

Renaud CHOLEWA

Professeur/élève dans le cadre du  
COURS INDIVIDUEL  
Quels aspects et quels enjeux relationnels ?

Cefedem Rhône-Alpes  
promotion 2011 - 2013

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> . . . . .	<b>1</b>
<b>1] L'objet central du cours, la musique au service du développement personnel</b> . . . . .	<b>2</b>
La musique, une manière privilégiée de recevoir et d'exprimer le monde . . . . .	2
L'épanouissement, une finalité . . . . .	3
<b>2] Le projet d'établissement, élément déterminant dans le cadre de transmission</b> . . . . .	<b>4</b>
Le contrat didactique, par qui, pour qui, pourquoi ? . . . . .	4
La structure impose un cadre d'échange : comment gérer la pression institutionnelle . . . . .	5
<b>3] L'élève, un enfant en développement face aux interdits et à la règle : un peu de psychologie</b> . . . . .	<b>7</b>
Le diagnostic : entre nécessité et dangerosité . . . . .	7
L'enfant porte en lui un héritage, parfois lourd : Freud et « l'inconscient refoulé » . . . . .	8
Les complexes familiaux, autre fardeau . . . . .	10
<b>4] L'élève héritier de son temps et sensible à son environnement</b> . . . . .	<b>11</b>
L'environnement technologique de l'enfant : risques et bénéfiques . . . . .	11
Le lieu du cours, cadre physique de l'échange . . . . .	12
Positionnement physique du professeur et respect de certaines distances . . . . .	13
<b>5] Aspects relationnels entre le professeur et l'élève</b> . . . . .	<b>16</b>
De la nécessité de l'humilité . . . . .	16
Les limites du cours individuel, ses dérives possibles . . . . .	17
Intérêt et bienfaits du cours collectif . . . . .	18
<b>6] Études de cas</b> . . . . .	<b>20</b>
« Je ne t'aime plus, Renaud » Charlie, 9 ans . . . . .	20
Les enfants qui s'attendent à être persécutés : « Il m'a frappé » Arnaud, 8 ans . . . . .	21
<b>Conclusion</b> . . . . .	<b>22</b>
<b>Bibliographie</b> . . . . .	<b>23</b>

## **Introduction**

Ce n'est qu'à la fin de mon propre cursus au CRR de Lille que j'ai envisagé d'exercer le métier d'enseignant de musique. Depuis six ans j'ai la chance de dispenser quelques heures de cours dans diverses structures. Cette expérience m'a amené à mieux cerner les enjeux pédagogiques, à mieux déterminer le rôle de l'éducateur musical. Force m'a été de constater que la fonction d'enseignant allait bien au-delà de la simple transmission de connaissances, du projet d'amener l'élève à une maîtrise la plus satisfaisante possible de l'instrument et des savoirs théoriques. Ma propre expérience d'élève ne faisait que conforter ce que je découvrais en tant qu'intervenant : le métier requiert des qualités, des compétences, une relation à l'autre, déterminantes pour la progression et le développement de l'apprenant.

En qualité de professeur de percussion, je me suis retrouvé la plupart du temps dans le cadre familial du cours individuel. Peu de pratique de cours collectifs. Le cours individuel, très répandu dans les écoles de musique, permet donc une rencontre particulière entre un enseignant et un élève avec tout ce que cela représente de privilèges et de difficultés.

Un des aspects de la fonction d'enseignant m'est donc peu à peu apparu fondamental : la prise en compte de la personnalité de l'élève, de son vécu, le souci de son bien-être, la contribution à son développement personnel, l'instauration d'un véritable échange dans un cadre accueillant. Ce sont là des éléments essentiels, constitutifs d'une bonne relation enseignant/enseigné. L'épanouissement et le bien-être de mes élèves sont devenus une de mes préoccupations premières. J'ai mis alors toute mon énergie de professeur de musique à développer chez les enfants qui me sont confiés, et notamment les plus jeunes, leur curiosité, le plaisir et le désir d'apprendre, tout ce qui peut contribuer à les faire progresser sur le plan musical et humain. Il m'importe de prendre en considération celui dont j'ai la charge, l'individu dans sa totalité. Lui faire prendre conscience de sa valeur, de ses qualités, de ses atouts mais aussi de ses faiblesses et de ses limites que l'on tentera ensemble de dépasser, tout cela représente pour moi un enjeu primordial.

Une grande partie de cet essai traitera donc des cours individuels d'instrument avec des enfants de 7 à 12 ans environ, une situation des plus banales pour bon nombre de professeurs de musique. Je tenterai d'analyser les éléments constitutifs de l'échange privilégié lors du cours individuel : l'enseignement d'une discipline qui touche à la sensibilité et à l'intime, qui doit permettre l'épanouissement de qui le reçoit, en dépit d'un cadre d'apprentissage qui peut être contraignant.

Je mettrai ensuite l'élève au centre de ce cadre : sa personnalité, son histoire dans les rapports familiaux et à l'environnement, dans la salle de cours avec son professeur. J'évoquerai aussi les inconvénients possibles d'un tel cadre et les effets bénéfiques de cours collectifs occasionnels dans des situations relationnelles complexes. D'ailleurs la norme du cours collectif se développe au point de rendre occasionnel, dans certaines structures, le cours individuel.

J'étaierai mon propos par des expériences personnelles et des études de cas qui ont été déterminants dans ma réflexion.

## 1] L'objet central du cours : la musique au service du développement personnel

Dans cette première partie, je pars du postulat, généralement admis, que la musique apporte de réels atouts et permet un épanouissement au même titre, par ex, que le sport, l'école, les jeux (au sens large, dans la cour de récréation, à la maison, seul ou avec des copains), mais, pour qui la goûte souvent et/ou, surtout, la pratique, la musique offre un « supplément » de sensibilité. Il en va de même des autres disciplines artistiques. Jouer d'un instrument c'est acquérir un « outil » privilégié qui ouvre un nouvel espace de communication. C'est un enrichissement, un épanouissement.

### La musique, une manière privilégiée de recevoir et d'exprimer le monde

Je suis convaincu que la musique ouvre une porte sur le monde. C'est une façon de voir et d'entendre le monde. Nombre de cérémonies religieuses, militaires, commémoratives sont accompagnées de musique, et ce dans toute culture. Dans les moments de doute, de désespoir, d'espoir, de joie, la musique est là, en recours, console, s'invite. Enlevez-donc la bande son d'un film et vous en aurez la certitude. Être musicien, c'est avoir une sensibilité qui évolue sans cesse, c'est être en état de réceptivité, c'est capter l'essence de notre environnement. Être musicien c'est donner un sens aux sons. Les musiques sont partout si on sait y prêter attention. Quelles qu'elles soient, elles font partie intégrante de notre vie, et pas toujours de la meilleure façon : elles nous sont même parfois imposées dans la rue, nous agressent dans les galeries marchandes, parasitent certaines émissions TV ou radio.

Alors la musique que l'on entend à la radio, qui fait danser, que l'on peut siffloter, n'est-elle pas simplement une organisation harmonieuse ou dis-harmonieuse des sons du quotidien ? L'air de *La Flûte Enchantée* de Mozart n'est-ce pas un chant d'oiseaux mis en portée de façon à habiller le son que l'on peut entendre chaque matin en ouvrant ses volets ? Si l'on y regarde de plus près la création des instruments et des grandes œuvres du répertoire est issue de la reproduction et de l'organisation méticuleuse de voix humaines (ne fait-on pas chanter les instruments ?), de cris d'animaux (*Pierre et le loup* -Prokofiev-) et de bruits divers : la nature (*La Moldau* -de Smetana- et tout le répertoire de la musique figurative), notre corps (le « kick » de la techno amplifie nos battements de cœurs jusqu'à la transe), le vent, la ville (*Un américain à Paris* -de Gershwin-, le rap, la musique concrète), etc..

Être professeur de musique c'est donc ouvrir une porte sur le monde, offrir une vision originale sonore qui fait appel à nos sens, une audio-vision sens-ible. Platon ne l'affirmait-il pas déjà, quatre siècles avant Jésus-Christ, dans le troisième livre de sa *République* : « *La musique est un moyen plus puissant que tout autre parce que le rythme et l'harmonie ont leur siège dans l'âme. Elle enrichit cette dernière, lui confère la grâce et l'illumine.* »<sup>1</sup> Et il y a urgence à lui donner une place bien plus grande dans les enseignements obligatoires, pourrait-on ajouter à sa suite, car elle conduit à une satisfaction profonde.

Être musicien c'est également savoir faire preuve d'une certaine rigueur, d'organisation : dans la Grèce antique, pour le citoyen athénien, la musique faisait partie des mathématiques, car régie « *par le rythme et l'harmonie. Le jeune homme sent très vivement l'imperfection et la laideur dans les ouvrages de l'art ou de la nature, et en éprouve justement du déplaisir. Il loue les belles choses, les reçoit joyeusement dans son âme pour en faire sa nourriture, et devient ainsi noble et bon ; au contraire, il blâme justement les choses laides, les hait dès l'enfance* »<sup>2</sup> Si on y regarde de plus près,

---

1 Platon, *La République*, Livre III

2 idem

notre rôle de professeur est donc bien plus que celui d'un répétiteur qui réunit et qui émet de l'information en initiant à un instrument. L'élève est également bien plus qu'un sujet qui reçoit cette information et cette initiation. Il y a dans la pratique musicale une dimension très structurée, qui construit la personnalité pour l'avenir et peut rendre le monde meilleur et l'homme bon. Une utopie? Certes notre civilisation met moins de soin, de nos jours, à promouvoir cette philosophie et a oublié la nécessité de la musique pour le développement du citoyen, mais la musique permet toujours un épanouissement personnel.

### L'épanouissement, une finalité

Emprunté à l'univers de la botanique (la fleur qui arrive à son entier développement, à la plénitude puis au fruit), ce terme indique le fait de s'ouvrir au monde, d'aller vers un ressenti de joie et de plénitude. C'est un accomplissement de soi-même dans un accord profond avec un but enfin atteint.

L'épanouissement ne se réalise que rarement dans la solitude. C'est dans la rencontre avec les autres que l'on peut espérer atteindre la plénitude. Le cours de musique, même modestement, participe de cette démarche et permet l'ouverture au monde. Chaque professeur dans son cours, seul avec son élève, a le pouvoir d'ouvrir une porte qui donne autant sur l'extérieur (le monde extérieur, les autres, la vie, les musiques,...) que sur l'intérieur (le « moi », l'envie, la force, se connaître, s'accepter, s'apprécier) et de faire pressentir qu'il y a une réussite au bout de la quête, du travail et que cela donne une profonde satisfaction. Je crois que la musique est un art, « chose impalpable », qui se partage. Elle se vit par le don de soi, un investissement du « moi » vers « l'autre » ou du « moi » vers « moi ». Quoi qu'il en soit elle fait sens (je veux atteindre un mieux) et se donne un destinataire avec qui partager et entrer en communion. Par conséquent elle devient un facteur de développement, un support supplémentaire grâce auquel le « moi » peut s'exprimer, s'enrichir, dans un nouvel espace intime de dialogue et d'écoute.

Ce cheminement m'amène à penser que la personnalité profonde de l'élève peut être, en partie, perçue, ressentie, analysée par l'enseignant puisqu'elle se trouve connectée, en phase avec un autre « moi » en présence dans le cours de musique. Sans entrer dans un discours de musicothérapeute, faire de la musique c'est quelque part se dévoiler. Je n'aurai pas l'audace de prétendre pouvoir connaître mes élèves en les écoutant jouer, mais je peux dire avec certitude que leur interprétation, leur implication, leur posture et leur attitude face à l'instrument me donnent de nombreux indices sur leur « moi » intérieur. Il est clair que la pratique artistique musicale est bien plus qu'un langage, elle permet le prolongement de soi dans un espace privilégié. Cette intimité amène petit à petit à un épanouissement physique, psychologique et social.

Je viens de faire le tableau sans doute idéal d'un univers propice à l'épanouissement de l'élève.

Ne perdons pas de vue cependant que nous l'accueillons dans une école qui a ses règles, impose souvent ses choix et peut parfois contrecarrer des projets individuels...

## **2] Le projet d'établissement, élément déterminant dans le cadre de transmission**

Un cours individuel, lorsqu'il a lieu dans une structure (CRR, École Municipale, associative, privée ou autre), se trouve être soumis au projet de cette structure, à ses programmes. Nous allons voir ici que les contrats didactiques varient beaucoup selon les établissements et que cela influence de façon certaine le cadre du cours. La pression institutionnelle de ces structures, elle aussi variable, se manifeste diversement selon les différents acteurs qui y interviennent.

### Le contrat didactique par qui, pour qui, pourquoi ?

Un contrat didactique définit l'ensemble des objectifs d'apprentissage fixés préalablement par l'enseignant et/ou l'établissement. Ce contrat doit être communiqué, dans ses grandes lignes, à l'élève, au moins par l'enseignant car il donne un cap, des objectifs précis à atteindre, indispensables à un bon cadre d'apprentissage. Dans les conservatoires par exemple, où on vise l'excellence, le contrat didactique est très clairement orienté vers la maîtrise technique, la capacité de lecture et d'analyse, cela fait partie des « règles du jeu » lorsqu'on accède à ces études. Sans que cela soit forcément explicite de cette manière, cette exigence se fait ressentir à tous les niveaux d'enseignement. Dans les écoles associatives où j'ai travaillé, ce contrat didactique n'était guère explicite, se résumant parfois à quelques « bons conseils de travail », à quelques propositions que je pouvais aménager à ma guise. Une facilité toute apparente ! Le professeur a donc le devoir, dans cette situation, de créer ce contrat didactique pour l'élève. Si le projet d'établissement reste flou, la cohérence des enseignements dispensés dans ces établissements s'en trouve fragilisée. Il va sans dire également qu'il n'est pas si évident pour un professeur de musique de s'ouvrir une « voie » d'enseignement dans un cadre global peu défini. Les objectifs d'apprentissages, sans qu'ils soient forcément explicites, doivent être visibles et lisibles pour l'apprenant. Cela lui permet de s'approprier le projet pédagogique, dont il comprend les tenants et les aboutissants et de se projeter lui-même dans son apprentissage musical, et, ce qui est bien plus fondamental, dans sa formation, dans sa construction. On atteint là le but ultime de l'éducation.

Ces contrats doivent donc être établis pour l'élève. Cela paraît évident mais dans les faits cela ne l'est pas toujours. En effet, il s'agit ici de donner la possibilité aux élèves de s'emparer de ce contrat avec ce qu'il comporte d'objectifs, de contraintes et de critères d'évaluation. Comme nous l'avons vu, il y a des établissements où ce contrat est quasi inexistant et si le professeur ne fixe pas un cap il navigue à vue, comme l'élève, vers un objectif improbable. Cela peut vite amener l'élève à s'essouffler car, n'ayant aucune lisibilité sur les objectifs visés, il n'a de satisfactions que dans de « l'utilitaire » immédiat (le cours, les auditions, les examens) et non sur le long terme.

Le contrat didactique établi est-il la garantie d'une bonne pratique d'enseignant? Dans les établissements dont les « programmes » régissent la vie (objectifs par apprentissage détaillés point par point et cycle par cycle) n'y a-t-il pas le risque de « s'installer » dans un cadre pré-établi qui balise de façon sécurisante (peut-être trop) et définitive le parcours de l'élève ? Le « confort » d'un programme d'apprentissages bâti sur une méthode probante, mis en place par une équipe pédagogique convaincue des « bons » choix faits pour tous les élèves et lisibles par les parents et les soutiens financiers (Mairie et autres Collectivités Territoriales) peut ôter à l'enseignant sa vigilance à l'acte d'éduquer. Le technicien, le maître trop respectueux des « consignes » ne doit pas se substituer à l'éducateur, en musique comme en d'autres disciplines.

Alors laisser le soin aux professeurs de s'organiser comme ils le souhaitent, avec ou sans contrat didactique formalisé, en espérant secrètement que le cours soit apprécié des enfants et des parents ? Fixer une bonne fois pour toutes ce qui va être bon à enseigner et de quelle manière afin de pouvoir

suivre ce chemin sans dévier, de l'initiation de l'élève jusqu'à sa sortie de l'école de musique ?

C'est dans le compromis entre ces voies que le professeur de musique doit trouver le bon cursus de l'élève. Et c'est un défi qui demande une énergie toute particulière. Si l'on décide que les contenus et la méthode sont décidés pour les élèves, alors ils devront être sans cesse réajustés. Ce juste milieu entre le « figé » et le « toujours en mouvement » est à trouver et à ré-inventer sans cesse.

En somme, savoir s'adapter, voilà une compétence majeure dont l'enseignant doit faire preuve. Je me risquerais à dire qu'un bon enseignant doit être capable d'accepter un cadre parfois trop dirigiste, pourvu qu'il garde une bienveillante et opportune critique ou, au contraire, inventer un cadre qui n'existe pas. C'est en effet le professeur qui se trouve être au plus proche de l'apprenant, et donc plus à même d'orienter le contrat didactique dans la meilleure direction, en le personnalisant. Quoi qu'il en soit la pression de l'institution, avec ses règles et ses acteurs, existe.

### La structure impose un cadre d'échange : comment gérer la pression institutionnelle ?

Ce terme de « pression institutionnelle », emprunté au Dr Volney Faw, professeur en psychologie au Lewis and Clark College (États-Unis), comprend aussi bien les exigences portées par l'institution, que celle de la communauté, des milieux professionnels et des parents<sup>3</sup>.

Avant de commencer à étudier deux cas qui me semblent illustrer les différentes facettes de cette pression institutionnelle, j'aimerais simplement éclaircir un point important. L'enseignement de la musique n'est pas obligatoire contrairement à l'Instruction Publique. C'est donc une démarche volontaire dans laquelle s'engagent parents et enfants. Que cela soit une volonté des parents, de l'élève ou une décision commune, cela n'enlève rien au volontarisme nécessaire à une démarche d'inscription dans un établissement d'enseignement artistique. Cette précision peut légitimer la pression institutionnelle, laquelle revêt des aspects très divers selon les structures (associative, municipale etc.). Pour moi elle a pris tout son sens dans deux écoles où j'ai enseigné la percussion pendant une ou deux années.

Dans une école de musique municipale du Nord : l'institution est clairement organisée par des textes et un directeur toujours présent pour les défendre et les faire valoir. Il s'agit là d'un fonctionnement binaire, sans compromis : « Ici, c'est noir ou c'est blanc, il n'y a pas de gris » selon le directeur. Les cycles sont clairement définis comme les objectifs par cycle. Le premier cycle où les enfants participent au « petit orchestre » les mène à l'ensemble orchestral du deuxième cycle. Ce passage de cycle est donc lourd de sens, car il signifie pouvoir jouer « dans la cour des grands ». Le troisième cycle oriente vers une pratique loisir donc un diplôme de fin d'études, ou vers une orientation plus professionnelle afin d'intégrer le Conservatoire. Le quatrième et dernier cycle est plus personnalisé en fonction de l'orientation prise par l'élève lors du troisième cycle. Ce cadre resserré confère à l'institution un poids non négligeable sur les initiatives éventuelles des professeurs dans le contexte plus recentré du cours individuel. Les éléments directeurs de l'apprentissage sont donnés et possèdent déjà un sens clair voire rigide. Ce fonctionnement a l'avantage, pour la collectivité locale, d'une lisibilité nette de la politique éducative de l'école. Cela est également clair pour les parents : le système d'évaluation avec bulletins trimestriels les rassure sur/par un suivi de type scolaire. Enfin cela est en adéquation totale avec les exigences de formation aux métiers de la musique. Mais dans le cadre du cours individuel, un élève de 10 ans en percussions, qui adorait la batterie et son répertoire et qui y excellait par une oreille très affûtée, ses aptitudes au rythme, à l'analyse musicale fine, connaissait un blocage total devant la partition : difficultés en cours de solfège? à se plier à certaines règles de lecture ? manque de motivation pour apprendre ce codage musical dont il ne

3 Carl R. Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1990, pp 36-39

voyait pas l'intérêt ? Malgré tous les efforts pour maintenir cet élève musicien sur la ligne directrice de l'établissement, je n'ai pu éviter son abandon : les incompatibilités entre les exigences de l'école et les désirs de l'enfant étaient devenues trop fortes, trop lourdes à gérer pour lui et ses parents. Les objectifs d'apprentissage du premier cycle menant à la pratique de l'ensemble orchestral comprennent évidemment la maîtrise à lire et à bien déchiffrer une partition, unique support du répertoire de l'orchestre. Il a fallu déployer une énergie incroyable pour prendre la liberté de passer outre le cadre très balisé des cursus et des objectifs prédéfinis, pour maintenir la dynamique du cours, pour respecter le cadre institutionnel et permettre à l'élève de continuer à s'épanouir au sein de cette structure. En vain : maintenir cet élève atypique dans le cadre d'un enseignement pour tous a été un échec.

Dans une autre école, associative, inter-communale, cette fois pas de cadre strict, un accompagnement très libre des élèves. En effet, en interne, il n'existe pas de texte établi dictant les objectifs par cycle. Cette école dépend bien d'une collectivité territoriale possédant ses conventions<sup>4</sup>, mais cela ne prend de l'importance que dans le cadre d'évaluations départementales organisées par la collectivité où les passages de cycles sont officialisés. Lors de ces examens, des pièces à interpréter sont pourtant imposées et il y a donc des objectifs fixés par cycle. Cependant la direction de cette école tient à rappeler aux professeurs qu'il n'y a d'autre obligation que « de temps en temps, présenter quelques élèves, deux ou trois, pour dire de ne pas être complètement absents, serait bien ». Cet « encouragement » à la liberté de faire comme bon nous semble, à l'opposé de l'école présentée précédemment, surprend. L'école rayonne par sa pratique des musiques actuelles, donc par la pratique de groupes essentiellement. Cependant le système est très traditionnel. La majorité des cours restent individuels, en dépit de quelques groupes de rock et d'ensembles formés ponctuellement pour les auditions. Pour la Mairie qui subventionne en grande partie la structure, l'école de musique doit se manifester sur la commune en animant les événements locaux (cérémonies commémoratives, fêtes de la ville, vide-greniers, carnaval). Alors quelle approche dans le cours individuel ? Il pourrait y avoir une tendance à préparer les cours exclusivement en vue de ces prestations et réduire par conséquent le contenu musical à de l'utilitaire immédiat. La pression institutionnelle existe cependant : les parents ont une attente forte vis-à-vis de l'école. Une anecdote : à ma proposition d'un même cours occasionnel pour deux élèves qui voulaient jouer en duo, un travail indispensable pour les difficultés de l'un deux en jeu de groupe, un père est venu revendiquer la nécessité du cours individuel hebdomadaire ! Il a bien fallu en revenir aux « habitudes ».

Ces deux exemples montrent bien qu'il est difficile d'« être éducatif » à long terme, de contribuer toujours au bien-être de son élève : la pression institutionnelle est parfois compliquée à gérer. Elle met souvent l'enseignant dans un inconfort qu'il vit mal face à l'élève. On ne peut ni l'ignorer, ni faire sans. Il faut, autant qu'il est possible, composer avec le cadre institutionnel sans perdre de vue les buts pédagogiques et éducatifs que l'on s'est fixés.

Quittons le cadre et approchons-nous de l'individu qui doit s'y inscrire. L'enfant mérite aussi un état des « lieux » de sa personne. Qui est cet élève qui entre en apprentissage de musique ?

---

4 L'association est adhérente à la Fédération Musicale du Rhône, elle-même liée à la Confédération Musicale de France (CMF) qui propose aux écoles de musique des programmes de formation musicale et instrumentale.



### 3] L'élève, un enfant en développement face aux interdits et à la règle : un peu de psychologie

Comme nous l'avons vu, il est important de pouvoir être, en tant que professeur de musique, en état de réceptivité face à l'élève que nous avons la charge d'accompagner. Afin de mieux le cerner et d'adapter notre comportement, un diagnostic s'impose : qui ai-je en face de moi (motivations, envies, raisons de sa présence...) ?

#### Le diagnostic : entre nécessité et dangerosité

Le concept de Zone Proximale de Développement, créé par Lev Vygotski, psychologue russe, qui vise à déterminer non pas ce que l'élève ne sait pas faire ou n'a pas su faire mais ce que l'élève va être capable de faire de manière autonome<sup>5</sup>, me paraît être un excellent outil pour construire des objectifs d'apprentissages pertinents, qui font sens pour l'élève. Comme le disait en 1989 Richard Prawat, directeur du département de psychopédagogie à l'université du Michigan, « Quand on peut, on veut ». Il s'agirait en musique de déterminer les envies, les possibilités, les attentes de l'élève et cela reviendrait alors à établir une sorte de diagnostic. Cette notion de diagnostic n'est pas sans danger. En effet, si des examens scientifiques pouvaient déterminer les envies et le potentiel de chaque élève afin de cibler les possibilités et donc les contenus et les contenants adéquats, ce ne serait pas sans une certaine tendance à catégoriser. *« Sans doute sommes-nous douloureusement mais inéluctablement condamnés, en éducation comme en médecine et en politique (les trois « métiers impossibles » de Freud), à la réification : nous ne pouvons pas « manager » les hommes sans les placer sous un signe qui nous permette de les regrouper. [...] C'est ce qu'exprime bien Maurice Debesse quand il écrit que "les classifications typologiques répondent à un besoin profond de l'esprit : celui d'éviter l'éparpillement et de ramener l'infini diversité des caractères à des formes caractéristiques. Le type serait un heureux intermédiaire, à mi-chemin des généralisations théoriques et de l'émiettement des connaissances psychologiques" ("Types et groupes de caractères", article de 1947) »*<sup>6</sup> Le paradoxe vient du fait qu'il faille se baser sur l'élève pour construire un enseignement musical, mais « se baser sur » nécessite un contact particulier, une connaissance de l'individu, de son environnement, de la raison de sa présence. Cela ne peut se faire qu'en présence de l'élève et donc déjà dans le cadre de l'enseignement. Il serait donc vain d'attendre d'avoir tous les éléments en main avant de donner un fond et une forme à notre enseignement. À noter que ces éléments sont inquantifiables (essayez par exemple de déterminer l'envie d'apprendre d'un élève sur une échelle de 1 à 10) et même pour certains inqualifiables. Cependant cette idée de diagnostic me paraît également être fondamentale. Comment en effet ne pas prendre en compte des éléments aussi importants que, par exemple, l'origine culturelle et sociale de l'enfant. Que peut-il me dire d'un morceau que je lui fais entendre ? « Quels sentiments éprouves-tu lorsque tu écoutes cette musique ? » Et moi, comment lui exprimer ce que je ressens quand j'écoute ce morceau ? Comment savoir interpréter de part et d'autre les mots et les gestes ? Il s'agit là d'une nécessité à mesurer la communicabilité. Un enseignement (et ce surtout dans le cadre de l'enseignement musical individuel) nécessite un terrain commun de communication. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'être « polyglotte » au sens de : parler comme les jeunes ou bien parler « cool » (exemple « Vraiment, ça déchire ce que tu fais »), le langage commun dépasse de bien loin le

5 La zone proximale de développement est déterminée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales, 1985, p 270.

6 Philippe Meirieu : « Dépister ou éduquer, faut-il choisir ? », intervention dans le cadre du meeting organisé à Bruxelles le 14 juin 2008 par la Cause freudienne : « Touche pas à ma conduite... Écoute d'abord ce qu'elle tait. »

simple problème de l'utilisation des mots. Comment se faire comprendre, comment comprendre ? Il est primordial de se demander dans quelle mesure un élève est en état de captation. Car le danger est que l'élève se sente jugé et que cela le bloque. Cet échange requiert la plus grande ouverture au dialogue et j'utilise volontairement le terme d'échange car il est aussi important de savoir comment donner que comment recevoir. C'est pour cette raison que le métier d'enseignant et en particulier d'enseignant de la musique nécessite une sensibilité particulière à tous les signes subtils envoyés par l'individu avec qui nous échangeons. Cela doit se faire sans tomber dans la réification des éléments abstraits collectés qui amènent fatalement à des simplifications réductrices et décident une fois pour toutes d'une manière de faire. Il faut que ce soit une remise en perspective continuelle des nouveaux éléments que nous communiquent l'élève.

Un autre facteur du diagnostic est important. En tant que professeur de musique, une des premières questions qui doit nous venir à l'esprit est « Pourquoi cet élève est-il ici ? ». Comment en effet établir une relation d'échange, de transmission, sans connaître les raisons de la présence de l'élève, sans savoir pourquoi il est en face de nous, ce qu'il vient chercher, si seulement il sait ce qu'il vient chercher. Quelques exemples personnels. Une mère pense que la musique serait un apport culturel enrichissant pour son fils qui a des difficultés à l'école. Ce dernier choisit sans plus d'envie le cours de batterie ignorant presque ce qu'est une batterie. Un autre enfant faisait de la guitare car son père jouait de la guitare et, baignant dans un univers plutôt « rock », commence la batterie. Un autre encore, pour rejoindre ses amis qui étaient tous à l'école de musique, s'inscrit en percussions pour « l'orchestre avec ses copains ». J'ai connu des parents qui inscrivaient systématiquement leurs enfants à l'école de musique, la seule raison étant que « dans la famille on fait tous de la musique ». Ce n'est pas au professeur de juger de la validité ou non de la raison, mais il doit la prendre en compte. Elle est déterminante, surtout dans la prise de contact. La première rencontre entre un enfant débutant et le professeur de musique est un moment clé. C'est cette prise de contact qui va nous permettre de nous faire une première idée sur l'enfant qui est en face de nous : quel âge a-t-il, en quelle classe est-il, est-il scolarisé, quelles sont les raisons qui l'ont poussé à venir ici, quel est son environnement familial, est-il bien suivi, est-il très autonome... Les réponses à ces questions sont amenées à changer et heureusement. Mais, tout en gardant à l'esprit que l'avis que l'on se fait ne peut pas rester figé, on peut et on doit tout de même tenter d'apporter des éléments de réponse. Et puis l'enfant a une histoire, consciente, et une autre plus « cachée »...

### L'enfant porte en lui un héritage, parfois lourd : Freud et « l'inconscient refoulé »

Dans son étude psychanalytique de l'enfant, Sigmund Freud, fondateur de la psychanalyse, évoque la « période de latence » se situant entre 7 et 12 ans<sup>7</sup>, tranche d'âge qui m'intéresse particulièrement car un nombre très important des élèves rencontrés et qu'à priori je rencontrerai dans ma carrière d'enseignant sont des enfants de ces âges-là. Le développement psycho-affectif est, à 7 ans, déjà très avancé, l'enfant étant passé par différentes phases importantes, en certains points conflictuelles et régies par les pulsions sexuelles et la découverte des zones érogènes (la naissance, les stades pré-génitaux, le complexe d'œdipe et d'autres). Cette « période de latence » se caractérise par une diminution du caractère conflictuel des stades précédents ou plus précisément par une « modification structurale des pulsions sexuelles ». On assiste, selon Freud, à une déssexualisation progressive des pensées. C'est lors de ce stade que la notion de personnalité commence à prendre de l'importance avec l'apparition de réactions telles que la pudeur ou le dégoût, mais aussi des sentiments tels que la tendresse, la dévotion, le respect. Ces évolutions doivent être mises à profit par l'enseignant : c'est à cette période que l'on commence à demander à l'enfant de respecter

7 Bernanrd Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, MASSON, 3ème édition 1992, pp 25-26

certaines règles précises. L'enfant les intériorisera d'autant mieux que les relations seront bonnes. Il n'en va pas autrement à l'école, à la cantine, ... Il y a, à cette période clé du développement, une opportunité à la socialisation : la réceptivité à la nécessité des règles de société s'accroît parce qu'apparaît une certaine sensibilité aux autres (le respect, la dévotion mais aussi l'affirmation de son « moi » en présence d'autrui). C'est généralement à ce moment-là que les parents commencent à inscrire leur enfants aux activités de loisirs telles que le sport ou la musique, raison pour laquelle beaucoup de débutants ont entre 7 et 10 ans. C'est donc souvent une prise de contact nouvelle, un cadre nouveau que découvre l'enfant en arrivant à l'école de musique. Il n'est plus dans un cadre scolaire où le groupe classe est la norme, mais seul avec un adulte. Quel privilège pour lui ! Quelle chance pour l'enseignant ! Il ne faut pas « se » rater. L'enfant peut donc adopter ce nouvel espace de communication, il y est prêt. L'émergence de sa personnalité est un facteur nouveau, bienvenu, qui va déterminer la manière dont se mettra en place la relation de confiance. Le respect s'installe légitimement et automatiquement entre un enfant de 7 à 10 ans et un adulte. C'est ce qui est attendu et pourtant la relation de confiance, indispensable à la transmission et à l'échange, ne va pas toujours de soi, en dépit des précautions prises pour l'installer favorablement. Un blocage psychologique, une réticence informulable, inexplicable peut la rendre difficile. Il existe en chaque individu de façon plus ou moins présente, voire oppressante, un « moi » profond qui peut parasiter ou rendre inopérante la relation aux autres. Cette partie enfouie de la personnalité joue un rôle majeur dans la concentration, la réceptivité et le comportement. Il s'agit de « l'inconscient refoulé » mis en lumière par S. Freud<sup>8</sup>. C'est une part du « moi » qui n'est pas visible/lisible et qui est même verrouillée au plus profond du « moi » car inconsciemment douloureuse, honteuse, inavouable. Cet « inconscient refoulé » « consomme » une certaine énergie qui ne peut donc être utilisée pour le « vivre présent », pour être aux autres. La psychanalyse soigne l'individu qui consulte en remettant à sa conscience claire le souvenir des traumatismes enfouis. Cette guérison permet une libération et donne prise sur le refoulement inconscient. L'enfant qui peine à s'exprimer en cours est, bien évidemment, incapable de se libérer d'une souffrance dont il n'a même pas conscience. La raison de son mal-être lui échappe comme à son professeur. Il n'est évidemment pas question pour l'enseignant de prétendre remplacer le pédopsychiatre mais il doit, avec une bienveillance accrue, faire confiance à la musique dont il dispense les bienfaits. La pratique musicale permet de projeter une image de soi nouvelle et positive, c'est en quelque sorte pour certains l'occasion de se connaître différemment et de découvrir une facette valorisante de leur personnalité. La musique ne représente pas systématiquement une révélation chez les enfants, mais il arrive qu'elle puisse, mieux que personne ou mieux que tout autre moyen, faire remonter à la surface de vieux démons et ainsi mieux les apprivoiser. La musique comme moyen de « déverrouillage » en quelque sorte.

---

8 D.W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1993, pp 98-99

## Les complexes familiaux, autre fardeau

Jacques-Marie Lacan, psychanalyste français du vingtième siècle, décrit la famille humaine comme « *une institution qui prévaut dans la première éducation, la répression des instincts et l'acquisition de la langue justement nommée maternelle* »<sup>9</sup>. C'est dans cette « institution » qu'apparaissent les premiers complexes qui peuvent être les plus tenaces. En effet, il décrit le complexe comme un « facteur concret de la psychologie familiale ». Il définit ce terme de complexe en opposition avec l'instinct. L'instinct aurait pour origine des pulsions (en grande partie sexuelles) et le complexe serait dû à la répétition d'une certaine réaction à l'autre ou à l'objet. C'est une reproduction, dans le cadre familial, d'une certaine attitude dont l'enfant peut avoir conscience mais qui s'est stabilisée de façon tout à fait inconsciente. Ces attitudes se construisent en réaction au cadre familial et selon Lacan, les complexes ainsi créés, et refoulés, jouent un rôle d'« organisateurs » dans le développement psychique de l'enfant. Cela permet d'affirmer le rôle primordial de l'environnement familial dans les comportements inadaptés, dans les rejets, les conduites à risque des enfants hors du cercle de famille. Et qu'on retrouve donc parfois dans les cours de musique : le « je ne t'aime plus » de Charlie (cf étude de cas p20) sonne comme une révolte libératoire. N'est-il pas la manifestation « autorisée » ailleurs (hors présence des censeurs familiaux) d'un sentiment interdit à la maison? D.W. Winnicott, psychanalyste anglais, suggérerait de faire la distinction entre les enfants venant de foyers « satisfaisants » et ceux venant de foyers non « satisfaisants »<sup>10</sup> mais, quelque soit l'origine du milieu familial, on se rend bien compte de la subtilité et de la force de l'influence du cadre familial puisque rien ne peut empêcher l'apparition de complexes : les refoulements inconscients sont lourds à porter chez tous les enfants où on les soupçonne. Il suffit d'observer une chorale pour distinguer tout de suite les enfants introvertis, les crâneurs, ceux qui portent une certaine tristesse, ceux qui doutent et qui n'ont pas confiance en eux : en effet, ils chantent, ils extériorisent et transmettent une partie d'eux-mêmes. Ces comportements sont porteurs de sens et riches d'enseignements pour le professeur. On ne peut se défendre de songer, en présence d'un enfant dont on pressent les difficultés, au divan du psychanalyste qui libère la parole et permet de se raconter. Ce qui est inapproprié pour un enfant mais les éléments psychologiques devenant des fardeaux, il faut faire quelque chose. Il me semble que le cours de musique individuel est un espace où une aide paraît envisageable, dans le strict respect d'une pratique musicale investie. En effet, nous l'avons déjà dit, l'individu avec son instrument, chargé de son histoire, de son mal-être indéfinissable, qui ressent, qui vit et qui s'exprime, quelque soit son niveau, a quelque chose à dire. L'instrument peut l'aider à se raconter : « Joue-moi ce petit passage fort..., lentement..., presto..., quelle nuance mettrais-tu là..., comment préfères-tu..., ré-essaie ce qui exprime le mieux ton sentiment... ». La musique lui offre un espace où il peut se découvrir, s'apaiser et s'alléger. C'est pour cette raison qu'il faut encourager l'élève dans cette démarche, il faut l'inciter à se montrer, à s'accepter tel qu'il est, et cela passe évidemment par une confiance mutuelle. Il est évident que la famille, le milieu, son histoire propre influencent le rapport de l'élève à la musique et au professeur. D'autres facteurs seront tout aussi déterminants dans ses apprentissages.

9 B. Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, MASSON, 3ème édition 1992, pp 154-155

10 D.W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1993, pp 48-49

#### **4] L'élève héritier de son temps et sensible à son environnement**

L'élève que nous accompagnons ne reçoit pas notre seul enseignement, loin s'en faut. Il dispose de ressources propres : Internet, Facebook, la radio, la TV,... le pourvoient abondamment. Il est très sensible à cet environnement de culture-loisir.

##### L'environnement technologique de l'enfant : risques et bénéfices

Les nouvelles technologies sont omniprésentes dans l'environnement de beaucoup d'enfants aujourd'hui. La majorité d'entre eux ont un accès Internet à la maison. Certains ont même un téléphone portable (parfois dès 10 ans), Iphone, Ipad ou autre, permettant d'avoir en poche une foule de ressources à tout moment et en tout lieu. Parce que chaque élève est concerné, certes à des niveaux divers, cette possibilité d'accès facile aux informations et à la communication est à analyser de près. Je ne vais pas m'étendre trop sur ce vaste sujet qui mériterait une attention toute particulière et une étude approfondie. Je vais tenter d'observer l'influence et le bouleversement que cela peut créer sur le cadre du cours de musique. Comme le fait à juste titre remarquer Michel Serres, philosophe et historien des sciences, on assiste en ce moment à une véritable révolution qui modifie fondamentalement le rapport support/contenu<sup>11</sup> et qui change considérablement le rapport aux œuvres, aux ressources, à la transmission du savoir. Il est important pour les enseignants de ne pas négliger ces progrès technologiques et même de se les approprier afin d'être toujours capables de communiquer (il n'est pas sûr que l'on ait la même notion de « s'écouter un CD à la maison », de « discuter avec les copains », de « partager des goûts musicaux », de « faire des recherches sur un artiste » et il peut y avoir également des décalages sur des questions comme « Que t'évoque cette musique ? »). J'ai là un exemple tout à fait frappant d'un élève que je revoyais après deux semaines de vacances. Nous avons commencé à travailler un morceau à la batterie que je lui avais envoyé au format mp3 par courriel pour qu'il puisse l'écouter chez lui pendant son congé. La semaine de la rentrée, je lui ai donc demandé s'il avait pu écouter ce que je lui avais envoyé, ce à quoi il m'a répondu « non ». Je ne lui ai rien demandé de plus et j'ai simplement dit « D'accord, je vais mettre la musique et on verra bien ce qu'il reste de ce qu'on a travaillé ». J'ai été surpris de voir que la structure avait été retenue et que le morceau était même mieux maîtrisé qu'avant les deux semaines d'interruption. Je lui ai donc demandé confirmation « Tu es sûr que tu n'as pas écouté la musique que je t'ai envoyée ? » et il m'a répondu « Non je ne l'ai pas écoutée, par contre j'ai mis le clip en boucle sur YouTube, il est génial ! ». Tout s'expliquait donc car il avait bel et bien écouté cette chanson de nombreuses fois et l'avait intégrée. En revanche il rattachait ce morceau aux images du clip vidéo de façon inconsciente. J'ai été surpris de voir qu'un terme aussi clair qu'« écouter de la musique » n'était en réalité pas perçu de la même manière par tout le monde.

Les nouvelles technologies peuvent également être à l'origine d'une vision différente de la figure du professeur. Il peut effectivement arriver que notre présence et notre cours s'inscrivent dans une logique de média et nous devons nous adapter à cette nouvelle forme d'accès et de transmission des savoirs. Cette situation n'est ni alarmante ni préoccupante car le cours de musique tel qu'il existe humainement dans les écoles de musique dispose de réels atouts face à ces technologies. Le côté relationnel est tout à fait inexistant avec une machine. Un ordinateur est absolument incapable de transmettre sa confiance envers son utilisateur et « considère » ce dernier justement comme un « utilisateur » (ou plus simplement ne le considère même pas). Il faut aujourd'hui éduquer les enfants à l'usage des médias. L'esprit critique, le recul, l'éveil des sens, c'est cela dont il s'agit dans

---

11 Michel Serres « Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive », conférence à l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique) à Lille le 11 décembre 2007

les cours « en chair et en os » et c'est également cela qui permet d'appréhender au mieux le réseau infini qui se tisse à n'en plus finir sur nos écrans. L'image, « surfer sur le net », est très parlante : je pense effectivement que beaucoup d'enfants connectés à Internet « barbotent » sur un océan de ressources. Ils ont une soif évidente de découvrir de nouvelles choses et Internet permet une pêche miraculeuse. Seulement la plupart d'entre eux explorent une vaste étendue d'informations en restant à la surface, sans forcément chercher à savoir ce qui se cache derrière/sous cette multitude de fichiers (textes, audio et vidéo). Ont-ils conscience que des « requins de la publicité et de la finance » manipulent les jeunes publics et que dans ce vaste univers médiatique le pire côtoie le meilleur ? Les enfants, les adolescents savent-ils faire le tri ? Les sites informatiques sont, autant que les autres supports (livres publiés, panneaux publicitaires, annonces de concerts, spectacles proposés, films à l'affiche etc.), des données hiérarchisées. Cette hiérarchisation, en coulisses, n'apparaît guère bien que présente, délibérée, intentionnelle : le référencement des recherches Google ou les propositions de « vidéos similaires » par YouTube se paient, donc doivent être rentables en touchant le plus grand nombre d'internautes. Et c'est avec la facilité, le clinquant, la drôlerie souvent inepte, ou l'horreur tapageuse qu'on crée le « buzz » et qu'on attire sur les écrans dès le premier clic. Il faut donner à voir aux plus jeunes cette emprise invisible mais réelle : ils sont d'une extrême dextérité sur le clavier, mais disposent de peu d'outils pour « l'exploration » et l'analyse de leurs découvertes. Éduquer aux médias, c'est faire de ces accessoires technologiques un véritable outil et un atout dans la formation de l'apprenant. Cet éveil à la recherche critique, au « surf » intelligent est-il possible lors des cours de musique ? Je le pense : par des indications de sites, de blogs, de programmes ou d'émissions TV opportunes, de bonnes trouvailles, des propositions de travail sur des « pêches » opérées par l'élève sur le Net, en établissant une sithèque, ... Cette disponibilité, cet intérêt que le professeur montrera pour un univers familier à l'élève ne peuvent qu'améliorer l'échange pédagogique, l'enrichir et contribuer à l'apprentissage critique des médias actuels.

N'oublions pas que cet échange se déroule dans un lieu très variable : MJC, salle polyvalente, salle de classe, salle des fêtes, lieu équipé ou non. Cela n'est pas sans influencer sur la qualité de la relation.

### Le lieu du cours, cadre physique de l'échange

Ce lieu est le cadre physique de l'échange. C'est ce cadre qui va devenir un terrain d'expérimentation et de communication pour l'élève et le professeur. Ce dernier va pouvoir évaluer les possibilités qui y sont offertes. La disposition des instruments, du tableau, de l'espace libre, des chaises, du système sonore, des pupitres, des micros etc. va donc être un élément important et non un détail dans la qualité de l'échange qui s'annonce. L'espace disponible est à exploiter au maximum car il est perçu dans sa globalité. Je pense qu'un lieu idéal permet différentes postures du professeur. La proximité spatiale favorise une relation de confiance. Elle n'interdit, ni ne contredit cependant la nécessité d'une distance à respecter à certains moments. Celle-ci est en effet indispensable à l'élève qui se sentira alors plus serein, libre d'utiliser les instruments à sa guise, de se tester ... La taille de la pièce n'est pas anodine. Elle ne doit pas être trop grande pour éviter à l'élève de s'y sentir perdu, ni trop petite pour éviter que l'apprenant ne se sente oppressé ou sans cesse observé. Cependant le cadre dont nous disposons dépend rarement de nous. Précisons ici que les instruments à percussions se trouvent généralement, de par leur taille, dans la salle d'ensemble et qu'il est plus difficile alors d'aménager et de personnaliser cet espace. Je m'interroge sur la disposition et l'aménagement du lieu d'apprentissage car le cadre influe immanquablement sur l'atmosphère et le ressenti du cours. La difficulté réside, à mon sens, dans le fait de proposer un espace suffisamment familier pour être rassurant et suffisamment ouvert et modulable pour favoriser l'imaginaire, la créativité et un sentiment de liberté. Dans l'idéal, une salle de cours doit pouvoir être agencée et aménagée de sorte

que tous ces éléments de « décor » soient au service de l'élève. Il peut être par exemple judicieux de mettre des affiches de concerts ou d'événements, des posters de divers artistes, autant d'éléments qui permettraient de faire vivre la musique en dehors de la salle de cours. Une pièce blanche impersonnelle peut être ressentie comme un lieu sans âme, inhospitalier et cela peut amener un malaise. Le plaisir que peut éprouver un élève en arrivant « en cours » est à prendre en compte. Pour illustrer ce propos, il me vient un exemple. J'ai pu, lors d'un cours collectif, il y a quelques semaines, m'apercevoir que la façon dont je disposais la salle avant l'arrivée de mes élèves changeait fondamentalement le rapport à la musique. C'était un ensemble de percussions composé de quatre élèves. Nous étions à la première des cinq séances de travail avant de présenter une pièce lors d'une audition. Je voulais que la salle soit épurée au maximum, qu'il y ait le plus d'espace libre pour que mes élèves puissent s'approprier le lieu et se placer selon leurs besoins instrumentaux et leurs envies. Malheureusement, il y avait eu un cours juste avant et le professeur avait eu, lui aussi, besoin d'agencer la salle à sa guise pour pouvoir travailler. Peut-être aurais-je dû prendre le temps d'organiser la salle de cours mais cela aurait été beaucoup trop long et j'ai préféré privilégier le temps de travail plutôt que de me lancer dans un grand rangement. J'ai donc fait un ré-agencement à la va-vite en me disant que mes élèves prendraient le temps de s'installer comme ils le souhaiteraient. À mon grand regret, ils ont laissé la salle en l'état et plutôt que d'adapter le lieu à leurs besoins, ils se sont pliés en quatre, faisant des déplacements inutiles, se gênant les uns les autres plutôt que de repenser la disposition. Peut-être y avait-il trop de choses, peut-être ré-organiser la salle leur aurait semblé inutile ou fastidieux. Ce projet musical nécessitait beaucoup de matériel à percussion, donc beaucoup de place, car l'un des objectifs d'apprentissage était de pouvoir repérer et choisir des timbres. Cependant, lors de cette première séance, tout ce matériel ne se présentait pas comme un choix mais comme une foule d'obstacles. Cette situation les a malgré tout beaucoup amusés, ils ont essayé de nombreux instruments mais n'ont pas forcément cherché à les intégrer à leur création musicale. Ce chaos qui régnait empêchait également la libre circulation des musiciens et des échanges. Lors de la deuxième séance j'ai pris soin, avant l'arrivée des quatre élèves, de créer un grand espace complètement libre au centre de la pièce, j'ai poussé les instruments contre les murs de sorte qu'ils ne soient presque plus utilisables en l'état. Et je ne crois pas me tromper en disant que cela leur a donné l'opportunité, enfin, d'organiser la salle en même temps que leur travail avançait. Ils ont construit le lieu et la pièce dans un même mouvement. J'ai pris conscience alors du réel pouvoir d'une disposition sur la façon d'envisager la musique.

### Positionnement physique du professeur et respect de certaines distances

La posture, la distance mise entre le professeur et l'élève, l'attitude physique (gestes, tonalités de la voix, regards) sont autant d'informations que l'enseignant envoie à l'apprenant (l'inverse est vrai également, mais je n'étudierai ici que le point de vue du professeur). L'investissement physique et corporel va influencer énormément la relation à l'autre. L'exemple le plus simple serait d'évoquer le fait de hausser la voix pour appuyer son autorité, ou s'approcher du visage et hurler afin que les mots aillent droit au but, on peut même aller jusqu'au cas extrême où l'on s'en prend physiquement à l'autre par le contact (prendre par les épaules et secouer ou bousculer légèrement afin de « remuer »). Ce sont là des exemples qui permettent simplement d'illustrer et d'échelonner l'impact du rapprochement physique.

L'anthropologue américain Edward Twitchell Hall a nommé et mis en avant la notion de proxémie<sup>12</sup> qui représente la distance physique séparant des individus en interaction (précisément comme dans

---

12 E.T. Hall, *La Dimension cachée*, Seuil, 1984

le cas d'un cours individuel de musique). L'appréciation de cette distance change énormément selon la culture des individus. Hall a en effet remarqué que, dans certaines communautés, les distances entre les corps sont relativement courtes (en Afrique ou dans les pays latins par exemple) tandis que dans d'autres elles sont plus importantes (Japon ou pays nordiques). Ce sont là des exemples clichés mais qui mettent en avant une certaine réalité : la bulle d'espace composant la sphère corporelle varie selon les individus, et sûrement selon chaque individu. Précisons les quatre distances principales de proxémie telles que Hall nous les définit. Dans l'ordre de proximité croissante on trouve la sphère intime (de 15cm à 45 cm), la sphère personnelle (de 45cm à 1,2m), la sphère sociale (1,2m à 3,6m) et la sphère publique (plus de 3,6m). La sphère intime permet facilement le contact et la transmission des sentiments d'un individu à l'autre, on perçoit en effet de nombreux détails évocateurs (battements cardiaques, respiration, odeur corporelle etc.). Si cette distance est franchie sans le consentement de l'autre individu, des mécanismes de défense se mettent en action. La sphère personnelle est une zone sans contact, cependant elle permet encore la perception de détails tels que les traits du visage, l'expression des yeux. C'est donc une sphère d'échange relativement proche, qui exclut tout individu non invité à cet échange. La sphère sociale apparaît souvent dans le cas de relations impersonnelles. À cette distance, l'œil ne perçoit que les yeux et la bouche de l'interlocuteur, mais pas de détails subtils permettant la captation sensible de l'autre. Cette distance nous permet d'échanger avec des personnes peu ou pas connues tout en gardant une certaine distance de confort. La sphère publique, pour terminer, délimite la distance à partir de laquelle la communication se fait beaucoup par les gestes. Le discours doit être lent et articulé (c'est la distance que l'on trouve au théâtre, ou à l'école par exemple).

Dans les sphères intime et personnelle, il y a clairement une idée d'emprise sur l'autre qui disparaît à partir de la sphère sociale. J'en conclurai que la distance à respecter dans un premier temps avec un enfant est une distance sociale, importante à respecter jusqu'à ce que ce soit l'enfant lui-même éprouve le besoin de se rapprocher. Il n'est pas rare que lors de la première rencontre, un enfant timide reste légèrement blotti contre sa mère. Il matérialise la distance qui le sépare de l'inconnu par la présence rassurante d'un parent. Au contraire, certains enfants viennent naturellement, dès la première rencontre, très près du professeur pour le saluer. Quelque soit la réaction de l'enfant, cela nous donne des indices sur la façon dont va s'installer la relation de confiance. Cela peut prendre des semaines, des mois, parfois même on ne parvient pas à instaurer une relation de confiance mutuelle. Une fois cette première prise de contact dépassée, le professeur ne représente plus un inconnu pour l'élève, il est nécessaire de raccourcir la distance. Effectivement, l'enseignement musical demande parfois une certaine proximité voire même un contact. Il s'agit dans cette pratique d'amener l'élève à obtenir des sensations et il est parfois nécessaire de faire ressentir les choses de façon tactile, sans aucune marque d'ambiguïté, ce sont alors des contacts fonctionnels dans le cadre de la profession et il faut qu'ils soient perçus comme tels. La condition à ce possible rapprochement est que le professeur y soit très clairement invité par l'enfant.

Le cas du professeur de percussion est un cas un peu particulier. Comme nous l'avons vu précédemment, sa salle est souvent plus grande (c'est une salle d'ensemble ou du moins, une salle pouvant contenir du matériel). Elle permet donc de garder des distances si l'on sent que l'élève en a besoin. De plus, l'instrument est imposant (que ce soit la batterie, le xylophone, le vibraphone ou les timbales) et si l'on se trouve en face de l'élève, la distance est matérialisée par l'objet de travail. À ce propos, j'aimerais faire une courte parenthèse : les instruments à percussions appartiennent dans la plupart des cas à l'école. Les instruments ne sont ni au professeur, ni à l'élève et peuvent apparaître pour ce dernier comme des objets de travail peu familiers et donc peu rassurants. Il y a là peut-être une difficulté et un temps nécessaire pour trouver ses repères et s'approprier totalement les outils. Mais revenons-en à l'étude de la distance entre l'élève et le professeur. La taille imposante des instruments implique très souvent qu'il n'y ait qu'un xylophone, un seul jeu de timbales ou une seule batterie à disposition. Ce gabarit qui permet, dans le cas d'une écoute, de garder des distances, devient un inconvénient au moment où il faut partager l'instrument avec son élève. Il n'est pas rare



en effet qu'un professeur ressente le besoin de montrer l'exemple à son élève, il arrive même que ce dernier soit demandeur. Je suis bien conscient que cette notion de « montrer l'exemple » est discutable, mais je pense que jouer devant son élève fait partie de notre métier à condition que cela soit fait de façon opportune. Et dans le cas de la percussion, cela demande qu'on utilise des mots tels que « Laisse-moi la place deux minutes » ou « Pousse-toi, je vais te montrer » ou plus poliment « Je peux t'emprunter la batterie deux minutes ? ». Et il arrive bien souvent, que le professeur se lasse des mots et finisse par faire comprendre physiquement à son élève qu'il veut prendre la place un instant : il est déjà arrivé qu'un de mes élèves ait ressenti cela comme une agression et qu'il se soit bloqué quelque temps à tout échange, de peur de se tromper ou de susciter un mécontentement fort de ma part (cf étude de cas p21).

Il y aurait énormément de questions à se poser à ce sujet. Où je me place pour écouter mon élève ? Où va mon regard ? Où placer la deuxième batterie (s'il y en a une) pour jouer avec lui, en face, à côté ? Comment le sensibiliser sur sa posture, en lui montrant ? par le contact ? Comment l'interrompre lorsqu'il joue de la batterie ? je hurle, je lui touche l'épaule, je lui fais de grands signes ? Dois-je rester immobile et silencieux pendant qu'il joue ou puis-je marcher, bouger, parler ? Encore une fois, il n'y a pas de réponses toutes faites à ces questions mais il me semble d'une importance cruciale de se les poser pour adopter une attitude pertinente.

Illustrons en quoi le lieu du cours, l'attitude et la localisation du professeur constituent un dispositif qui évite de possibles déséquilibres relationnels préjudiciables (cf *Les limites du cours individuel, ses dérives possibles* p17). Il s'agit de mettre à disposition de l'élève les ressources (humaines et/ou matérielles) nécessaires au bon déroulement du scénario pédagogique. Prenons l'exemple d'un jeune élève batteur de 8 ans qui travaillait un morceau des Pink Floyd. Il le connaissait bien car son père le jouait à la guitare. Nous avons commencé par travailler avec le support audio qui lui était familier afin de repérer différents éléments que je lui ai indiqués (structure, rôle de la batterie, placement dans l'équilibre global, timbres utilisés,...). L'élève s'est retrouvé seul avec la bande son à écouter, et une fois le morceau analysé, il est passé par une phase de test. Il cherchait activement des timbres et des rythmes adéquats. Ce dispositif lui a permis de trouver lui-même les instruments qu'il utiliserait, non sans en tirer une certaine satisfaction. J'ai pu être à ce moment plus en retrait. Puis nous sommes passés à la réalisation plus précise de la rythmique et je lui ai donné une partition. J'étais alors plus dans une posture d'accompagnement, je repérais les erreurs, je le corrigeais, j'expliquais les choses, j'étais plus proche, plus présent et pour cela j'avais placé la deuxième batterie juste en face de lui pour jouer avec lui, ce que je ne faisais pas dans la phase de découverte. À noter ici que s'il n'y avait eu qu'une batterie, j'en serais certainement passé à la phase « Tu me laisses la batterie deux minutes, je vais te montrer. ». Lorsque ce morceau est devenu plus maîtrisé, j'ai remplacé la bande son par un accompagnement que je jouais moi-même au synthétiseur. J'ai donc placé l'instrument proche de la batterie pour qu'on puisse ainsi jouer ensemble. De nouveau j'étais physiquement proche mais pas du tout dans la même démarche. Je l'accompagnais et il a pu prendre la mesure de son rôle dans le duo : il s'est alors rendu compte, sans que j'aie eu besoin de l'explicitier, du rôle rythmique du batteur. Aujourd'hui je fais venir son père de façon occasionnelle pour permettre de multiplier les interactions et enrichir le cours (cf *Intérêt et bienfaits du cours collectif* p18). On peut s'apercevoir que des dispositifs bien adaptés interviennent positivement dans les enjeux relationnels.

On voit quelles précautions exige l'échange particulier dans un cours car la qualité des rapports humains est déterminante dans notre enseignement. Nous allons analyser les différents aspects de cette relation professeur/élève, de grande proximité. Pour desserrer le cercle parfois trop fermé d'un cours particulier, des pratiques plus collectives peuvent être d'un grand secours dans la sauvegarde de l'équilibre relationnel.

## 5] Aspects relationnels entre le professeur et l'élève

### De la nécessité de l'humilité

On ne peut nier l'asymétrie inhérente à la relation professeur/élève. La rencontre place d'emblée un adulte expérimenté face à//au-dessus d'un apprenant novice. C'est également dans de nombreux cas, et notamment dans ceux qui font l'objet de cette étude, la rencontre de deux générations plus ou moins éloignées. La disparité des préoccupations, des intérêts, voire du langage, ne facilite guère la communication indispensable à un échange fructueux.

Ces constatations mettent en lumière le caractère nécessairement inégalitaire de la relation enseignant/enseigné. Accepter que ces deux entités ne peuvent et ne doivent co-exister sur un même plan dans un cours ne doit aucunement induire des rapports dominant/dominé. Il est bon de garder à l'esprit que l'humilité reste une qualité indispensable dans la pratique de l'enseignant. J'entends ici par humilité (du latin *humus*, la terre) le fait de garder les pieds sur terre, sur le même sol, d'éviter toute catégorisation, toute hiérarchisation. Elle permet, entre autres attitudes, une forme d'empathie nécessaire au développement de la confiance mutuelle et à la transmission des savoirs.

L'attitude de l'enseignant est déterminante : il faut absolument éviter de se considérer comme supérieur à l'élève. Se placer systématiquement au-dessus de lui entraînerait probablement une attitude suffisante, voire arrogante. Or l'élève ne pourrait être insensible à ce comportement qui le mettrait dans une situation d'infériorité. Le danger est qu'il développe alors un manque de confiance en lui et s'interroge sur le bien-fondé de sa présence en cours. Il peut ne pas se sentir à la hauteur et renoncer à progresser, s'en croyant incapable. Il se sent alors exclu du processus d'apprentissage. Cela n'est pas sans incidence sur sa pratique : difficile alors d'analyser, de faire des choix, de comprendre les objectifs, d'influer sur la progression. Il devient un simple exécutant qui fait ce qu'on lui demande de faire. Cette attitude nuit à l'échange et la séance se transforme en un cours déversoir de savoirs et de savoir-faire. Ce qui n'a pas grand chose à voir avec un cours magistral, lequel a toutes ses vertus. Il faut bien que le professeur rappelle les fondamentaux de la discipline et impose, si nécessaire, les moyens d'atteindre les objectifs fixés ensemble.

Il doit certes exister une distance entre l'enseignant et l'apprenant, mais il est préférable qu'elle s'exerce selon un axe horizontal (échange/interaction) plutôt que vertical (autorité/soumission). Les intérêts respectifs peuvent alors se croiser, se juxtaposer, se fondre. Ce qui ne contredit en rien la nécessité du cours magistral.

Certes l'enseignant doit savoir se remettre en question, y compris devant l'élève. Il n'est pas un puits de science infaillible et le reconnaître prouve seulement son honnêteté. Il est humain de se tromper mais néfaste de persister dans son erreur. De la même manière, il sera opportun d'utiliser les doutes, les erreurs, voire les rejets de l'élève pour construire, inventer une autre méthode, se ré-inventer. *« Le professeur doit être capable de supporter qu'on doute de lui [...] et l'élève doit être capable de supporter de ne pas obtenir immédiatement ou d'une façon certaine ce qu'il éprouve comme acceptable. »*<sup>13</sup> Cette citation a le mérite de souligner un élément crucial : la nécessité d'une humilité réciproque.

Il convient de cultiver cette qualité indispensable qui favorise l'instauration de relations équitables et fructueuses. Elle est garante de tolérance et témoigne d'un esprit ouvert que n'effraie pas la remise en question.

Paradoxalement c'est par manque d'humilité qu'un élève peut être amené à se dévaloriser. En se surestimant les enfants ont tendance à placer leurs objectifs personnels bien au-delà de leurs capacités du moment et finissent par se décourager, se persuadant eux-mêmes qu'ils n'y arriveront

---

13 D.W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1993, pp 40-41

pas. On peut craindre alors que cette perte de confiance en eux ne perdure.

Pour autant il ne faut pas confondre humilité et fausse modestie. Le manque de sincérité inhérent à la fausse modestie peut difficilement passer inaperçu et l'on obtient alors l'effet inverse de celui recherché. Se mettre « au niveau de » ne signifie nullement occulter, sinon renier ses propres compétences et qualités, ce dont l'élève ne sera pas dupe. La fausse modestie accentue alors davantage la distance verticale.

Si j'évoque cette problématique, c'est que j'avais personnellement tendance à faire montre d'une fausse modestie, persuadé d'instaurer ainsi un rapport égalitaire, donc bienveillant. Naturellement peu expérimenté à mes débuts d'enseignant, j'avais énormément de mal à accepter les compliments que m'adressaient les élèves et les parents. Cela me mettait souvent mal à l'aise. Pour me sortir de cette situation embarrassante, je finissais systématiquement par minimiser mon influence ou la pertinence de mes choix pédagogiques et me sentais presque obligé de complimenter en retour. Il m'apparaît clairement maintenant qu'un tel excès de modestie n'est pas de mise. Si l'on accepte les critiques, pourquoi refuser les louanges ? Elles sont aussi constructives l'une que l'autre.

Si la connaissance, la compétence et l'expérience sont l'apanage du professeur, elles doivent être au service de l'élève. L'acceptation par les deux protagonistes de leur statut respectif permettra de construire une relation basée sur le respect et la confiance mutuels, favorisera une dynamique de progression profitable à chacun.

### Les limites du cours individuel, ses dérives possibles

Le but du cours individuel n'est certes pas de renforcer les individualismes, mais la place centrale accordée de fait, dans ce cadre, à l'apprenant concourt à attribuer une place prépondérante au « moi », à exalter une tendance narcissique. Même si privilégier la relation binaire reste la pratique la plus courante dans les différentes écoles et conservatoires de musique, il importe d'avoir à l'esprit que les formes d'enseignement sont multiples. En effet le cours individuel a ses limites qu'il nous faut rappeler.

Dans le temps scolaire et périscolaire de l'enfant âgé de 7 à 12 ans, le cours de musique peut être le seul temps de la semaine où l'enfant se trouve seul en présence d'un adulte qui n'est pas lié à sa famille. Ce moment peut, à première vue, sembler privilégié. La relation est intime. S'il se sent suffisamment en confiance et à l'aise, l'élève éprouvera peut-être le besoin de se confier. Il pourra mentionner alors, de façon plus ou moins allusive, des problèmes familiaux, des soucis à l'école,... Comment réagir ?

Le professeur n'est plus seulement un passeur de connaissances, il devient un confident. Or, l'enseignant a-t-il vocation de jouer le rôle de mentor (« le père sans le pire »), de tuteur ou d'assistant social ? Il est difficile à une seule personne d'endosser toutes ces responsabilités qui requièrent une formation spécifique solide et une grande disponibilité. Et ce n'est pas le lieu ! Le professeur poursuit avant tout des objectifs pédagogiques et l'enfant est d'abord là pour apprendre la musique qui est la raison de leur présence à tous deux.

On ne peut cependant pas empêcher que certains élèves opèrent des transferts affectifs et qu'ils soient très sensibles à l'estime et à l'intérêt que leur témoigne parfois le professeur. Il n'est pas rare que des élèves m'offrent des petits cadeaux (dessins, bonbons,...). J'ai connu un jeune garçon de 7 ans qui s'est mis à pleurer à chaudes larmes lorsque j'ai annoncé à sa mère que je quitterais l'école à la fin de l'année. A contrario, un élève m'a récemment déclaré : « je ne t'aime plus ». Il m'avait donc « aimé » sans même que je le sache (cf étude de cas p20). Les enfants s'attachent plus qu'on ne le pense, voire plus que de raison, et il incombe alors à l'enseignant de maintenir une distance et une relation appropriée respectueuse du cadre du cours individuel.

Un autre danger de cette situation duelle, si le professeur est dans une logique de cours magistral, c'est le formatage. L'enfant risque de développer ainsi dans sa pratique une dépendance forte à l'égard de son professeur : « calquer un modèle », « unique manière de faire », « maître omniscient qui détient la vérité », voilà ce qu'il faut proscrire. Plus question dès lors d'exercer l'esprit critique, d'échanger sur le ressenti, la manière d'exécuter un morceau. Plus de touche personnelle, ce qui n'est guère compatible avec la volonté de favoriser le développement personnel.

Les relations sont bien différentes dans les pratiques collectives.

### Intérêt et bienfaits du cours collectif

Pour moi, la musique est synonyme de plaisir partagé et offre un espace précieux à l'expression et à la communication. Grâce à elle je peux transcender et exprimer des sentiments profondément enfouis en moi. Elle permet de s'ouvrir à soi, de s'ouvrir à l'autre. Elle transmet ce que l'on pourrait difficilement traduire en gestes ou en mots. Cette vision n'est pourtant pas si commune.

J'ai rencontré un élève qui ne voulait jouer que chez lui, seul. Il faisait beaucoup de batterie, mais s'est toujours refusé à intégrer un groupe ou à créer un ensemble avec des copains. Il se sentait bien à jouer seul dans sa chambre. Il venait au cours pour progresser, améliorer sa technique et se faire plaisir, pas pour rencontrer d'autres musiciens. Je n'ai pas essayé de le persuader à toute force de la magie de la musique partagée.

J'ai déjà évoqué le cours collectif comme possible remédiation à une situation de blocage affectant un élève. Il est cependant bien plus qu'un simple remède opportun occasionnel.

Permettre à un élève d'en rencontrer d'autres, dans une pratique commune de la musique, multiplie et surtout diversifie les interactions. Le professeur se décentre. Il n'est plus la seule référence. L'apprenant peut ainsi se confronter à d'autres points de vue, d'autres sensibilités. Le professeur devient un animateur, un meneur de jeu qui distribue les rôles. Ceux-ci, loin d'être fixes, sont interchangeables, ce qui autorise chacun à s'exprimer selon son inspiration. On accepte ainsi mieux ses faiblesses et ses erreurs. Elles ne sont pas les mêmes pour tous, n'interviennent pas forcément aux mêmes endroits.

Pour étayer cette thèse de la plus-value apportée par le groupe, il suffit de se pencher sur les recherches menées par Didier Anzieu et Jean-Yves Martin sur la psychologie sociale du groupe, notamment la réflexion sur la dynamique de groupe<sup>14</sup>. Un groupe de travail efficace est un groupe restreint (entre 4 et 15 personnes). En effet à partir de 4 personnes les interactions sont multiples et dépassent largement le nombre de participants. Au-delà les individus ont du mal à percevoir la totalité des interactions. Ces recherches mettent en lumière le bénéfice du travail collectif comme facteur d'émulation. Dans le cours individuel l'interaction est limitée. Ajouter une personne (musicien, parent, élève) augmente d'autant les interactions possibles qui vont nourrir les échanges. Un groupe de 4 individus mis à contribution dans l'enseignement artistique constitue clairement un réseau actif d'échange.

Ce qui m'intéresse ici ce sont les possibles du collectif dans les institutions orientées vers un schéma traditionnel : inviter un élève à venir partager le cours, doublant ainsi le temps de jeu (au lieu d'avoir deux cours individuels on dispose de deux cours pour deux musiciens), inviter les parents à venir écouter leur enfant et les inviter à s'exprimer (cela crée des interactions supplémentaires et met en perspective les apprentissages réalisés en cours), inviter un autre professeur à venir avec son ou ses élèves pour un moment musical partagé, permettre aux élèves suivants d'entrer discrètement

---

14 D. Anzieu et J.-Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, Puf, 2007

dans la salle afin d'entendre leur camarade qui finit son cours. Les moyens de créer des interactions supplémentaires sont nombreux et tous constituent un enrichissement. Toutes ces initiatives apportent de nouvelles dimensions dans la transmission et il est nécessaire de les exploiter.

D'ailleurs certaines structures organisent leur cursus par le biais de la pratique collective, comme l'École Par l'Orchestre à l'École Nationale de Musique de Villeurbanne par exemple, et le contrat didactique s'en trouve tout entier orienté vers cette pratique.

Apprendre ensemble concourt à mieux gérer ses émotions, à mieux accepter le regard des autres. Ces derniers ne sont ni juges ni censeurs. Ce sont des partenaires avec qui l'élève joue d'égal à égal. Il va pouvoir sans rougir reconnaître une plus grande maîtrise chez l'un, sans s'enorgueillir de déceler des faiblesses chez l'autre. Il ne s'agit pas de comptabiliser les qualités et les défauts de chacun, mais bien de les prendre en compte pour une progression commune.

Travailler ensemble crée du lien, favorise le vivre-ensemble : l'école de musique est aussi l'école de la tolérance.

## **6] Études de cas**

### « Je ne t'aime plus, Renaud » Charlie, 9 ans

À mon arrivée dans une petite école des Monts d'Or, j'ai rencontré un élève un peu particulier. Je ne pourrais pas dire qu'elle est sa « pathologie » exacte. Ce qui est sûr, c'est qu'il a quelques difficultés psychologiques ainsi que des problèmes d'élocution, de sociabilisation, de concentration. Il est très immature pour son âge et il est très compliqué, par quelque moyen que ce soit, de lui faire aborder des notions (rythmiques, musicales, historiques, théoriques...) car il est sans cesse distrait par des éléments qui parasitent l'échange (bruit du radiateur, bruit dans le couloir, une mouche qui vole). Cet enfant est sans cesse en train de me demander pourquoi : Pourquoi ci ? Parce que ça. Et pourquoi ça ? Et cela n'en finit plus. A plusieurs reprises j'ai fait l'expérience d'aller le plus loin possible dans cette logique, cela peut durer très longtemps avant qu'il ne lâche finalement prise. Cet âge du « pourquoi » peut apparaître vers 4 ou 5 ans, parfois plus tard. Charlie est resté à ce stade de questionnement continu sur son environnement. J'essaie de déceler les moments où ces « pourquoi ? » sont de vraies questions et quand cela est juste un prétexte pour passer le temps mais cela n'est pas toujours évident.

Quoi qu'il en soit, après une première année d'enseignement riche en progrès néanmoins, j'ai voulu passer à la vitesse supérieure et je me suis heurté à de grosses difficultés. J'avais réussi à obtenir sa confiance et il était plutôt à l'écoute lors de la première année, on avait même pu, à l'issue de la découverte de la salle et de tous les instruments qu'elle pouvait contenir, aborder des notions de rythmiques rock à la batterie (ce qui lui a demandé beaucoup d'attention et de soin pour les réaliser). Je me suis donc lancé dans la découverte de nouvelles rythmiques en abordant la partition (plutôt devrais-je dire le support graphique). Je ne sais pas quel déclic s'est produit en lui, mais cela l'a complètement fermé. J'ai alors essayé de nombreux outils et dispositifs afin de maintenir le cap et d'avancer (écrire un contrat que l'on signe ensemble sur le déroulé de la séance par exemple). J'avais tellement égaré Charlie qu'il ne voulait plus jouer du tout ! C'est alors qu'est venue cette phrase qui m'est restée en travers de la gorge : « Je ne t'aime plus Renaud ». Je suis bien conscient que l'objectif n'était pas que Charlie m'aime mais c'est tout de même assez dur à avaler quand on sait la difficulté à gagner la confiance d'un enfant aussi réservé et au « moi » si difficile à cerner. J'avais l'impression qu'il m'échappait complètement. Depuis l'apparition des difficultés à le faire jouer et participer en cours, j'ai pris le temps de discuter avec sa mère qui venait chaque semaine le déposer et le reprendre. Cet échange a été pour moi d'un grand secours car si Charlie ne se rendait pas compte de tous les efforts que je faisais pour comprendre son mutisme et y remédier, sa mère, elle, le voyait et continuait à me témoigner sa confiance. Elle-même ne comprenait pas d'où venait le malaise. Cette phrase cinglante (« je ne t'aime plus ») est tombée comme une sentence et j'ai immédiatement décidé de changer radicalement ma manière de faire. J'ai pris contact avec la mère et je lui ai expliqué que l'on reprendrait comme en début d'année précédente les cours sous forme d'ateliers découverte, on écouterait beaucoup de musique, il n'y aurait plus de partition, on jouerait à l'envie, sur les instruments de notre choix, avec ou sans moi. Cela a très vite fonctionné : même si on ne voit pas de nouvelles rythmiques, Charlie découvre chaque semaine de nouveaux sons, de nouvelles musiques. Je ne dirais pas que j'ai revu mes exigences à la baisse mais que je les ai réajustées. Ce qui est flagrant, c'est que la confiance est revenue, le sourire aussi, je me sens mieux dans cet échange et je suis convaincu que mon élève également. Il est évident qu'un élève comme Charlie fonctionne énormément à l'affect, ce qui n'est sûrement pas le cas de tous les élèves. Mais il faut y prêter attention et y être sensible. Mes objectifs prédéfinis de professeur de batterie m'ont plongé dans une bulle de laquelle il a été difficile de sortir.

Les enfants qui s'attendent à être persécutés : « Il m'a frappé » Arnaud, 8 ans

Lorsque je finissais mon cursus au conservatoire de Tours où j'ai étudié trois ans, j'avais quelques heures dans une petite école de musique associative. Je remplaçais, au mois d'octobre, un professeur qui ne pouvait plus assurer ses cours. J'ai pris en charge un élève très timide qui a très mal vécu le départ de mon prédécesseur auquel il s'était visiblement beaucoup attaché. Il avait 8 ans, j'avais 22 ans et encore très peu d'expérience. Je tirais ma légitimité quasiment exclusivement des bons rapports humains que j'entretenais dans mes cours. De façon générale, le courant passait très bien avec mes élèves. Je ne me suis pas comporté différemment avec Arnaud. Pourtant, je n'ai jamais vraiment réussi à briser la glace entre nous et cela a considérablement influencé mon cours. J'étais fortement perturbé par cet enfant qui arrivait en pleurs, accompagné de sa mère ou de sa grand-mère car il ne voulait pas être seul avec moi. J'ai appris après plusieurs semaines que cet élève avait raconté à ses parents que je l'avais frappé. A-t-il interprété un de mes gestes ? Me serais-je par mégarde placé derrière lui et il aurait pris mes gestes pour une menace ? Je ne peux pas le dire. Ce qui est sûr, c'est que cela m'a fait un choc (que je me suis efforcé de montrer le moins possible). Il m'avait semblé au fil des semaines que, malgré son extrême timidité, ce petit élève commençait à s'habituer et que cela allait de mieux en mieux. D'un seul coup, tout s'effondrait. Je me suis immédiatement remis en question et j'ai tout tenté pour me faire accepter. J'ai été d'une gentillesse extrême, on a fait des jeux, je l'ai rassuré, complimenté, cela n'a que très peu amélioré son comportement introverti. Qu'aurais-je dû faire ?

Ce qui m'intéresse ici, c'est que le recul m'a permis de faire la part des choses. Sur le moment, il m'était paru inévitable de me remettre en question. Mais je ne pense pas que cela soit finalement la bonne attitude à adopter.

Dans les moments de doute ou de crainte comme Arnaud les vivait, la figure du professeur doit rester solide. Or j'étais déstabilisé et le doute s'était installé en moi. Cet élève a pu à coup sûr ressentir cette remise en question perpétuelle. Et je reste persuadé que c'est un élément qui a contribué à maintenir cette situation de malaise. J'ai fini par renoncer à chercher ce qu'Arnaud ressentait, ce qui n'allait pas entre nous, je me suis fait à l'idée que je ne parviendrais jamais à percer sa coquille.

Le recul me permet de dire aujourd'hui qu'il ne faut jamais baisser les bras avant l'élève : gérer de telles situations relève bien de notre mission d'enseignant.

Dire que je l'avais « frappé » était en réalité un mensonge utilisé comme signal de détresse, un moyen pour se débarrasser d'un cours subi. Quel complexe familial Arnaud portait-il alors et que les moments de musique avec moi n'ont pu commencer à résoudre ?

## Conclusion

Le cours individuel, cadre qui nous est souvent imposé dans notre vie de professeurs de musique, au fond n'est pas si contraignant : il est judicieux, et possible parfois, de s'en échapper. L'organisation bien pensée de cours collectifs occasionnels, on l'a vu, est une alternative à la pratique du cours particulier. On peut diversifier les pratiques d'enseignement de la musique. Quel contenu, quelle manière de faire, quelle attitude, quel rapport aux élèves ? L'enseignant peut exercer une relative liberté dans ses réponses à ces questionnements, il peut décider d'y mettre sa marque. Évidemment, les fondamentaux des savoirs à enseigner et le poids de la pression institutionnelle ne sont pas du ressort du seul professeur : ces contraintes demeurent, elles régissent toujours l'enseignement pour tous. Elles remettent en question les pratiques qui voudraient s'en affranchir totalement, quelque soit l'établissement. Mais le cadre particulier autorise également une grande liberté dans la gestion du contrat didactique et une application un peu personnelle des programmes. Nous avons vu que le poids de l'institution prend des formes diverses selon ses nombreux acteurs : la direction, évidemment, mais aussi les parents, les autres enseignants parfois, le monde professionnel,.... mais ce sont aussi des recours en cas de difficultés.

Le cours particulier est quand même une situation exceptionnelle dans l'enseignement : il offre, et c'est précieux, une rencontre privilégiée avec un individu qu'il nous faut découvrir et avec qui il faut instaurer une relation de confiance propice à l'échange et à la transmission. Pouvoir rencontrer, l'un après l'autre, des élèves tous différents, avec leur caractère, avec leur histoire personnelle en devenir, leurs préoccupations, leurs envies, pouvoir les accompagner dans leur quête, donne à notre profession une dimension humaine extraordinaire ! C'est en même temps ce qui rend le métier « impossible » selon Freud (au même titre que celui des politiques ou des médecins) car la mission d'enseigner pose les questions de l'idéal, de l'éthique, des enjeux sociaux, de la maîtrise et de l'emprise, du savoir et du pouvoir, de l'amour et de la haine. Les difficultés voire les dérives, nous l'avons évoqué, sont possibles : comment éviter un formatage de l'apprenant, comment gérer les conflits relationnels qui peuvent venir mettre un terme à toute communication entre un professeur et son élève, que faire quand la relation de confiance nécessaire autant pour l'enfant que pour l'enseignant peine à s'installer ? Comment ne pas trop s'immiscer dans un esprit jeune et influençable ? Quelles limites ? Au professeur de trouver la clé : son savoir-faire, ses collègues, les parents parfois,... la solution est rarement univoque.

Je n'ai pas suffisamment évoqué l'importance de l'équipe pédagogique, mon expérience personnelle m'ayant amené à enseigner surtout en cours individuel. Pour peu que je l'aie pratiqué, je sais les vertus du travail en équipe. Certains établissements proposent des cursus qui prévoient des échanges de classes : les élèves peuvent ainsi fréquenter d'autres professeurs et s'enrichir de rencontres plurielles. La communauté éducative ne peut que tirer profit d'échanges entre collègues, de collaboration étroite, de moments de concertation pour l'innovation pédagogique.

Le professeur doit rester ouvert tout en restant fidèle à ses convictions. Cette posture déterminée dans une mission de don et de partage permet d'assumer la difficulté de la tâche.



## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- D.W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1993
- B. Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, MASSON, 3ème édition 1992
- C.R. Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1990
- F. Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet/Chastel, 2003
- J. Geoffroy, *La classe de percussion : un carrefour*, cité de la musique, 2000

### Conférences

- Philippe Meirieu : « Dépister ou éduquer, faut-il choisir ? », intervention dans le cadre du meeting organisé à Bruxelles le 14 juin 2008 par la Cause freudienne : « *Touche pas à ma conduite... Écoute d'abord ce qu'elle tait.* »  
[http://meirieu.com/ARTICLES/bruxelles\\_depister.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/bruxelles_depister.htm)
- Michel Serres : « Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive », conférence à l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique) à Lille le 11 décembre 2007  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZCBB0QEmT5g>

### Site de Philippe Meirieu [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

Articles en ligne :

- Enseigner et administrer  
<http://meirieu.com/ARTICLES/ENSEIGNER%20ET%20ADMINISTRER.pdf>
- Éduquer aux médias, éduquer les médias : pour un sursaut citoyen !  
[http://meirieu.com/ARTICLES/eduquer\\_aux\\_medias.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/eduquer_aux_medias.htm)
- Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation  
<http://meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>

### Mémoire

Dominique Forest, thèse sur l'« *analyse proxémique d'interactions didactiques* », Université de Rennes 2, UFR de sciences humaines, 2006  
<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/92/98/PDF/theseforest.pdf>

## ABSTRACT

Malgré les nouvelles tendances à orienter les cours de musique vers des pratiques plus innovantes, le cadre traditionnel du cours individuel est encore très présent dans l'institution musicale française. Les éléments intervenants dans la construction d'un apprentissage sont multiples et complexes. Ce mémoire est une réflexion sur les paramètres qui influent sur la relation enseignant/enseigné à l'école de musique. L'étude porte notamment sur l'observation d'enfants de 7 à 12ans. Comment tenir compte de différents facteurs (politique de l'établissement, pression institutionnelle, psychologie de l'enfant,...) qui peuvent parfois paraître contradictoires et contraignants ? Comment faire évoluer les pratiques et tirer profit de ce cadre d'enseignement pour l'épanouissement de l'élève ?

**Mots clés** : cours individuel, développement personnel, développement affectif, développement intellectuel, épanouissement, pression institutionnelle, relation professeur/élève, environnement de l'enfant, psychologie.