ou plusieurs musiques dans le cahier, ben on voit tout de suite qu'il y a différentes notes, différents sons et après on commence à apprendre plein de choses. »

Il est effectivement très important de développer l'écoute active en classe, afin de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Nous pouvons aussi observer que certains élèves citent les différents repères et indices qu'ils utilisent pour comprendre une musique lors de son écoute. L'aspect visuel de la lecture est également souligné. Certaines notations auparavant inconnues deviennent petit à petit évidentes pour ces élèves.

5.4.3 Une attitude à adopter

« Comment apprends-tu de nouvelles connaissances en musique ? » est l'objet de la question n°5. Nous avons généralement regroupé les réponses aux questions 4 et 5 du guide d'entretien, car elles se complétaient l'une l'autre. Voici la réponse de Thibaut, 7,5 ans :

« Ben on dit des trucs et je dois obéir et je sais pas... c'est vraiment pas une question que j'ai entendu souvent ».

Nous remarquons immédiatement que ce type de question est très complexe pour les élèves de 7 à 12 ans. Pourtant, de nombreux élèves réussissent malgré tout à expliquer leur manière de *faire* et *d'apprendre* en musique. La plupart de leurs réponses tendent toutes vers un thème principal que nous pourrions nommer : le comportement, la discipline ou l'attitude à adopter. Leurs propos sont très intéressants car ils démontrent exactement les objectifs transversaux visés par les dirigeants du projet.

« C'est les adultes qui nous apprennent et pis, c'est pas grave si on arrive pas du premier coup, on peut réessayer la prochaine fois » (Matteo, 7,5 ans).

Il reconnaît ici l'erreur comme source d'apprentissage, concept fortement en vigueur dans les pédagogies scolaires actuelles.

« Ben le prof puisqu'il sait déjà, il nous dit et nous, on doit les répéter beaucoup de fois pour les savoir par cœur » (Julie, 8 ans),

« en répétant beaucoup » (Julien, 10 ans),

« il faut se concentrer, il faut écouter le maître qui nous enseigne et pis surtout, il faut être très concentré » (Cyril, 9 ans),

« il faut se concentrer, écouter, mais souvent, il faut entendre ce qu'il dit, parce qu'après, si vous n'entendez pas, vous faites n'importe quoi » (Prisca, 8 ans),

« en répétant. On peut aussi écouter les autres et puis, ben, on va entendre comme ils jouent et on saura aussi » (Amélie, 10 ans),

« parfois, on apprend un peu à se détendre et à s'amuser » (Philippe, 11 ans),

« plus tu joues de la musique, plus tu apprends des choses. » (Tom, 7,5 ans).

En lisant les discours ci-dessus, nous pouvons relier leurs paroles directement avec l'affirmation de Bonnet (2012) : « l'écoute n'est pas neutre, apathique. Elle est toujours volonté d'écoute, désir d'écoute » (p.96). Les élèves l'expriment clairement : pour apprendre en musique, il faut écouter, entendre ce que l'enseignant nous transmet et pour cela, il faut prendre la décision d'écouter. Les élèves deviennent soudainement conscients de leur propre responsabilité dans leurs apprentissages et les conséquences de leurs décisions. Wozniak-Lepinoy et Pavie (2012), expliquent les raisons : « prendre place dans un orchestre, c'est participer à une mise en scène. Les élèves de la classe jouent un rôle, comme dans une pièce de théâtre » (p. 52). Chacun trouve sa place et doit apprendre à respecter celle des autres. Les élèves développent des qualités telles que la persévérance (on ne réussit pas du premier coup), l'autonomie, l'entraide, l'écoute, la concentration et le goût de l'effort, si souvent manquants chez certains élèves de l'école primaire. Selon les initiateurs du projet classe-orchestre en France, « l'orchestre et sa dramaturgie ont donc un effet structurant, servent de cadre compris et accepté des élèves qui parfois en manquent » (Wozniak-Lepinoy & Pavie, 2012, p. 53). Ces propos seraient, par conséquent, confirmés en Suisse romande également.

Par rapport aux réponses des participants, nous identifions le moyen de l'apprentissage par imitation, souvent nommée par les élèves, les répétitions nécessaires à la progression de sa pratique instrumentale et les nombreux essais indispensables au travail de l'instrument. Ces trois points ainsi que les autres mentionnés plus haut dans ce chapitre sont compris dans le processus du développement musical. En travaillant de cette manière et sur ces quelques points, nous pouvons peut-être imaginer que les élèves développent et adoptent même inconsciemment des comportements et des attitudes propices pour le travail dans les autres branches scolaires également.

5.4.4 Le rôle des enseignants

Cette thématique émergeant des réponses des interviewés se distingue des thèmes définis dans le cadre théorique. Cependant, nous trouvons tout de même pertinent de le mentionner ici. La manière d'être et d'enseigner des professeurs influence beaucoup les

élèves. Ils peuvent devenir la source d'un grand enthousiasme pour la pratique instrumentale et développer ainsi le goût de la musique chez les élèves, dès leur plus jeune âge. Nous pouvons le constater dans les propos suivants :

« il faut avoir confiance en son prof, parce que si tu détestes ton prof et tout, tu n'as pas envie de faire ce qu'il fait...quand il te propose de faire des choses ou de jouer toi-même et que tu as peur, tu vas jamais avancer, parce que t'auras pas envie de faire tes devoirs, t'auras pas envie de continuer la musique... » (Zoé, 10 ans),

« on rigole aussi parfois un peu, parfois il nous fait des checks » (Matteo, 7,5 ans),

« quand on a vraiment des professeurs professionnels, là, ils nous apprennent bien à jouer et ils nous apprennent tellement bien qu'après, on sait tellement bien qu'on a même envie d'en faire toute notre vie » (Helena, 10 ans).

L'enseignant Antoine explique cette partie :

« ils (les élèves) apprennent de plusieurs façons, mais je dirais que les enseignants (intervenants du Conservatoire) leur transmettent directement des savoirs ».

Il continue :

« ils amènent donc par étape, on voit qu'ils sont rôdés à ce niveau-là, c'est assez impressionnant. »

Amener pas à pas les élèves à développer leur pensée créatrice, à utiliser leur imagination et ainsi améliorer et promouvoir une discipline personnelle, représentent les visées de la classe-orchestre, dans une ambiance propice à l'apprentissage, déterminée par les enseignants qui y travaillent.

5.5 Les connaissances acquises grâce à la classe-orchestre

5.5.1 Synthèse des réponses des participants

Si nous analysons le contenu des réponses des interviewés à la question n°6 du guide d'entretien : « Qu'est-ce que tu penses avoir appris grâce à la classe-orchestre ? », nous constatons que leur discours ressemble passablement à ceux des réponses aux questions 4 et 5. Les deux thèmes d'acquisition qui apparaissent dans cette catégorie sont encore une fois la pratique instrumentale (jouer d'un instrument) et la capacité de lire, écrire, chanter, connaître et jouer les notes de musique. Cependant, de nouveaux sujets d'acquis sont nommés par certains élèves. Le premier rejoint les commentaires apportés par l'enseignante Michèle :

« au niveau de la tenue... Certains élèves sont en place au niveau de leur corps, mais pas tous. Il a fallu travailler ça. »

Julie, 8 ans, expose son avis :

« *on a appris que pour faire de la musique, il faut qu'on se tienne droit et tout.* »

Marc, 8 ans, répond à la question n°6 : « *se tenir droit, mettre bien les pieds.* »

Ce sont des compétences qui sont nécessaires dans d'autres disciplines scolaires et aussi utiles dans la vie de tous les jours. Les notions de respect et de responsabilité vis-à-vis des autres et des instruments ont également été énoncées :

« *En fait, j'ai appris à apprendre que les instruments, il faut vraiment faire attention, il faut vraiment en prendre soin* » (Helena, 10 ans) et Adrien, 11 ans,

« *j'ai appris à jouer avec des amis, à les respecter et c'est une grosse responsabilité d'avoir les instruments à la maison.* »

Dans les propos d'autres élèves, certains signalent l'apprentissage des différences entre les instruments, de leur fabrication, les différentes pièces qui les composent, leurs caractéristiques, etc. Il y a aussi la découverte d'autres styles de musique, tels que le classique et les couleurs de nouveaux sons et bruitages, jamais entendus auparavant.

Selon Julien, 10 ans, le côté social, relationnel et affectif de la classe-orchestre est inestimable. Lorsque nous lui avons demandé ce qu'il avait appris grâce à la classe-orchestre, il nous a répondu : « *Beaucoup de morceaux et trois amis : c'est les profs. Je les aime trop.* »

Nous pourrions dire que la motivation de Julien pour l'orchestre est fortement influencée et déterminée par les enseignants eux-mêmes. Ils lui procurent de la joie, du rire, de l'amitié et nous pourrions même peut-être dire, une période spéciale dans sa semaine. Sa remarque peut, peut-être, être associée aux liens sociaux et émotionnels que peut créer la musique entre les individus la partageant.

5.6 Et pour une future classe-orchestre ?

5.6.1 Propositions et conseils des participants

Cette dernière question prend quelque peu une direction différente que celles posées précédemment et s'éloigne de notre question de recherche. Nous trouvons juste intéressant de placer cette dernière question dans notre guide d'entretien, par curiosité, afin de récolter certains avis et idées originales des élèves pour le projet de classe-orchestre. Nous n'analyserons donc pas les réponses des interviewés, mais nous aimerions présenter ci-dessous, les différentes propositions et conseils recueillis de la part des participants, en mentionnant que certains d'entre eux n'avaient pas d'idées ou trouvaient le projet tout simplement très bien.

« *Je mettrais un peu plus de choix pour les instruments et je pense qu'on devrait apprendre plus de morceaux.* » (Zoé, 10 ans)

« Pour une nouvelle classe-orchestre, s'ils ne savent rien, ben peut-être on pourrait leur apprendre avec les instruments. » (Tom, 7,5 ans)

« Moi je dirais, je l'aiderais à faire les notes, il faut répéter les notes. » (Ben, 7 ans)

« Je conseillerais aussi à une autre classe de faire ça. Des conseils, ben... peut-être aussi faire parfois mieux que nous, parce que parfois, on parle trop et on ne fait pas toujours les devoirs. » (Alexandre, 11 ans)

« Moi, je dirais qu'il y ait encore d'autres instruments, pas seulement des cordes, mais aussi des instruments à vent. » (Amélie, 10 ans)

« C'est déjà de bien écouter les profs, parce qu'eux, quand ils vous disent quelque chose, je pense qu'ils ont de l'expérience, alors faut bien les écouter. » (Jonathan, 8 ans)

« On pourrait aussi faire avec d'autres classes, avec d'autres collègues. Jouer ensemble et aussi faire des tournois avec eux. Voir qui est le meilleur lorsqu'il joue. »

(Adrien, 11 ans)

« Tout d'abord, il faut acheter le matériel pour la classe, faut acheter des hanches, faut acheter des clarinettes, des saxophones, des flûtes et pis des autres, pis après, il faut les ranger, faut trouver une classe et pis, attendre les élèves. » (Cyril, 9 ans)

« Le mieux, c'est de choisir les instruments qu'on aime, qu'on veut bien faire. »

(Julie, 8 ans)

« Je dirais, on fait une fête. Une fête avec tous les instruments. Je propose un truc, un conseil. » (Thibaut 7,5 ans)

Du côté des enseignants des deux classes-orchestres pilotes, leurs conseils seraient les suivants : « ce que j'améliorerais, ça serait la coordination » (enseignant Antoine), il ajoute ensuite :

« ça serait intéressant de faire d'autres liens avec d'autres branches... jouer un peu là-dessus... mais pour ça, il faut avoir du temps et on ne l'a pas forcément... sinon, je ne changerais pas plus que ça. Il y a un bon rythme de croisière maintenant et j'ai beaucoup de plaisir. »

Pour le côté pratique et organisationnel, l'enseignante Michèle explique son point de vue : « ce que je pourrais conseiller, c'est comment je me suis organisée, mais c'est vrai qu'on ne peut pas partir comme ça... » Elle termine ensuite : « il y a deux classes-orchestres à Renan et il m'a beaucoup coaché les 6 mois avant. Fais attention à ça, n'oublie pas ça, etc. Alors je ferais la même chose. »

Dans ces réponses, nous pouvons noter une fois de plus l'intérêt et le plaisir exprimés et partagés lors des leçons en classe-orchestre. La notion d'aide ou d'entraide ressort

également. Les élèves sont fiers de leurs compétences et nouvelles connaissances acquises grâce au concept. Nous sentons leur désir de le transmettre et d'en faire profiter les autres. Les questions d'organisations sont aussi fortement prononcées : quel est le matériel nécessaire ? Comment se préparer avant la mise en place du projet ? Comment coopérer et collaborer entre les différents intervenants ? Toutes ces questions font l'objet d'une réflexion a priori sur l'ensemble de la mise en place du projet dans une classe.

6 Conclusion

L'analyse du contenu des entretiens menés dans les deux classes-orchestres du canton de Neuchâtel apporte certaines réponses et pistes de réflexions concernant ce que pensent les enseignants et les élèves de la musique en général et du projet classe-orchestre auquel ils participent.

En effet, les 24 élèves et les 2 enseignants interviewés ont pu exprimer leurs opinions, leurs avis et leurs idées sur la musique et l'orchestre en général, ainsi que sur le projet classe-orchestre réalisé actuellement dans leur classe, en faisant émerger leurs représentations. Il semblerait qu'il existe un enthousiasme général, décrit et vécu par les participants à nos entretiens. La notion de plaisir et de *j'aime la musique* a été fortement déclarée. Leurs représentations ont émergé en différentes thématiques à travers les interviews. D'après ces représentations, l'éducation musicale par la pratique en orchestre semble favoriser les apprentissages et viseraient des objectifs transversaux, avant même les buts musicaux du concept. Les discours des interviewés se rejoignent sur ce même point, déjà observé et validé dans d'autres pays, tels que le Venezuela ou la France où le projet se produit également. L'acquisition de nouveaux savoirs et l'aide apportée au développement personnel semblent former le cœur de cette pratique musicale. Les élèves se sentent très fiers de jouer dans un orchestre et de pouvoir se produire en public. Une grande importance paraît être accordée à la production publique, aux regards de l'autre, à ce que les parents ou la famille pense de cette dernière. Dans leurs représentations, les élèves interviewés déclarent que cela représente l'accomplissement d'un travail, d'une discipline, d'efforts, de persévérance et de répétitions collectives et personnelles. Nous pourrions ajouter que tout ceci peut également renforcer leur estime de soi.

En ce qui concerne la pédagogie, les enseignants et même certains élèves relèvent le fait qu'une seule période pour le projet limite les possibilités d'exploitation a posteriori. Les deux classes-orchestres du canton, étant des classes-pilotes, posent la question de la durée de leurs expériences ? Est-ce une période suffisamment longue pour pouvoir tirer des conclusions pertinentes pour d'éventuelles futures classes motivées par le projet ?

Bien que les questions présentes dans notre guide d'entretien n'étaient pas évidentes, même les élèves les plus jeunes ont su partager certaines de leurs réflexions avec

discernement. Certains discours ont démontré que ces élèves possèdent déjà certaines habiletés métacognitives.

En portant un regard critique sur notre travail, nous dirions que nous sommes reconnaissants d'avoir pu filmer différentes séquences de leçons de musique en orchestre. Elles nous ont permises de définir clairement notre contexte. Nous constatons également les difficultés liées à ce sujet, compte tenu de son actualité et de la pauvreté des recherches et théories s'y rattachant. Par conséquent, nous trouverions intéressant de pouvoir reprendre ce travail dans quelques années pour observer son évolution. Les données recueillies ici pourraient aussi être ajoutées à celles récoltées dans d'autres classes-orchestres suisses ou comparées avec les résultats d'autres pays. Ce thème est bel et bien une source de recherches et d'explorations qui est encore loin de s'épuiser.

Si je me positionne personnellement par rapport à ce projet et mon futur métier d'enseignante, je pourrais dire que la classe-orchestre est un concept qui m'intéresse énormément pour différentes raisons. Tout d'abord, je trouve pertinent de proposer des projets de ce type-là sur un plan pédagogique. Ce concept permet de développer divers savoir-faire et savoir-être avec les élèves de manière souvent inconsciente. De ce fait, je trouve qu'il est important de développer ce genre d'activités avec des classes sur le long terme, afin de pouvoir observer davantage ses résultats. Il pourrait être également pertinent de créer du matériel spécifique pour ce genre de classe, qui donnerait une direction commune à tous les participants au projet. Bien entendu, si ce projet visionnaire se multiplie dans les écoles, d'autres moyens pourraient être mis en œuvre pour permettre à un maximum d'enfants, de *vivre* la musique. Les élèves apprennent donc en travaillant, en s'amusant et en interagissant avec les autres. Deuxièmement, sur le plan social, je pense que ce programme a clairement fait ses preuves. Selon moi, la musique est un outil incomparable pour créer un esprit d'équipe, tisser des liens entre les individus et apprendre à vivre ensemble tout simplement. Comme le projet *classe-orchestre* requiert actuellement de nombreux intervenants et que la question financière demeure intacte, je verrais davantage la classe-orchestre comme ayant une place au sein d'un processus global de pratique instrumentale tout au long de la scolarité obligatoire. Je trouve qu'il serait pertinent de mettre en place dans le futur, une certaine structure entre les écoles qui permettent un *avant* et un *après* classe-orchestre.

7 Références

- Bartel, L. R. & Radocy, R. E. (2002). Trends in Data Acquisition and Knowledge Development. In Colwell, R. & Richardson, C. (Oxford). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1108-1127). University Press.
- Bernardeau, T. & Pineau, M. (2006). *La musique*. Paris : Editions Nathan (pp. 136-141).
- Bonier, S. (2011). Former un « orchestre à l'école » pour motiver les gamins des cités. *Tribune de Genève*. Consulté le 20.10.2013. Adresse URL : <http://archives.tdg.ch/former-orchestre-ecole-motiver-gamins-cites-2011-06-13>
- Bonnet, F. J. (2012). *Les mots et les sons (un archipel sonore)*. Paris : Editions de l'éclat. Mercuès.
- Buch, E. (2002). Le chef d'orchestre : pratiques de l'autorité et métaphores politiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales. Vol 57, 1001-1028*. Editions de l'E.H.E.S.S. Consulté le 10.11.2013. Adresse URL : <http://www.cairn.info/revue-Annales-2002-4-page-1001.htm>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2012). *Formation musicale. Prise de position de la CDIP du 21 juin 2012*. Consulté le 26.02.2014. Adresse URL : http://www.edudoc.ch/static/web/edk/stellungnahme_musik_f.pdf
- Duvillard, J. (2005). L'éducation musicale à l'école primaire. *Tréma* °25/2005, 20-32. Consulté le 02.01.2014. Adresse URL : <http://trema.revues.org/358>
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters : A New Philosophy of Music Education*. New York : Oxford University Press.
- Gaillard, C. (2004). En quoi l'éducation musicale peut-elle aider au développement de l'enfant de cycle 1 et 2 ? *I.U.F.M. Académie de Montpellier*. Consulté le 02.01.2014. Adresse URL : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/a/2/04a2008/04a2008.pdf>
- Gembris, H. (2002). The Development of Musical Abilities. In Colwell, R. & Richardson, C. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 487-508). Oxford : University Press.
- Guirard, L. & al. (2010). *50 ans de psychologie de la musique*. L'école de Robert Francès, aleXitère. Consulté le 03.01.2014. Adresse URL : http://omf.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/2010_guirard_extr_50_ans_de_psychologie_de_la_musique_couv_intro_article.pdf
- Hille, A. & Algan, Y. (2010). *Première évaluation de l'impact des Orchestres à l'école*. Institut Montaigne. Consulté le 21.11.2013. Adresse URL :

<http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/premiere-evaluation-de-limpact-des-orchestres-lecole-automne-2010>

- Huguet, M.-C. (2008). Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales. *Revue française de pédagogie*, 162/2008, pp.45-57. Consulté le 16.03.2014. Adresse URL : <http://rfp.revues.org/774>
- Jaccard, S. (2007). Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme praxialiste, si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? *Recherche en éducation musicale*, 25, 31-62. Consulté le 16.03.2014. Adresse URL : http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_25_Elliott.pdf
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Hass (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, (pp.235-255). Rennes : Les Presses universitaires de Rennes.
- Lambeau, C. (2010). Communication musicale ? Construire la musique comme objet pour les SIC. *Etudes de communication*, 35, 135-148 . Consulté le 20.11.2013. Adresse URL : <http://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2010-2-page-135.htm>
- Lamoureux, A. (2000). La collecte de données : les outils. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^e éd. Montréal : Editions : Etudes Vivantes.
- Maizières, F. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 44. Consulté le 03.01.2014. Adresse URL : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-1-page-103.htm>
- Mérigaud, B. (2007). Une leçon de musique. *Télérama n°2994*. Consulté le 20.10.2013. Adresse URL : http://www.telerama.fr/musique/17137-une_lecon_de_musique.php
- Montandon, F. (2010). Les représentations sociales des parents sur une activité extrascolaire : l'éducation musicale eu égard aux apprentissages scolaires. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF, 2010)*. Université de Genève.
- Negura, L. (2004). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 57 (3) 471, 5-6. Consulté le 01.03.2014. Adresse URL : <http://sociologies.revues.org/993>

Taetle, L. & Cutietta, R. (2002). Learning Theories as Roots of Current Musical, Practice and Research. In Colwell, R. & Richardson, C. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 279-298). Oxford : University Press.

Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., & Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77. Consulté le 02.01.2014. Adresse URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_152_1_3364

Wozniak-Lepinoy, M. & Pavie, C. (2012). *Une classe d'orchestre clés en main*. Paris : L'Harmattan.

7.1 Filmographie

Arverlo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Repéré le 16.10.2013. Adresse URL : http://www.youtube.com/watch?v=L9p7_Jnk9_Q

Sanchez Lansch, E. (2008). *The promise of music*. Repéré le 15.10.2013. Adresse URL : <http://www.youtube.com/watch?v=3iEnIhvjm3k&list=PL47149EoE8C41A159>

Smaczny, P. et Stodtmeier, M. (2009). *El Sistema : Music to Change Life*. Studio : EUROARTS.