

Ariane COHEN-ADAD

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2010-2012

*

AU CROISEMENT DES ESTHÉTIQUES, COMMENT
CONCEVOIR UNE PÉDAGOGIE GLOBALE METTANT EN
JEU UN APPRENTISSAGE BASÉ SUR LA
COMPRÉHENSION ?

*

PREAMBULE

Ce mémoire a été l'occasion de me mettre dans un chantier de recherches que je poursuivrai probablement tout au long de ma pratique de pédagogue. Les questions soulevées sont celles de l'état actuel de mes conceptions et j'imagine qu'elles évolueront au fur et à mesure de mon expérience, de mes lectures et des échanges que je pourrai faire ou avoir par la suite.

INTRODUCTION

Ayant pour point de départ une réflexion autour de ma double pratique – musique classique et musique traditionnelle – j'ai été amenée à me questionner sur ce qui distingue les esthétiques dans leur enseignement. En questionnant leur tradition d'enseignement, les rapports d'oralité et d'écriture, leur place dans notre société actuelle, je me suis rendu compte qu'il y avait une problématique pédagogique commune : à savoir celle de la signification du savoir, de la nécessité d'établir des liens entre une pratique et son contexte, une technique et son interprétation, une notion et une situation musicale.

Trop souvent l'enseignement tend à dissocier l'étude de la pratique et à former des instrumentistes académiques. Nous verrons que d'autres chemins sont possibles en proposant une pédagogie qui vise à émanciper, qui participe à la construction générale d'un élève, qui tend à apprendre un instrument en apprenant la musique. Nous proposerons de réfléchir à la construction du savoir afin de pouvoir enseigner un savoir raisonné qui se distingue d'un savoir technique, figé. Nous réfléchirons à un enseignement qui cherche à rendre ses élèves autonomes, critiques, capables de construire leur propre réflexion.

Ce mémoire proposera des aller-retour entre musique classique et musique traditionnelle, entre des conceptions intellectuelles et des situations concrètes, en espérant que le lecteur ne s'y perdra pas.

La première partie de ce mémoire portera sur la question des esthétiques et de leur enseignement. Nous verrons que le système actuel de nos conservatoires – en départements distincts – est le reflet d'un enseignement suivant une conception du musicien spécialiste. En remettant en question l'opposition oralité/écriture, nous dégagerons une problématique commune à l'enseignement des esthétiques. Puis nous verrons que l'évolution de notre société nous amène à réfléchir à une nouvelle conception de l'enseignement et du musicien.

La seconde partie s'interrogera sur les moyens pédagogiques qui permettraient d'envisager un apprentissage musical plus global. Nous verrons les relations entre l'apprentissage et l'intelligence. En considérant le fonctionnement de l'apprentissage à travers le développement des concepts, nous étudierons à travers une situation musicale les enjeux d'un apprentissage raisonné.

Nous finirons par une troisième partie portant sur les transformations qui peuvent être impliquées au sein de l'école de musique. Nous reconsidérerons l'organisation des cursus, des cours dispensés, de l'implication du professeur. Nous soulèverons les problématiques de l'évaluation et du rapport au temps.

SOMMAIRE

Préambule	2
Introduction.....	2
I. Les esthétiques : un carcan ou un apport de diversité ?.....	4
1. État des lieux des pratiques.....	4
1.1. Le cloisonnement des départements esthétiques.....	4
1.2. De la relation maître/apprenti au système du Conservatoire	6
1.2.1. Évolution de l'enseignement de la musique occidentale : un système qui tend à se focaliser sur la technique instrumentale	6
1.2.2. L'évolution de l'enseignement des musiques traditionnelles dans notre société : comment s'intègre-t-il dans les conservatoires ?.....	8
2. Approches orales, approches écrites : quelles marges de manoeuvre ?.....	10
2.1. La référence aux codes culturels.....	11
2.1.1. La partition : entre lecture et interprétation	11
2.1.2. La variation : entre source et collectage.....	12
2.2. La nécessité d'une démarche réflexive.....	13
3. Une nouvelle ouverture pédagogique : quels musiciens en devenir ?	15
3.1. De nouveaux enjeux culturels	15
3.2. Une nouvelle conception du musicien	16
II. Développer une pédagogie plus globale basée sur la compréhension : quels moyens d'apprentissage ?	18
1. L'intelligence : la mise en relation d'idées	18
2. L'importance du langage dans l'élaboration des concepts	19
3. Situation pédagogique impliquant une logique globale.....	21
III. Un enseignement plus global au sein de l'école de musique	24
1. D'un enseignement spécialisé à un enseignement plus global	24
1.1. L'organisation des cursus	24
1.2. Le travail en équipe pédagogique	25
1.3. Cours individuel, cours collectif.....	26
2. L'évaluation de compétences	27
3. Un autre rapport au temps.....	28
Conclusion	29
Bibliographie.....	30
Annexes.....	31

I. LES ESTHÉTIQUES : UN CARCAN OU UN APPORT DE DIVERSITÉ ?

Le désir de réfléchir à une nouvelle forme de pédagogie survient lorsque l'on fait le constat des défauts de celle que l'on a reçu (développement de la peur de mal faire, focalisation sur la technique et la virtuosité, recherche de l'excellence sans laquelle on ne se considère pas légitime en tant que musicien). Des références historiques, des exemples actuels de types d'enseignement ainsi que la remise en question des oppositions esthétiques vont nous permettre d'orienter un renouvellement de nos conceptions.

En partant d'un constat, nous proposerons dans un premier temps de comprendre l'évolution de l'enseignement musical qui a conduit au cloisonnement esthétique des enseignements dispensés actuellement au sein de l'école de musique. Dans un second temps, nous étudierons la relation entre les pratiques dites orales et celles dites écrites afin de comprendre ce qui amènerait à les distinguer dans leur enseignement. Puis nous finirons ce chapitre en questionnant l'apport de la diversité esthétique dans le développement d'un musicien.

1. État des lieux des pratiques

1.1. Le cloisonnement des départements esthétiques

Au regard de ma formation musicale (école de musique municipale, ENM, CNR, université, Centre des Musiques Traditionnelles) et des observations (au sein de diverses structures) que j'ai pu mener dans le cadre du CEFEDM, je constate que l'enseignement de la musique est, dans une grande majorité des cas, un enseignement spécialisé qui s'attache à défendre une esthétique et un mode de pratique musicale. La diversité dans les manières de faire et de comprendre la musique n'est pas pensée comme un des fondamentaux du développement du musicien. Elle s'exprime plus souvent par l'intermédiaire de modules complémentaires proposés aux étudiants (atelier d'improvisation, initiation aux musiques traditionnelles, ...) mais les cours dans la discipline principale sont inévitablement cloisonnés dans leur propre esthétique. Les professeurs (notamment en cordes) travaillent rarement en équipe pédagogique avec l'objectif d'apporter à leurs élèves d'autres regards sur leur pratique, et c'est donc seuls, avec leur bagage culturel et leurs croyances pédagogiques, qu'ils envisagent leur enseignement. Il y a à cela plusieurs explications possibles : l'héritage d'une tradition d'enseignement issue du Conservatoire de Paris - ou de celui de la tradition culturelle -, la difficulté à prendre en compte un nouveau public, un manque d'outils et de connaissances rattachés au domaine des études sur le fonctionnement de l'apprentissage, ou encore une conception du musicien qui suit des critères de référence communément admis (virtuosité – spécialiste - interprète).

Les textes officiels (Schéma national d'orientation pédagogique, les projets d'établissement, les règlements des études des conservatoires) exposent souvent des principes fondamentaux, comme le fait d'envisager un enseignement global où la diversité des esthétiques et des pratiques est considéré comme un fait positif pour le développement du musicien en devenir. Cette idée est présentée comme un des enjeux spécifiques du Schéma national d'orientation pédagogique de musique (2008) :

« Globaliser la formation – que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est cependant fondamentale dans la construction des compétences. La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts. »¹

Nous pouvons également l'observer en filigrane dans l'organisation pédagogique des cursus :

- Initiation : « Vers sept ans, la phase dite d'initiation facilite notamment un choix de pratique instrumentale ou vocale ». Un des objectifs de cette période est de « faire connaissance avec les différentes esthétiques musicales (écouter, aller au concert, aux auditions). »²
- 1er cycle : « phase d'engagement dans une pratique instrumentale ou vocale, [...] on sera attentif à [...] une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques ».
- A partir du 2ème cycle, « la confrontation de l'élève, tout au long du cycle, à des situations musicales diversifiées, liées à son projet et à sa pratique musicale et instrumentale est privilégiée. Elle fait l'objet de comptes-rendus d'évaluation. Ceci est vrai également pour la formation musicale générale, qui inclut une ouverture culturelle, historique, sociologique, liée au répertoire occidental et aux musiques du monde, dans toutes les esthétiques, avec de possibles références à d'autres domaines artistiques (littérature, peinture, danse, cinéma, théâtre, etc...), l'aptitude à entendre et à commenter ces répertoires avec des outils d'évaluation sur leurs interprétations. »³
- « Concernant les pratiques d'ensembles, l'élève doit pouvoir valider un cursus, sur la durée du cycle, qui lui aura permis de se confronter à au moins deux situations différentes parmi celles qu'il sera susceptible de rencontrer dans le cadre de sa pratique (2 types de formation, des esthétiques diverses dont une part de création contemporaine). »

Ce texte officiel stipule également que « *les établissements ont l'initiative de la structuration de leur enseignement en fonction de leurs ressources, de leur histoire et de leur réflexion présente.* »⁴ Cependant, la structuration des cursus d'études, envisagée en départements distincts, ne permet que rarement des passerelles. Et très souvent les modules transversaux annoncés sont plutôt des annexes qui laissent inchangés les enseignements principaux. On pourrait s'interroger quant aux liens véritables qui sont créés ? Est-ce que l'on donne réellement la possibilité de développer d'autres manières de faire, avec ce que cela implique dans la pratique dominante de l'élève (autre rapport au son, autre position de l'instrument, autre technique de jeu, autre support de mémorisation, autre rapport aux autres) ?

¹ Schéma national d'orientation pédagogique, 2008, p.2

² ibid, p.5

³ ibid, p.6

⁴ ibid, p.3

La confrontation à d'autres manières de faire la musique peut être très importante dans l'ouverture d'esprit d'un musicien et dans sa réflexion sur sa propre pratique. Cela peut être également un frein, une peur qui est à l'origine de l'enfermement de chacun dans ce qu'il connaît le mieux. Il n'est pas courant, et donc pas facile, dans notre société de reconnaître que l'on ne sait pas faire quelque chose, ou plutôt de se mettre dans la situation où l'on ne sait pas faire quelque chose. Le professeur qui "sait" ou qui est censé savoir aura tout spécialement une appréhension face à l'erreur, et dans l'idée commune (d'adulte comme parfois d'enfant) il faudrait déjà savoir faire quelques chose pour le faire. La difficulté à se mettre dans une situation d'apprentissage est souvent résolue par la fuite – “ ça, c'est pas mon truc ” ou “d'autres le font mieux que moi ” - , car l'idée même de se confronter à une situation dans laquelle on ne sait pas ce qu'il faut faire est paralysante. Pourtant, pour apprendre quelque chose de neuf, il faut bien se lancer dans ce quelque chose... Une des conséquences de cette façon de penser va être le cloisonnement dans les esthétiques (où on se retrouve avec les siens). On pourrait aussi retourner la phrase : le cloisonnement des esthétiques est à l'origine de cette façon de penser. En résumé, on entretient ce genre de système en conservant ce mode de fonctionnement.

Mais comment en est-on arrivé là ?

1.2. De la relation maître/apprenti au système du Conservatoire

L'enseignement de la musique n'a pas toujours été abordé de la même manière suivant les époques. Que ce soit pour la musique classique ou pour les musiques traditionnelles, nous pouvons appréhender les fondements de notre système actuel d'enseignement et observer les valeurs et les conceptions du musicien sur lesquels il repose.

1.2.1. Évolution de l'enseignement de la musique occidentale : un système qui tend à se focaliser sur la technique instrumentale

La formation des musiciens se faisait autrefois par la relation de maître à apprenti (comme celle qui prévalait pour l'artisanat, où les apprentis allaient voir un maître suivant sa spécialité). L'apprentissage du métier consistait à étudier la composition et l'instrument à travers la rhétorique (donnant les codes propres au langage musical de l'époque). Essentiellement à l'époque baroque, l'art d'habiter la musique, de la faire vivre et de lui donner du sens reposait sur la rhétorique (*cf.* partie I.2.1.1). Cette relation maître/apprenti, que l'on retrouve aussi dans la musique traditionnelle, était pérenne d'une génération à l'autre et prenait en compte l'évolution stylistique.

Puis ce système a connu une rupture à la Révolution française pour suivre un nouveau modèle, celui du Conservatoire. Suivant des enjeux d'intérêts politiques, la musique est placée au centre d'un système d'influence sur le peuple. D'après Harnoncourt⁵, « *dans la méthode française, élaborée jusque dans les moindres détails pour aboutir à une uniformisation du style musical, il s'agissait d'intégrer la musique au projet politique global* ». On tend alors

⁵ Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical*, 1982, traduction française parue aux éd. Gallimard, 1984, p.29-30

vers une simplification de la musique afin que tous puisse la comprendre sans avoir besoin de l'apprendre. N'exigeant plus de formation musicale issue de la transmission des maîtres, cela donnera naissance aux premiers ouvrages d'enseignement dans lesquels « *les professeurs de musique les plus importants en France durent consigner les nouvelles idées sur la musique dans un système rigide.* » Suivant un idéal d'égalité, « *cette révolution dans l'éducation musicale fut menée de façon tellement radicale qu'en l'espace de quelques dizaines d'années, partout en Europe, les musiciens furent formés selon le système du Conservatoire. Mais ce qui me paraît franchement grotesque, c'est que ce système soit aujourd'hui encore la base de notre éducation musicale ! Tout ce qui auparavant avait de l'importance a été ainsi anéanti.*»

Harnoncourt ne cache pas les conséquences d'un tel changement sur la pratique musicale. Au delà de la simplification et de l'uniformisation des représentations musicales, la technique instrumentale devient le focus de l'enseignement du fait qu'elle permette de former rapidement des musiciens virtuoses pour les orchestres de la nation. Il précise cette idée :

« [La formation musicale] ne devrait pas constamment se limiter à apprendre à quel endroit de l'instrument il faut poser le doigt pour obtenir telle note et à acquérir une certaine virtuosité. Une formation trop fortement axée sur la technique ne produit pas des musiciens mais des acrobates insignifiants. [...] La maîtrise technique de la musique à elle seule ne suffit pas. Je crois que ce n'est que si nous réussissons à réapprendre aux musiciens le langage, ou plutôt les nombreux langages de nombreux styles musicaux, et du même coup à amener les auditeurs, par leur formation, à comprendre ce langage, qu'un jour cette pratique musicale abrutissante et esthétisante ne sera plus acceptée, de même que la monotonie des programmes. »⁶

La question se pose de savoir si la description d'Harnoncourt (en 1982) est encore d'actualité aujourd'hui. Bien que certains professeurs s'interrogent sur ce fait, nous portons encore les héritages de ce système à travers la tradition pédagogique dispensée dans les conservatoires français. L'organisation même des cursus d'études, le professeur d'instrument unique, la conception du musicien virtuose ou d'orchestre, la sélectivité, sont les lignes directives de la plupart des conservatoires.

Jean-Claude Lartigot, dans son livre *L'apprenti instrumentiste*, donne des exemples de cours qui s'inscrivent dans ce schéma d'enseignement. A partir du témoignage d'un professeur de clarinette – qu'il retranscrit - , nous pouvons appréhender les fondements de sa conception pédagogique :

« Je commence en général avec du travail d'octave, s'il est tout petit [...] des sons tenus, ça pour le son, pour la justesse, pour la posture ; ensuite je leur fais systématiquement faire une gamme chromatique pour réviser les doigtés et pour aussi avoir la conduite d'air [...] et c'est déjà bien de conditionner les doigts à ces doigtés qui nous servent si souvent après. [...] Ensuite, je leur fais jouer une gamme tout simplement, mélodiquement en pensant que c'est une mélodie ; sur cette gamme je peux leur faire faire des ordonnances c'est-à-dire... un dessin mélodique que tu reportes sur tous les degrés ; en général je prends la tonalité du morceau qu'ils sont en train de travailler mais pas toujours. Et ensuite on travaille sur la méthode ; suivant ce que la méthode propose : des petits exercices, des chansons, des petits morceaux. Et

⁶ Ibid, p.33

quand ils sont plus grands qu'ils n'ont plus de méthode, je prends un petit cahier d'études, pour qu'ils aient un support. »⁷

Nous pouvons en dégager plusieurs traits caractéristiques :

- la considération technique est au centre de l'organisation du cours ;
- le systématisme de la gamme correspond à une croyance selon laquelle c'est en répétant de façon automatique que l'on forme des réflexes de jeu ;
- le professeur anticipe les difficultés techniques suivant la finalité esthétique de sa discipline. Le professeur pense souvent bien faire en préparant son élève à une technique qui lui permettra de jouer les plus grands concertos. Cependant, la question du sens d'un tel travail pour l'élève est mise de côté, ne lui permettant pas de faire de lien entre le travail technique et l'intention musicale ;
- essayer de mettre de la musique là où il n'y en a pas
- l'absence de contexte musical (hormis la tonalité du morceau qui s'y rattache) ne permet pas de donner un sens musical au travail technique
- l'utilisation de méthode ou de cahier d'études qui par sa structuration ne permet souvent pas de suivre l'évolution personnelle d'un élève. Les méthodes sont pensées pour être générales, de ce fait, elles ne s'adaptent pas à la progression d'un élève. Autrement dit, c'est l'élève qui s'adapte à la méthode, se reposant sur la progression de difficulté pensée par l'auteur ; et non le professeur qui se sert d'éléments dans la méthode afin de répondre à un problème précis chez l'élève.

À travers cet exemple, nous pouvons clairement observer l'orientation pédagogique qui tend à formater un élève suivant des conceptions restreintes à une seule pratique esthétique. Le professeur parle d'ailleurs lui-même de conditionnement. Le lien entre technique et musique n'est aucunement mis en avant ; il est implicite - comme s'il allait se faire de lui-même. Une formation musicale définie comme une assimilation de techniques appropriée à un style donné ne se pose pas la question de savoir si l'élève apprend ou comment l'élève apprend. C'est une pédagogie objet dans laquelle l'élève sujet n'est pas considéré, pas plus que les moyens qui lui permettrait d'apprendre.

1.2.2. L'évolution de l'enseignement des musiques traditionnelles dans notre société : comment s'intègre-t-il dans les conservatoires ?

Concernant l'enseignement des musiques traditionnelles, les chemins sont multiples et singuliers : plus ou moins institutionnalisés, il dépend de la tradition musicale enseignée, par qui, comment et dans quel cadre. On trouve actuellement plusieurs types d'enseignement des musiques traditionnelles. Nous porterons notre étude sur les cultures au sein desquelles existe un statut du musicien, qui par conséquent implique une formation du musicien⁸.

Pour apprendre une musique traditionnelle, la voie la plus usuelle est d'être au contact de musiciens qui perpétuent leur tradition dans leur contexte culturel. Du fait de sa

⁷ Jean-Claude Lartigot, L'apprenti instrumentiste, Ed. Van de Velde, 1999, coll. Musique et société, p.177-178

⁸ Dans certaines cultures, comme chez les Pygmées Aka, la musique est entièrement collective, elle ne repose pas sur une hiérarchisation sociale et n'implique donc pas d'enseignement à proprement parler. Lorsqu'elle est partagée par l'ensemble d'une collectivité, la musique devient un élément indissociable de son milieu. La formation musicale s'effectue par imprégnation.

transmission orale, on aurait tendance à croire qu'elle ne fait l'objet d'aucune systématique. Cependant, l'enseignement du maître répond à des codes culturels bien établis et les jeunes musiciens se plient aux exigences du maître ainsi qu'à une discipline souvent sévère et exclusive entraînant une sélection (c'est le cas par exemple dans la culture tzigane). Le maître décrit les trames et les soubassements de la musique en montrant l'exemple, il développe les capacités de discriminations de l'apprenti en discriminant devant lui. Le musicien doit se former dans l'épreuve jusqu'à maîtriser parfaitement son esthétique. L'excellence et la virtuosité (qui se porte sur sa capacité à improviser et la mémorisation du répertoire) sont les valeurs principalement défendues et l'apprentissage par répétition de gestes – corrigé par le maître jusqu'à l'approche parfaite du modèle – est très présent. On peut considérer que ce modèle n'est pas si éloigné de celui de la musique classique dans les conservatoires.

Par essence la musique traditionnelle fait partie intégrante du mode de vie et de l'expression culturelle d'un peuple ou d'un groupe. Or en l'absence de ce contexte culturel, l'enseignement des musiques traditionnelles à l'école de musique (ou sous forme de stage) pose de nouvelles problématiques. L'institutionnalisation des musiques traditionnelles change les rapports tels qu'ils sont établis dans la culture traditionnelle. À présent, les professeurs doivent faire face à un nouveau public déjà empreint d'une culture propre qui ne repose pas sur les mêmes critères. De plus, la circulation culturelle qui se développe depuis le XX^{ème} siècle tend à développer de nouvelles formes de construction identitaire. (Nous y reviendrons dans la partie I.3.1.)

J'ai connu plusieurs types d'enseignements des musiques traditionnelles en école de musique. Leur description succincte permettra de dégager plusieurs conceptions pédagogiques.

Prenons l'exemple d'un professeur imprégné de sa tradition. Il s'agissait en l'occurrence d'un cours de musique orientale. L'enseignement était entièrement oral, et l'enregistrement des cours était plus ou moins toléré (le professeur faisait souvent référence aux ethnomusicologues en critiquant leur ignorance et leur recours obsessionnel à l'enregistrement – sans lequel ils seraient dépossédés). Le professeur, agacé par la lenteur de mémorisation de ses élèves, prenait très peu de temps pour jouer lentement les mélodies, de sorte que les élèves - s'ils avaient osé mettre leur enregistreur en route - apprenait la mélodie seuls chez eux pour le cours suivant. Il arrivait que le professeur invite des musiciens, venus d'Azerbaïdjan, pour permettre à ses élèves d'apprendre en bénéficiant du savoir des grands maîtres. Cependant, du fait d'un trop grand décalage culturel entre eux et les élèves, il est arrivé plusieurs fois que cela se passe mal. Parlant peu le français, l'un d'entre eux s'était énervé devant l'incompréhension d'un élève à faire ce qu'il lui demandait. Concernant l'improvisation, le professeur se contentait de nous donner le mode et nous faisait improviser à tour de rôle. Devant la difficulté, nombreux étaient ceux qui retombaient dans des schémas propres à la musique tonale. Face à cela, le maître fournissait des enregistrements à écouter, sans plus d'explication. Nous n'avons jamais analysé d'enregistrement en cours.

Cet exemple nous montre que le professeur de musiques traditionnelles envisage son enseignement à la manière dont il l'a reçu. Il attend de ses élèves des compétences quant à la mémorisation, aux savoirs d'invention et de syntaxe sur lesquels s'appuie la musique orale, mais il ne sait pas comment leur donner les moyens de ces opérations psychiques, pas plus qu'il ne leur donne les moyens de commander l'imitation qu'il attend d'eux. Il pense que son aura propre et l'imprégnation suffisent à mettre en place les processus d'apprentissage nécessaires à la musique traditionnelle. Ayant peu réfléchi aux questions pédagogiques

relatives au décalage des cultures, une sélection s'opère entre les élèves qui se motivent pour faire la démarche – ou qui ont des facilités - et les autres qui abandonnent. Le rapport maître tout puissant/élève est très présent dans ce modèle de pédagogie.

Un autre exemple d'enseignement des musiques traditionnelles à l'école de musique concerne les professeurs d'instrument (sous-entendus d'esthétique classique) qui souhaitent apporter un peu de diversité esthétique à leurs élèves. Leur approche se présente sous la forme d'une initiation ou d'un atelier qui repose sur un type d'enseignement essentiellement classique avec l'usage de partition pour gagner du temps, une interprétation en fonction des repères musicaux propres à l'esthétique classique (temps égaux, tempérament égal, absence d'ornementation et de variation) et surtout l'absence de contexte culturel. Le fait, que ces musiques soient accessibles voire "à la mode" dans notre société et l'ouverture dont font preuve ces enseignants sont des phénomènes importants à considérer. Cependant la question des apprentissages qui seront réalisés dans cette pratique est délicate à évaluer. On peut se demander en quoi l'apport des musiques traditionnelles envisagées de la sorte permette de développer de nouvelles compétences quant aux manières de faire et de penser la musique et en quelle mesure les élèves sont confrontés à un autre contexte que celui qui leur est habituel.

Mais comment concevoir l'enseignement de la musique traditionnelle à l'école de musique ? Faut-il la réserver aux passionnés qui feront le voyage ? A travers quels moyens peut-on envisager un enseignement cohérent des musiques traditionnelles hors de leur contexte vivant ?

Je ne pense pas qu'il soit souhaitable aujourd'hui de revenir à une relation maître/apprenti, l'étendue des esthétiques et leur évolution dépasse la capacité d'un individu à toutes les représenter et les enseigner. Il s'agit donc de penser de nouvelles interactions et de nouveaux systèmes d'enseignement (*cf.* parties II et III) pour permettre à un individu de se former en le laissant le plus à même de choisir son/ses esthétique(s) et de les aborder avec intelligence.

Nous allons à présent nous interroger sur le fondement de l'opposition des esthétiques suivant leur type de transmission afin de comprendre ce qui tend à les distinguer. Cela nous conduira à réfléchir à une nouvelle approche pédagogique.

2. Approches orales, approches écrites : quelles marges de manoeuvre ?

Bien souvent, on a considéré une opposition entre la musique occidentale et la musique traditionnelle, chacune impliquant une sphère socio-culturelle et une transmission différente. Les musicologues se sont également emparés de cette opposition afin de décrire des situations musicales différentes - utilisant par ailleurs l'écriture comme moyen d'analyse de musiques issues de tradition orale – et ils ont instauré, ou du moins largement répandu, le concept d'oralité et celui d'écriture. Avec l'arrivée de l'enseignement des musiques traditionnelles, des musiques improvisées ou encore des musiques actuelles dans les écoles de musique, le clivage entre les esthétiques et les manières de faire est la plupart du temps apparent. L'enseignement d'une esthétique tend à se retrancher sur ses propres habitudes de transmission historique. Tout en considérant les spécificités propres de ces esthétiques, nous tenterons de dégager leurs problématiques communes dans l'enseignement. Cela nous permettra de questionner leur séparation dans l'enseignement de école de musique.

Bien qu'on ne le perçoive pas forcément aisément, les traditions musicales ont évolué au fil des siècles et continuent d'évoluer. Quel serait alors "l'opérateur" de la séparation entre les esthétiques ou les styles musicaux ? Serait-ce la teneur de leur transmission ? ou bien le contexte culturel auquel elles se rattachent ainsi que le système de valeurs et de codes musicaux qui les fondent ?

En remettant en question la dichotomie entre les concepts d'oralité et d'écriture, nous pouvons rendre compte du fait que l'enseignement d'une pratique esthétique ne repose pas nécessairement sur le fait de son oralité ou de son écriture, qu'il s'agit plutôt d'un ensemble de codes culturels dont il faut savoir donner les clefs aux apprenants, et qu'ainsi musique occidentale ou musique traditionnelle reposent sur les mêmes problématiques d'enseignement.

2.1. La référence aux codes culturels

2.1.1. La partition : entre lecture et interprétation

En se fondant sur le support écrit – et plus particulièrement la reproduction typographique de partitions musicales –, la musique occidentale a développé une grande tradition musicale, de laquelle est née la relation compositeur/interprète. Bien que les compositeurs, au fil des siècles, se soient attachés à utiliser la notation pour rendre la plus fidèle possible l'exécution de leur musique par les interprètes, une grande partie de cette notation repose sur des codes esthétiques qui varient suivant les époques.

Prenons l'exemple de la tablature de luth : ce système d'écriture est spécifique à l'instrument et à son accordage du fait qu'il n'indique pas les notes de musique mais l'emplacement des doigts sur le manche suivant un système de lettres. Seuls les changements de rythmes étaient notés ; cependant ces tablatures servaient à jouer une musique polyphonique écrite en contrepoint. Il était donc nécessaire que le musicien ait une bonne connaissance de la conduite des voix afin d'identifier les notes tenues (non écrites sur la tablature). Aujourd'hui, si l'on n'a pas connaissance du contexte musical et du mode d'emploi pour l'utilisation de cette tablature sur l'instrument, la partition en elle-même n'a pas de sens.

U. Will souligne le fait qu'au-delà de l'écrit, l'imprégnation d'un contexte culturel va influencer fortement notre interprétation des signes :

« Comme le rappelle justement Toft (1992), n'importe quel musicien du XVI^e siècle, imprégné des sources vocales de son époque, connaissait les imprécisions de notation qui figuraient en grand nombre dans la majorité des manuscrits et des livres imprimés. Ces sources ne spécifiaient par exemple pas tous les dièses et les bémols requis, laissant à l'interprète le choix de la réalisation musicale ; par conséquent, certains détails de la mélodie étaient rarement notés. »⁹

L'usage de la rhétorique (évoquée dans la partie I.1.2.1.) est un des éléments prégnants de l'esthétique baroque. Elle permettait d'établir les conventions esthétiques tout en permettant une liberté d'interprétation. Appartenant également au champ littéraire, la vision de C. Baudelaire nous amène à percevoir l'importance de ce système dans la création artistique :

⁹ Udo Will, *La baguette magique de l'ethnomusicologue*, in Cahiers de Musiques traditionnelles, vol.12, 1999

« Il est évident que les rhétoriques et les prosodies ne sont pas des tyrannies inventées arbitrairement, mais une collection de règles réclamées par l'organisation même de l'être spirituel. Et jamais les prosodies et les rhétoriques n'ont empêché l'originalité de se produire distinctement. Le contraire, à savoir qu'elles ont aidé à l'éclosion de l'originalité, serait infiniment plus vrai. »¹⁰

Actuellement, nous n'utilisons plus la rhétorique dans l'enseignement général de la musique classique. Cependant, nous pouvons établir un rapprochement avec l'agogique¹¹, le phrasé ou plus généralement l'interprétation qui bien qu'ils soient laissés libres à l'interprète, dépendent bien souvent d'une logique propre au courant musical étudié. L'ensemble de ces codes contenus n'est pas explicité par la partition. Il est généralement transmis par apprentissage oral, imitation ou encore acquis culturel.

La notation graphique de la musique occidentale savante se rattache à l'histoire de la musique savante et - bien qu'elle évolue avec les époques - est intrinsèquement liée à une certaine conception de la musique, dont les hauteurs et les durées représentent le focus principal. L'écriture nous dit ce qu'il faut jouer, mais elle ne donne pas d'indication sur la manière de le jouer et de le comprendre. La notation occidentale est le fruit d'une certaine représentation de la musique, elle ne *fait* pas de la musique.

Nous verrons que par une démarche réflexive (*cf.* partie I.2.2.) nous pouvons élargir notre rapport conscient aux mécanismes sous-jacents propres à une esthétique.

2.1.2. La variation : entre source et collectage

Le problème des codes culturels se pose également dans l'enseignement des musiques traditionnelles.

Dans les cultures musicales sans écriture, où la mémoire musicale se structure sous d'autres formes, il est apparent que des outils de construction de la musique sont transmis en même temps que la pratique instrumentale et la domine. D'ailleurs l'expérience le prouve : rien de plus difficile que de faire comprendre à un musicien africain cette notion d'improvisation. Il dit qu'il fait de la musique et que c'est l'acte qui compte.

En tradition orale, la variation à travers le temps et l'espace est également un phénomène répandu et observé depuis fort longtemps, comme on peut le constater en consultant des centaines de variantes des contes ou des ballades populaires recueillis depuis le XIX^{ème} siècle. Le phénomène de variation est amplifié dans les traditions orales enfantines, où la norme écrite joue un rôle moins important que chez l'adulte, surtout parmi les jeunes enfants qui ne sont pas encore, ou sont seulement partiellement, alphabétisés. Ainsi, le chercheur de terrain trouvera généralement plusieurs variantes d'une comptine particulière dans une école primaire et sur l'échelle d'une ville on trouvera encore davantage de variations. Parallèlement, on note souvent une variante dominante « bien adaptée » dans des aires culturelles plus importantes (région, pays). Le pendant de la doctrine fixiste en sciences

¹⁰ Charles Baudelaire, Salon de 1859, Œuvres complètes, Pléiade, p.1043, cité par Henri Morier dans la triple épigraphe de son Dictionnaire de poétique et rhétorique, PUF, Paris, 1981.

¹¹ Légères modifications de rythme dans l'interprétation d'un morceau de musique, par opposition à une exécution exacte et mécanique.

naturelles est l'attitude puriste à l'égard de la tradition orale, qui met en valeur la vraie version originale qu'il s'agit de protéger contre le changement vu comme dégénérescence. Cependant, le recueil d'un grand nombre de variantes a battu en brèche ces préjugés, en montrant que les textes de la tradition orale varient considérablement avec le temps et s'adaptent à des environnements locaux, régionaux, nationaux, voire transnationaux.

L'anthropologue Jack Goody¹² distingue plusieurs processus de remémoration. Empruntant à Bartlett le terme de « remémoration constructive », il décrit un phénomène qui consiste en une reconstruction à l'aide d'un schème mental. Il s'agirait d'une « organisation active de réactions passées ou de l'expérience vécue » permettant l'invention et dont les acteurs n'auraient pas conscience.

Avec l'arrivée du collectage dans les musiques traditionnelles, l'idée d'un support fixé devient apparente. Qu'il soit une transcription, un enregistrement ou une vidéo, les conséquences quant aux usages qui en sont fait ultérieurement posent question. Les informations contenues sur un enregistrement nous apportent une certaine image de la musique, mais ne renseignent en rien sur les processus de variations, la fonctionnalité de la musique, sur les codes qui la définissent. De la même manière qu'une photographie ne nous renseigne pas entièrement sur le monde réel, un enregistrement ne peut contenir en lui toutes les informations susceptibles de nous aider à reconstituer la musique de ceux qui la jouent, ni les processus qui sont en jeu.

Cependant le collectage constitue un témoignage exceptionnel qui nous permet d'appréhender les évolutions d'une musique, d'en comprendre les fondements. L'enseignement de la musique traditionnelle à l'école de musique nous amène à devoir considérer de nouvelles problématiques concernant la question du contexte. L'intervalle de temps entre les cours est importante – ne permettant pas une immersion - et nous avons donc souvent recours à l'enregistrement, au documentaire, aux sources littéraires pour aborder ce contexte. Il s'agit donc de se poser la question de l'utilisation que l'on peut avoir de ces supports.

2.2. La nécessité d'une démarche réflexive

L'interprétation de la musique baroque – entre l'époque romantique et notre époque actuelle – a connu de grandes évolutions. Depuis les années 1980, un travail archéologique et historique a permis de découvrir des codes propres à cette musique, mettant en lumière l'usage de la rhétorique (la symbolique musicale) telle qu'elle a pu être décrite par Quantz ou C.P.E. Bach. L'objectivation de cette démarche permet de prendre une distance par rapport à nos goûts et nos habitudes de jeu. Nous retrouvons ce phénomène dans les musiques traditionnelles lorsque l'on considère l'évolution des pratiques entre le Revival des années 1970 et notre époque actuelle.

Les questions du respect du texte dans l'interprétation de la musique occidentale ou celles de l'authenticité dans la musique traditionnelle sont sujettes à polémiques. Nous ne pouvons pas affirmer comment telle ou telle musique doit être jouée. En vue de l'évolution stylistique et de sa diversité - qui reposent comme nous l'avons vu précédemment sur un

¹² Jack Goody, *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre*, Les Editions de Minuit, 1979

ensemble de paramètres de l'ordre du goût esthétique, de l'évolution des codes musicaux et de la société - nous pouvons considérer qu'il n'y a pas de vérité artistique. Par conséquent la démarche qui conduit à l'élaboration d'un sens musical est plus importante que celle d'atteindre une reconstitution parfaite.

La parole trop souvent entendue “ tu n'as qu'à faire ce qui est marqué sur la partition ” peut être considéré comme une dérive de la formalisation et de l'uniformisation de l'enseignement dispensé dans les conservatoires. Il en est de même lorsque le professeur donne un enregistrement à l'élève en lui demandant de reproduire ce qu'il entend : l'élève entendra suivant ses propres critères d'écoute et proposera une reproduction à l'identique (plus ou moins réussie) sans être parvenu à s'emparer d'éléments de construction du langage. Que ce soit pour la musique occidentale savante ou pour la musique traditionnelle, la question de la compréhension du langage musical et des outils d'analyse peut permettre à l'élève de développer une démarche réflexive plus à même de lui ouvrir un champ d'action personnel au sein duquel il pourra manipuler, avec assurance, son expression, la faire varier et l'affiner. En leur absence, il reproduira son professeur de façon naïve.

Le texte ci-dessous de Platon nous apporte une vision critique de l'usage de l'écriture dans l'enseignement quand il est considéré comme une fin en soi :

« Voilà, dit Theuth, la connaissance, ô Roi, qui procurera aux Égyptiens plus de science et plus de souvenirs; car le défaut de mémoire et le manque de science ont trouvé leur remède! ».

A quoi le roi répondit: « ô Theuth, découvreur d'arts sans rival, autre est celui qui est capable de mettre au jour les procédés d'un art, autre est celui qui l'est d'apprécier quel en est le lot de dommage ou d'utilité pour les hommes appelés à s'en servir! Et voilà maintenant que toi, en ta qualité de père des lettres de l'écriture, tu te plais à doter ton enfant d'un pouvoir contraire de celui qu'il possède. Car cette invention, en dispensant les hommes d'exercer leur mémoire, produira l'oubli dans l'âme de ceux qui en ont acquis la connaissance; en tant que, confiants dans l'écriture, ils chercheront au dehors, grâce à des caractères étrangers, non point au dedans et grâce à eux-mêmes, le moyen de se ressouvenir: en conséquence, ce n'est pas pour la mémoire, mais pour la procédure du ressouvenir que tu as trouvé un remède. Quant à la science, c'en est l'illusion, non la réalité, que tu procures à tes élèves : lorsqu'en effet, avec toi, ils auront réussi, sans enseignement, à se pourvoir d'une information abondante, ils se croiront compétents en une quantité de choses, alors qu'ils sont, dans la plupart, incompetents: insupportables en outre dans leur commerce, parce que, au lieu d'être savants, c'est savants d'illusion qu'ils sont devenus ! »¹³

Ainsi au-delà des caractéristiques propres à chaque esthétique, nous pouvons rendre compte que les problématiques d'enseignement portent sur les mêmes sujets. Dans une situation d'enseignement à l'école de musique, la question du rapport à l'écrit ou au support fixé (partition ou enregistrement) nécessite de mettre en place des outils permettant la compréhension d'un langage par rapport à son système propre et de l'inscrire dans une réalité musicale actuelle.

L'enseignement d'une esthétique, au-delà de l'apprentissage d'un répertoire ou de modes de jeu particuliers, serait avant tout une démarche qui nécessiterait d'établir des liens entre technique, contexte et musique. En ce sens, il est envisageable d'enseigner dans un même cursus la musique traditionnelle et la musique classique (de la même manière que l'on

¹³ Platon, *Phèdre ou de la beauté*, La Pléiade, Oeuvres complètes, vol II

peut enseigner la musique baroque, classique, romantique, moderne, contemporaine au sein d'un même cursus) de façon à diversifier les manières de concevoir la musique et à mettre en place une réflexion autour des objets sur lesquels elles portent. Cela fera appel de la même façon à une recherche du contexte et à la technique instrumentale appropriée.

Mais cela n'est pas sans conséquences sur le musicien en devenir. Les esthétiques tendent habituellement à se cloisonner dans le souci de préserver les élèves et de les amener rapidement à un niveau d'excellence et de maîtrise technique. C'est le reflet d'une conception du musicien spécialiste et virtuose. Questionnons à présent l'apport de la diversité esthétique dans le développement d'un élève. Cela nous amènera à développer une autre conception du musicien.

3. Une nouvelle ouverture pédagogique : quels musiciens en devenir ?

3.1. De nouveaux enjeux culturels

La circulation culturelle est de plus en plus importante dans notre société et elle tend à modifier nos comportements et nos identités culturels. Le libre accès à la musique, à travers les frontières des pays, des esthétiques et des cultures que permet le web ou encore l'ouverture du marché des musiques du monde entier ne sont pas sans incidence sur l'évolution des musiques et la transformation de notre société. C'est souvent la peur du changement - de perdre ce qui fait notre richesse ou notre particularité – qui est la cause du repli sur soi. Or on pourrait considérer que « *Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* »¹⁴.

Afin de décrire les apports que pourrait représenter l'apprentissage à travers plusieurs esthétiques, j'ai d'abord pensé au terme de « transversalité », qui tend à décrire un phénomène de ce qui se passe « entre », des passerelles que l'on établit entre les choses que l'on traverse. Puis le terme de « transculturalité » m'a alors semblé plus approprié bien que son usage ne s'applique pas directement à ma problématique.

Ce terme - au départ nommé sous le vocable « transculturation » - à été inventé et utilisé par Fernando Ortiz dans son livre *Contrapunto cubano del tabaco y azucar* (1940) pour décrire un phénomène culturel global à la suite de l'observation et de l'analyse des phénomènes de construction culturelle, identitaire et historique de Cuba. C'est une notion qui se rattache au domaine de l'ethnologie. La transculturalité s'applique à décrire un phénomène où les modifications d'une culture à l'autre se font par transformation pour aboutir à la création d'une nouvelle culture partagée, impliquant de nouveaux phénomènes culturels et des valeurs communes.

La transculturalité – au niveau de nos pratiques musicales et de leur enseignement – peut connaître une dérive : celle de l'uniformisation des cultures. Cependant, si elle est envisagée dans une démarche réflexive – c'est-à-dire où l'on démêle les apports de chaque culture, où l'on comprend ce qui en fait la caractéristique – elle devient un enrichissement considérable. Cette démarche permet de comprendre l'évolution et les métissages d'une

¹⁴ Maxime attribuée au chimiste Lavoisier, qui serait la reformulation d'une phrase d'Anaxagore de Clazomènes : « Rien ne naît ni ne périt, mais des choses déjà existantes se combinent, puis se séparent de nouveau »

musique au fil de l'histoire. Il ne s'agit plus d'être des conservateurs de musées mais de transmettre la musique dans une vision plus large, toujours en évolution.

En élargissant l'enseignement de la musique à différentes cultures musicales, on peut créer de nouvelles situations d'apprentissage qui vont modifier notre façon de penser, de produire et de percevoir la musique. Cela permet également de développer de nouvelles compétences chez le musicien, notamment celle de l'adaptation et de l'ouverture d'esprit. On pourrait alors tendre à dépasser les querelles entre départements esthétiques pour éventuellement envisager une collaboration dès le début de l'apprentissage d'un élève.

3.2. Une nouvelle conception du musicien

Les inquiétudes quant au musicien en devenir sont importantes et donnent lieu à des conceptions catégoriques. Que ce soit pour la musique classique ou traditionnelle, la conception principale est celle de la nécessité d'être plongé et concentré sur un seul objectif afin d'en maîtriser le langage et la technique. Le détour par d'autres pratiques entraverait la progression de l'élève, l'empêcherait d'atteindre un niveau. Ces considérations s'inscrivent dans la continuité de la conception du musicien qui doit être préparé pour se spécialiser.

Le professeur bienveillant souhaite toujours former un bon musicien. Mais la conception du bon musicien est variable d'une époque à une autre, d'une esthétique à l'autre, d'un professeur à l'autre. La conception qui vise à former un musicien spécialiste dès le début de son apprentissage ne tient souvent aucun compte de la vie intérieure de l'élève, de ses aspirations musicales.

Nous pouvons alors tendre vers la conception d'un musicien qui puisse s'orienter dans son parcours musical sans être restreint par une pratique musicale. Nous pouvons décider d'orienter la formation d'un élève suivant des axes généraux, qui portent non pas sur des valeurs subjectives ou des capacités à réaliser des éléments particuliers à une esthétique, mais sur des compétences propres au fonctionnement humain : par exemple, l'adaptation, la résolution de problème, la socialisation, la capacité de faire emploi du langage musical, l'imagination, la curiosité...

Ce témoignage d'un professeur de clarinette nous apporte une autre conception du musicien que celui du musicien virtuose :

« Quelqu'un qui est curieux, qui est ouvert sur les autres... qui a envie de faire les choses avec d'autres, de ne pas être axé uniquement sur son jeu à lui, quelqu'un qui a envie de partager des expériences. Un bon musicien c'est quelqu'un qui a les capacités à pouvoir imaginer, pas seulement interpréter une partition, mais savoir imaginer des processus, imaginer sa propre musique... quelque chose qui ne soit pas uniquement dans le mode de la lecture, de la partition des autres, et d'avoir un univers à lui et de pouvoir le partager, le co-construire avec d'autres... C'est un peu ça, ce que j'essaye de faire avec les petits. »¹⁵

Je ne pense pas que d'envisager un enseignement ouvert à plusieurs esthétiques puisse empêcher un élève de se spécialiser par la suite. Le rapport au temps ne sera pas le même.

¹⁵ Interview de Pascal Pariaud, professeur de clarinette à l'ENM de Villeurbanne

Cependant, il s'agit avant tout d'observer les compétences que l'on peut développer chez un élève par l'apport de la diversité esthétique, et non pas d'en faire un chemin unique.

*

Nous avons vu que le cloisonnement esthétique au sein des conservatoires est hérité d'une tradition d'enseignement étroitement liée à la conception du musicien virtuose. En établissant un rapprochement entre les pratiques écrites et orales, nous avons pu observer une problématique d'enseignement commune qui reposerait sur la nécessité de la compréhension des codes musicaux. Enfin, nous avons considéré la question de la diversité esthétique dans notre société et de la place qu'elle pouvait prendre dans un enseignement.

Cette première partie nous a permis de mettre en relief le problème de l'académisme de l'enseignement musical. L'érudition musicale n'est pas une fin en soi : maîtriser toutes les figures de style de la syntaxe linguistique ne permet pas forcément de mieux communiquer avec les autres, cela tend plutôt à se couper d'une partie du monde et se retrancher parmi les siens. La musique est en premier lieu un moyen d'expression, qui permet d'échanger et d'être compris des autres. La technique n'est pas une fin en soi, c'est un élément qui permet d'articuler et de structurer le discours musical. Elle sert à exprimer la musique et ne doit donc pas en être déconnectée.

Nous avons également vu dans cette partie que cette dissociation entre élément technique/musique se retrouve dans l'enseignement de la musique traditionnelle entre pratique musicale/contexte.

Nous allons voir à présent comment penser un enseignement qui soit plus global, qui apporte des outils à l'élève afin de lui permettre d'accéder à un apprentissage par la compréhension.

II. DEVELOPPER UNE PEDAGOGIE PLUS GLOBALE BASEE SUR LA COMPREHENSION : QUELS MOYENS D'APPRENTISSAGE ?

Notre idée consiste à développer une pédagogie globale de la musique qui ne se réduise pas à une pédagogie spécifique de la technique. Si on développe les capacités de traitement de l'information qui caractérisent l'intelligence musicale au-delà de la simple technique instrumentale, on peut espérer former des musiciens qui exercent un sens critique et des compétences musicales afin qu'ils puissent explorer, chercher, faire leurs propres choix musicaux et esthétiques et les affiner en rapport avec l'évolution de leur compréhension et de leurs connaissances.

Se pose alors une nouvelle problématique : comment mettre en place une pédagogie permettant de mener à bien des activités diverses (attention, mémoire, lecture, invention, production technique) ? Quels sont les moyens dont on peut disposer ? Comment peut-on s'en servir dans des situations de cours de musique ?

Après avoir reprecisé notre définition de l'intelligence, nous nous intéresserons aux moyens qui permettent d'élaborer des concepts et nous verrons à travers une situation musicale comment envisager un apprentissage raisonné.

1. L'intelligence : la mise en relation d'idées

On a souvent considéré que la musique - être musicien - était un don, en rapport avec une sensibilité ou une personnalité. Ce constat – de la part même parfois de professeurs – tendrait à révéler l'inutilité des écoles de musique ou à les reléguer à de simples institutions sélectives permettant de donner leurs droits aux prodiges et de les sortir de la masse.

Il en est tout autrement si on considère que les compétences d'un musicien dépendent de facteurs culturels et de compétences intellectuelles (contenant également la commande des mouvements physiques nécessaires à l'exécution). L'école, par le biais de l'apprentissage, se voit alors investie d'un pouvoir : celui de permettre à un individu d'évoluer et de se développer quelles que soient ses conditions de départ.

Au fil des expérimentations, les chercheurs se sont écartés de l'hypothèse suivant laquelle l'intelligence serait un facteur inné plus ou moins développé en fonction des êtres humains. Les découvertes les plus récentes montrent l'importance de la plasticité cérébrale comme un système dynamique en perpétuelle reconfiguration. Sous l'influence de l'environnement – de la culture et de l'éducation – le cerveau se remodèle, créant de nouvelles synapses et de nouveaux circuits. Cette re-programmation permanente est effective toute la vie d'un individu, de telle sorte que l'on peut apprendre à tout âge.

L'intelligence peut être définie comme le comportement cognitif d'une personne qui a la capacité de rassembler intellectuellement les éléments significatifs d'une situation, de la mettre en rapport avec des informations en mémoire (codes, lois, règles, calculs) et d'en tirer une synthèse qui gouverne ses choix :

Définition de Intelligence ♦ : n.f. est emprunté au latin classique *intelligentia*, variante de *intellegentia*, "action de comprendre", "action de prendre ensemble par un acte de la pensée verbale qui respecte les lois du raisonnement ; cette action a pour but de guider le comportement". Le mot est un dérivé de *intellegere*, proprement "choisir entre (par l'esprit)", verbe formé de *inter* "entre" et de *legere* "cueillir, rassembler, choisir". *legere* correspond au grec *legein* "rassembler, cueillir" dont le dérivé *logos* signifie "propos, paroles, explication, raisonnement".

L'intelligence s'oppose au catalogage des informations par le fait qu'elle implique la mise en relation des idées. Elle représente également la capacité à réutiliser des informations dans de nouvelles situations. L'élaboration de concepts à travers notre utilisation du langage comme outils de résolution de problèmes est une des facultés fondamentales de l'intelligence.

« Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage [est fondé sur] le postulat simple qu'apprendre, ce n'est pas d'abord mémoriser, engranger des informations, mais plutôt restructurer son système de compréhension du monde. Cette restructuration ne va pas sans un important travail cognitif. On ne s'y engage que pour rétablir un équilibre rompu, mieux maîtriser la réalité, symboliquement et pratiquement. »¹⁶

Déstabiliser le système de représentation intuitive et naïve est un préalable au travail cognitif de l'apprenant, mais c'est la création de liens, de rapports entre ce que l'on sait et ce qui nous arrive (vérification expérimentale) qui caractérise finalement la supériorité d'un apprentissage raisonné, explicite, par rapport à un apprentissage imitatif, naïf et intuitif. Selon Vygotsky (*Pensée et langage*) : « *ce qui caractérise le plus la pensée raisonnée, consciente, est la manière dont s'établissent les liaisons et rapports formant la base de ce type de pensée* ». Autrement dit, il ne s'agit pas une solution additive de divers rapports valables en eux-mêmes que l'apprenant doit assimiler, mais d'un système qui permet à l'apprenant de construire un ensemble de rapports.

2. L'importance du langage dans l'élaboration des concepts

Vincent Magnan, dans son article paru dans *Enseigner la Musique n°6 et 7*¹⁷ souligne « *qu'il existe dans notre profession un manque cruel de travaux qui font le lien entre la musicologie et la didactique, une réflexion approfondie sur les savoirs musicaux eux-mêmes lorsqu'il s'agit de les enseigner. Nous abordons trop souvent les notions d'une manière superficielle avec nos élèves, ce qui ne leur permet pas d'accéder à une compréhension conceptuelle, donc aussi opérationnelle, des savoirs et des savoir-faire. C'est pourtant le défi qu'il faudrait relever si nous voulons répondre aux objectifs d'une éducation musicale par la pratique, qui seule peut permettre de déboucher sur l'autonomie des élèves.* »

Ce constat repose probablement en partie sur le fait que nous avons une difficulté à avoir un regard détaché et réflexif sur nos propres apprentissages, autrement dit lorsqu'on sait faire quelque chose, on ne se rappelle pas forcément comment on l'a appris, ni quels processus étaient en jeu. Les notions que nous utilisons pour faire de la musique (notion de pulsation, de justesse, d'agogique...) ne sont pas absolues et la représentation qu'on en a est le fruit d'un

¹⁶ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, p.31

¹⁷ Vincent Magnan, L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages, dans *Enseigner la Musique n°6 et 7*, Cahiers de recherches, 2004

concept élaboré à l'aide du langage, de représentations schématiques plus ou moins conscientes et d'expérimentations plus ou moins contrôlées.

A ce propos, Vygotski dans *Pensée et Langage*¹⁸ nous apporte des clés de compréhension sur la psychologie de l'apprentissage. Il mène sa réflexion autour du développement de l'utilisation du langage chez l'enfant comme moyen de diriger ses opérations cognitives et son comportement.

« Le concept, surtout chez l'enfant, est lié à la perception et à l'élaboration du matériel sensible qui lui donnent naissance ; le matériel sensible et le mot sont les éléments indispensables du processus de formation des concepts. [...] Le concept ne vit pas isolément et il n'est pas une formation figée, immuable mais au contraire il est toujours impliqué dans un processus vivant, plus ou moins complexe de la pensée, il a toujours telle ou telle fonction de communication, de signification, de compréhension, de résolution d'un problème quelconque.»

« Les expériences d'Ach* ont montré que le processus de formation des concepts a toujours un caractère productif et non pas reproductif, que le concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème et que la seule présence de conditions externes et l'établissement mécanique d'une liaison entre le mot et les objets ne suffisent pas à le faire apparaître. »

Vygotski souligne que « *de manière générale le but n'est pas une explication. Sans lui certes aucune action appropriée à une fin n'est possible mais sa présence ne nous explique nullement encore dans son développement et sa structure l'ensemble du processus qui permet d'atteindre ce but.* » Et il rajoute même que « *la présence d'un but, d'un problème est un élément nécessaire mais non suffisant pour qu'apparaisse une activité appropriée à une fin.* »

Il laisse de côté l'idée d'une force qui comme par magie rendrait effective la création de nouveaux concepts du fait de la seule aspiration à un but. On peut aussi considérer que la seule optique du but en soi est limitatrice pour la résolution d'un problème. Par exemple, la recherche du plaisir ou d'un état désiré devient un frein à l'apprentissage lorsqu'il s'agit d'expérimenter des situations nouvelles dans lesquelles on doit se mettre en difficulté. Par contre, la satisfaction que l'on éprouve dans la relation de cause à effet – si je fais ça, j'obtiens ça – est un élément moteur pour se mettre en situation d'apprentissage. Autrement dit la question des moyens dont on dispose pour obtenir quelque chose va permettre la réalisation d'apprentissages. Ce que Vygotski résume ainsi :

« Le but, on l'a dit, n'est pas l'explication du processus. La question principale, fondamentale, concernant le processus de formation du concept et en général le processus de l'activité appropriée à une fin est celle des moyens à l'aide desquels s'effectue telle ou telle opération psychique, telle ou telle activité adaptée à une fin. De même, pour expliquer de manière satisfaisante le travail en tant qu'activité de l'homme appropriée à une fin, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'il a pour origine les buts, les problèmes qui se posent à l'homme mais nous devons l'expliquer par l'emploi des outils, par l'application de moyens originaux sans lesquels le travail n'aurait pu apparaître ; de même encore la question centrale pour expliquer les formes supérieures de comportement est celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement. »¹⁹

¹⁸ Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985, pour la traduction française, chapitre 5

¹⁹ *ibid*, p.150

Vygotski insiste sur « *l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques* », en précisant que « *dans la formation des concepts, ce signe est le mot, qui sert de moyen de formation des concepts et devient par la suite leur symbole. Seule l'étude de l'utilisation fonctionnelle du mot et de son développement, de ses diverses formes d'application, qualitativement différentes à chaque âge mais liées génétiquement les unes aux autres, peut fournir la clef permettant d'analyser la formation des concepts.* »

La question des « moyens appropriés à une fin » est essentielle pour envisager un apprentissage raisonné au-delà de l'imitation et de la répétition technique. Mettre l'enfant en situation-problème ne suffira pas à développer son intelligence et l'élaboration de nouveaux concepts. La volonté d'atteindre un objectif est nécessaire mais elle ne suffit pas à trouver des solutions. Il s'agira plutôt de chercher - dans une situation qui pose un problème à l'élève - à développer des moyens d'orienter l'attention sur les éléments essentiels à la ou les solutions. Nous allons voir dans la partie suivante que ces moyens ne consistent pas en un simple apport d'informations complémentaires, ni une méthode à appliquer, mais insistent plutôt sur le cheminement raisonné.

Le langage est utilisé comme un langage d'action et de commande (différent de celui utilisé pour s'évaluer en permanence : « je n'y arriverai jamais » ou encore « je suis nul »), il permet à la fois d'orienter le cheminement et d'avoir un symbole qui en réunit les traits distinctifs. Ce cheminement est élaboré par l'expérimentation et la mise en relation des phénomènes. Les concepts sont en évolution permanente et nous affinons leur définition au fur et à mesure de notre expérience, de nos apprentissages et des situations auxquelles nous sommes confrontés. Il s'agit donc de réfléchir aux notions que l'on utilise afin de pouvoir en donner des approches variées, complémentaires, progressives et de créer des situations propices à leur emploi.

Étudions à présent une situation pédagogique ayant trait à la musique.

3. Situation pédagogique impliquant une logique globale

Le fait de ne pas reconnaître les élèves comme doués ou non doués crée pour l'enseignant un devoir de recherche et d'expérimentation. L'erreur est donc un facteur important – pour l'élève comme pour le professeur – qui permet de tester et de mettre à l'épreuve nos conceptions, nos moyens d'action et de produire finalement de nouvelles interrogations, de nouvelles théories et de nouvelles démarches expérimentales.

Afin de permettre à un élève de réaliser un cheminement raisonné, il est nécessaire d'envisager une situation pédagogique ayant un enjeu musical pour l'élève. C'est à partir de l'activité de l'élève et du problème qu'il a à résoudre que le professeur peut orienter son apprentissage.

Lorsque l'on envisage l'enseignement dans une logique globale – c'est-à-dire dans un système qui n'élémentarise pas l'apprentissage en l'extrayant de son contexte – l'élève est plus à même de créer des liens entre l'apprentissage d'une notion, d'une technique et son utilisation dans un champ donné. L'aller-retour entre le travail spécifique d'un élément et la globalité permet d'établir des rapports, de les tester et de les comprendre.

1) le jeu en quatuor ou le travail du staccato

Si un professeur fait travailler un point technique (le staccato, par exemple) de façon isolée à partir d'un cahier d'étude technique, l'élève pourra réussir à réaliser cette articulation sans pour autant parvenir à l'utiliser dans un autre contexte (jouer en quatuor à cordes, par exemple). Cela repose sur le fait que dans une situation de jeu - globale -, l'élève est amené à gérer plusieurs objets de pensée simultanément alors que dans la situation de l'étude l'élève est amené à focaliser sur une seule chose à la fois.

Jouer un morceau de musique à plusieurs - qu'il soit joué avec une partition, appris d'oreille, d'une esthétique ou d'une autre – implique la faculté à organiser et coordonner plusieurs commandes opératoires simultanément. On aurait tendance à croire qu'à force d'être répétés les gestes deviennent automatiques et que l'on ne pense à rien d'autre qu'à faire de la musique quand on joue. Or le musicien apprend à diriger son attention pendant l'activité sur plusieurs champs : la justesse et les décisions la concernant, l'anticipation des mouvements d'archets, l'écoute des autres, l'anticipation d'intentions musicales...

Le staccato peut faire l'objet d'un travail personnalisé mais s'il n'est pas contextualisé en même temps, ce travail ne porte pas ses fruits. Il s'agit donc à la fois de faire des aller-retour entre la pratique et le savoir technique mais aussi de permettre à l'apprenant de comprendre l'utilité d'un tel apprentissage. Si l'élève a le contexte, qu'il comprend l'enjeu de l'apprentissage, il sera plus à même de réaliser un travail individuel.

La tentative pédagogique qui consiste uniquement à montrer le geste du staccato, de faire appel à l'imitation de l'apprenant ne permet pas l'acquisition. L'élève ne peut imiter que ce qu'il maîtrise déjà. Pour s'emparer d'un nouveau geste, l'élève doit passer par des étapes d'essais, de tentatives, d'erreur et d'ajustement. Cette phase de recherche est associée à du langage, à des repères sans lesquels l'élève ne peut s'orienter. Si les indications sont précises et à la portée de l'élève, il pourra alors plus aisément optimiser cette nouvelle acquisition dans un travail personnel.

2) le jeu en quatuor ou le travail autour de notions

À travers la situation de jeu en quatuor, le groupe d'élèves est amené à rencontrer plusieurs problématiques au sein desquelles des notions différentes peuvent entrer en jeu. Par exemple : « comment fait-on pour partir ensemble ? » permet d'envisager un travail sur la respiration, le tempo, l'attitude, les rôles, l'anticipation, le caractère... Le professeur pourra orienter l'attention de ses élèves sur les informations à sélectionner. Il pourra amener les élèves à faire varier des paramètres et mesurer leur influence. En faisant apparaître les liens logiques qui relient les paramètres ou les notions aux actions, il permettra d'établir un raisonnement. Il peut accompagner les élèves en leur proposant d'autres situations similaires, en développant un système référentiel, sorte de catalogue d'expériences, afin de leur apporter plusieurs visions possibles et d'enrichir leurs ressources dans ce domaine.

D'une façon générale, les situations de jeu en collectif permettent de pousser plus loin l'approche individuelle. Les expérimentations se font suivant un aller-retour permanent entre le travail d'un élément et le jeu en groupe. Suivant les difficultés rencontrées par les élèves, et leurs besoins au fur et à mesure de leur travail, une alternance avec d'autres activités peut être proposée : improvisation, écriture, analyse d'exemples... Cette démarche n'est pas figée dans

des procédures déterminées une fois pour toutes, mais elle peut se décliner en une infinité de situations différentes qui permettent des apprentissages eux-mêmes très différents. Par ailleurs, ces situations sont d'une grande efficacité dans la prise de conscience par les élèves de la signification des différents éléments musicaux dans un contexte pratique. Ainsi, les élèves ont l'opportunité de construire une conception des notions musicales en les manipulant directement, de percevoir leurs liens, leur sens musical, les questions d'interprétation. Ces situations sont utilisées pour aborder plus particulièrement une notion ou une autre afin d'éclairer le jeu instrumental. Elles s'inscrivent dans des contextes concrets, correspondant à de réelles pratiques ainsi qu'à des techniques instrumentales dans un cadre musical spécifique. Les élèves y trouvent sens et motivation car ils sont pleinement impliqués dans le fait d'avoir la tâche de jouer. Quel que soit leur niveau, nous pouvons aborder des notions à travers des situations musicales. Il est nécessaire de réfléchir au bon registre (de conceptualisation), c'est-à-dire ne pas se fixer sur des concepts trop complexes et s'adapter aux acquisitions déjà effectuées par les élèves.

*

Un enseignement construit sur des fondamentaux musicaux permettrait d'acquérir également une bonne technique (dans le sens d'une technique intelligente, adaptée, réfléchie et nécessaire). Il s'agira moins pour l'élève de mettre ses efforts à essayer de reproduire ce que veut le professeur mais plutôt d'utiliser ses connexions cérébrales pour se poser des questions et chercher des solutions adaptées à des problèmes techniques et musicaux. Le professeur étant là pour orienter, guider, accompagner l'élève dans son développement.

La situation musicale globale permet à l'élève de donner de la signification à son apprentissage. Et comme le dit John Dewey :

“ Cessez de concevoir une éducation comme la préparation à une vie ultérieure. Une activité qui n'a pas d'intérêt ici et maintenant n'en a pas non plus comme préparation à une vie future. Ajouter à cela que si elle a un intérêt ici et maintenant, elle a aussi un intérêt pour la vie future.”²⁰

A présent, nous allons étudier les transformations impliquées par ces nouvelles orientations pédagogiques au niveau de l'école de musique et de son organisation.

²⁰ Citation de John Dewey dans l'article d'Eddy Scheppens, *A propos du temps dans l'école de musique*, Enseigner la musique n°5, 2002

III. UN ENSEIGNEMENT PLUS GLOBAL AU SEIN DE L'ÉCOLE DE MUSIQUE

Comment penser un enseignement qui soit plus global, qui tienne compte de la réalité musicale d'aujourd'hui (en pleine expansion, ouverte à de multiples styles musicaux rattachés à autant de pratiques) et qui permettent à un musicien en devenir d'avoir des outils pour s'adapter à plusieurs situations et être par là plus à même de faire ses propres choix. Nous tâcherons à travers cette partie de voir les aménagements à envisager pour permettre ce type d'enseignement.

Le modèle actuellement répandu de l'enseignement par esthétisme est orienté vers une spécialisation de l'élève. L'organisation des cursus repose sur un enseignement d'une discipline principale et d'enseignements transversaux sans qu'il y ait véritablement de travail en équipe. Le cours dans la discipline suit le modèle du professeur unique. Comment renouveler cette organisation ? Quelles en seraient les transformations ? En reprenant les différentes idées que nous avons évoquées au long des deux chapitres précédents, nous verrons les changements qu'elles impliquent au sein de la structure de l'école de musique.

1. D'un enseignement spécialisé à un enseignement plus global

L'apprentissage centré sur le cours d'instrument est pensé comme un préalable dans la formation d'un élève. Il correspond à une certaine conception de l'enseignement qui oriente l'élève, par un suivi personnalisé, vers une maîtrise technique.

Le remettre en question nous amène à reconsidérer l'organisation de la formation dans son ensemble. En partant de l'organisation des cursus, nous verrons que repenser les fondements d'un apprentissage implique de repenser les dispositifs pédagogiques et leur rapport au temps, la place du professeur, le travail de l'élève et son évaluation.

1.1. L'organisation des cursus

Le Schéma national d'orientation pédagogique prône une conception de l'enseignement par cycles visant à permettre à l'élève de réaliser des apprentissages sur un temps plus long. Ce système permet de sortir de l'évaluation annuelle et d'envisager un enseignement qui ne suit pas forcément une progression de difficulté échelonnée suivant des acquis techniques. Il considère également les différences de progression des élèves.

« L'organisation en cycles repose sur une expérience maintenant confirmée par les établissements. Un cycle est une période, généralement pluriannuelle, qui permet la réalisation d'un certain nombre d'objectifs de formation que l'on a préalablement définis ; ces objectifs concourent à l'acquisition de compétences dont on peut constater la cohérence à l'issue de la période établie. [...] Dans cet esprit, le schéma national d'orientation pédagogique cherche aujourd'hui à mieux appréhender les réponses aux besoins et aux modes d'acquisition de chaque tranche d'âge. »²¹

²¹ *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, avril 2008, p.3

Ce cadre ne spécifie pas les objectifs de formation, laissant cette marge de manoeuvre aux professeurs. La plupart du temps, les professeurs continuent à structurer leur enseignement de la même façon et adoptent simplement le nouveau vocabulaire officiel.

Cependant, cette organisation par cycle peut permettre d'envisager un enseignement très différent, notamment concernant les premiers cycles de formation. Au lieu de concevoir un cursus comprenant une discipline principale (l'instrument) autour de laquelle s'articulent des enseignements transversaux (culture et formation musicale, musique d'ensemble, autres esthétiques), nous pouvons tendre vers une pédagogie par projet. Ce type de pédagogie met en relation plusieurs disciplines, proposant une mise en relation des apprentissages et visant au développement de compétences. Le cours dans la discipline n'est plus l'élément central, il peut être envisagé comme un complément, un temps personnalisé suivant le développement de l'élève ou pour répondre à des points précis.

Nous pouvons tendre vers une plus grande diversité des situations proposées en variant les situations d'apprentissages (cours collectif, cours individuel), les dispositifs pédagogiques (projets à plus ou moins long terme portant sur des contenus différents), les univers esthétiques afin de favoriser l'aptitude d'un élève à faire des liens d'une pratique à l'autre et de développer des outils plus larges (mémorisation, oreille, lecture, écriture, analyse, gestes et mouvement, rapport au collectif...). Ces orientations tendent à transformer les rapports établis entre professeurs.

1.2. Le travail en équipe pédagogique

« Une nouvelle organisation du travail, par exemple par l'introduction de cycles d'apprentissage, modifie l'équilibre entre responsabilités individuelles et responsabilités collectives et rend nécessaires, non seulement un travail en équipe pédagogique mais une coopération à l'échelle de l'ensemble d'un établissement, de préférence sur la base d'un projet. »²²

Selon P.Perrenoud, il existe plusieurs types d'équipes pédagogiques impliquant plusieurs niveaux d'interdépendance. Le tableau²³ suivant représente ces différentes collaborations :

	Partage de ressources	Partage d'idées	Partage de pratiques	Partage d'élèves
Pseudo équipe: arrangement matériel	•			
Equipe lato sensu: groupe d'échange	•	•		
Equipe stricto sensu: coordination de pratiques	•	•	•	
Equipe stricto sensu: coresponsabilité d'élèves	•	•	•	•

²² Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, p.103

²³ *ibid*, p.78

Nous pouvons voir qu'il y a plusieurs paliers de collaboration entre les professeurs qui réfléchissent avec leurs collègues à l'organisation des salles et la répartition du matériel ; l'équipe au sens large où les professeurs communiquent entre afin de s'informer, de questionner leurs idées, de prendre des avis, sans pour autant décider d'agir ensemble ; et l'équipe au sens strict qui envisage un fonctionnement pédagogique collectif où les professeurs travaillent ensemble à l'élaboration de projet.

La coordination des pratiques n'implique pas systématiquement le partage des élèves, les professeurs gardent "leurs" élèves mais établissent des passerelles entre leur pratique respective. La co-responsabilité d'élèves requiert quant à elle une division du travail flexible et une concertation régulière sur le programme, les activités et l'évaluation.

Le duo pédagogique professeur/élève n'est plus alors l'unique modèle du cours de musique. La collaboration pédagogique peut avoir des conséquences positives tant sur le développement de l'élève (qui n'est plus confronté à un modèle unique) que sur le travail du pédagogue. Le travail collectif permet de se répartir des tâches, pouvoir prendre du recul et être observateur de la situation, confronter des idées pédagogiques, réfléchir à un projet pédagogique plus global. Sur un projet à long terme (une année, un cycle d'apprentissage), le travail en équipe nécessite qu'il y ait une confiance entre les enseignants, une bienveillance, un bon rapport de communication et une flexibilité.

Le travail en équipe pédagogique ne signifie pas l'abandon du cours avec un professeur unique. Il constitue plutôt une alternative pour envisager d'autres types de situations pédagogiques au sein desquelles les élèves pourraient découvrir d'autres esthétiques, pratiques musicales, manières de concevoir la musique.

1.3. Cours individuel, cours collectif

De la même manière que pour le travail d'équipe, le cours collectif ne tend pas à remplacer le cours individuel. Au sein d'un groupe, les interactions entre les élèves peuvent être enrichissantes mais peuvent aussi tomber dans des dérives. On ne résout pas tout avec le collectif, cependant, on peut développer la socialisation d'un élève (sa faculté à coopérer, prendre des décisions, formuler sa pensée, donner son avis, co-construire), donner un sens à l'apprentissage en créant des situations concrètes, se servir de l'entraînement mutuel et de la réflexion collective.

Jean-Pierre Astolfi a rassemblé dans un tableau les différents types d'apprentissage qui peuvent être menés en groupe (*cf.* annexe 1). En s'y référant, nous pouvons réfléchir aux situations pédagogiques qui peuvent être envisagées collectivement et à celles qui seront plus adaptées au cours individuel.

Certains projets pédagogiques (comme l'EPO à l'ENM de Villeurbanne) attestent de la possibilité d'aborder l'apprentissage de la musique par le jeu collectif et le travail en équipe pédagogique. Les élèves sont amenés dès le début à travailler ensemble dans des ateliers différents, ils ont également un temps de cours d'instrument (individuel ou collectif). Les professeurs d'instruments à cordes sont plus souvent réticents à l'idée d'un tel agencement pédagogique dès le I^{er} cycle. Les critiques habituelles se portent sur la crainte d'une baisse du niveau, les problèmes de mauvaises habitudes posturales ou de jeu, l'éparpillement des élèves qui s'amusent plus qu'ils ne travaillent, le manque de rigueur et d'exigence, etc.

Il est certain que le professeur doit veiller à ce que ces situations collectives n'entravent pas le développement de l'élève, et puissent être source d'apprentissage suivant des objectifs clairement établis. Cependant, ces considérations - qui reposent sur des peurs plus que sur des constats de leur expérience en la matière – sont orientées suivant l'idée que l'élève ne doit pas faire d'erreur, qu'il faut en permanence le corriger pour l'amener sur le bon chemin : celui de la maîtrise technique.

En orientant une pédagogie vers plus de globalité, il est certain que nous ne répondons pas aux mêmes objectifs d'apprentissage et que nous ne formons pas le même type de musicien.

2. L'évaluation de compétences

Il ne s'agirait pas de faire un état des lieux (chaque fin d'année ou de cycle) de tous les styles musicaux appris, des différentes pratiques maîtrisées par l'élève. Cette problématique de l'enseignement global est plutôt un axe de réflexion et d'orientation vers lequel l'enseignement tendrait, elle ne peut être un aboutissement en soi. Le contenu de l'enseignement ne pourra pas être évalué de la même façon que celui d'un enseignement "classique". Il ne s'agira pas d'évaluer des capacités techniques mais des compétences à se servir de techniques appropriées en fonction d'un contexte.

En nous reportant au Schéma national d'orientation (*cf.* annexe 2) et à la définition d'O.Reboul, nous pouvons envisager plusieurs formes nouvelles à l'évaluation.

« L'évaluation pédagogique, ou « formative », est au contraire [de l'évaluation sociale] au service de l'élève. Elle n'est pas ponctuelle mais continue ; elle ne porte pas sur un résultat final mais sur une progression ; elle intervient à toutes les étapes de l'enseignement pour faire le point, trouver de nouveaux exercices, voire de nouvelles méthodes, adaptées aux difficultés de l'élève. De plus, elle considère les erreurs non comme des motifs d'expulsion, mais comme « des moments dans la résolution du problème » (de Landsheere, 1979). Enfin, elle se veut prédictive, capable d'indiquer à l'élève ses possibilités et d'en tirer des conclusions pratiques. »²⁴

L'évaluation n'est donc pas pensée comme une sélection mais comme un moyen d'orientation pour l'élève. Elle lui permet d'avoir des points de repères objectifs. L'établissement d'un contrat pédagogique entre le professeur et l'élève permet à ce dernier d'être conscient des objectifs d'apprentissage et de mesurer son apprentissage sous l'angle de la progression et de l'évolution.

La différence principale entre une évaluation sélective d'un niveau suivant des acquis techniques et l'évaluation continue de l'élaboration de compétences est que dans le premier cas, on évalue une finalité – à savoir le résultat – alors que dans le second on évalue le cheminement – c'est-à-dire l'acquisition des moyens.

Par ailleurs, l'évaluation pratiquée suivant des résultats est le reflet d'une injustice. Tous les élèves n'arrivent pas à l'école de musique avec le même milieu social, les mêmes environnements culturels, ni la même possibilité à travailler hors des murs de l'école. Or, une des tendances de l'enseignement par la sélection est d'être une vérification du niveau de

²⁴ Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1980, p.139

l'élève. Le temps du cours consiste également en grande partie à vérifier le travail fait à la maison. Très souvent le musicien est jugé bon par ce qu'il est capable de faire seul, sans tenir compte de sa capacité à penser la musique avec d'autres, à entendre et à débattre son point de vue avec les autres, à aider les autres, à faire des compromis...

3. Un autre rapport au temps

Il est important de considérer que le temps d'enseignement est différent du temps d'apprentissage : ce n'est pas parce que nous enseignons que l'élève apprend. Pour apprendre quelque chose, l'élève doit en faire l'expérience, il ne suffit pas de lui dire comment penser ou comment faire pour qu'il y parvienne. L'enseignement peut être conçu de façon plus globale, à travers des projets impliquant les élèves dans des situations musicales concrètes et variées. L'élaboration de projet – pour être source d'apprentissage - est à penser dans le temps de la formation, et non pas de façon exceptionnelle et occasionnelle.

L'apport de la diversité des mises en situation implique nécessairement un autre rapport au temps. Il soulève de nombreuses problématiques touchant à la fois les élèves, les professeurs et l'administration, comme le souligne M.Pardo, directeur de l'ENM de Villeurbanne :

« En effet, comment passer de ces idées généreuses à leur concrétisation au jour le jour ? comment donner plus de place aux pratiques collectives, à l'invention, à l'autonomie et aux projets personnels des élèves, sans surcharger leurs emplois du temps déjà lourds ? comment faire en sorte que ces valeurs ne soient pas vécues comme des “ matières ” en plus, mais comme des fondamentaux passe-murailles ? comment décloisonner les esthétiques et les disciplines, assumer l'élargissement de nos missions (notamment en ouverture sur la cité) sans exacerber l'écartèlement de notre temps entre enseignement, concertation, tâches administratives et vie artistique personnelle ? »²⁵

Nous portons un projet d'idéal pédagogique dont la réalisation n'est pas effective du jour au lendemain. Il faut du temps pour faire changer les choses, les conceptions établies, les organisations ; il faut du temps pour expérimenter un enseignement, le faire évoluer, avoir du recul sur ce que l'on fait et ce que l'on pense.

Comme l'évoque E. Scheppens, non sans un trait d'humour :

« Apprendre, c'est toujours une perte de temps. Tout apprentissage réel est toujours consommateur de temps. Pourquoi alors s'obstine-t-on à vouloir faire gagner du temps aux élèves, alors qu'il s'agit à l'évidence de leur en faire dépenser... utilement ? »²⁶



²⁵ Martial Pardo, *La gestion du temps dans l'enseignement artistique*, Enseigner la musique n°5, 2002, p.98

²⁶ Eddy Scheppens, A propos du temps dans l'école de musique, Enseigner la musique n°5, 2002, p.109

CONCLUSION

Au-delà des esthétiques, se joue un phénomène plus général dans l'enseignement, celui de séparer et de distinguer les choses en vue de leur appropriation. La dérive de ce phénomène repose sur un enseignement qui ne se soucie pas de relier les apprentissages, le savoir à la pratique ou encore la technique à la musique.

En diversifiant les situations d'enseignement, en créant des aller-retour, en les inscrivant dans une logique globale, nous pouvons solliciter et développer d'autres compétences musicales en plus de la réalisation instrumentale.

L'évolution de notre société – plus encline à la diversité culturelle -, la démocratisation des écoles nous amènent à reconsidérer nos conceptions du musicien, de l'enseignement, de la structuration de l'école de musique.

* * *

*

BIBLIOGRAPHIE

- * Jack Goody, *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre*, Les Editions de Minuit, 1979
- * Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical - Pour une nouvelle conception de la musique*, 1982, traduction française parue aux Editions Gallimard, 1984
- * Jean Lamore, *Transculturation : naissance d'un mot*, Vice Versa n°21, 1987
- * Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste – De la logique des méthodes à la médiatisation des professeurs dans la situation de l'enseignement*, Editions Van de Velde, 1999, coll. Musique et société
- * Vincent Magnan, *L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages*, dans *Enseigner la Musique n°6 et 7*, Cahiers de recherches, 2004
- * Ministère de la culture et de la communication, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, avril 2008
- * Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999
- * Martial Pardo, *La gestion du temps dans l'enseignement artistique*, Enseigner la musique n°5, 2002
- * Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1980
- * Eddy Scheppens, *A propos du temps dans l'école de musique*, Enseigner la musique n°5, 2002
- * Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985, pour la traduction française
- * Udo Will, *La baguette magique de l'ethnomusicologue. Repenser la notation et l'analyse de la musique*, in Cahiers de Musiques traditionnelles, vol.12, 1999

*

ANNEXES

Annexe 1

Tableau des groupes d'apprentissage rassemblé par J.P.Astolfi

GROUPES D'APPRENTISSAGE						
	GROUPES DE DÉCOUVERTE	GROUPES DE CONFRONTATION	GROUPES D'INTER-ÉVALUATION	GROUPES D'ASSIMILATION	GROUPES D'ENTRAÎNEMENT MUTUEL	GROUPES DE BESOIN
OBJECTIF VISÉ	Permettre à chaque groupe d'approfondir un aspect d'une question, sur la base d'un problème collectif à la classe.	Organiser la confrontation de points de vue initiaux différents, afin de provoquer leur dépassement.	Utiliser d'autres lectures pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et en faciliter le rebondissement.	Laisser à des groupes le temps de se redire avec leurs mots propres, une notion qui vient d'être présentée.	Rendre la tâche plus facile à chaque élève grâce aux ressources collectives du groupe.	Permettre la reprise d'une notion et son approfondissement, en tenant compte de difficultés précises constatées.
LOGIQUE DU FONCTIONNEMENT	Logique du projet.	Logique du conflit socio-cognitif.	Logique de la communication.	Logique de la reformulation.	Logique de l'appui collectif.	Logique de la ré-médiation.
REGULATION A INTRODUIRE	S'assurer que le but du travail ne dérive pas sans contrôle, au fil du temps.	S'assurer que chacun prend bien en compte les objections que les autres lui font.	S'assurer que chacun s'efforce d'entrer dans la logique de ce qui est écrit.	S'assurer que la discussion porte effectivement sur le point décidé.	S'assurer que l'échange permet à chacun d'effectuer une part du travail individuel.	S'assurer du caractère temporaire du groupement, et de la mobilité possible des élèves.
PROBLÈME PRINCIPAL	Éviter les synthèses collectives, artificielles et ennuyeuses : les organiser sur des points particuliers, transversaux aux divers groupes.	Composer le groupe pour favoriser l'émergence d'un conflit intellectuel, origine du problème à résoudre.	Surveiller la nature des critiques afin qu'elles ne soient pas trop négatives, et que le critique ne tente pas de se substituer à l'auteur qu'il n'est pas.	Faire fonctionner assez rapidement le dispositif, pour enchaîner — si nécessaire — sur une reprise d'explication.	Ne pas noyer le caractère personnel de l'apprentissage dans la réflexion du groupe : faire admettre que des phases ultérieures seront individuelles.	Construire un moment d'évaluation formative, permettant de fonder sur des indices précis la répartition des groupes.
DÉRIVE INSCRITE	Dérive productive.	Dérive oppositionnelle.	Dérive destructrice.	Dérive bavarde.	Dérive paresseuse ou fusionnelle.	Dérive sélective.

*

Annexe 2

Schéma national d'orientation pédagogique, 2008, extrait sur l'évaluation, p.8

« L'évaluation participe du principe même de formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et les contenus, elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie. Elle donne également des points de repère et des informations, suscitant le dialogue avec les familles.

Elle conjugue plusieurs fonctions : - définir et illustrer les objectifs fixés par l'équipe pédagogique de l'établissement dans le cadre des orientations induites dans le présent schéma ;

- situer l'élève dans sa progression personnelle au regard de ces objectifs ; vérifier l'assimilation des acquisitions ; - adapter l'organisation du travail pédagogique en fonction de l'élève ; - guider l'élève dans son orientation ; l'aider à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation, par rapport aux différents cursus ou filières proposés ;

- entretenir un dialogue suivi avec les élèves et leurs parents, afin d'explicitier les décisions et préconisations prises par l'établissement dans l'intérêt de l'élève ; -

- valider la formation par des certifications.

Les modalités de l'évaluation sont conçues, comme la formation, pour en assurer le caractère global. Ainsi, l'évaluation croise l'ensemble des disciplines suivies.

Formalisée par la tenue d'un dossier de l'élève, elle comporte une évaluation continue conduite par l'équipe pédagogique, ainsi que des examens de fin de cycle.

Mise en œuvre par l'ensemble des professeurs de l'élève, l'évaluation continue concerne les différents cursus, filières ou modules proposés par l'établissement. Elle peut revêtir des formes diverses, y compris des mises en situation publique, le suivi d'ateliers, la capitalisation de modules. »

*

ABSTRACT

A partir du constat du cloisonnement des esthétiques, nous réfléchissons à la tradition d'enseignement et à l'image du musicien qu'elle véhicule. Dans l'optique d'une école plus émancipatrice - qui tend à développer l'esprit critique et la réflexion dans l'apprentissage d'un instrument – nous proposerons d'autres chemins d'enseignement en accord avec une autre conception du musicien. Puis, nous nous interrogerons sur les aménagements qui permettraient de rendre possible ce projet au sein de l'école de musique.

*

MOTS CLES

Esthétique – apprentissage raisonné – globalité – compétence – travail d'équipe