

Réflexions sur le rapport entre les méthodes traditionnelles d'enseignement et l'apprentissage musical.

Questions d'apprentissages et d'entrées en musique.

Meryem Bensaïd

Promotion 2012-2014

"J'ai le sentiment qu'un professeur dans une classe passe beaucoup de temps à faire régurgiter à l'enfant le savoir qu'il lui a inculqué. Pour moi c'est de la complaisance et une perte de temps." Tiré de la BD "Annie Sullivan et Helen Keller" de Joseph Lambert.

Merci à Hélène de m'avoir guidée et accompagnée vers une voie nouvelle.

Merci à mes relecteurs,
Bizu, Dudley, Marco, Boubou et Cathy,
d'avoir pris le temps de m'écouter et de me conseiller.

Merci enfin à Nico et Marine sans qui je ne suis rien !

Introduction...	p.4
------------------------	-----

1^{ère} partie : Mise au point

I.	1 ^{er} bilan : qu'est-ce qu'on cherche ? Quel musicien veut-on former	p.6
II.	Quelques définitions pour éclairer notre propos	p.10
III.	Modèle de la construction traditionnelle de l'enseignement	p.12
IV.	Héritage historique, histoire de « bases »	p.14

2^{ème} partie : Passer de l'intention à l'action

I.	L'apport des théories de l'apprentissage.	p.17
	1) La transmission	
	2) Le conditionnement	
	3) Le constructivisme	
II.	Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment la musique s'apprend-elle ?	p.21
III.	Un nouvel éclairage pour approcher un enseignement plus musical	p.23
	- Changer d'angle d'attaque !	
	- Changer de posture et de rapport au travail d'équipe !	
	- Changer d'évaluation !	
IV.	Des outils à développer pour une nouvelle conception de l'apprentissage musical	p. 27

Conclusion ...	p. 30
-----------------------	-------

Annexes :

- | | |
|---|--------------|
| 1) Essai de Guy Dumelie pour la FNAPEC. | P.31 |
| 2) Brainstorming | p. 34 |
| 3) Extraits du Traité de Quantz
Extrait du « Champs d'évaluation pour une fin de 1er cycle au CRR de Bourgoin Jallieu » | p. 36 |
| 4) Récit d'expérience de Pauline, élève de violon | p. 38 |
| 5) Entretien avec Pascal Pariaud, description de l'EPO | p. 39 |
| 6) Récit d'expérience Gérard Venturi | p. 41 |

Bibliographie **p. 50**

Abstract **p. 52**

Introduction

« Au début des années 90, le premier colloque organisé par la jeune association Conservatoires de France s'intitulait : «De quels conservatoires la société a-t-elle besoin?». Vingt années ont passées. Les attentes des collectivités se sont précisées, les missions de ces établissements ont été maintes fois énoncées par l'Etat, et pour autant nombreuses sont les collectivités à constater l'écart qu'il y a entre ce qu'est le conservatoire et ce qu'il serait souhaitable qu'il soit [...] »¹

« En 2013 : sur 350 élèves s'inscrivant en 1^{er} cycle, 20% entre en 2^{ème} cycle, et il n'y en a plus que 7% en 3^{ème} cycle »².

Ces constats m'ont posé questions et ainsi ouvert la brèche de cette réflexion sur l'approche de l'enseignement musical des débutants aujourd'hui. Que deviennent les 80% d'élèves présents en 1^{er} cycle et n'accédant pas au deuxième cycle ? Que se passe-t-il pour que leur parcours s'arrête ? Comment adapter mon enseignement, pour intéresser les élèves et éveiller chez eux un désir d'apprendre ?

Il faut l'avouer, je me suis bien rendue compte moi aussi que peu à peu les élèves se démotivaient, et ce, malgré mon enthousiasme, mon énergie, mon attention. Il m'a bien fallu prendre du recul sur mon enseignement, et me rendre à l'évidence : il était une simple transmission de celui que j'avais moi-même reçu en tant qu'élève, et il était temps pour moi de prendre le temps de me former pour me questionner, travailler et apprendre à enseigner.

Ainsi, il me semble maintenant nécessaire de prendre le temps d'appliquer ce qui est dit et pensé par de plus en plus de monde dans le métier³ : il faut redéfinir la formation proposée dans les cursus des conservatoires et l'ouvrir à une vraie pratique amateur reconnue comme telle. En effet, il s'agit là d'une des principales missions énoncées par les schémas d'orientations, textes cadres de notre métier. S'inscrire dans une volonté de rayonnement avec des projets hors les murs, des stages, des concerts, des ateliers, des résidences... S'adapter au rythme d'un XXI^{ème} siècle qui file à toute vitesse et où les repères changent. Le besoin de s'ouvrir à de nouvelles pédagogies, notamment la pédagogie de projet ou de contrat inscrivant l'élève dans un parcours dont il est lui-même l'instigateur, apparaît nécessaire. Il s'agit de renouveler nos conceptions, issues de la Révolution, pour les adapter à une époque où la musique est partout et où internet devient un espace où tout est accessible. Décloisonner, désacraliser, se questionner, douter, se tromper, tâtonner, hésiter, avancer ! Car, selon le schéma d'orientation de 2006 : les écoles de musiques « [...] constituent la principale source de développement de la pratique amateur [...] ». Or, cette conception renouvelle la démarche de l'enseignant face aux élèves débutants, formés non plus dans une visée de professionnalisation, comme ce fût le cas à une époque, mais vers une pratique amateur. Cette perspective réaffirmée, interroge profondément la question des entrées en musique.

¹ Guy Dumelie, « Place et rôle des conservatoires dans les politiques publiques en faveur de l'art et de la culture : le point de vue de la F.N.C.C. » (Annexe 1, p.31)

² Constat du Conservatoire à Rayonnement Communal d'Eybens, (38).

³ cf. Annexe 1.

C'est ainsi que certaines questions sont devenues pour moi incontournable : Comment commence-t-on ? Dans quel ordre, dans quel sens ? Qu'est ce qui est fondamental ? Comment ne pas rater les bases ? Comment faire sans savoir-faire ? Voici quelques questions reflétant les réflexions, qui ont guidées mon processus de formation au sein du Cefedem. J'ai choisi de traiter ces questions dans mon mémoire de fin d'études, maintenant que je me trouve à la croisée des chemins, enfin « formée », prête à enseigner et en ayant pourtant l'impression que tout commence, afin d'éclaircir ma pensée...

Je débute cet écrit par le récit de ma fin de parcours au conservatoire et des doutes qu'il a suscité en moi. Je fais ensuite une brève mise au point de mes conceptions pour ensuite aborder la question du commencement et celle de l'apprentissage. Un recul historique permettra de comprendre l'héritage de la conception de l'enseignement musical en conservatoire aujourd'hui. Compréhension qui m'a été nécessaire pour réussir à m'en dégager et à accepter une transformation de l'enseignement musical, plus proche de mes convictions. La deuxième partie de ce mémoire, s'attache à l'étude des théories de l'apprentissage, et notamment celle du constructivisme, l'éclairage que cette conception apporte à l'enseignement et les expériences déjà proposées dans certaines institutions. Je propose enfin des outils que j'aimerais privilégier afin d'enrichir mon enseignement futur, acceptant néanmoins qu'il n'y a pas de « recettes magiques », et que le travail reste à faire !

1^{ère} partie : Mise au point

I. 1^{er} bilan : qu'est-ce qu'on cherche ? Quel musicien veut-on former ?

Afin de vous faire entrer dans ma réflexion, je me suis permis un bref récit de mon expérience d'élève, vous pourrez ainsi mieux comprendre mon besoin de renouveler l'enseignement traditionnel. Je me suis ensuite prêtée à un jeu de « brainstorming » pour lequel je m'étais fixée quelques mots forts à définir⁴. L'idée était de chercher à savoir le sens que je donne à certains mots, ce qu'ils cachent et ce qu'ils représentent pour moi en tant qu'élève, et en tant qu'enseignante. L'enjeu étant ensuite de m'en servir pour définir ce qui me motive et qui définit mes valeurs d'enseignement.

Récit d'expérience et questionnements qui en découlent :

En reprenant la flûte traversière au conservatoire à 18 ans, soit 6 ans après avoir arrêté en début de 2^{ème} cycle, j'ai eu du mal à me fondre dans le règlement disciplinaire de l'institution. Curieuse et volontaire, je voulais jouer, participer à des projets et rencontrer des musiciens. J'étais incapable d'accepter l'idée d'un travail technique spécifique hors de tout propos musical. Mon professeur, après m'avoir fait découvrir la richesse musicale du son, la détente pour accéder à une musicalité sincère, et le plaisir de la musique d'ensemble, me « rabâchait » pourtant qu'il fallait que je fasse les gammes et les études tous les jours, qu'il s'agissait des bases nécessaires pour pouvoir avancer et progresser. Mais, avancer vers quoi ? N'était-il pas possible d'apprendre la technique propre à l'instrument au fur et à mesure de la pratique ?

Inlassablement il prenait le temps de me montrer comment travailler la nouvelle étude et chaque semaine je revenais avec un nouveau morceau, des répétitions d'autres projets, mais pas d'étude. Je ne pouvais me faire à l'idée de cette dé-contextualisation entre interprétation musicale et jeu instrumental. Pourtant, dans le cursus institutionnel de l'enseignement de la musique classique - au singulier contrairement aux esthétiques des musiques actuelles ou musiques traditionnelles - on apprend par le biais d'une pratique solitaire et lorsque l'apprentissage est maîtrisé on peut jouer en groupe et monter sur scène, telle est la hiérarchie communément admise. Si l'on ne la respecte pas, on est sanctionné. Et la sanction a fini par tomber, lors de mon entretien de DEM (Diplôme d'études musicales - paradoxalement plurielles !)

Enrichie de cinq années foisonnantes, ayant approché toutes les esthétiques proposées et étant valorisé de cet aspect par des appréciations élogieuses de la part des enseignants des disciplines transversales, je m'attendais à sortir de mon cursus avec brio. L'enseignant

⁴ cf. Annexe 2

spécialiste et le directeur n'étaient pas de cet avis, j'avais choisi la voie de la professionnalisation, il me fallait donc en respecter les codes, hérités de l'institution élitiste postrévolutionnaire. Je fus donc sanctionnée par l'attribution de la moins bonne note pour laquelle on m'évoqua deux raisons. D'une part, j'étais sanctionnée pour « *ne pas avoir respecté le contrat* », (mais quel contrat ?), et ainsi avoir papillonné sans respecter le travail du répertoire de soliste de façon approfondie. D'autre part, il s'agissait de me « *mettre la pression* » (termes employés par le directeur) pour l'épreuve de prestation instrumentale, pour laquelle mon professeur ne doutais d'ailleurs pas que j'obtienne la meilleure note. Incompréhension totale. Je n'avais pas signé de contrat stipulant une pratique spécialisée dans un répertoire particulier, j'étais entrée en troisième cycle spécialisé dans la visée d'une pratique professionnelle de la musique certes, mais ne m'avait-on pas dit que pour cela, il fallait développer des compétences variées ? Le jour de la prestation instrumentale, essayant de correspondre au modèle de l'élève que je devais être, j'échouais lamentablement. Malgré tout volontaire et persévérante, je m'attelai le mois suivant à une discipline rigoureuse et régulière d'une pratique individuelle de travail technique, six à sept heures par jour, cinq jours par semaine, car tel était le code de la pratique de la musique classique à respecter. Plus de morceaux, plus d'orchestre, plus de projets, en résumé : plus de musique. J'ai ainsi acquis une technique instrumentale maîtrisée et obtenu mon diplôme mais perdu ma pratique artistique, et il m'a fallu un travail long et difficile pour enfin la retrouver.

Etait-ce donc ça le contrat d'apprentissage de la musique en conservatoire ?

Il m'a fallu deux ans d'études au Cefedem pour « désapprendre » et « déconstruire » des mécanismes de réflexions construits auparavant. Réflexions qui étaient le fruit de la discipline hiérarchisée des institutions, dictant un modèle de fonctionnement qu'il me semblait impossible de changer. Armée aujourd'hui de nouveaux outils, je me rends finalement compte qu'il est possible de fonctionner autrement et le travail de reconstruction m'amène désormais vers de nouvelles représentations.

En effet, la musique n'est pas une entité unique ne possédant qu'un sens. Elle est son et couleur, elle est histoire et culture. Aujourd'hui présente au quotidien dans nos vies, la musique n'est évidemment pas uniquement classique.

Cette esthétique représente ma pratique d'aujourd'hui en tant que flutiste mais au cours de mon parcours, cette pratique fût également multi-instrumentale par le biais du piano, du saxophone ou encore du chant. Enfant il s'agissait pour moi d'un hobby, d'une activité conviviale entre rencontre, émotion, jeu et partage. L'école de musique représentait un lieu de vie et de plaisir qui s'est parfois transformé en lieu de culture, nécessitant une certaine endurance pour atteindre le dépassement de soi en traversant aussi des moments de souffrances.

En tant qu'enseignante, j'aimerais conduire les élèves dans cette aventure musicale, pour qu'ils puissent vivre leur parcours dans l'école de musique non pas comme un cursus scolaire mais comme un moment de vie, qu'au-delà d'un lieu, l'école de musique puisse être un terrain

de jeu, de travail et de pratique dont ils ressortent avec des valeurs d'écoute, de partage et de tolérance. Je ne voudrais pas que ce rêve se transforme en utopie, il s'agit donc de réussir le passage de l'intention à l'action...

Etre instrumentiste implique un rapport individuel à l'instrument. Dans les institutions françaises, le choix de l'instrument induit également un rapport à une esthétique et à une pratique plus spécifique. Enfant, mon rapport à l'instrument a varié et évolué. En premier lieu je me suis tournée vers le piano, instrument très répandu, il faisait partie d'une représentation connue. C'est deux ans plus tard que je découvris la flûte traversière. Le son et l'objet m'attirèrent et ne me quittèrent que plusieurs années après, au début de l'adolescence. A cette période il se produit beaucoup de changements, le rapport aux autres et le regard s'émancipent. A cet âge-là donc, la flûte ne m'épanouissait plus ; mais il ne s'agissait pas nécessairement de l'objet. Je me sentais limitée par la musique que cet instrument induisait de jouer.⁵ C'est à cette époque, au début du collège que je découvris le jazz, plus spécifiquement le big band et sa pratique collective. C'est ainsi que je me suis mise au saxophone, un nouvel instrument me permettant de changer d'environnement musical. A 18 ans, animée cette fois-ci personnellement (et non plus par l'influence parentale) par la musique classique, je choisis finalement de revenir vers la flûte traversière, instrument me paraissant plus propice à cette musique et à ces pratiques collectives d'orchestre et de musique de chambre.

Etre instrumentiste c'est donc avant tout être musicien, l'instrument étant un outil servant l'interprétation artistique et musicale de l'individu. Tel un masque, il permet de s'inscrire de façon active dans une pratique nous déterminant un rôle selon la place qu'on souhaite prendre au sein d'un collectif.

Ainsi, j'ai réalisé que la spécialisation d'instrumentiste ne se dessine pas dès l'enfance et que l'attention donnée au travail technique, à la virtuosité induisant un état d'esprit compétitif ne me semblait pas convenir à une pratique musicale n'ayant pas de visée professionnelle⁶. En tant qu'enseignante, il s'agit pour moi de développer des compétences musicales larges pour qu'à tout moment, l'élève puisse décider de changer d'esthétique musicale ou simplement d'ouvrir sa culture musicale. En effet, il me semble important de ne pas oublier qu'avant d'être flutiste, guitariste ou percussionniste, nous sommes avant tout des musiciens qui se doivent de transmettre ce bagage aux élèves qui se présentent à nous.

Cours individuel ou cours collectif? Hormis le cours de FM, les cours collectifs correspondaient pour moi à un temps de pratique, à un atelier. C'est ainsi que dans mes représentations initiales, le cours collectif était synonyme de musique, de jeu, de plaisir, de copains quand le cours individuel était celui de l'instrument, le temps du travail méticuleux et du jeu solitaire. N'ayant connu que des cours d'instruments individuels, j'ai eu du mal à imaginer qu'il soit possible de fonctionner autrement. C'est notamment en découvrant la

⁵ Dans ma classe de flûte au conservatoire, le répertoire flutistique s'articulait uniquement autour de la musique classique. Ce n'est qu'au moment où j'ai annoncé à ma prof que j'arrêtais la flûte pour aller jouer du jazz en classe de saxophone qu'elle m'a dit « Mais on peut aussi faire du jazz à la flûte ! », cette option n'avait jamais été évoqué avant.

⁶ Remarquons que la question reste posée même s'il s'agit d'une visée professionnelle.

pratique de « L'École Par l'Orchestre », dispositif inventé et développé par Pascal Pariaud, Philippe Genet et Gérard Venturi à l'ENM de Villeurbanne⁷ que j'ai réussi à entrevoir une nouvelle façon de penser le cours d'instrument ; *« Pour autant, le face à face pédagogique n'est pas apparu comme étant à proscrire complètement, mais disons qu'il ne pouvait définitivement plus occuper le premier plan de l'enseignement musical. Dès lors, il était considéré comme une possibilité ponctuelle, spécifique ou occasionnelle parmi une grande diversité d'autres situations musicales et pédagogiques. Le format de cours mono instrumental par petits groupes que nous pratiquions allait lui aussi être réhabilité comme une possibilité de travail centré sur des logiques instrumentales spécifiques, sans faire l'objet d'un systématisme absolu. »*⁸

Aujourd'hui, mon ambition est de réussir à allier ces deux temps car les aspects travail en collectif et en individuel me paraissent nécessaires et complémentaires.

Je souhaite désormais construire un cours d'instrument s'axant principalement sur une pratique de groupe pour qu'ensuite l'élève découvre la nécessité de travailler tel ou tel aspect spécifique de son instrument et puisse profiter d'un temps de cours individuel, pas nécessairement automatique. Je souhaiterais que l'énergie de groupe fasse jouer et pratiquer pour que l'élève passe d'un statut passif où le professeur dit et l'élève fait, à un statut actif où l'élève cherche et le prof l'aide, accompagnant ainsi cette démarche en personne ressource et en référent plutôt qu'en maître savant.

Mais le choix de s'ouvrir à une pédagogie collective ou active ne dénigre pas l'approche individuelle pour autant. En effet, je pense que celle-ci offre un temps où l'élève peut être considéré plus spécifiquement et cette attention particulière me paraît importante. Il s'agirait en fait de réaliser une interaction entre ces deux temps de cours plutôt que de choisir l'un ou l'autre dans un conflit d'ancienne ou de nouvelle génération.

Au regard de cet exercice de brainstorming, il me paraît maintenant évident que les termes forts définissant mon enseignement sont de transmettre un apprentissage riche de sens, d'émotions, de partage, de plaisir et bien sûr de musique. Il s'agit pour moi d'éveiller la curiosité des élèves qui entrent à l'école de musique en les rendant acteurs de leurs apprentissages et conscients qu'il s'agit de jouer, mais aussi de chercher, de se questionner et de persévérer. J'aborderai ces aspects dans la deuxième partie, pour l'heure, je voudrais d'abord revenir sur quelques définitions qui me paraissent importantes pour éclairer mon propos.

⁷ cf. Annexe 5 et 6, p. 39 et 41.

⁸ Gérard Venduri, Récit d'expérience, (Annexe 7)

II. Quelques définitions et leur éclairage sur notre propos:

Rappelons notre problématique initiale : Comment commence-t-on ? Dans quel ordre, dans quel sens ? Qu'est ce qui est fondamental ? Comment ne pas rater les bases ? Comment faire sans savoir-faire ?

Commencer : Entreprendre la première phase d'une opération, la première opération d'une série, se mettre à faire quelque chose⁹.

« Se mettre à faire quelque chose ». Dans notre cas : se mettre à « faire de la musique ». D'accord mais alors, par quoi commencer ? Car il faut l'admettre, il faut bien commencer par quelque chose, mais quelle chose ? Cette question me hantait car elle cachait également mon besoin de répondre à la demande d'un élève débutant, s'étant inscrit au cours en ayant envie de découvrir la flûte traversière et dont je ne voulais pas décevoir l'attente afin que son envie de découverte se perpétue le plus longtemps possible.

Pour répondre à ces deux questions fondamentales, les méthodes traditionnelles proposent entre autre, de segmenter ce premier apprentissage. Ainsi, il faut commencer par positionner l'embouchure au bon endroit et « *essayer d'imiter le vent* ». ¹⁰ Lorsque cette première étape est franchie, on ajoute une nouvelle difficulté : positionner les doigts, au bon endroit, et commencer l'apprentissage des premiers doigtés ; (la main gauche d'abord, il paraît que c'est plus facile !). Et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'élève débutant soit en mesure d'apprendre de nouvelles difficultés, amenées peu à peu dans une logique allant du simple au complexe. Mais qui a décidé cet ordre ?

Cette approche analytique paraît d'une part obsolète car nous avons tous été témoins que les difficultés diffèrent selon les élèves, qu'ils n'abordent pas les problèmes de la même façon et que cette uniformité ne convient souvent pas. D'autre part, cette « structuration » des débuts des apprentissages m'intrigue car, lorsqu'on regarde les premiers apprentissages de l'enfant tels que la parole ou la marche, ils s'effectuent tout de go. En effet, l'enfant apprend à marcher en marchant. Personne ne lui indique l'ordre de cet apprentissage, il le fait en faisant, comme le disait Aristote dès le IV^{ème} siècle avant J-C : « *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en faisant que nous les apprenons* » ¹¹.

Pourtant, on a trop souvent tendance à penser que l'apprentissage est une opération de transmission de sorte que l'enseignant savant sait et que l'élève ignorant apprend. A ce propos Gaston Bachelard disait : « *certaines profs ne comprennent pas que l'on ne comprenne pas : les professeurs imaginent que l'esprit commence comme une leçon [...], qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées.* » ¹²

Pour commencer un apprentissage il s'agirait donc plutôt de s'appuyer sur un contenu déjà existant, les représentations de l'élève, plutôt que de le considérer comme un vase vide qu'il faudrait remplir de connaissances. La question sous-jacente est alors de savoir ce qu'on donne à faire à l'élève pour qu'il apprenne en faisant, sous-entendu en jouant ?

⁹ www.larousse.fr

¹⁰ Cf. Premières pages de la méthode *Lire, écouter, jouer*.

¹¹ Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

¹² Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1971.

Avant cela, je voudrais m'arrêter sur le terme d'apprentissage.

Apprentissage : Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience¹³.

Dans son « registre de conceptualisation », Michel Develay rappelle que « *tout est abordable avec chaque élève, à condition d'adapter la notion abordée de façon à ce qu'il puisse la relier aux apprentissages déjà réalisés* »¹⁴. Comme nous le disions plus haut, pour que l'élève s'approprie de nouvelles connaissances, il faut qu'elles soient accessibles, qu'elles aient un sens à ses yeux, qu'elles se connectent par rapport à ses représentations. Il s'agit du passage entre le « savoir savant » et les « savoirs assimilés » ; concepts sur lesquels nous reviendrons plus tard. Ce qui nous intéresse ici, c'est donc la condition nécessaire à l'acte d'apprendre : le sens. Pour qu'il y ait apprentissage, il paraît fondamental de ne pas dissocier le savoir du savoir-faire, car chaque notion ne se comprend que par sa relation avec les autres notions, qui ainsi lui donnent un sens. Par exemple, pour avoir lieu, l'apprentissage de la lecture rythmique a besoin d'être connectée à une pratique d'ensemble, de sorte que l'instrumentiste en « vive » l'utilité. Le respect d'une noire ou d'une croche lui permettra de jouer avec son partenaire ; alors qu'une vision de l'apprentissage passant par un contenu élémentarisé, et souvent abstrait, « une noire vaut un temps, il faut respecter cette durée », n'a pas de sens. Il s'agit alors de construire un contenu avec l'élève au fur et à mesure de son avancement et non d'accumuler des connaissances et des savoirs décontextualisés, qu'on s'évertue ensuite à lui faire travailler, souvent sans grand succès.

*« C'est précisément parce que l'enseignement musical demeurait centré sur le cours instrumental, et non sur l'apprentissage de l'instrument dans le cadre de situations musicales plus larges, que les élèves suivant nos cours ne développaient pas aussi rapidement les compétences et les savoir-faire repérés dans l'expérience orchestre à l'école. »*¹⁵

C'est ce qu'évoque ici Gérald Venturi. L'expérience dont il parle fût d'abord un essai d'entrée en musique par la pratique, en décloisonnant les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, les « savoirs » et les « savoir-faire ». Franche réussite¹⁶, cette expérience a de fait remis en cause la conception traditionnelle de l'enseignement musical, centrée sur le cours instrumental individuel séparé du cours théorique et de la pratique collective. C'est notamment ce qui a conduit certains enseignants à revisiter l'enseignement proposé dans l'école de musique et ainsi à inventer le dispositif de l'EPO (Ecole Par l'Orchestre).

¹³ www.larousse.fr

¹⁴ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

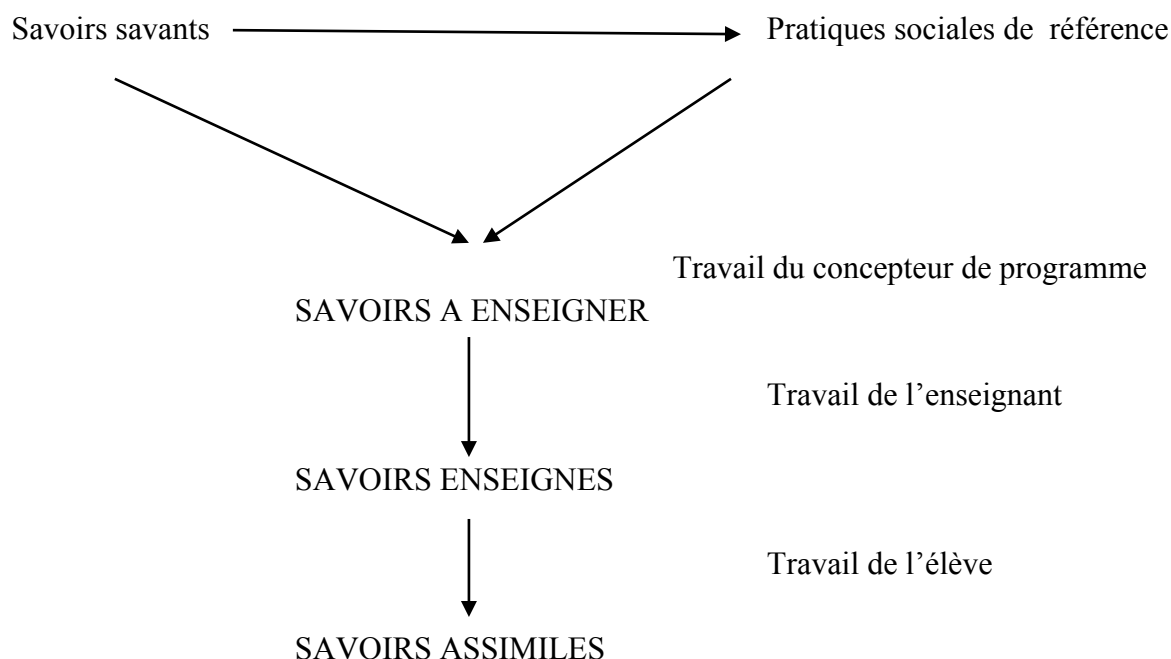
¹⁵ Gérald Venturi, *ibid.*

¹⁶ Cf. Annexe 6, p.41 .

III. Modèle de la construction traditionnelle de l'enseignement :

De quel modèle parlons-nous ?

Nous avons évoqué juste au-dessus le passage entre le « savoir savant » et les « savoirs assimilés ». Dans Savoirs scolaires et didactique des disciplines, Michel DEVELAY illustre la conception la plus usuelle de l'enseignement de la façon suivante :



Ce schéma renvoie au modèle de l'enseignement comme transmission¹⁷. Centré sur l'enseignant, le savoir est conçu comme un « déjà là », qu'il faut à chaque étape transposer et qu'il revient au professeur d'enseigner et à l'élève d'acquérir. Cette transposition didactique soulève ainsi plusieurs questions :

- Que reste-t-il effectivement du savoir savant chez l'élève, après toutes ces étapes ?
- En fonction de quoi choisit-on ce qui constitue le « savoir savant » ?
- Qui le détermine ?
- Selon quelles finalités ?

Il semble donc que ce modèle d'enseignement fonctionne à l'inverse de la façon dont se construit l'apprentissage, comme appropriation d'une entité globale. Ce modèle renforce également l'élémentarisation du savoir (séparé en étapes distinctes) et renforce la position de l'enseignant savant, et de l'élève ignorant.

C'est pourquoi, la question est la suivante : ne vaudrait-il pas mieux partir des représentations de l'élève pour l'accompagner vers le savoir et ainsi construire un apprentissage qui puisse avoir du sens à ses yeux ?

¹⁷ Cf. p.16, I. L'apport des théories de l'apprentissage, 1) La transmission.

Ainsi il s'agirait de construire un savoir en réponse à des questions issues de la nature du regard que l'élève porte sur ce qui l'entoure ; comme une réponse à un questionnement et non pas comme des savoirs donnés qui ne correspondent à aucun besoin. Car c'est en répondant à son questionnement propre que l'élève pourra réaliser un réel apprentissage.

Or, la pédagogie encore souvent en vigueur dans les conservatoires se base plus sur une transmission de savoirs propositionnels déconnectés d'une part, de leur contexte d'origine : travail technique séparé du moment de pratique ; et d'autre part séparés en différentes disciplines, posant une frontière imperméable entre théorie et pratique. Il y a la discipline de l'instrument, du solfège, de la composition, de l'harmonie, de l'analyse, de l'orchestration, etc... séparant toujours en plus petits éléments les « savoirs savants ».

J'ai mis du temps à comprendre pourquoi l'enseignement était tant cloisonné, croyant naïvement que si c'était comme ça depuis toujours il y avait sûrement une raison et si ce système était toujours d'actualité, cette raison devait forcément être bonne !

IV. Héritage historique, histoire de « bases » :

En fait il s'agit d'une histoire :

Le système de formation musicale des élèves et notamment des débutants en conservatoires et écoles de musique d'aujourd'hui est en effet issu de la Révolution française dont découlent les fondations du premier conservatoire de Paris. « *Le trois Août 1795, on adopta un décret organisant le conservatoire national de musique [...]* »¹⁸ A cette époque, le conservatoire se donnait pour mission de forger des « *musiciens formés pour les théâtres lyriques et pour l'armée [qui] n'avaient pas besoin d'une éducation musicale approfondie, globale, générale, liée à la compréhension, à la créativité comme c'était le cas au début du XVIIIème. Il importait seulement qu'ils soient bons instrumentistes et bons lecteurs.* »¹⁹ Il s'agissait de former des musiciens interprètes, à visée professionnelle, qui serviraient le rayonnement culturel de la France du XIXème siècle.

« *[Or], force est de constater que lecture et technique instrumentale demeurent aujourd'hui les bases fondamentales de l'enseignement musical français. Ce sont deux bonnes bases qu'il faut conserver et perfectionner, il n'empêche qu'elles ne doivent pas être les seules* »²⁰. Elles ne sont pas les seules car la mission des conservatoires d'aujourd'hui est davantage tournée vers la formation de musiciens amateurs. La charte de 2001 définit comme nouveaux objectifs : « *La diversification des disciplines, l'articulation de ces lieux d'enseignement à la vie artistique locale et le partenariat avec l'Education Nationale, afin de favoriser l'accès du plus grand nombre d'élèves aux pratiques artistiques.* »²¹

Avant de développer ces nouveaux objectifs, prenons le temps de revenir sur ce qui existe encore aujourd'hui et qui est issu du passé. Le propos est ici de s'intéresser à l'idée de la notion de « base », notion fortement éloignée des conceptions des conditions d'apprentissage²², (nécessité du donner sens, de répondre à un questionnement, de partir d'une tâche globale pour ensuite aller vers des cas particuliers, etc...)

En effet, les méthodes encore actuelles, sont issues de décisions établies il y a bientôt deux siècles, dans la visée de forger des instrumentistes spécialisés or, comme nous venons de l'évoquer, il me semble que les élèves qui se présentent aujourd'hui aux portes des écoles de musique, viennent dans une visée de pratique amateur, pour le plaisir. C'est pourquoi il m'a paru important de prendre le temps de revenir sur cette construction historique afin de mieux comprendre le fonctionnement disciplinaire de l'enseignement du conservatoire.

« *On dit parfois que le 1^{er} cycle des études musicales est celui des apprentissages fondamentaux. Quels sont-ils ? L'immobilité, le mouvement, la pesanteur, la loi, la peur, la joie, le masque, la tendresse ou la violence. Cela se nomme ; cela s'appelle quinte, octave,*

¹⁸ Claude - Henry Joubert, *Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité.*

¹⁹ Claude - Henry Joubert, *ibid.*

²⁰ Claude - Henry Joubert, *ibid.*

²¹ http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/10_10_20_Charte.pdf

²² Conditions décrites dans le passage sur les débuts de l'apprentissage.

double-croche, tonique ou dominante, mais surtout, cela se fabrique, se compare et s'utilise car le musicien est un artisan. »²³

En effet, parmi l'une des représentations communément admises, l'apprentissage se construit sur des bases solides, qui se nomment sans se construire car dans cette conception disciplinaire l'élève n'est pas considéré comme un musicien-artisan.

Bases : assise, socle, support sur lesquels repose un objet. Origine, fondement, principe de quelque chose, ce sur quoi tout repose.

Tel est le paradoxe de cette notion, fondement sur lequel tout repose. Mais ces bases ne se dessinent-elles pas plutôt lorsque l'apprentissage est effectué ? Pour qu'il y ait apprentissage, au sens où nous l'avons défini plus haut, s'agit-il vraiment de commencer par les bases ?

Comme nous l'avons évoqué, cette conception se retrouve dans toutes les méthodes d'instruments sous forme d'élémentarisation d'éléments simples s'empilant les uns après les autres de façon méthodique. L'apprentissage est ainsi conçu comme un empilement de connaissances dont l'ordre est défini par la méthode. Selon cette conception, la musique s'apprend donc du simple au complexe par juxtaposition d'éléments et de disciplines. « *Après donc qu'un apprentis aura consumé un temps considérable à s'exercer dans l'usage de la langue, des doigts, de la mesure [...] : alors il pourra prendre des pièces où il y ait plus de chant.* »²⁴

A aucun moment il est question de s'approprier le savoir musical par imprégnation via l'écoute ou par confrontation à d'autres instrumentistes, d'autres approches ou manières de faire. La musique n'est pas conçue comme un tout, elle est conçue par l'approche technique de l'instrument qu'il s'agit d'apprendre dans le bon ordre.

Cette vision de fondamentaux qu'il faudrait acquérir au cours d'un cursus a modelé la structure d'un apprentissage linéaire, segmenté par des éléments structurés autour de disciplines spécialisant ainsi notre profil de musiciens classique. D'après Michel Develay, « *Les disciplines existent parce que l'homme dans son désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles.* »²⁵. Ainsi, le décret de l'Assemblée générale du conservatoire déclare : « *L'Institut, considérant que la précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d'une bonne école ; [...] il est établi une commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique. Cette commission est formée de compositeurs* ». ²⁶

En 1872, il est demandé au compositeur Adolphe Danhaüser d'établir une théorie de la musique dans laquelle il énonce que : « *La musique est l'art des sons. Pour lire la musique et comprendre cette lecture, il faut connaître les signes aux moyens desquels on l'écrit et les lois qui les coordonnent. L'étude de ces signes et de ces lois est l'objet de la Théorie de la Musique* ».

²³ Claude-Henry Joubert, *ibid.*

²⁴ cf. Annexe 4, p. 36, Paragraphe 13 du Traité du Quantz

²⁵ Michel Develay, *ibid.*

²⁶ A.Hennion, *Comment la musique vient aux enfants*, Anthropos – Economica, 1988.

Cette conception élémentarisant le savoir me paraît aliénante dans le sens où elle décontextualise les apprentissages. Poussée au plus haut point dans les méthodes, elle transforme l'élève en simple automate à qui l'on apprend une suite de gestes. De plus, A.Hennion nous met en garde car : « *Les lois dont il fait mention, [Danhaüser] ne régissent pas la musique, elles coordonnent les signes qui les transcrivent. [...]* ». En effet, « *La théorie répond exactement aux vœux formulés par le conservatoire : simplification, clarification et unification des principes élémentaires écrits par les membres de la commission. Depuis cette date, l'ouvrage resté pratiquement le seul en course est devenu la Bible du solfège traditionnel.* »²⁷ L'exemple des Champs d'évaluation pour une fin de 1er cycle²⁸ le montre bien, les savoirs à apprendre sont hermétiquement cloisonnés dans différents champs, eux-mêmes sous-partitionnés en éléments abstraits

Dans le schéma d'orientation pédagogique de 2006, il est mentionné en introduction : « *Etablissements culturels à part entière, [les conservatoires] constituent des pôles forts d'activités artistiques; comme centres de ressources pour la musique et pour la danse ils ont vocation à répondre, directement ou en partenariat avec d'autres institutions, à une demande diversifiée ; leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs.* »²⁹ Répondre à ces nouvelles missions, nous impose donc de penser autrement le contenu d'enseignement et notre rôle d'enseignant et ce dès l'entrée des élèves dans nos locaux.

²⁷ A. Hennion, *ibid.*

²⁸ cf. Annexe 4p. 36, deuxième partie

²⁹ <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

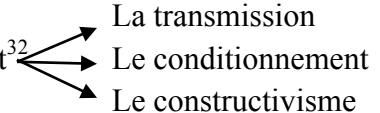
2^{ème} partie : Passer de l'intention à l'action

« L'action constitue un commencement, toute action introduit de la nouveauté, toute action (qu'elle soit individuelle ou collective) marque une rupture dans le temps ». ³⁰

I. L'apport des théories de l'apprentissage

« Il y a une véritable domination de ce que nous appelons la « forme scolaire », avec la classe prétendument homogène, les disciplines segmentées, le cours, la note, etc. Certes, l'enfant a besoin d'être conduit, c'est le rôle du pédagogue. Mais il n'a pas besoin qu'on lui fasse faire l'économie de la découverte. Il n'a pas besoin, non plus, que l'on rajoute systématiquement à l'acte de création une multitude d'explications techniques qui finissent par stériliser sa rencontre avec le savoir, sa rencontre avec l'œuvre, sa rencontre avec l'art.[...] C'est donc plutôt dans notre capacité à identifier ce qui, à un moment donné, va faire progresser l'enfant - parce que c'est tout à la fois difficile, accessible et mobilisateur - , dans la recherche des étapes nécessaires, dans l'organisation des transitions pertinentes, que va se jouer son entrée dans la culture ». ³¹

JP. Astolfi repère trois principales conceptions de l'enseignement ³²



- La transmission
- Le conditionnement
- Le constructivisme

1) La transmission

Il s'agit de la conception traditionnelle et du modèle le plus répandu dans l'enseignement. Celui pour lequel « On peut employer le terme d'« empreinte » pour qualifier la conception [...] de l'apprentissage par l'élève : [conception] d'une page blanche à écrire ou d'un verre vide à remplir [selon laquelle] la connaissance serait un « contenu » d'enseignement qui viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève (le « contenant »), comme une cire molle. » ³³

Dans cette conception l'élève n'est pas considéré comme un individu mais comme un ignorant qu'il va falloir « cultiver ». « L'apprentissage est ici compris selon un schéma de communication « émetteur/récepteur » plutôt rustique » ; d'où l'idée de transmission.

« Dans ce modèle, la situation de l'élève est considérée de manière assez passive », puisqu'il ne lui est pas demandé de réfléchir mais plutôt de digérer une information transmise.

« La pédagogie de l'empreinte est aussi une « pédagogie des idées claires », puisqu'il suffirait que l'enseignant s'explique clairement, qu'il commence par le début et expose les

³⁰ A. Harendt, *La vie de l'esprit*, Paris, P.U.F, 1981

³¹ Philippe Meirieu, entretien pour la revue *La scène* (p.32), printemps 2014

³² J.P Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, 1995.

³³ J.P Astolfi, *ibid.*

choses de manière progressive, qu'il prenne aussi de bons exemples, pour que la connaissance se transmette et s'inscrive en mémoire. L'échec et l'erreur devraient ainsi être normalement évités. Si, malgré tout, ils se produisent, ceux-ci font naturellement l'objet d'une sanction, puisque leur survenue relève de la responsabilité de l'élève, lequel n'a pas adopté l'attitude attendue. »³⁴

Cette pédagogie fonctionne, nous en sommes tous le fruit, cependant elle ne fonctionne qu'à condition que l'élève soit bon public, car dans cette conception, si le « récepteur » grésille, il n'y a ni réparation, ni « service après-vente ».

2) Le conditionnement

Le conditionnement – ou béhaviorisme - considère les structures mentales comme inaccessibles, ce qui implique de « *s'intéresser [uniquement] aux entrées et aux sorties [plus] qu'aux processus eux-mêmes* ». ³⁵Le modèle du conditionnement se concentre ainsi sur l'émission s'effectuant d'un point A à un point B pour laquelle « *l'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir [...] en termes de comportement observable attendu en fin d'apprentissage* ». Autrement dit, si la connaissance à acquérir est de savoir jouer de la flûte, il faudra définir quelle serait la succession des comportements observables pour identifier le succès de l'apprentissage. Exemple : l'élève se tient droit, il sait placer son embouchure, il sait souffler correctement pour atteindre les différentes tessitures, il connaît les doigtés correspondant aux notes à émettre, etc... Ainsi, « *dans ce modèle behavioriste, l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements. L'enseignant découpe la tâche à réussir en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves. [...] Il récompense les premières bonnes réponses obtenues ce qui permet leur renforcement positif. [...] Il s'agit bien d'une pédagogie de la réussite, puisqu'elle essaie de prendre les moyens d'éviter l'erreur, grâce à un découpage de l'apprentissage en unités aussi petites qu'il sera nécessaire.* » ³⁶ Dans cette conception, l'élève, toujours considéré comme simple exécutant, construit des automatismes dictés par l'enseignant, plus que des apprentissages.

3) Le constructivisme

Si vous avez bien suivi mon cheminement de pensée, vous aurez bien compris, qu'il s'agit là de la conception qui m'intéresse. Car le modèle constructiviste considère qu'apprendre conduit à penser autrement, et que pour ce faire, il faut relier les informations et les situer les unes par rapport aux autres pour que s'opère un réel apprentissage. Ainsi, on considère qu'apprendre est un acte personnel dans lequel l'élève doit se situer au cœur du processus.

Il s'agit également d'adopter une vision d'ensemble et de traiter le savoir comme une entité globale dans une démarche systématique, intégrant chaque donnée à celui-ci, plutôt que dans une démarche analytique concevant le savoir de façon linéaire, en le décomposant en parties et sous-parties traitées séparément. Ainsi, l'enseignant perd son statut de détenteur d'un savoir dont il distribue certains aspects, au profit d'un rôle d'intermédiaire entre le savoir et l'élève.

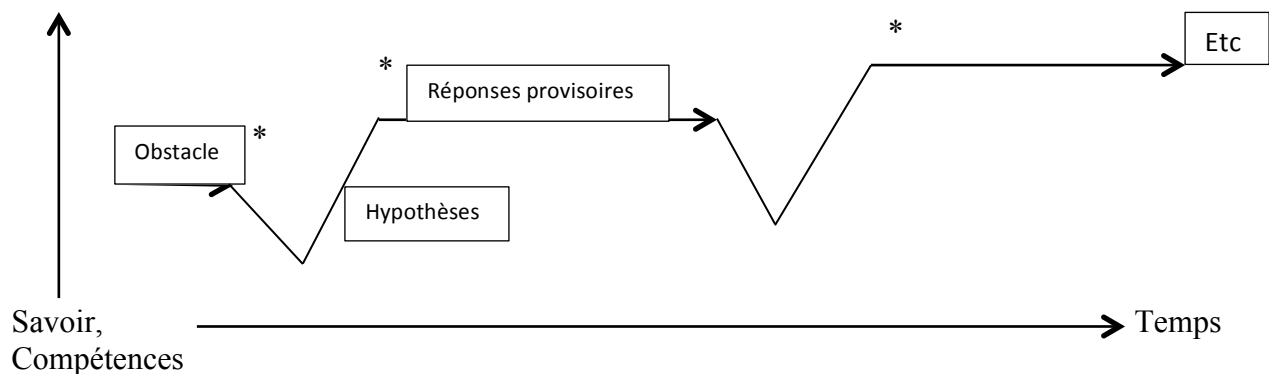
³⁴ J.P Astolfi, *ibid.*, pp. 123-124.

³⁵ JP. Astolfi, *ibid.*

³⁶ J.P Astolfi, *ibid.*, pp.125-126.

Jean Piaget (1896-1980) est un des principaux initiateurs de ce courant. Dans la lignée de Gaston Bachelard (*La Philosophie du non*), à la rencontre de l'idéalisme et de l'empirisme, Piaget défend l'idée selon laquelle l'intelligence s'élabore, se construit, se fabrique.

En se confrontant à un nouvel obstacle, l'élève va se questionner pour pouvoir le dépasser en émettant des hypothèses qui donneront lieu à des réponses, qui ne sont finalement que provisoires puisqu'à la rencontre d'un nouvel obstacle, celles-ci deviendront obsolètes et l'apprenant devra à nouveau se questionner pour dépasser l'obstacle et ainsi de suite. Cette conception illustre le fait qu'un apprentissage bouleverse des repères. Le rôle de l'enseignant est alors de construire des « situations-obstacles » à travers lesquelles l'élève évoluera pour aller, par lui-même vers le savoir et ainsi s'approprier son apprentissage.



Illustrons ce schéma par un exemple concret.

L'apprenti flutiste veut faire sonner son nouvel instrument. L'obstacle : il ne sait pas comment faire. Il va lui falloir émettre des hypothèses en essayant différentes positions de sorte que son souffle fasse résonner l'instrument. Les réponses provisoires arrivent au moment où l'élève réussit à sortir un son, en ne tenant pas la flûte dans le bon sens, de sorte qu'effectivement, il a trouvé un axe pour que l'air fasse sonner l'instrument, mais dans cette position, il ne peut pas poser ses doigts sur les clés ; nouvel obstacle ! Ainsi, pourrait s'imaginer le commencement de l'apprentissage de la flûte traversière. J'évoque ici le processus que j'ai élaboré dans le cadre de ma séquence de cours, effectué dans le cadre d'un parcours découverte³⁷ au conservatoire de Vénissieux, dans la classe de Mélodie Carrechio.

Pour aller plus loin, faisons appel à Philippe Meirieu. Pour lui aussi, une véritable compréhension s'opère « quand on va du concret à l'abstrait, ce qui revient, le plus souvent, à aller du complexe au simple. Bien évidemment, il ne peut s'agir de n'importe quelle complexité, il doit s'agir d'une complexité mobilisatrice [...] Cette situation de complexité régulée, suggérée ou organisée, on peut la nommer situation-problème. »³⁸ Il précise que « la situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisante et restabilisante, grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives ; et c'est dans cette interaction que se construit [l'apprentissage] ».³⁹

L'obstacle est ici ce qu'on pourrait appeler une « chose extérieure ». Pour que celle-ci soit intégrée et que le phénomène d'apprentissage ait lieu, il est nécessaire d'une part de la

³⁷ 1^{ère} année proposée aux débutants, pendant laquelle ils s'essayent à plusieurs instruments.

³⁸ Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment ?*, ESF, Paris 1987, 16^{ème} tirage, 1997, p.64.

³⁹ Philippe Meirieu, *ibid*.

contextualiser pour lui donner un sens et d'autre part de rendre l'élève actif pour qu'il puisse se l'approprier. « *C'est l'activité et le tâtonnement des élèves, ainsi que la spontanéité des recherches dans la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire qui les amènera à comprendre.* »⁴⁰ L'enseignant doit repérer les besoins ou les manques de l'élève pour ainsi imaginer des situations d'apprentissages.

⁴⁰ Jean PIAGET, *Où va l'éducation*, Paris, Folio 1988.

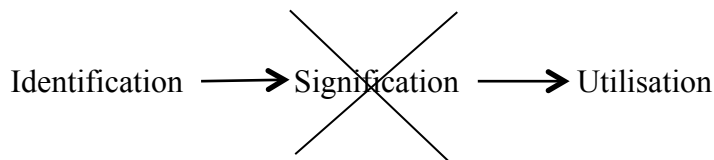
II. Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment la musique s'apprend elle ?

« Comment acquiert-on un savoir-faire ? « En faisant ». L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre.

« Les choses qu'il faut faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote.

Et c'est là qu'éclate le paradoxe, il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si on n'est pas forgeron ? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage. »⁴¹

Si l'on continue avec Meirieu, il illustre l'apprentissage comme suit⁴² :



Identification
Utilisation = Signification

Apprendre c'est-à-dire comprendre ne correspond pas à un simple processus cumulatif de données, ni à un processus de remplacement d'une compétence par une autre plus performante. Pour comprendre, il faut manipuler, il faut faire et pratiquer par tâtonnement sans éviter l'erreur. Quelques questions (la liste n'est pas exhaustive) peuvent guider l'enseignant dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage :

- A quels moments les élèves sont-ils actifs dans un cours ?
- L'élève a-t-il quelque chose à faire ?
- Qu'a-t-il fait qui lui permette de construire donc de comprendre le concept et sa signification ?

Ma question est alors la suivante : pourquoi hésitons-nous tant à « faire faire » aux élèves avant qu'ils « sachent faire » ? Certainement parce qu'on croit qu'il faut savoir avant de faire, car celui qui sait est celui qui fait. Par exemple, ne joueront à l'audition que les élèves qui savent faire leur morceau correctement ; passera au tableau l'élève qui sait sa leçon, dans le cas contraire, l'expérience est vécue comme une punition. Les exemples sont nombreux. C'est donc l'élève qui sait qui fait, parce que ce sera mieux fait, puisqu'il sait faire. Le serpent se mord la queue !

⁴¹ Olivier REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F., 1980.

⁴² Philippe MERIEU, *ibid.*

Dans cette logique, on suppose donc que « savoir faire » répond à une question de qualité. Si on veut renverser les choses, il s'agit alors de revoir le rapport de l'enseignant à l'exigence, à l'erreur et au tâtonnement, mais également de réfléchir à nos conceptions lorsqu'on a à faire à un débutant.

Ainsi, on s'aperçoit que la question de la façon de transmettre l'apprentissage concerne davantage l'enseignant que l'élève. A ce sujet, Philippe Perrenoud parle de « *variables médiatrices* »⁴³. Il explique que « *les fluctuations et variations de contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail* ». ⁴⁴C'est ainsi qu'il aborde une notion, à mon sens, trop peu prise en compte : le « curriculum caché ».

« *Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement.* » Il précise plus loin, « *Le curriculum caché fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce* ». La mise en lumière de cet aspect permet de « *s'intéresser à l'expérience des apprenants, autrement dit à ce qui forge réellement leurs apprentissages* ». ⁴⁵

Pour s'appliquer à poser notre regard d'enseignant sur l'élève et son apprentissage réel, Philippe Meirieu précise : « *Dans tous les cas, le choix de l'entrée [en matière] est donc un acte essentiel : il s'agit de déterminer ce sur quoi on décide d'exercer le pouvoir, parce que, à la fois, la situation le permet et que l'on dispose des moyens nécessaires. [...]*

Celui qui veut engendrer la réflexion et l'action pédagogique doit donc effectuer ce travail préalable qui consiste à analyser et à mettre en rapport une situation et des ressources, une sensibilité et des apports, des questions qui se posent dans le concret quotidien et des hypothèses de travail qui peuvent contribuer à leur apporter des réponses. » ⁴⁶

A ce sujet, quelques outils sont proposés à la fin de cette partie. ⁴⁷

« *Le principe d'un enseignement basé sur l'activité et la recherche de l'élève est d'abord de faire émerger des questions avant (ou au lieu) d'en donner les réponses. Le savoir n'est plus envisagé comme « prérequis à ». Au contraire, c'est la participation active au projet qui doit placer l'élève face à des manques, des difficultés à surmonter et à des problèmes à résoudre. Dans ce sens, l'apprentissage doit être provoqué par les besoins repérés dans le travail en cours et non plus en regard d'une progression standardisée supposée convenir à tous (celle des méthodes élémentaires d'instruments, ou des ouvrages indiquant des progressions types).* » ⁴⁸

⁴³ Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2^{ème} éd. 1994, pp.61-76.

⁴⁴ Ph. Perrenoud, *ibid.*

⁴⁵ Ph. Perrenoud, *ibid.*

⁴⁶ Ph. Meirieu, *ibid.* p.155.

⁴⁷ Voir IV. P. 23.

⁴⁸ Gérald Venturi, *ibid.*

III. Un nouvel éclairage pour approcher un enseignement plus musical

« Tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude. Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement, il est désordre et avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation ou de nouvelles préparations de cours [...] »⁴⁹

C'est très certainement pour cette principale raison que les choses « bougent » lentement. Par peur du désordre, par ignorance et non maîtrise de la nouveauté, le métier reste figé, alors même que les demandes ont changé. Il s'agit désormais de rendre l'élève acteur de sa démarche et de le guider en suscitant sa réflexion personnelle plus que de lui dicter un fonctionnement préétabli.

D'autre part le rapport à la culture a changé. C'est un rapport *« [...] non plus pour s'élever par le rapport personnel à l'œuvre, ou plus seulement dans cet objectif, mais aussi, dans notre monde en crise globale, la culture comme élément de lien social, la pratique artistique en amateur pour des tiers favorisant le vivre ensemble.*

Il faudrait longuement échanger sur ces aspects, sur cette mutation qui remet en cause bien des représentations, bien des pratiques, qui nous met en présence de l'inconnu, qui inquiète à juste titre car elle recèle aussi des risques, mais rien n'y fera : demain sera forcément différent d'hier. »⁵⁰

Mais alors comment s'y prendre ? Par où commencer ? Voici quelques propositions :

Changer d'angle d'attaque !

Passer d'une vision hiérarchique du savoir et de l'apprentissage pyramidal à une vision d'un savoir à multiples entrées et multiples directions, comme une tâche d'encre se propageant sur un papier buvard. En effet, comme l'évoque le récit d'expérience de Pauline, ancienne élève de violon⁵¹, il paraît important de rappeler plus spécifiquement qu'un débutant ne s'inscrit pas dans une école de musique en s'imaginant devenir un futur soliste (objectif considéré comme le haut de la pyramide) ; cette spécialisation peut arriver plus tard, mais elle n'est pas l'unique objectif. C'est pourquoi il me semble fondamental d'accueillir l'élève tel qu'il est. Effectuer un repérage pour situer d'où il part et ainsi l'intégrer dans un processus d'apprentissage dans lequel il puisse se reconnaître.

Aller réellement vers *« un conservatoire qui inclut l'accompagnement des pratiques artistiques en amateurs dans ses missions. C'est à dire qu'il met à disposition des amateurs, praticiens de toutes esthétiques, l'expertise, le conseil de ses professeurs. Le conservatoire*

⁴⁹ M. DEVELAY, Participation au café de l'éducation du 15/09/2001 sur le thème : *« Les enseignants et le changement »*.

⁵⁰ Guy Dumelie, *ibid.*

⁵¹ Cf. Annexe 4, p. 38.

devient ainsi une « maison des musiques » où se croisent et coopèrent les générations, les esthétiques, les niveaux de pratiques, les disciplines artistiques... »⁵²

Dans cette optique, de plus en plus de structures proposent un modèle d'emploi du temps dans lequel une mutualisation des moyens est effectuée. Par exemple, dans le cadre de l'EPO (Ecole Par l'Orchestre)⁵³, les enseignants consacrent leur journée du mercredi aux élèves de 1^{er} cycle. Rassemblés sur une même journée en quatre groupes (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année de 1^{er} cycle), le programme se déroule de la façon suivante :

9h : Cours mono instrumental, en groupe⁵⁴, avec les débutants.

10h : Les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années sont rassemblés. Des ateliers sont proposés par chaque enseignant, en fonction de leurs affinités artistiques, (Blues, danses de la renaissance, musiques des Balkans, etc...).

11h : Cours mono instrumental par groupe, avec les 2^{ème}s années.

Etc...

Ainsi, les élèves de 1^{er} cycle viennent à l'école de musique deux heures par semaine, temps pendant lequel tout est rassemblé (cours mêlant théorie et pratique). Chaque atelier est un projet artistique, permettant d'aborder les notions « solfégiques » au moment même où elles deviennent nécessaire et ainsi de leurs donner du sens. En groupe, ils apprennent à tout faire, de la création et de l'arrangement aux discussions pour structurer et défendre leurs choix artistiques, apprentissage global en termes de compétences. De plus, *« Nous savons bien qu'un temps musical uniforme engendre l'ennui. Le rythme en revanche maintient en éveil et suscite l'intérêt. [...] »* Pour répondre à ce problème, l'expérience de l'EPO organise l'année *« en séquences de durées variables autour de projets impliquant un renouvellement des postures et des activités pour l'élève. »⁵⁵*

Changer de posture et de rapport au travail d'équipe !

En effet, dans l'optique que nous proposons, il s'agit également pour l'enseignant de passer d'une posture de « maître savant », détenteur de connaissances vers un statut de « passeur », de « transformateur » de savoirs en compétences.

Faisons encore une fois appel au modèle de l'EPO : *« Ainsi, au lieu de n'enseigner que ce qui relevait de nos spécialités (instrumentales ou disciplinaires), nous étions tous devenus enseignants de musique. La formation musicale, sortie de son cloisonnement disciplinaire et réhabilitée en tant que globalité faite de toutes les activités de l'élève était devenue l'affaire de tous. Les spécialités de chacun des enseignants, qui tenaient le premier plan dans l'ancien système, sont alors devenues des ressources particulières parmi toutes les autres. »⁵⁶* Considérer l'enseignant comme « personne ressource » permet d'une part de changer sa posture de spécialiste de son instrument en une posture de spécialiste de l'apprentissage d'autrui à compétences multiples. D'autre part, cela permet également, du point de vue de l'élève cette fois,

⁵² Guy Duemlie, *ibid.*

⁵³ Cf. Annexe 5, p.39, Entretien avec Pascal Pariaud.

⁵⁴ Par exemple cette année, il y a 6 élèves en clarinette, le cours se déroule avec les 6 élèves.

⁵⁵ Gérald Ventury, *ibid.*

de ne plus voir l'enseignant comme un savant qui va lui dire « quoi faire » et « comment le faire » de façon systématique. C'est à l'équipe enseignante de construire des dispositifs permettant cette mise en pratique, afin que l'élève s'adresse à l'enseignant pour qu'il l'aide à effectuer une tâche spécifique. L'enseignant se doit donc de réfléchir à la formulation de cette tâche en dégagant des objectifs d'apprentissage, pour ensuite définir des consignes et des contraintes permettant à l'élève d'appréhender la tâche à faire. En plus de rendre l'élève acteur, cette démarche l'encourage également à s'impliquer dans une recherche lui permettant de dépasser les difficultés qu'il rencontre.

Changer d'évaluation !

Sortir de l'approche disciplinaire méthodique basée sur des acquis pour aller vers des savoir-faire et des compétences. Proposer une évaluation formative pour laquelle l'élève est également acteur de l'évaluation lui permettra de se situer dans son parcours.

« Les études de cas et les recherches connexes font apparaître un ensemble de principes fondamentaux :

1. *Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.*
2. *Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.*
3. *Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.*
4. *Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.*
5. *Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.*
6. *Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.*

Les enseignants ont ainsi créé un cadre, un langage et des outils en se servant des diverses composantes de l'évaluation formative pour modeler leur approche de l'enseignement et de l'apprentissage. »⁵⁷

À travers la lecture de son contenu, comparé au contenu de l'évaluation traditionnelle dite sommative, le tableau suivant permet de comprendre les bénéfices de l'évaluation formative.

	Evaluation formative	Evaluation sommative
Fonction (pourquoi ?)	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. - Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation sommative dresse un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.

⁵⁷ http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/IMG/pdf/eval_diag.pdf

Moment (quand ?)	Effectuée au cours des apprentissages : en regardant les élèves travailler, en les écoutant, en corrigeant leurs exercices, etc...	Elle s'effectue à la fin d'un apprentissage.
Destinataires (pour qui ?)	<ul style="list-style-type: none"> - Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs. - Elle indique à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs. - Cette évaluation est également à destination de l'institution et des parents.
Moyen (comment ?)	<ul style="list-style-type: none"> - Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attribution d'une note par rapport à des critères arbitrairement décidés par l'enseignant.
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel. - Aide au repérage des réussites et des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepteur ou responsable du choix du contrôle. - Correcteur.
Rôle de l'élève	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elles ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées.	L'évalué a : <ul style="list-style-type: none"> - personnellement préparé l'évaluation. - apporté le matériel nécessaire.

IV. Des outils à disposition une nouvelle conception de l'apprentissage musical.

Au vu de ces réflexions, il me paraît fondamental de mettre l'élève en situation d'apprentissage et de le rendre acteur de celui-ci, en construisant des dispositifs prévus à cet effet. Pour ce faire, Philippe Meirieu propose plusieurs outils, qui ont retenu mon attention. En effet, ces outils me paraissent représenter une source d'inspiration non négligeable.

L'un d'entre eux est le « *dégrossissage* »⁵⁸, il concerne l'entrée en matière, ou plutôt les entrées en matières. A la différence des méthodes d'enseignement traditionnelles ne proposant qu'un seul modèle pour accéder à l'apprentissage, le but est ici de « *stimuler l'attention du maître à ce qu'il prospecte inlassablement des points d'appui chez ses élèves et des entrées nouvelles dans les savoirs qu'il doit leur transmettre* ».

	Sur quels points d'appuis puis-je articuler mon apport ?	De quelles entrées dans le savoir puis-je disposer ?
Situation générale de l'élève et environnement d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est l'élève ? - Quel âge a-t-il ? - Quelles sont ses références culturelles ? - Quels ont été les événements marquants de son histoire personnelle ? - Quelles événements se sont déroulés autour de lui récemment ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle forme de sensibilisation puis-je utiliser pour introduire l'apprentissage ? - A quels différents niveaux de complexité puis-je proposer le savoir à acquérir ? - Avec quel vocabulaire, quels auxiliaires pédagogiques puis-je le présenter ?
Domaine sensori-moteur	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles ont les capacités perceptives de l'élève, quel est son degré de sensibilité aux stimulations sonores, visuelles ? - Quelles sont ces capacités d'expression verbales ou non verbales (gestes, mimiques...) ? - Quelles sont ses habiletés ? - Quels rapports établit-il entre le temps et l'apprentissage (efficacité sur des temps courts et nombreux ou sur des séquences plus longues...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de supports puis-je utiliser dans les différentes phases de l'apprentissage ? - A quels modes d'expression et de restitution puis-je faire appel ? - Quelles manipulations puis-je faire effectuer afin d'organiser ou de faciliter l'apprentissage ? - Comment puis-je moduler l'apprentissage dans le temps ? En quelles unités puis-je le découper ? Selon quels critères ?

⁵⁸ Pilippe Meirieu, ibid. pp.45-46.

<p align="center">Domaine cognitif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De quelles compétences (connaissances) l'élève dispose-t-il déjà (compétences scolaires mais aussi sociales ou plus personnelles) ? - De quelles capacités (savoir-faire) l'élève dispose-t-il déjà (capacités scolaires, mais aussi sociales ou personnelles) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sur quelles connaissances antérieures puis-je construire l'apprentissage que je vise ? - Dans quelles domaines peut-on retrouver (voire utiliser) les compétences que je sollicite ou cherche à faire acquérir ? Quels matériaux ou exemples puis-je donc utiliser ? - Dans quelles activités fait-on appel aux capacités que je sollicite ou cherche à faire acquérir ? Quelles situations ou quels outils puis-je donc utiliser ?
<p align="center">Domaine affectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels intérêts, quelles passions, quelles curiosités, quels engagements l'élève manifeste-t-il ? - Quels enjeux existe-t-il ou pourrait-il exister pour lui dans un apprentissage (désir de s'imposer, de produire pour se valoriser, de prendre des risques, de se lancer un défi à soi-même, de s'identifier, de s'opposer, etc...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quels projets personnels pourrait-on inscrire l'apprentissage que je cherche à effectuer ? - A quels buts puis-je rattacher les objectifs visés (obtention d'une performance parfaite, comparaison par rapport à un « score » antérieur, production d'un objet socialement valorisé, mise en situation ludique, etc...) ?

Au regard de ce tableau, on s'aperçoit en effet, qu'il existe une multitude d'entrées pour approcher le savoir et qu'une prise en compte de l'élève dans sa globalité est indispensable pour l'accompagner vers un apprentissage réel. Toutes ces propositions ne sont pas à prendre de manière exhaustive, en revanche, elles sont des pistes d'entrées ou au moins de réflexions à disposition de l'enseignant.

Je ne me permettrais pas de reprendre, ici, l'intégralité des outils proposés par Philippe Meirieu, mais je tenais toutefois à en évoquer un second⁵⁹ qui me paraît pertinent quant au recul que doit prendre l'enseignant face aux dispositifs qu'il propose. Il s'agit d'une série d'indicateurs permettant d'identifier si l'élève est « en échec » (auquel cas, il faut proposer une « alternative pédagogique »), ou s'il est en difficulté et qu'il faut simplement le guider vers un entraînement plus soutenu. L'auteur souligne que « *si un élève « en difficulté » peut parfois tirer parti d'un changement de méthode, un élève « en échec » ne peut jamais*

⁵⁹ Philippe Meirieu, *ibid.* pp.69-70.

bénéficier de la persistance dans une méthode qui est précisément à l'origine - ou, au moins, un facteur déterminant - de son blocage. »⁶⁰

A l'occasion d'un apprentissage déterminé...	
...il y a plutôt « difficulté » si :	...il y a plutôt « échec » si :
Les travaux de l'élève sont incomplets (inachevés, malhabiles ou « trop rapides »), mais la démarche générale est satisfaisante.	Les travaux de l'élève sont décentrés (hors-sujet, incohérents ou très fragmentaires), ils ne répondent pas du tout aux attentes du maître.
L'élève manifeste des inquiétudes et sollicite de l'aide en cours d'élaboration d'un travail ; il parvient à formuler des demandes précises sur tel ou tel point.	L'élève exprime son angoisse ou son découragement avant même de commencer un travail ; il sollicite rarement de l'aide car il ne voit pas bien à quoi elle pourrait lui servir.
L'élève se plaint souvent de manque de temps.	L'élève n'utilise pas tout le temps qui lui est proposé.
L'élève reconnaît ses erreurs comme telles quand on les lui désigne ; il parvient, petit à petit, à les rectifier.	L'élève se sait en erreur avant même qu'on lui indique ; il vit cet état de fait comme inévitable.
L'élève demande que l'on ralentisse une explication ; il interrompt le maître ou arrête une lecture pour poser des questions ou demander des précisions.	L'élève manifeste le désir –voire la volonté– de voir les explications écourtées ; son comportement invite le maître à accélérer le rythme plutôt qu'à le ralentir.
L'élève a besoin de mieux se représenter ce qui est exposé ; il manifeste ses objections en évoquant des situations ou des exemples légèrement différents ou décalés, afin de mieux saisir la spécificité de ce dont on parle.	L'élève intervient en changeant systématiquement de registre ; il manifeste ses objections en faisant appel à des expériences sans rapport apparent avec le domaine considéré.
Pour surmonter une difficulté il est possible de poursuivre et approfondir la méthode utilisée	Pour dépasser un échec, il est indispensable de proposer une alternative en cherchant de nouveaux points d'appuis ou en élaborant de nouvelles méthodes.

Tenir compte de ces indicateurs, permet ainsi de réajuster l'approche proposée et ainsi d'éviter de nombreux conflits.

⁶⁰ Philippe Meirieu, *ibid.*

Conclusion

« Il convient de mettre véritablement le maître en position de praticien-chercheur dans sa propre classe, capable d'inventer et de réguler, d'imaginer et d'évaluer, d'utiliser les outils, les méthodes, les situations qui lui sont suggérés par son environnement ou ses lectures [...] »⁶¹

Cette citation reflète l'enseignante que je souhaite désormais incarner et la voie nouvelle que je désire emprunter.

Ces réflexions m'ont ainsi permis de visiter, étudier et décortiquer le fonctionnement de l'apprentissage et plus spécifiquement les débuts de celui-ci.

Ce travail m'a apporté un éclairage sur l'histoire dont j'hérite, compréhension nécessaire pour me sentir légitime dans cette nouvelle direction.

Des questions restent en suspend, la réflexion n'est évidemment pas terminée, néanmoins je sais que ces recherches m'animent et qu'elles auront une place fondamentale dans ma pratique enseignante de demain.

J'espère enfin que cette lecture vous aura intéressé et qu'elle aura éveillé, chez vous, une envie et une curiosité de chercher plus loin.

⁶¹ Philippe Meirieu, *ibid.* p. 157.

ANNEXE 1

PLACE ET ROLE DES CONSERVATOIRES DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'ART ET DE LA CULTURE: LE POINT DE VUE DE LA F.N.C.C.

Guy Dumélie

Au début des années 90, le premier colloque organisé par la jeune association Conservatoires de France s'intitulait : «De quels conservatoires la société a-t-elle besoin?». Vingt années ont passé. Les attentes des collectivités se sont précisées, les missions de ces établissements ont été maintes fois énoncées par l'Etat, et pour autant nombreuses sont les collectivités à constater l'écart qu'il y a entre ce qu'est le conservatoire et ce qu'il serait souhaitable qu'il soit, et en conséquence à douter de la légitimité de la dépense publique qu'il implique. Rappelons que le conservatoire représente souvent le plus gros budget culturel de la collectivité et qu'il est le service comptant, et de très loin, le plus grand nombre de fonctionnaires de catégorie A. Alors que les conditions sont réunies pour que le conservatoire soit un acteur majeur et structurant dans les politiques culturelles locales, force est de constater que bien souvent il est vécu d'abord comme une charge supportée avec effort. Dans le même temps les médiathèques, autre équipement culturel de base, ne sont pas perçues de la même façon. Elles bénéficient d'une image plus positive et sont vécues comme un atout, elles sont modernes, ont bien intégré le numérique... Bref la fierté des élus va davantage aux médiathèques qu'aux conservatoires. Certes on trouvera des exemples qui contredisent totalement ces propos, ou les nuancent. Mais globalement l'atmosphère est davantage à l'inquiétude pessimiste quant à l'avenir qu'au dynamisme enthousiaste et conquérant des années 80 et 90.

Nous avancerons quelques éléments d'explication à cette situation et quelques perspectives d'avenir, car pour reprendre le titre d'un livre du grand orientaliste Jacques Berque : «Il reste un avenir».

Le premier élément est constitué par l'évolution du sens et des objectifs des politiques culturelles. Nous passons d'une politique culturelle centrée sur les oeuvres et les artistes (accéder à la culture, rencontrer les grandes oeuvres de l'esprit....toute la doctrine Malraux) à une politique culturelle mettant les individus au centre, la possibilité pour chacun de s'adonner à l'exercice de ses droits culturels (voir les textes internationaux : déclaration de l'UNESCO, convention du Conseil de l'Europe dite convention de Faro, déclaration de Fribourg, mais aussi Agenda 21 de la Culture...) D'où les nouvelles dimensions de l'action publique : éducation artistique et culturelle, prise en compte des pratiques en amateurs....qui s'ajoutent aux anciennes : création et diffusion des oeuvres. Nous sommes encore dans le franchissement de cette étape, mais chez les élus, la perception qu'un établissement culturel, qu'il soit de création et diffusion ou de formation, doit intégrer ces missions nouvelles est assez évidente. En témoigne par exemple l'articulation entre nouveaux rythmes scolaires et intervention des conservatoires dans l'éducation artistique qui est un objectif largement partagé. La culture non plus pour s'élever par le rapport personnel à l'oeuvre, ou plus seulement dans cet objectif, mais aussi, dans notre monde en crise globale, la culture comme élément de lien social, la pratique artistique en amateur pour des tiers favorisant le

vivre ensemble. Il faudrait longuement échanger sur ces aspects, sur cette mutation qui remet en cause bien des représentations, bien des pratiques, qui nous met en présence de l'inconnu, qui inquiète à juste titre car elle recèle aussi des risques, mais rien n'y fera : demain sera forcément différent d'hier.

Cette évolution change les critères de légitimité de la dépense publique.

Le second élément découle de cette évolution. D'autant que les contraintes budgétaires vont rendre l'examen de cette légitimité plus exigeant. A qui bénéficie la dépense publique? Quels sont les citoyens concernés et en quel nombre? L'ensemble des aspects budgétaires vont lourdement peser sur les choix des élus et du même coup accélérer des changements, des évolutions.

Le troisième élément est la généralisation du numérique. L'accès au numérique s'est généralisé et a modifié le rapport aux connaissances, à l'information, aux échanges... Nous avons tous changé de «logiciel» dans notre vie, nous nous sommes augmentés par cet apport et aussi transformés.

Enfin dernier élément : l'assèchement rapide du financement de l'enseignement artistique (CRD et CRR) par l'Etat. Nous partageons la priorité donnée par la Ministre à l'EAC, mais assécher le financement des conservatoires va s'avérer catastrophique. Le désengagement de l'Etat va entraîner le désintérêt des collectivités pour un secteur fragilisé. Combien restera-t-il de PEA dans quelques années?

Ces quelques éléments rapidement et succinctement mentionnés n'ont aucun caractère exhaustif. J'ai bien conscience qu'il faudrait compléter, nuancer, relativiser, mais nous pourrions poursuivre les échanges, la FNCC y est disposée et en a besoin.

A quelles conditions y-a-t-il un avenir?

Le tableau qui précède n'exclut pas la possibilité d'un avenir assez formidable. Depuis quelques années, et cela va reprendre maintenant que les échéances municipales sont passées, la FNCC intitule ses formations dans ce domaine en direction des élus : «Le conservatoire, acteur culturel structurant sur le territoire?» C'est dans cette direction qu'il nous semble possible d'avancer. Voici quelques attentes telles que nous les avons repérées. - Un conservatoire qui participe à l'éducation artistique sur le territoire. Les dumistes sont des agents indispensables pour intervenir à l'école élémentaire, dans les associations, sur les territoires avec d'autres acteurs. - Un conservatoire qui inclut l'accompagnement des pratiques artistiques en amateurs dans ses missions. C'est à dire qu'il met à disposition des amateurs, praticiens de toutes esthétiques, l'expertise, le conseil de ses professeurs. Le conservatoire devient ainsi une «maison des musiques» où se croisent et coopèrent les générations, les esthétiques, les niveaux de pratiques, les disciplines artistiques... - Un conservatoire qui élabore et propose avec d'autres acteurs des projets artistiques qui incluent la participation d'habitants, d'amateurs... - Un conservatoire, résidence d'artistes permanents sur le territoire, qui prend une part active à l'élaboration du projet culturel de territoire, qui est force de proposition en direction des élus et de leurs services,

qui est dans l'échange avec l'ensemble des acteurs culturels, sociaux, éducatifs - Autrement dit un conservatoire qui rayonne sur le territoire, qui est repéré comme un lieu d'accueil, d'échanges et de partage.

En travaillant dans ces directions un établissement d'enseignement artistique se rendra nécessaire, indispensable sur le territoire. Regardons en parallèle l'évolution des médiathèques. Elles étaient le lieu de la littérature, des oeuvres. Elles sont devenues le lieu de tous les savoirs, un lieu d'information, d'échanges, de réalisation et de monstration de projets artistiques dans les domaines de l'image et du son. Elles ont parfaitement intégré le numérique qui permet de s'informer, d'échanger et de se former à distance, de réaliser des projets artistiques.

Les médiathèques deviennent de mieux en mieux des lieux ressources dans lesquels les individus peuvent exercer leurs droits culturels à partir de questionnements, d'intérêts et d'itinéraires personnels qui vont à la rencontre de l'autre. Certes cela pose en permanence la nécessité d'échanges et de formation pour les professionnels, mais les rend indispensable dans le paysage culturel. Les conservatoires disposent de tous les atouts pour s'engager dans cette voie. Je vous souhaite de fructueux échanges.

Annexe 2

Exercice de Brainstorming à partir de mots importants.

MUSIQUE

Danse Vie Convivialité Piano Flûte Saxo Convivialité Ecoute Partage
Tolérance Culture Histoire Magie Universelle Curiosité
Défouloir Endurance Equilibre Dépassement de soi Film Ambiance
Couleur Son Texture Populaire Chansons Classique Big Band
Rock Salsa ElectroPlaisir Hobby Rencontre Jeu Emotion Souffrance
Plaisir

INSTRUMENTISTE

Musicien Artiste Interprétation Intention Individuel Son Virtuose
Masque Rôle Métal Bois Chaleur Technique Mélomane
Rythme Couleurs Timbre Histoire Spécialiste Culture Compétitif
Actif

COURS INDIVIDUEL

Intimité Confiance Autocentré Rigueur Influence Autorité
Rapport personnel Meticuleux Proximité Gammes Efficacité
Concentration Travail Exigence Musique seul Performance Approfondissement

COURS COLLECTIF

Musique Orchestre Ecoute Plaisir Chahut Amusement Front de gauche
Liberté Détente Jeux Copains Bruit Solfège Conneries
Manque d'autorité Energie

Mots se référant à mes deux plus belles expériences d'élève musicienne :

Projet de comédie Musicale :

Energie Vie Jeu Art total Action Groupe Scène Musique
Théâtre Danse Histoire Ambiance Partage Lumière Costumes
Plaisir Emotion Par cœur Sens Amour Evidence

Projet avec l'Orchestre National de Lyon :

Orchestre Musique Classique Perfection Stresse Emotion Fierté Doute
 Compétition Musique Sons Bulle Groupe Recherche Choix
Décision Pureté Expérience Métier Professionnel

Mots se référant à mes deux moins bonnes expériences d'élève musicienne :

Solitude Angoisse Tensions Compétition Désespoir Vide Pleurs
 Incompréhension Doute Honte Combat Pouvoir du prof Travail
Exercices Absence de sens Absence de plaisir Ordre Pas de créativité

ANNEXE 3

Extrait du Traité de Quantz, Méthode, Chap. X

« Il est nécessaire qu' [un commençant] appuie les leçons qu'un bon maître lui pourra donner de bouche. Les règles qu'on donne par écrit nous montrent bien quelle est la voie la plus sûre pour apprendre une chose ; mais elles ne corrigent pas les fautes qu'on fait souvent dans l'exécution, surtout au commencement.

L'écolier même ne s'en aperçoit pas, et si le maître n'est pas exact à les remarquer continuellement, elles se tournent chez le disciple en coutume et deviennent enfin une seconde nature. Alors il coûte dans la suite bien plus de peine et d'attention pour se défaire du mauvais qu'il n'en coûte pour s'accoutumer du bon. » (Paragraphe 1)

« Un apprenti ne doit pas se faire entendre publiquement avant que d'avoir toute la fermeté nécessaire dans la mesure et dans la lecture des notes. Car par la crainte que fait naître cette incertitude, il s'accoutumera à beaucoup de défauts dont il aura ensuite bien de la peine à se défaire. » (Paragraphe 12)

« Après donc qu'un apprentis aura consumé un temps considérable à s'exercer dans l'usage de la langue, des doigts, de la mesure [...] : alors il pourra prendre des pièces où il y ait plus de chant. » (Paragraphe 13)

« Après donc que l'écolier se sera occupé assez longtemps à des passages et à des pièces travaillées ; que la langue et les doigts seront souples et qu'il sera rendu propre et familier ; alors il pourra prendre quelques solos. » (Paragraphe 17)

« Afin qu'un écolier acquiert aussi une idée générale de la différence du goût de la musique, il faut qu'il connaisse les pièces caractéristiques des différentes nations et provinces et qu'il les apprenne à jouer chacune dans son genre. » (Paragraphe 19)

Champs d'évaluation pour une fin de 1er cycle au CRR de Bourgoin Jallieu :

> Posture et écoute active

Instrumentale/corporelle

Relation aux autres exécutants

> Organisation mélodique et harmonique :

Conscience auditive

Justesse

> Organisation rythmique :

Pulsation (tempo intérieur)/ dissociation pulsation-rythme
Jeu ensemble

> Interprétation/musicalité

Respiration et phrasé

Articulations et nuances

Respect et interprétation du texte

Situer de manière très simple les musiques interprétées dans le temps et l'espace

> Autonomie :

Gérer sa présentation

S'intégrer dans un ensemble

Capacités à se rattraper par rapport à un accompagnant

Notions d'interprétation

Fonctionnement traditionnel : (ici celui du conservatoire de St Priest)

Cycle 1 et 2 d'une durée de 3 à 5 ans se terminant par l'obtention du BEM (Brevet d'Etudes Musicales)

Cycle 1 : - 30mn d'instrument

- 1h30 de FM

- 1h30 de pratiques collectives

Cycle 2 : - 3/4 d'h d'instrument

- 1h de module (rythme, arrangement, repiquage...) ou 1h30 de FM

- 1h30 à 2h de pratiques collectives

Possibilité de continuer au Conservatoire en 3ème cycle ou de se diriger vers un établissement d'études supérieures

Dans ce cadre traditionnel, l'apprentissage est séparé en trois disciplines clairement définies : la pratique de l'instrument, la pratique collective, la formation théorique. Notons que le temps de cours d'instrument est le plus court.

Annexe 4

La première fois que j'ai entendu le son du violon j'avais à peine 6 ans et la musique délivrée par l'instrument m'a littéralement envoûtée. Je n'ai eu plus qu'une idée en tête, l'appriivoiser afin de parvenir ou du moins essayer, d'en jouer.

Je me suis donc inscrite au Conservatoire de musique, seul endroit à ma connaissance où je pouvais apprendre à jouer du violon.

Mon professeur était une personne très gentille, je ne me rappelle pas avoir subi de réprimandes de sa part, seulement j'ai le souvenir de longs et pénibles exercices, de gammes qui m'ennuyaient et m'enlevaient une partie du plaisir lorsque je jouais.

Au fil des années, je ne me retrouvais plus du tout dans l'enseignement musical proposé par le Conservatoire, j'avais l'impression de faire partie d'une compétition malgré moi notamment durant les auditions où chaque élève devait être le meilleur, montrer qu'il progressait et ce devant le directeur, les professeurs de musique et tous les parents d'élèves. Je détestais ces moments où je me sentais jugée sur un travail qui ne regardait finalement que moi car jamais je n'ai évoqué durant toutes ces années la moindre envie de faire une carrière professionnelle de violoniste. Je voulais seulement savoir jouer du violon pour mon propre plaisir.

Au bout du compte, après avoir subi tout ce stress inutile durant 6 ans j'ai décidé de quitter le Conservatoire. J'avais 12 ans et aucune envie d'arrêter de jouer du violon mais plutôt l'envie de trouver une autre façon d'apprendre cet instrument, sans pression, sans obligation et sans comparaison face aux autres.

De plus, je voulais m'ouvrir à différents répertoires musicaux, découverte essentielle à mes yeux lorsque l'on joue d'un instrument et que je ne trouvais pas au Conservatoire où seul comptait la musique classique.

J'ai donc trouvé des cours de violon populaire dans une MJC. Le problème fut que j'étais la seule enfant face à des adultes beaucoup plus expérimentés et qui ne faisait que jouer en groupe, expérience que je n'avais jamais eue au Conservatoire !

Je suis donc restée quelques semaines, mais rapidement j'ai dû abandonner ne me sentant pas du tout à ma place et n'ayant encore pas assez d'années de pratiques musicales.

Depuis ce jour, il m'est arrivé de jouer du violon à quelques occasions mais je n'ai jamais repris de cours et parfois, je regrette de ne pas avoir eu un enseignement adapté à mes envies, un enseignement pour m'apprendre à bien jouer du violon, à me faire plaisir en en jouant, à transmettre ce plaisir et à découvrir divers styles musicaux. Le violon reste un instrument significatif à mes yeux, il dégage une puissance d'un autre monde et je me suis toujours dit au fond de moi, qu'un jour j'en aurais un et que je pourrais jouer juste pour moi, pour mon propre plaisir.

Annexe 5

Entretien avec Pascal Pariaud

Création de l'ENM en 1980 par Antoine Duhamel, (souhait de mélanger tous les arts). Au départ c'était une petite école. Aujourd'hui elle accueille 1700 élèves et une centaine de profs.

Ouvertures à d'autres esthétiques : Musiques et danses orientales, percussions latines, musiques des Andes, flamenco, percussions et danses africaines, MAO, musique électro acoustique, baroque, jazz, danse hip hop, etc... Bémol : Pas de cursus complet de danse.

Pariaud a toujours fait du collectif dans son enseignement parce que ça lui a manqué à lui en tant qu'élève : « A cette époque au sein des conservatoires il n'y avait pas de travail de réseau entre les gens, pas de vie ».

Comment s'est construite son approche pédagogique par le collectif ?

1^{ère} étape :

A 20ans il a eu l'occasion de créer son école associative dans laquelle il a pu imaginer une pédagogie idéale, axée sur le groupe.

Puis Villeurbanne en 1982. Cours d'instruments à 3, comme il avait toujours fait.

Puis essai de faire écrire et improviser les élèves, sans trop savoir ce qu'il cherchait ni ce que ça pouvait donner. C'était encore au stade de réflexion sans réussir à le formaliser.

Du coup, il a fait une formation, (« ici sans doute ? », sous-entendu au Cefedem Rhône-Alpes, principal pôle de recherches sur la pédagogie par le collectif) avec Eddy Scheppens (« entre autre »).

→ 1^{ère} mise à plat de cette nouvelle forme de pédagogie ayant pour base l'écriture qui permet à l'élève de **comprendre**. L'élève joue sa musique, **apprend par lui-même**.

« Ça rend les élèves plus investis et moteurs ».

2^{ème} étape :

En 2000, à la place du cours d'instrument seul, mise en place de cours type musique de chambre. Les auditions permettaient de « justifier » la pédagogie auprès des parents réticents.

Mise en place du dispositif « **maître unique** » : pendant les deux premières années, le professeur d'instrument est l'unique enseignant : instrument + FM réunis dans un seul cours de 2h → Toutes les notions sont abordées pendant le cours d'instrument, il n'y pas de décroisement.

En parallèle, mise en place de l'**EPO (Ecole Par l'Orchestre)** :

Idée : « *Pourquoi on ne supprimerait pas la FM pour faire un pack d'école par ateliers ? (EPO) »*

Organisation : 2h par groupes 1^{ère} et 2^{ème} années le matin, 3^{ème} et 4^{ème} année l'après-midi.

9h : Débutants cours mono instrumental (ex : cette année, 6 élèves en clarinette).

10h : mélange 2^{ème} et 1^{ère} année. Ateliers proposés par chaque enseignant selon leurs affinités artistiques. « Permet aux enfants de profiter des compétences de tous les profs ».

(blues, danses de la renaissance, musique des Balkans, etc...)

11h : 2^{ème} année cours

Etc...

→ 2h pendant 4 ans, (Ils arrivent aujourd'hui à la fin de la quatrième année d'expérience, l'équivalent d'un 1^{er} cycle).

Chaque atelier est un **projet artistique**, jamais simplement basé sur une notion solfégique.

La technique est un moyen, pas un but.

Un projet peut durer entre 7 et 20 semaines.

Au bout de chaque projet, il y a une représentation.

Abordent toutes les esthétiques sans rejet du classique.

Si l'objectif est de former de bons amateurs, la pédagogie de groupe à travers le dispositif du « maître unique » est un très bon moyen puisqu'il « Permet de donner des billes » pour que l'élève devienne réellement autonome. En groupe, ils apprennent à tout faire, de la création et de l'arrangement aux discussions pour structurer et défendre ses choix artistiques.

L'EVALUATION :

Plus d'épreuve terminale. Chaque « rendu » de projet est filmé ; Le film sert de bilan et d'auto évaluation. Un moment de jeu est également demandé à la fin du cycle. Il s'agit davantage d'un moment symbolique pour marquer la fin du 1^{er} cycle que d'un examen au sens traditionnel du terme. Les enseignants inscrivant les élèves dans les ateliers en fonction de leurs besoins, l'évaluation est plutôt formative, de type contrôle continu.

Ex : Ateliers de compo et arrangements

Evaluation = Ecoute commune de la représentation finale et discussions.

« Les élèves s'expriment beaucoup et arrivent à de la profondeur qu'on n'a pas le temps d'exprimer en cours habituels. Les élèves sont complètement impliqués puisque c'est aussi eux qui ont fait les arrangements sur final et c'est aussi une élève qui a dirigé ».

Ex : Atelier de musique improvisée dans le style de la pièce *Atmosphère* de Ligeti

→ Chacun contribue à faire une sonorité. Idée de textures. Co écriture avec des élèves d'univers différents. Casse les codes. Autre conception du son.

Permet de comprendre ce qu'on peut faire ds le détournement des instru.

Culture musicale en acte. Fabrication de la musique en compréhension.

+ Ateliers= lieu de rencontre.

Annexe 6

Gérald VENTURI compositeur, saxophoniste, enseignant à l'Ecole Nationale de Musique de Villeurbanne

L'Ecole par l'orchestre à l'ENM de Villeurbanne

Récit d'expérience

Sommaire :

I. La genèse

- a) De l' « orchestre à l'école » à l' « école par l'orchestre »**
- b) du protocole « maître unique » au collège d'enseignants de l'EPO**

II. Du « maître unique » au « temps unique » : l'institution du nouveau parcours EPO

- a) les prémices**
- b) vers l'EPO : la découverte des ressources cachées**

III. L'Ecole par L'Orchestre aujourd'hui

- a) le travail d'équipe**
- b) l'évaluation : le suivi des élèves et l'évolution des modalités pédagogiques**
- c) du rythme au fil des parcours**

IV. Quelques mots sur la philosophie et les valeurs

- a) Repenser la réussite**
- b) Inventer pour apprendre**
- c) La clé des savoirs ne se trouve pas dans la poche du maître**

L'Ecole par l'Orchestre est une nouvelle organisation des parcours d'étude dans l'école de musique. Celle-ci modifie considérablement nombre de rapports et de positions : la place et l'activité de l'élève dans l'école, le temps de l'étudiant, celui de l'enseignant, le rôle du pédagogue, la conception du savoir, les interactions entre individus (professeurs ou étudiants), le rapport théorie / pratique, le statut de la recherche musicale et pédagogique...

Avant de relater l'expérience EPO, je tiens d'abord à souligner que je n'en suis pas le seul initiateur. Mes camarades, Philippe Genet, Pascal Pariaud et Bernard Vignal (entre autres) portent le projet depuis le départ. Nous avons joué chacun des rôles différents et avons été rapidement rejoints par un large collège d'enseignants de l'école. Rien n'aurait été possible sans la confiance et le soutien de notre direction, et sans la liberté pédagogique totale que Martial Pardo préserve à l'ENM.

« Ecole par l'Orchestre » est une appellation qui ne convient pas tout à fait à la réalité dans le sens où la pratique de l'orchestre n'est absolument pas centrale : tout au long du parcours d'études, les élèves jouent dans différentes formations du petit groupe proche du jazz, du Rock ou encore de la musique de chambre au grand ensemble de type fanfare, big band ou orchestre d'harmonie. Tous les formats sont possibles et se réactualisent en permanence pour chaque session de 4 à 10 semaines, ceci en fonction de la nature des projets.

Si l'appellation EPO manque de précision aujourd'hui, elle rappelle en miroir l'« orchestre à l'école » qui fût l'un des déclencheurs pour l'invention de ces nouveaux parcours.

I. La genèse

a) De l'« orchestre à l'école » à l'« école par l'orchestre »

En 2007, Martial Pardo a incité l'équipe à réfléchir sur un projet de pratique musicale en milieu scolaire. Je me suis alors rapproché de quelques collègues volontaires pour constituer une fanfare dans une école primaire. En septembre 2008, une première petite équipe s'est constituée pour un projet « orchestre à l'école » : elle rassemblait Sylvie Achard (Dumiste), Philippe Genet (trompettiste), Michel Chionchini (batter) et moi-même. Elle s'est depuis élargie avec le projet. Il existe aujourd'hui quatre « orchestres à l'école » à Villeurbanne, dans différentes écoles primaires. Plusieurs aspects de cette aventure sont importants pour la suite des événements. Tout d'abord, en sortant du cadre habituel de l'enseignement musical, il nous a fallu inventer des modalités pédagogiques différentes. Nous intervenions en équipe face à la classe de Cm2 et non plus seul face à un groupe ou un élève comme dans les murs de l'ENM. C'était un fait nouveau que de se voir travailler entre collègues. La plupart du temps, le cloisonnement disciplinaire (instrumental) nous enfermait chacun dans des salles, face à nos élèves respectifs. D'autre part, c'était la première fois qu'une équipe rassemblait « dumiste » et enseignants dit « spécialistes ». L'échange de compétences entre nous s'est fait naturellement. Philippe Genet qui possédait déjà une solide expérience de la pratique en milieu scolaire à beaucoup alimenté le projet. Sylvie Achard connaissait finement le quartier et l'école en question, elle avait aussi un mode d'adresse particulièrement efficace face au groupe classe. Michel Chionchini obtenait des résultats rapides

et probants en faisant travailler les jeunes sur des systèmes de « patterns ». Pour ma part, je me sentais à la fois acteur et observateur, en apprentissage.

J'étais impressionné par les grandes capacités de mémorisation des enfants, qui ne jouaient pourtant que deux heures par semaine (sans travail à la maison). La première année, l'orchestre s'est produit sept fois en concert et possédait un répertoire de quatre morceaux par cœur. Les enfants savaient jouer les mélodies et les motifs d'accompagnement, ils connaissaient les structures, avaient incorporé les carrures et improvisaient avec appétit.

Dans le cadre d'une pratique collective hebdomadaire de deux heures, les enfants développaient des compétences fondamentales (jeu instrumental, mémorisation des éléments structuraux, repérage dans les carrures, improvisation).

Ce qui fût frappant dès la première année, c'est que les mêmes compétences n'étaient pas développées en un an par les élèves inscrits à l'ENM, tout simplement parce qu'elles n'étaient pas en jeu dans les formats pédagogiques que nous pratiquions à l'époque (petits groupes mono instrumentaux). C'est précisément parce que l'enseignement musical demeurait centré sur le cours instrumental, et non sur l'apprentissage de l'instrument dans le cadre de situations musicales plus larges, que les élèves suivant nos cours ne développaient pas aussi rapidement les compétences et les savoir-faire repérés dans l'expérience orchestre à l'école.

Un autre facteur lié à l'expérience « orchestre à l'école » a été décisif vers le changement.

La première année, six enfants participant au projet ont intégré l'ENM à la rentrée suivante en trompette, tuba ou saxophone. C'est donc dans le cadre de petits collectifs de saxophonistes que j'accueillais les enfants provenant d'orchestre à l'école. Ces derniers imaginaient légitimement qu'ils allaient poursuivre à l'ENM l'activité d'orchestre ou de fanfare qui les avaient motivés. J'ai rapidement vu leur déception de ne pas la retrouver. Je n'étais alors en mesure de leur proposer en échange qu'un terrain de jeu beaucoup moins riche: le trio de saxophones alto (à l'année), que je tentais toutefois d'agrémenter au piano.

Nous étions déjà quelques-uns à ne plus pratiquer le cours individuel depuis longtemps.

Pour autant, le face à face pédagogique n'est pas apparu comme étant à proscrire complètement, mais disons qu'il ne pouvait définitivement plus occuper le premier plan de l'enseignement musical. Dès lors, il était considéré comme une possibilité ponctuelle, spécifique ou occasionnelle parmi une grande diversité d'autres situations musicales et pédagogiques. Le format de cours mono instrumental par petits groupes que nous pratiquions allait lui aussi être réhabilité comme une possibilité de travail centré sur des logiques instrumentales spécifiques, sans faire l'objet d'un systématisme absolu.

Il nous restait donc à inventer des moyens de varier les situations d'apprentissages et de renouveler les expériences musicales.

C'est d'abord pour des raisons musicales et pédagogiques que nous avons commencé à réfléchir à une organisation alternative. Les formats pédagogiques en petit collectifs que nous pratiquions à l'époque s'inscrivaient dans le protocole « maître unique ».

b) du « maître unique » au collège d'enseignants de l'EPO

Le protocole « maître unique » est toujours en vigueur dans l'ENM. Si j'en parle au passé, c'est que les enseignants engagés dans le collège EPO ne le pratiquent plus. MU consistait à accueillir les jeunes débutants par petit groupes durant la première année d'étude au moins, jusqu'à 3 ans au maximum. La formation des jeunes était envisagée globalement, les enfants n'étaient pas tenus de suivre un cours de formation musicale durant ces premières années.

Par contre, à l'issue de MU, les élèves devaient rejoindre un cours de FM. Ils étaient également encouragés à s'inscrire à l'un des nombreux ateliers de pratique proposés par l'école.

Malgré un assouplissement du traditionnel cours individuel vers des logiques plus collectives et globales, le protocole MU n'était à mon sens qu'une étape (sans doute nécessaire) vers autre chose.

Voici quelques-unes des limites qui nous sont apparues au sujet du protocole MU :

– D'une formation globalisée, animée par un seul « maître » le parcours de l'élève se démultipliait en 2, voire 3 cours dès la 2ème, 3ème ou 4ème année au plus tard.

Imposer à un jeune élève dépendant de ses parents pour ses allées et venues à l'école, de fréquenter l'établissement 3 fois par semaine m'apparaissait tout à fait excessif. A mon sens, ceci entravait l'accessibilité à l'école, surtout pour les populations les plus excentrées dont les enfants d'orchestre à l'école faisaient partie.

– Les groupes d'élèves étaient mono instrumentaux, ce qui limitait largement le champ des possibles musicaux et de l'expérimentation. Il était toutefois possible d'inviter d'autres jeunes musiciens (guitaristes, percussionnistes, pianistes etc.), mais c'était bien souvent en plus de leur cours d'instrument. Cela créait une surcharge et limitait fortement la possibilité de projets longs.

– Durant les premières années d'études à l'ENM, au lieu de profiter de la diversité des compétences d'une équipe (comme dans le cadre de l'orchestre à l'école), l'élève n'avait à faire qu'à un seul référent.

– Pour l'enfant, la fréquentation de l'école de musique 3 soirs par semaine et le travail individuel des autres jours impliquait que la musique devienne une activité quasiment exclusive. Sachant que les élèves de 3ème ou 4ème année ont en moyenne entre 9 et 11 ans, il semblait urgent de se préoccuper de la question du temps de l'enfant, non seulement à l'école de musique mais aussi dans la vie. Le travail à la maison pose aussi d'autres questions d'équité ou d'égalité face à la formation, j'y reviendrai.

II. Du « maître unique » au « temps unique » : l'institution du nouveau parcours EPO

a) les prémices

La première urgence qui nous est apparue fût de réhabiliter le cours de musique comme espace-temps de pratique(s) musicale(s). Nous avons formé un collège initial de professeurs volontaires pour mutualiser leur temps, ajuster leurs présence et (co)-animer des cours / ateliers. Ceci était envisagé d'une part pour que les enfants d'orchestre à l'école retrouvent à l'ENM ce qui les avait motivés à étudier la musique, et d'autre part pour combler les manques du modèle pédagogique que nous pratiquions jusque-là.

Il fût décidé que le temps de l'élève à l'école de musique serait de deux heures, et ce dès l'entrée dans le cursus. Nous avons élaboré un parcours qui ne fasse plus la dissociation entre théorie et pratique. Dès le départ, dans le cadre d'EPO il n'y avait donc plus de cours de « formation musicale » dissocié du cours « instrumental ». La formation musicale de l'élève était d'emblée conçue globalement, dans un temps unique.

b) vers l'EPO : la découverte des ressources cachées

Au début de l'aventure EPO, l'ensemble des enseignants scindaient le temps de l'élève (2h00) en deux parties. Il y avait 1h00 d'atelier mono instrumental avec le spécialiste (comme pour « maître unique ») et une heure en plus grand collectif hétérogène animée par différents enseignants.

Nous avons prévu que les pratiques ne soient pas centrées sur l'orchestre et que les élèves connaissent différents formats par périodes. Nous y sommes venus progressivement, par la concertation de l'équipe et l'invention de nouveaux cadres musicaux et pédagogiques.

Très tôt, les enseignants de l'équipe de « formation musicale » ont rejoint l'aventure, non pas en leur qualité de spécialistes, mais dans la perspective d'élargissement et d'enrichissement du collège. Il n'était pas question de donner des séances spécifiques de « formation musicale » dans le cadre d'EPO, puisque l'idée fondamentale de globalité impliquait que tout devienne formation musicale.

Cette idée de parcours global nous a conduit à réactualiser en permanence les contenus et les formats afin que les élèves apprennent à lire, à écrire, à chanter, à danser, à jouer de leur instrument, à improviser ou encore à inventer de la musique à travers leur pratique musicale.

Ainsi, au lieu de n'enseigner que ce qui relevait de nos spécialités (instrumentales ou disciplinaires), nous étions tous devenus enseignants de musique. La formation musicale, sortie de son cloisonnement disciplinaire et réhabilitée en tant que globalité faite de toutes les activités de l'élève était devenue l'affaire de tous. Les spécialités de chacun des enseignants, qui tenaient le premier plan dans l'ancien système, sont alors devenues des ressources particulières parmi toutes les autres.

Ainsi, j'ai pu découvrir chez mes collègues nombre de précieux savoir-faire: un clarinettiste danseur, chanteur et accordéoniste, un flûtiste compositeur et improvisateur, un tubiste jouant de l'hélicon dans des fanfares de rue, un trompettiste comédien *etc.* Ces savoir-faire ont longtemps été cachés par l'ombre des spécialités. A mon sens, EPO a permis de les remettre en jeu en tant que ressources au centre des activités de l'école de musique.

III. L'Ecole par L'Orchestre aujourd'hui

Le collège EPO compte une quinzaine d'enseignants et accueille chaque année de nouveaux collègues. Les projets musicaux proposés sont élaborés en équipe, en fonction des propositions de chacun et des besoins repérés chez les élèves. Les instruments enseignés dans EPO sont le saxophone, la clarinette, la trompette, la flûte, le trombone, le cor, le hautbois, le basson, la batterie, la guitare électrique et le piano.

Les élèves sont accueillis chaque année par promotion de 30 à 40 en moyenne, sur des plages horaires de 2 heures communes à l'ensemble des enseignants. Ce système nous permet d'organiser les activités par projets, sur des séquences de durée variable.

a) le travail d'équipe

EPO est une expérience basée sur la mutualisation du temps des enseignants autour des projets d'élèves et des parcours d'études. Nous considérons l'école de musique comme un lieu de recherche et d'expérimentation pour tous, enseignants ou étudiants. Tout repose donc sur un principe collaboratif à tous les niveaux. Par conséquent, le travail d'équipe est bien plus qu'une convention de fonctionnement, il constitue le cœur du dispositif EPO.

La vie du collège de professeurs est rythmée par la concertation, ce qui permet entre autres une prise en compte rapide des propositions et des idées d'enseignants ou d'étudiants.

Ainsi, l'invention de nouveaux cadres de pratique musicale et de recherche vient périodiquement enrichir les enseignements. L'année n'est jamais entièrement conçue d'avance puisque nous renouvelons les contenus de projets environ tous les deux mois pour les plus jeunes élèves. Nous nous réunissons très souvent (partiellement ou en tutti) afin de partager des ressources, de tester des propositions musicales mais aussi dans le but d'organiser les changements (nouveaux groupes d'élèves, nouvelle répartition des enseignants, communication aux participants). Il s'agit périodiquement de repenser la micro ingénierie du dispositif.

Nous avons aussi à réfléchir à des questions portant sur l'ingénierie à grande échelle : gestion des flux, évaluation des capacités d'accueil sur le long terme, régulation du nombre d'élèves par instrument *etc.* L'intégration d'EPO dans le cadre du projet d'établissement global et la cohabitation avec d'autres pratiques pédagogiques font aussi partie de nos échanges.

La concertation pédagogique doit aussi être un espace de débat ouvert sur les questions concernant les publics, l'accessibilité ou l'ancrage sur le territoire. Si la prise en compte du contexte fait partie intégrante d'une recherche en art, elle concerne donc directement l'enseignement artistique, *a fortiori* lorsqu'il s'inscrit dans le cadre du service public.

b) l'évaluation : le suivi des élèves et l'évolution des modalités pédagogiques

L'évaluation porte sur différents niveaux: le dispositif pédagogique lui-même sans cesse aménagé et le suivi des élèves.

Le travail d'équipe permet de porter un regard collectif, critique et constructif sur les projets encadrés par chacun d'entre nous. Nous échangeons nos points de vue sur les enjeux fondamentaux (musicaux, pédagogiques, humains) ce qui débouche régulièrement sur des aménagements du dispositif autour de nouvelles expériences. Nous débattons de ce qui nous paraît satisfaisant dans les travaux réalisés, mais aussi de ce qui resterait à améliorer.

Cette qualité de concertation nous permet de faire évoluer les processus pédagogiques et d'équilibrer les contenus de formation dans la prise en compte du suivi des élèves.

En ce qui concerne plus spécifiquement le suivi des élèves, nous avons institué une sorte de protocole qui doit encore évoluer :

Chaque séquence/projet de quelques semaines est clôturée par une séance de débriefing avec les participants. Il s'agit de revenir sur ce qui s'est passé dans le travail : pointer les difficultés rencontrées et se rappeler des moyens mis en œuvre pour les surmonter.

Ce temps d'échange permet d'entendre les élèves parler de leur propre travail et de ce qu'ils ont appris, mais aussi de la vie du groupe, des implications et des perceptions individuelles.

En somme, il s'agit d'un bilan. Dans ce cadre, c'est le groupe lui-même qui évalue finalement le travail réalisé et le chemin parcouru. Nous tentons de filmer le plus souvent possible ces séquences afin de les visionner en équipe. A l'issue, nous remplissons un document par élève pointant les avancées, les compétences ou les savoir-faire acquis. Il s'agit d'une forme d'évaluation continue permettant un suivi régulier et individualisé. Au cours d'un cycle d'enseignement de quatre ans, un élève est suivi par la totalité des enseignants du collège EPO.

Comme la majeure partie des projets fait l'objet d'une production publique, en quatre années de pratique musicale un élève se produit 15 à 20 fois au minimum. La production publique est non seulement motivante en tant qu'objectif, mais elle constitue aussi un mode d'évaluation finale particulièrement exigeant.

La somme de tous ces modes d'évaluation (autoévaluation, évaluation continue, évaluation finale) nous permet de nous passer du format traditionnel d'examen puisque les compétences et les savoir-faire des élèves sont vérifiés à tous les moments du parcours par l'équipe enseignante au complet.

c) Du rythme au fil des parcours

Nous savons bien qu'un temps musical uniforme engendre l'ennui. Le rythme en revanche maintient en éveil et suscite l'intérêt. Une des préoccupations importantes du collège EPO est de faire varier les temporalités, les pratiques musicales et pédagogiques ainsi que les interactions entre jeunes élèves, étudiants et enseignants. Pour ce faire, l'année est organisée en séquences de durées variables autour de projets impliquant un renouvellement des postures et des activités pour l'élève.

Les plus jeunes sont accueillis sur un créneau de deux heures au cours duquel les activités sont changées tous les deux mois au maximum. Chaque élève apprend à jouer de son instrument dans divers contextes esthétiques, il chante, danse, improvise, lit, écrit, invente.

Les formats de pratique passent alternativement par la sonate, la petite formation amplifiée ou non, l'orchestre d'harmonie, le big band de jazz, le chœur ou encore la fanfare *etc.* Ils incluent parfois les nouvelles technologies dans les processus d'élaboration ou de production. Nous n'excluons aucun rapport pédagogique, le face à face reste possible à tous les moments du parcours si le besoin se fait sentir.

Il arrive aussi que des étudiants avancés proposent d'animer un projet cooptant des plus jeunes. Dans ce cas, des logiques d'enseignements mutuels se mettent en place. Nous organisons le calendrier de manière à concrétiser ce genre d'initiative car nous pensons qu'elles participent à la formation et à la motivation de tous. L'étudiant est ainsi encouragé à formaliser ses intentions et à effectuer des recherches ; les plus jeunes profitent ainsi d'un apport en idées et en compétences nouvelles.

IV. Quelques mots sur la philosophie et les valeurs

a) Repenser la réussite

Chaque projet est pensé pour que le travail des élèves s'effectue d'abord à l'école, dans une temporalité dédiée. Ce serait contre les idées d'équité ou d'égalité que nous défendons que de placer la réussite des élèves sous la condition hasardeuse (mais souvent exclusive et excluante) d'un travail réalisé au préalable à la maison.

Bien sûr, il est plus que souhaitable qu'un travail personnel se mette en marche. Cependant ce processus ne doit pas s'enclencher par devoir, il y perdrait tout son sens, mais bien par besoin et par désir. C'est d'abord le projet en lui-même, de par la motivation intrinsèque qu'il nourrit, le niveau de responsabilisation qu'il induit et l'exigence de réalisation qu'il suppose, qui doit engendrer le travail de l'élève en lui donnant du sens.

La réussite doit accompagner le parcours du jeune musicien dès le début. La souplesse pédagogique doit permettre au plus grand nombre de trouver une place et un rôle dans les projets de l'école. L'élève en situation d'acteur propose, donne son avis, discute : il participe à l'interaction constructive du groupe en mettant en jeu sa compétence et son savoir-faire.

Par la valorisation que lui confère cette position centrale, il connaît déjà une première réussite. Il s'agit d'une forme de réussite intégrée à l'activité même : un puissant moteur qui fait tourner la roue de la motivation en valorisant l'individu, en renforçant l'apprentissage et en haussant toujours plus l'exigence.

b) Inventer pour apprendre

Les musiciens d'aujourd'hui sont les inventeurs de la musique de demain. C'est pourquoi nous sommes attachés à proposer des situations musicales et pédagogiques n'opposant pas l'invention à l'appropriation de répertoires. L'invention implique une activité de recherche renvoyant au travers des pratiques à l'étude d'un héritage musical noté ou non.

Dans cette perspective, la notion de répertoire ou d'héritage est vue non seulement comme point de départ pour des travaux de réalisation musicale (interprétation, réinterprétation, adaptation), mais aussi comme ressource particulière pour la création (transformation, conception, composition etc.) Il s'agit d'une sorte de cycle entraînant l'invention, l'interprétation, l'appropriation et la création dans les parcours d'études.

c) La clé des savoirs ne se trouve pas au fond de la poche du maître

Le principe d'un enseignement basé sur l'activité et la recherche de l'élève est d'abord de faire émerger des questions avant (ou au lieu) d'en donner les réponses. Le savoir n'est plus envisagé comme « prérequis à ». Au contraire, c'est la participation active au projet qui doit placer l'élève face à des manques, des difficultés à surmonter et à des problèmes à résoudre. Dans ce sens, l'apprentissage doit être provoqué par les besoins repérés dans le travail en cours et non plus en

regard d'une progression standardisée supposée convenir à tous (celle des méthodes élémentaires d'instruments, ou des ouvrages indiquant des progressions types).

Comme il n'y a rien à chercher si aucun problème n'est posé, une situation d'apprentissage doit mener les élèves à formuler des problèmes musicaux de tous ordres et à les résoudre, ressources à l'appui. C'est dans cette perspective constructiviste que ces derniers pourront s'approprier le savoir et acquérir des savoir-faire, ciblant un objectif, élaborant des procédures adaptées et utilisant les ressources (enseignants, camarades, écrits, enregistrements etc.) de manière toujours plus pertinente, exigeante et autonome.

Conclusion :

Beaucoup de lignes ont bougé depuis le début de l'aventure. Un des aspects importants concerne les rapports humains qui s'établissent et évoluent au cours de l'aventure. Les collègues se découvrent et se connaissent de mieux en mieux, des affinités se créent, des amitiés de travail se lient. La même chose se passe simultanément du côté des élèves. Il semble que la collégialité, le partage, l'entraide et l'échange entre enseignants et entre élèves permettent à chacun de mieux trouver sa place parmi les autres. Depuis le début de l'aventure, nous n'avons quasiment plus d'abandon d'élève et le taux d'absentéisme demeure extrêmement faible. Il semble qu'EPO pose différemment la question du « vivre ensemble » à l'école de musique.

Il s'agit d'une expérience d'enseignement alternative qui questionne fortement les habitudes pédagogiques héritées des conservatoires. Si nous respectons cet héritage, nous tenons aussi à faire évoluer les pratiques, les enseignements ainsi que notre métier dans la prise en compte attentive d'un contexte en mouvement. Puisque nos travaux touchent à la forme des enseignements, ils posent inextricablement des questions sur le fond. Ces questionnements fondamentaux résonnent quelquefois loin dans les parcours individuels des enseignants en poussant fortement contre des représentations ou des principes. Quel est le rôle de l'artiste dans la cité et dans la société ? Quels sont les enjeux actuels de l'enseignement artistique ?

Bibliographie

Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1998.

Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1971.

Samuel CHAGNARD, *Pour une genèse artistique de l'enseignement de la musique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2011.

André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires », in *Histoire de l'éducation*, I.N.R.P., n°38, Mai 1998.

Adolphe DANHAUSER, *Théorie de la Musique*, 1872.

Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

Guy DUMELIE, « Place et rôle des conservatoires dans les politiques publiques en faveur de l'art et de la culture : le point de vue de la F.N.C.C. », contribution à la table ronde organisée par la FNAPEC lors de son congrès annuel du 12/04/2014, sur le thème de « *l'Avenir des conservatoires et de l'enseignement artistique spécialisé* ».

C.GAUTHIER et M.TARDIF, *La pédagogie, Théories et Pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan MORIN, 1996.

Florent GIRAUD, *Le groupe d'apprentissage : Un nouvel élan pour l'école de musique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2009.

Hélène GONON, *Du solfège à la FM ; le solfège, obstacle ou médiation vers la musique ?*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, Juin 1995.

Nikolaus HARNONCOURT, *Le discours musical*, Gallimard, 1984.

Antoine HENNION, *Comment la musique vient aux enfants ? Une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos- Economica, 1988.

Claude-Henry JOUBERT, *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*, Edition Van de Velde, 1996.

Sylvia Krauss, Sylvie Pascalis et Rémi Raciti, *De l'intention à l'action*, Séminaire de recherche, Cefedem Rhône-Alpes, Juin 2009

Philippe MEIRIEU, *Apprendre...oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1987.

Benoit MOREL, *Réflexion épistémologique sur l'origine et le devenir des disciplines dans l'enseignement spécialisé de la musique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2004.

Philippe PERRENOUD, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2^{ème} éd. 1994.

Jean PIAGET, *Où va l'éducation*, Paris, Folio, 1988.

O. REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F., 1980.

Thibaut MARTIN, *Les débuts d'un apprentissage, études des modes d'élaboration et des conditions de transmission des savoirs*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2005.

Damien TRAVERSAZ, *Les bases : réflexion sur le contenu...et les valeurs*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2003.

Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse ;
Ministère de la Culture, 1992.

Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse ;
Ministère de la culture, 1996.

Abstract :

Comment commence-t-on ? Dans quel ordre, dans quel sens ? Qu'est ce qui est fondamental ?
Comment ne pas rater les bases ? Comment faire sans savoir-faire ?

Ou comment penser les entrées en musiques ?

Voici la question centrale abordée par le biais d'une réflexion sur l'approche de l'apprentissage, la remise en cause de l'enseignement traditionnel et la proposition de pistes pédagogiques.

Mots clés :

Apprentissage ; Entrées en musique ; Rôle de l'enseignant ; Place de l'élève ; Bases.