Anaïs Pin
Discipline : violoncelle

Le travail à la maison : Un enjeu pédagogique.

Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2002-2004

SOMMAIRE

INTRODUCTION……p4

1. **Le travail personnel de l'élève**……...p5

- Synthèse des observations : une activité "routinisée"……...……..p5
- Analyse des observations : la perte de sens……p6
- L'élève qui travaille seul : un élève autonome ?…… ……p9
- Analyse du schéma proposé par A.C. Galland……p12
- Travailler son instrument : une situation très complexe……p15
- Conclusion……..p16

2. **Comment le temps de cours s'articule avec le temps de travail personnel** ?…..p18

- Le cours traditionnel……..p18
  - Le déroulement d'un cours type……p18
  - Quel travail implique ce cours traditionnel ?……p18
  - Dans quelle mesure ce type de cours développe-t-il l'autonomie ?……..p19

- Pistes utilisées par certains enseignants……p20
  - La verbalisation……p20
  - L'auto-évaluation……..p21
  - Considérer le cours comme une séance de travail……p22
  - Se libérer de la lecture……..p23
  - La question des méthodes……p24
  - Conclusion……p26

3. <u>Donner du sens au travail…</u>……p27

- …Du sens musical……..p27
- …Du sens social……p29
- conclusion……p31

<u>CONCLUSION</u>……...p32

BIBLIOGRAPHIE……p34

ANNEXES……p35

- Entretien avec un professeur de harpe au C.N.R. de X……...….p36
- Menuet de J. Eccles pour violoncelle et piano……p43
- Grille d'évaluation……p44

INTRODUCTION

Quand un élève s'inscrit à l'école de musique pour apprendre à jouer d'un instrument, il lui est demandé de travailler son instrument le plus régulièrement possible…chez lui. La majorité de son temps d'apprentissage se fera donc avant tout en l'absence de son professeur. Ce travail doit être, idéalement en tout cas, quotidien. Pourtant, les récits des professeurs, des parents et même des élèves laissent penser que cet idéal est loin d'être approché : trop peu d'élèves semblent travailler régulièrement. C'est ainsi que les problèmes rencontrés au cours de l'apprentissage sont souvent rapportés à l'absence de travail et au manque de motivation des élèves. Même si on peut invoquer une perte du goût du travail chez les jeunes générations, un déclin de l'autorité, un engouement pour les activités n'exigeant qu'un moindre effort, nous devons nous interroger pour savoir si ces lieux communs ne permettent pas surtout d'éviter de se poser les véritables problèmes. Aussi, une réflexion sur le travail instrumental des élèves paraît incontournable pour les enseignants.

Pour commencer cette réflexion, je suis allée observer des enfants musiciens travailler leur instrument. Il m'a paru alors que les élèves, confrontés à une situation complexe, avaient beaucoup de mal à en maîtriser toutes les dimensions. Leur attention se portait finalement sur des dimensions secondaires, laissant ainsi l'essentiel : le sens musical. Assez rapidement, le problème s'est posé en ces termes : comment reprocher à un élève qu'il ne travaille pas alors qu'il ne sait apparemment pas quoi faire, comment faire et pour quoi faire ? Il m'a alors fallu me tourner du côté des cours d'instrument : puisque l'enfant ne sait pas travailler, lui apprend-on ? Mais comment apprend-on à travailler ? Si l'on veut changer le travail à la maison, n'est-ce pas dans le cadre du cours qu'il faut affronter ces questions ?

On verra enfin que ces questions se rapportent toutes essentiellement à la possibilité donnée à l'élève de construire le sens de son travail. La question du sens musical et la manière dont il s'apprend se pose alors comme enjeu central. Elles impliquent de repenser le cours de manière à le réconcilier avec le travail à la maison. On verra alors que bien loin d'être un handicap, ce temps personnel de l'élève peut devenir un atout pédagogique.

LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ELEVE

- **Synthèse des observations : une activité "routinisée "**

J'ai observé des séances de travail de cinq élèves âgés de 9 à 17 ans : une flûtiste, une bassoniste, un violoniste et deux pianistes. Trois d'entre eux sont en premier cycle, les deux autres sont en deuxième cycle. Pour des raisons de temps et d'organisation, quelques-uns n'ont été observés qu'une fois, mais, grâce aux entretiens que j'ai eus avec chacun, j'ai pu obtenir malgré tout un certain nombre d'informations intéressantes. Par ailleurs, les observations réalisées par d'autres personnes[1] viennent confirmer mes conclusions.
J'ai bien conscience de l'influence que pouvait avoir ma présence sur la situation (certains élèves s'appliquaient plus et travaillaient plus longtemps que d'habitude). C'était toutefois assez révélateur de leur manière de travailler ou de leur conception de ce que c'est que "bien travailler", ce qui était, encore une fois, confirmé pendant les entretiens.

J'ai pu assister à deux types de séances :

- Des séances de jeu (souvent chez les plus jeunes)

L'élève joue pour le plaisir ou parce qu'il ne sait pas quoi faire d'autre. La séance dure le temps d'enchaîner chaque morceau ; éventuellement, un morceau est enchaîné deux fois.

- Des séances de travail.

On peut résumer le déroulement de ces séances en quatre temps, le premier et le dernier n'étant pas systématiques chez tous les enfants que j'ai observés :

1. L'enfant lit son carnet. Il se remémore ainsi les consignes que lui a données son professeur.

2. Il enchaîne son morceau « *pour avoir une vue d'ensemble* [2]». Il en profite sans doute pour repérer les passages qui ont posé problème.

3. Il effectue ensuite une relecture linéaire en travaillant « *petits morceaux par petits morceaux* » ou parfois par séquences plus longues (par exemple, d'une tourne à une autre). Pour faire ce travail, il utilise trois types de stratégies :

- La répétition. *« Si je me trompe, je recommence à partir d'une mesure, après, je continue ». « S'il y a un problème de rythme, je refais plusieurs fois ».*

- Rejouer plus lentement.

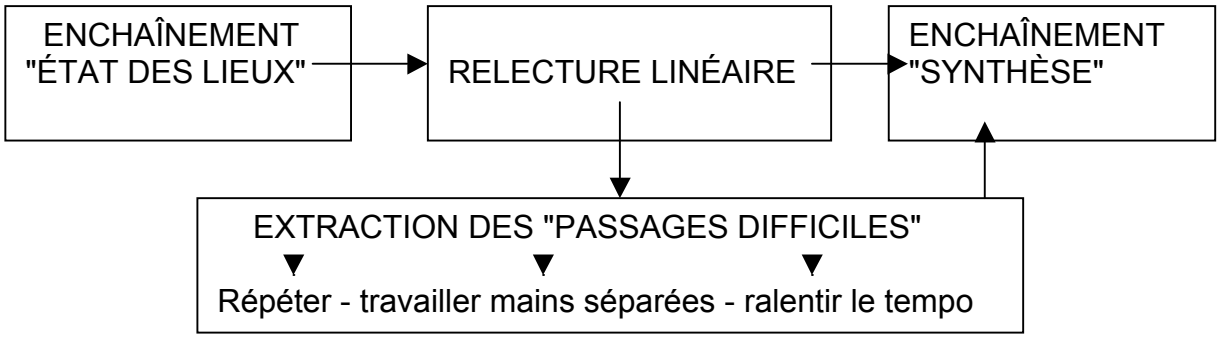
- Pour les pianistes, décomposer la difficulté en travaillant mains séparées.

---

[1] Notamment par A.C. Galland dans son mémoire de DESS Psychologie et ingénierie des Apprentissages en Formation professionnelle, *Analyse du travail personnel des élèves pianistes de cycle II en vue de la formation pédagogique des enseignants,* janvier 2003.
[2] Je rapporte en italique les paroles des élèves interviewés.

4. Parfois, l'élève termine par un enchaînement pour vérifier l'efficacité de son travail et inscrire les passages difficiles dans une continuité.

Anne-Claire Galland en arrive au même bilan à la suite d'observations beaucoup plus suivies et très précisément relatées. Elle propose une schématisation de ce déroulement [3]:



- **<u>Analyse des observations : la perte de sens</u>**

Dans la majeure partie des cas, l'élève utilise la répétition comme outil de travail, avec plus ou moins de succès d'ailleurs. Il arrive qu'après plusieurs reprises du même passage, le problème ne soit pas –ou pas vraiment- résolu.

Chez les pianistes, le travail en mains séparées est utilisé de manière quasiment systématique, quel que soit le problème, parfois même quand il n'y a pas de problème.

Le travail lent est utilisé surtout chez les plus âgés (les plus patients ?).

Quoi qu'il en soit, dans l'enchaînement final, l'élève bute bien souvent sur les mêmes passages. Est-ce l'inefficacité du travail ou une efficacité invisible sur le court terme ?

Ces stratégies ne sont bien sûr pas mauvaises en soi. Mais d'une part, leur nombre restreint ne permet certainement pas de répondre aux catégories multiples de problème que les élèves peuvent rencontrer. À quoi bon répéter une mesure où il y a un problème de rythme si l'élève ne sait pas faire ce rythme ? Ce n'est sûrement pas dans la répétition qu'il trouvera

[3] A.C. Galland, op.cit., p37.

comment le faire, mais peut-être plutôt en essayant de comprendre comment il fonctionne, en cherchant où se trouve la pulsation, en solfiant...
D'autre part, sans une réflexion sur la nature du problème et le but recherché, ces stratégies semblent bien inutiles.

> Exemple : Chez les instruments à cordes frottées, un son qui grince peut avoir plusieurs sources : une mauvaise conduite de l'archet, un mauvais rapport pression / vitesse du bras / zone, une trop grande crispation, un appui insuffisant de la main gauche... ou un peu de tout.
> La répétition sera peu utile si on ne détermine pas d'où vient le problème. En revanche, elle le sera dès lors qu'on saura à quel geste il faut s'entraîner, quel geste il faut enregistrer dans notre mémoire kinesthésique. Mais contrairement au professionnel qui peut déceler très vite les causes du problème, l'élève, ne pouvant pas encore se référer à des situations connues, se trouve bien démuni s'il ne sait pas quelles peuvent être les différentes causes à son problème. Nous reviendrons plus tard sur ce sujet.

Les élèves que j'ai observés se posaient rarement ces questions. Certains allaient jusqu'à travailler mains séparées quoi qu'il arrive, même quand il n'y avait pas de problème : les élèves connaissent cette méthode de travail, probablement indiquée par leur enseignant, mais ils l'appliquent sans se demander où sont les problèmes, quelles sont leurs causes, quel est le but recherché. Ce travail en mains séparées fait certainement sens pour l'enseignant mais il ne reste à l'élève plus que la tâche qui ne fait pas sens en elle-même. Les élèves les plus consciencieux l'appliquent malgré tout, mais, par conséquent, sans réelle efficacité. Quant aux moins dociles, l'absence de sens leur coupe probablement toute envie de jouer. On peut assez facilement comprendre que la consigne "répéter", "jouer plus lentement" ne leur suffit pas car elle ne leur indique en rien ce qu'il s'agit de faire précisément.

> Reprenons l'exemple de la répétition. En tant que musiciens, il nous semble évident que si nous décidons de répéter un passage en boucle, c'est parce que nous avons un but précis : Je peux répéter pour mémoriser un doigté, pour enregistrer un geste, pour chercher une sensation, pour intégrer un rythme, pour améliorer le son, pour chercher une couleur, pour réussir un phrasé… On voit bien que pour chacune de ces réponses correspond une attitude différente :
> Si j'essaye de mémoriser un doigté ou un geste, je mobiliserai une concentration toute particulière pour imprimer le mouvement dans mon cerveau.
>
> Si je cherche une couleur, j'essaierai d'avoir au maximum un recul me permettant de juger le résultat, tout en étant très attentif à ce que j'ai mis en œuvre pour obtenir ce résultat, afin de pouvoir retrouver ensuite la couleur voulue. De plus, je tacherai de trouver une nouvelle idée avant chaque essai.

Si le but de la répétition n'est pas fixé, il ne peut s'agir que d'une répétition « à vide », inutile, et peut-être même nuisible (car elle engendre de la lassitude due à l'absence de sens, car elle peut intégrer un arrêt, une mauvaise position…)).
Or les élèves que j'ai pu observer extrayaient des passages pour le travail sans avoir de buts très précis, sans localiser les problèmes et chercher leur cause.

Cette absence de but se retrouve d'ailleurs à différents niveaux : au niveau d'un passage que l'on veut répéter, comme on vient de le voir, mais aussi à l'échelle de la séance.

Dans les observations que j'ai pu faire, je me suis interrogée sur le but que poursuivait chacun. La plupart semblait préoccupée de ce que le morceau se déroule sans accroc, avec les bonnes notes, éventuellement le bon rythme. Pour les pianistes, il s'agissait aussi de vérifier que les deux mains « tombent ensemble ». Mais qu'en est-il du sens musical ? Dans les situations observées, il semble que ce soit le rôle du professeur. L'élève aurait pour mission de mettre en place les notes et le rythme, l'enseignant lui donnerait ensuite des indications musicales. Mais cette organisation rencontre des limites : on peut d'abord s'interroger sur la pertinence de cette conception (mise en place des notes et du rythme puis intégration d'un sens musical). D'autre part, même si on admet que la musique fonctionne ainsi, il faudra bien qu'à un moment donné, l'élève travaille les indications musicales que lui a données son professeur. Or il m'a semblé que le but poursuivi par chacun est fonction de ce qu'il peut contrôler. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'élève a connaissance du but indiqué par le professeur qu'il a les moyens de contrôler la réalisation de ce but. Si bien qu'il oublie de s'en occuper, le néglige où encore tente de le poursuivre mais sans succès.
J'ai ainsi eu l'occasion d'observer une élève flûtiste qui avait deux problèmes à résoudre. L'un était traitable parce qu'elle avait un moyen très précis de contrôler les effets de son action, l'autre ne l'était pas parce que, bien qu'ayant connaissance du problème (indiqué par son professeur), elle ne réussissait pas à en prendre conscience :
Le premier problème est un problème de position du pouce. Un sparadrap placé par son professeur lui indique l'emplacement de son pouce. Cette sensation physique très précise lui permet de contrôler sa position et, au besoin, de la rétablir. Mais elle reconnaît qu'un autre élément l'aide encore plus à résoudre ce problème : si elle ne se place pas correctement, ses doigts ne peuvent plus accéder à certaines notes. *« Je m'en rends tout de suite compte alors je peux me replacer. »* On peut deviner qu'elle est plus sensible à ce deuxième point non seulement parce qu'elle a un moyen très concret de constater le problème mais aussi parce que le rétablissement de sa position fait ici sens pour elle : si elle ne corrige pas, elle est privée de certaines notes.
Son deuxième problème est un problème de son. L'élève a pu m'expliquer longuement et clairement comment positionner sa bouche, comment placer sa langue, comment souffler pour avoir un "joli son". Pourtant, elle avoue oublier d'y prêter attention *« parce que j'ai du mal à entendre* (mon son). *C'est mon prof qui me le dit. »*
Une autre élève, beaucoup plus âgée, m'explique que *« quand on joue, on entend quelque chose mais c'est pas pareil....c'est pas pareil que ce que le prof entend, lui, il peut nous dire comment faire la phrase, comment faire les piqués. »*

Faut-il en conclure que les élèves ne sont capables ni d'entendre le résultat sonore, ni de donner un sens musical et qu'ils sont ainsi limités à travailler seulement l'aspect gymnastique instrumentale, le reste venant plus tard ? (mais quand ? et comment ?)
Ou faut-il considérer qu'il n'existe pas de note, de rythme, de geste sans sens musical ? Mais il faut d'abord ici préciser ce qu'on entend par "sens musical" : il s'agit pour le musicien de mettre en forme des sons de sorte à produire une émotion et la perception d'une signification chez son auditeur. Il s'agit donc d'une part de choisir la manière dont il jouera telle note, tel phrasé par rapport à ses connaissances de culture musicale et sa propre sensibilité, et d'autre part, de se projeter dans l'oreille de son auditeur, c'est-à-dire de se distancier de soi. La capacité à évaluer le résultat sonore est donc l'une des dimensions fondamentales de la question du sens musical. Comme on l'a vu, l'élève est tout à fait capable de poursuivre des buts si les moyens pour contrôler sont très concrets, en outre, les buts sont d'autant mieux poursuivis qu'ils font sens pour l'élève. En revanche, dès qu'il s'agit d'un élément moins palpable (le son, le phrasé), l'élève renonce ou oublie de s'en préoccuper et compte sur l'oreille de son professeur. Ainsi, dès que celui-ci est absent, l'élève se retrouve démuni. Il s'agit alors

de développer d'autant plus tôt la recherche du sens musical par l'élève que la question est complexe. Le problème que rencontrent les élèves quand il faut évaluer le résultat sonore serait sans doute moindre, en tout cas s'atténuerait progressivement, si l'élève savait par apport à quel modèle il se compare, ce modèle étant justement le sens musical qu'il décide de donner à la pièce travaillée. Notons que s'il l'a lui-même décidé, la comparaison entre ce qu'il fait et ce qu'il veut en sera d'autant plus facile.

Cette analyse permet de conclure que -outre les stratégies restreintes dont l'élève dispose et par conséquent la non-adaptation à toutes les catégories de problèmes qui peuvent se poser – celui-ci se donne des buts partiels sans référence à la finalité globale (la finalité musicale) et ne réalise aucun diagnostic. Or, un but sans diagnostic ne permet pas de définir une stratégie, et l'absence de finalité ne permet pas de donner sens et unité aux sous-buts. Le but dépend de ce que l'élève est capable de contrôler facilement et se limite donc à ce genre de questions : Est-ce que je peux enchaîner mon morceau ou est-ce que je bloque à certains endroits ? Ma position me permet-elle de faire un geste dont j'ai besoin ? Les doigts dont je me sers correspondent-ils aux notes écrites sur la partition ?... La question du sens musical est alors complètement occultée, même si elle est rappelée à chaque cours par le professeur. L'élève ne retrouve plus les moyens de contrôler cette dimension une fois seul et devient alors persuadé qu'il n'en est pas capable.

Ce qui est également à remarquer, c'est la difficulté à contrôler le résultat sonore. Son évaluation est liée à la détermination d'un but : si je sais ce que je veux, j'aurais moins de mal à évaluer ma production. Mais il semble qu'il y ait là une véritable lacune qui bloquerait toutes pistes de travail pour l'élève. Car même si la recherche de la cause du problème, la détermination d'un but et le choix des moyens adaptés sont effectués, cette distance à soi reste difficile chez les élèves rencontrés. Or cette évaluation est indispensable, soit pour réajuster l'action, soit pour se satisfaire du résultat. Mais on peut même aller jusqu'à dire qu'elle est indispensable même pour commencer le travail. Car le travail peut démarrer à partir du moment où l'on constate l'absence d'adéquation entre ce que l'on entend et ce que l'on voudrait. En dehors de ça, il n'aurait pas de sens hormis celui de faire plaisir à son professeur où ses parents (ce qui semble être d'ailleurs un facteur non négligeable). Interrogé sur le but de son travail à la maison, un élève a répondu *« ça sert à réviser, à savoir faire au prochain cours »*... Notons au passage que cet élève, en dehors du jour où je suis venue, ne travaille jamais son instrument ... par manque de motivation ? par paresse (comme il le dit lui-même) ? Ou par manque de moyens de travailler ? À partir du moment où toute l'organisation du système de l'enseignement repose sur le travail à la maison, il appartient aux enseignants de s'interroger sur les moyens qu'ils peuvent mettre en œuvre pour aider l'enfant à travailler seul et donc avant tout, sur les capacités qu'exige un tel travail.

♦ L'élève qui travaille seul : un élève autonome ?

L'organisation de l'école de musique repose sur l'autonomie (la solitude ?) de l'élève puisqu'on lui demande de passer la majeure partie de son temps d'apprentissage en temps de travail personnel (une demi-heure de cours instrumental relayée par un travail quotidien de l'élève). Comme nous venons de le voir, ce temps de travail pose bien des problèmes. Loin de pouvoir se déclarer autonome, l'élève se retrouve démuni devant une situation complexe, avec un nombre de moyens restreint, qu'il ne sait pas forcément utiliser et qui ne font pas forcément sens pour lui. Il faut bien pourtant reconnaître que l'autonomie de l'élève doit

exister au moins sur le court terme (d'un cours à l'autre) pour que notre système d'enseignement instrumental fonctionne.

Par ailleurs, si l'on réfléchit à plus long terme, n'est-ce pas la finalité de tout enseignant que de rendre l'élève autonome ? « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui » (Gide, *journal*) Ce souci est d'autant plus présent que la mission des écoles de musique est, entre autres, de former des amateurs. Or qui dit amateur dit pratique au-delà de l'école de musique (pratique qui est, notons-le, très peu développée en France) et donc pratique sans professeur. Le but de l'enseignant est donc bien de rendre l'élève indépendant.

Mais comment devient-on autonome ?

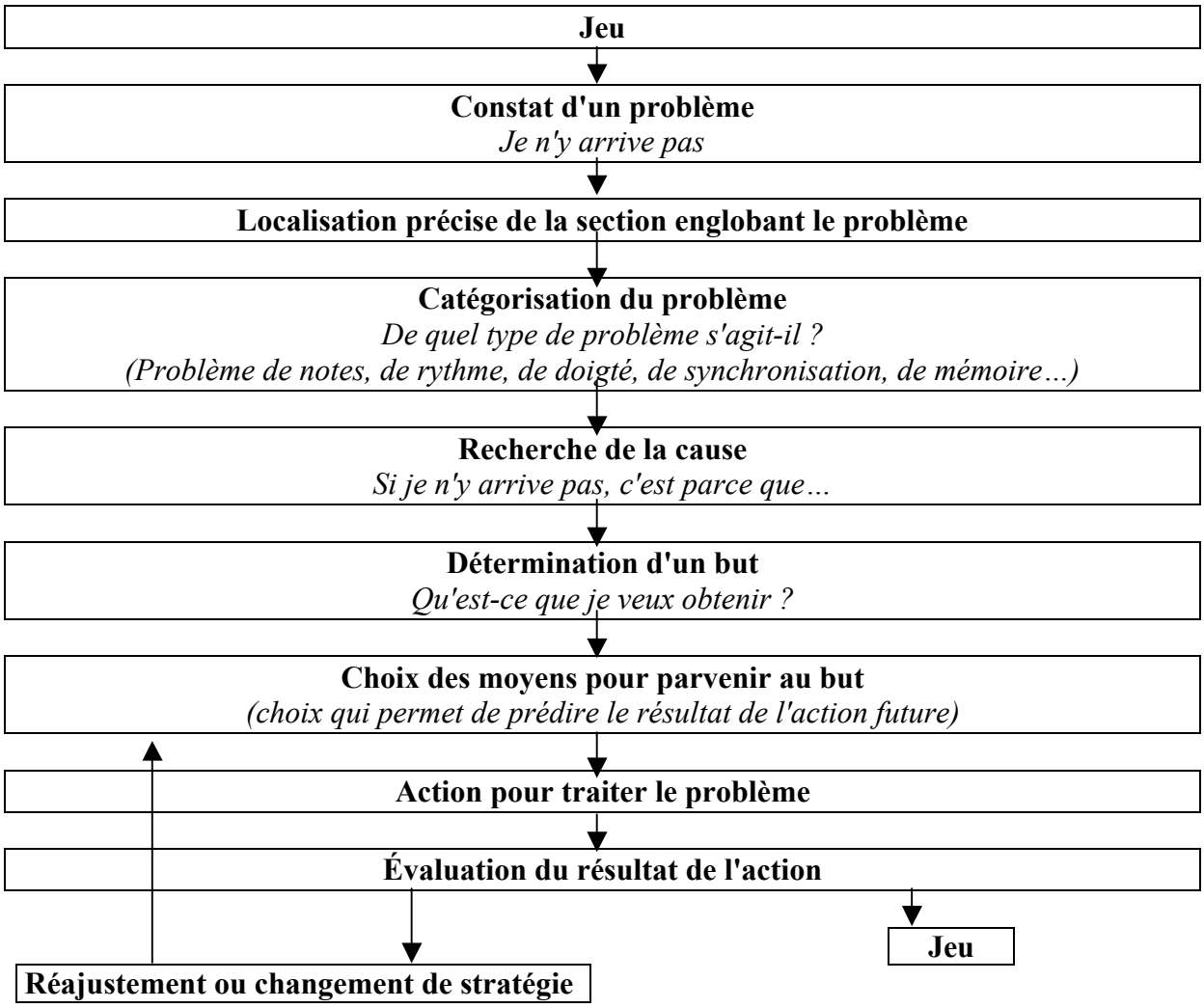
P. Meirieu parle d'un processus d'autonomisation qui est à développer au cours de l'apprentissage. Ce n'est ni un état qui apparaît naturellement en fin d'études, ni un apprentissage qui se fait à un moment donné d'une manière définitive. On n'est de toute façon jamais autonome, c'est plus un état dont on tente de se rapprocher, comme de la perfection, sans jamais pouvoir l'atteindre. Qui pourrait prétendre être complètement autonome, n'avoir besoin de personne, pouvoir se débrouiller entièrement seul ? Et est-ce à souhaiter ?

Il n'en reste pas moins que c'est l'une des missions fondamentales de l'école et que si l'enseignant n'a pas à cœur de développer ce processus tout au long de l'apprentissage de son élève, il est à craindre que seul les plus malins s'en sortent. Que fait-on des autres ?

Si l'acquisition de l'autonomie des élèves observés était difficile, c'est sans doute parce que le sens musical, c'est-à-dire la finalité qui devrait guider leur action, leur échappait. Cette finalité permettrait une planification du travail, une hiérarchisation des moyens. L'idée d'autonomie en musique serait par conséquent indissociable de la construction par l'élève de la notion de sens musical et de la dimension réflexive. Comme le dit P. Meirieu, il s'agit donc de prendre en compte dès le début cette dimension.

Pour approfondir cette réflexion, tentons d'analyser en détail ce qui est en jeu dans le travail instrumental. Cette réflexion sera maintenant menée au départ d'un schéma proposé par A.C. Galland représentant ses diverses étapes.

- **<u>Stratégie optimum de planification et diagnostic optimum des problèmes</u>** selon A.C. Galland [4]



Ce schéma est proposé à la suite du bilan qu'A.C. Galland formule à l'issue d'observations de séance de travail dont voici les conclusions :
« On peut donc avancer que les sujets peinent à hiérarchiser des buts et des sous-buts par rapport à un but général. Les finalités sont sues, mais ils n'ont qu'un certain niveau d'analyse, insuffisant, dans leur représentation du problème.[...]

[4] A.C. Galland, op.cit., p49

Autrement dit, ils ne voient pas l'origine de leur problème, ni les moyens de le résoudre, ils sont seulement sensibles à l'écart par rapport à la norme, qui est le seul explicite partagé entre le professeur et l'élève. Leur enjeu est d'atteindre la norme mélodique attendue du morceau, ou plutôt la mémoire inconsciente qu'ils en ont et ils mesurent l'écart par rapport à cette norme. C'est là leur seule stratégie. Leur difficulté d'autonomie provient donc de l'inexistence de capacités de planification et de l'absence d'un réel diagnostic des problèmes. » [5]

Soulignons, qu'A.C. Galland a travaillé en observant des adolescents, élèves pianistes en C.H.A.M. deuxième cycle (ici, les élèves observés sont, pour la plupart, plus jeunes et presque tous en premier cycle), au départ de la conception suivante : « jouer du piano, c'est l'apprentissage d'une habileté motrice fine. ». Ma préoccupation est plus large puisque je relie cette "habileté" à la question du sens musical. Peut-être ces différences expliquent-elles les divergences de point de vue quant au rapport des élèves à la finalité globale. Pour moi, le problème est justement qu'ils n'ont pas vraiment conscience des finalités et qu'ils n'ont pas les moyens de mesurer l'écart par rapport à la norme attendue.

- **<u>Analyse du schéma en termes de capacités</u>**

Il m'est apparu important de connaître quelles capacités étaient nécessaires pour chacune des étapes proposées par ce schéma. Pour illustrer cette analyse, je propose d'imaginer le travail d'un élève violoncelliste travaillant un menuet de J. Eccles. [6]

➢ <u>Constat d'un problème</u>

Si le problème bloque l'élève, l'empêche d'enchaîner, l'élève constate très facilement qu'il y a problème.
Si ce problème ne gêne pas l'enchaînement, le constat est beaucoup plus délicat :

> L'enfant peut jouer faux son morceau sans le remarquer. Ce n'est pourtant pas forcément un problème d'oreille. Il peut être tellement concentré sur ses gestes, sur sa lecture, etc. qu'il n'est pas disponible pour écouter le résultat. La difficulté est la même pour un problème de son, de phrasé…

Cette première étape exigerait donc une capacité à être concentré à la fois sur la réalisation et à la fois sur le résultat, une capacité à « prendre du recul ». C'est ce qui était noté plus haut comme étant très peu développé chez les enfants observés. Dès le début du travail, l'élève est donc confronté à une difficulté principale : la distanciation. Cette confrontation immédiate explique peut-être en partie les difficultés des élèves à travailler.

[5] A.C. Galland, op. cit., p47.
[6] La partition est jointe en annexes, p42.

- Localisation précise de la section englobant le problème

> Prenons à nouveau l'exemple du problème de justesse : après avoir entendu que c'était faux, il faut savoir repérer que c'est à partir du premier temps de la mesure six que la main gauche se décale. Les deux premiers temps sont joués en corde à vide et sont donc forcément justes (si l'instrument est accordé). Mais le fait de libérer la main pour jouer cette corde à vide peut lui faire perdre son repère, si bien que le problème de justesse se pose seulement quand la main est à nouveau utilisée. C'est donc au moment des cordes à vide qu'il faut localiser le problème, même si les symptômes apparaissent plus tard.

Pour l'élève, il s'agit non seulement de s'avoir s'observer (capacité de distanciation) pour noter que sa main se décale pendant les cordes à vide mais aussi avoir retenu que ce type de situation est souvent un piège pour la main gauche. Ce dernier apprentissage se fait donc principalement par expérience.

> Prenons maintenant l'exemple du phrasé : l'élève peut rencontrer un problème pour mettre en valeur le premier temps de la quatrième mesure pour des raisons d'organisation de l'archet. S'il ne prend pas garde, il peut très facilement se retrouver bloqué en fin d'archet, ce qui ne lui permet pas la vitesse du bras nécessaire pour mettre en valeur les appuis. De nouveau, la localisation exacte du problème se trouve en amont des symptômes, car il s'agit ici de répartir différemment l'archet dans la mesure précédente.

De nouveau, l'analyse de la situation n'est pas évidente et suppose une certaine expérience. Pourtant, l'élève se retrouve dès le début de son apprentissage dans cette complexité.

- Catégorisation du problème, recherche de la cause

> Pour le problème de justesse, il s'agit donc de comprendre que c'est le fait de libérer la main pour jouer les cordes à vide qui lui permet de se décaler.
> Pour le problème de phrasé, il faut saisir qu'il s'agit d'un problème de répartition d'archet : les coups d'archet de la mesure précédente, s'ils ne sont pas accompagnés d'un changement de vitesse du bras, ne permettent pas de disposer de suffisamment d'archet pour lancer le premier temps.

L'élève doit disposer d'un répertoire minimum de catégories de réponses pour analyser son problème. Ce répertoire est fonction des expériences qu'il a eues mais l'élève ne peut s'en servir seulement s'il a systématiquement référencé les situations rencontrées à une catégorie de problème. En outre, il lui faut sans cesse l'adapter aux situations nouvelles.

- Détermination d'un but

> Pour le problème de justesse, le but sera de mémoriser une sensation qui permette au bras gauche de rester en place pendant les cordes à vide.

Pour le problème de phrasé, l'objectif sera de trouver un geste qui permette de réaliser l'appui sur le premier temps tout en gagnant en sensation de confort et de facilité.

- Choix des moyens pour parvenir au but, action pour traiter le problème :

Pour le problème de justesse, peut-être faudra-t-il commencer par un travail lent sur les quatre premières mesure. Ce travail lent permettra de maîtriser chaque geste et d'avoir le temps d'écouter chaque note. Puis un travail en boucle et au tempo permettra d'améliorer à chaque fois la précision des gestes et de les mémoriser.
Pour le problème de phrasé, il faudra dans un premier temps essayer plusieurs répartitions d'archet puis choisir la plus appropriée. Cette étape se fera donc dans un aller / retour permanent avec l'étape suivante (l'évaluation du résultat). La répétition pourra ensuite être utile pour assimiler ce geste, à condition qu'une constante attention soit portée sur le résultat.

De nouveau, plus l'élève aura auparavant rencontré des situations similaires, plus cette étape sera simple. Mais il lui faut aussi avoir compris le fonctionnement des réponses proposées et en quoi elles répondaient au problème, car c'est ainsi que les "recettes" deviennent efficaces. S'il a mémorisé une série de méthodes de travail, il lui faut encore les adapter à la situation, éventuellement en inventer de nouvelles (ce qui suppose avoir une intelligence très fine de la situation). Il lui faut aussi être capable de varier les moyens pour arriver à un même but.

- Évaluation du résultat de l'action :

Cette étape est donc intégrée à la précédente puisqu'elle en assure l'efficacité. De nouveau, cette étape nécessite une concentration double : l'une portant sur la réalisation (d'autant plus que le geste étant nouveau, il n'est pas encore assimilé ou en cours d'assimilation), l'autre portant sur l'écoute du résultat.

- Réajustement ou changement de stratégie :

Si le résultat n'est pas satisfaisant, il faut être capable de définir si la solution choisie était inadaptée, et dans ce cas repérer à quel niveau on s'est trompé (parfois on croit avoir affaire à telle catégorie de problèmes alors qu'il s'agit d'une autre) ou s'il faut persévérer car le résultat se verra seulement à plus long terme. On est souvent confronté à cette interrogation, par exemple lorsque l'on cherche un doigté qui privilégie l'aisance et l'économie d'énergie. Le geste étant nouveau, il est difficile de prévoir s'il sera le meilleur au final. Il faut savoir faire la part de ce qui est déstabilisant parce que c'est nouveau et ce qui déstabilisant parce que c'est contre-nature.

➢ Jeu :

Ne nous méprenons pas sur la définition de cette dernière étape. Il ne s'agit pas de considérer que les étapes précédentes relèvent d'une dynamique différente de celle du contexte de jeu. Une telle conception interrogerait le statut du moment de travail : est-il un moment de jeu ? un moment musical ? Une distinction entre le temps de travail et le moment de jeu risque d'enlever tout sens musical au travail. Or nous avons vu que l'absence de projet musical était parmi les problèmes majeurs rencontrés par les élèves, peut-être explique-t-elle les problèmes d'autonomie, de motivation, d'efficacité dans le travail. Par "jeu", A.C. Galland entend donc ici certainement enchaînement de la pièce travaillée, et non pas une intégration seulement maintenant du sens musical.

♦ Travailler son instrument : une situation très complexe

L'analyse du schéma révèle que de multiples capacités et surtout des capacités complexes sont en jeu dans le travail instrumental. Pourtant, l'élève est confronté dès le début de son apprentissage à cette complexité et doit pouvoir toutefois avancer. Beaucoup de situations sont traitables si elles sont assimilables à des situations déjà vécues. Mais il faut bien commencer, et le problème de tout débutant est justement qu'il est sans expérience. Que peut donc faire son enseignant pour "forcer" l'expérience ? Comment aider l'élève à se constituer ce répertoire dont on a parlé plus haut et faire en sorte qu'il soit capable d'analyser la situation, analyse qui lui permettra d'aller plus loin dans son travail que l'application de simples (et rigides) recettes ?

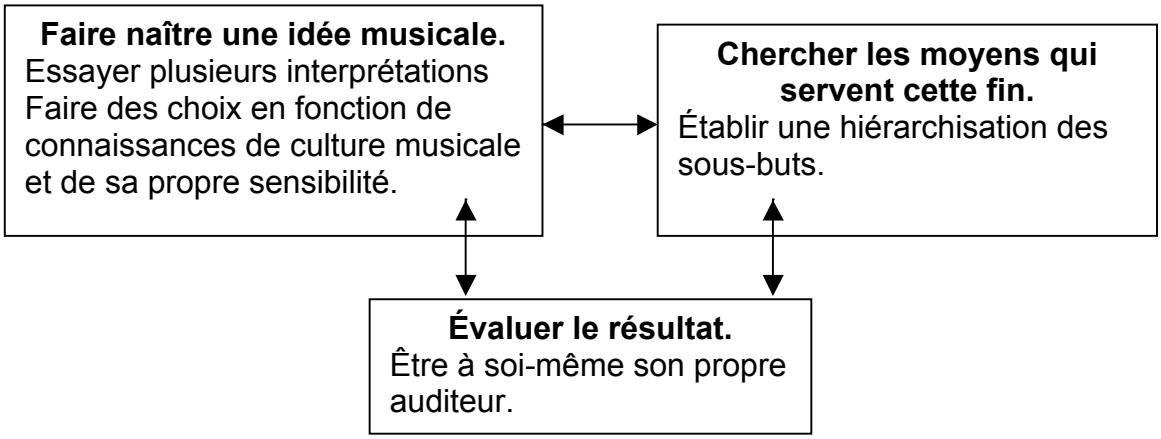
Les questions qui se posent à chacune des étapes de ce schéma ne se sont apparemment jamais posées chez les élèves que j'ai pu observer. Si elles ne se posent pas naturellement, c'est qu'il appartient aux professeurs de faire en sorte qu'elles se posent chez ses élèves.

Par ailleurs, le déroulement très linéaire du travail instrumental tel que le propose A.C. Galland a ses limites :
On peut s'interroger sur l'apparition de la détermination d'un but à la cinquième étape seulement.

Reprenons notre exemple en proposant une autre organisation de ces étapes :
Je travaille un menuet.
But : je veux mettre en valeur les temps forts.
Constat : je ne suis pas à l'aise pour le faire.
Catégorie de problème : c'est un problème d'archet.
Recherche de la cause : mauvaise répartition de l'archet.
Choix des moyens, action pour traiter le problème : essais de plusieurs répartitions possibles.
Évaluation du résultat de l'action : se fait à la fois sur le résultat sonore et sur l'aisance gestuelle.

Tant que l'on reste dans le domaine d'une habileté motrice comme le propose A.C. Galland, le problème peut effectivement se poser en ces termes : je rencontre un problème (un geste que je n'arrive pas à faire) et je détermine un but (la fluidité de la mélodie avec une sensation de confort et de facilité). Mais si on déborde de ce cadre ou qu'on pense les choses à

l'inverse, la détermination du but se fait en amont (je veux tel résultat, il me faut tels gestes pour y arriver). Peut-être est-ce même encore plus complexe, les choses n'étant pas aussi simples et linéaires. Il s'agirait alors plutôt d'un aller / retour entre ces deux préoccupations. Parfois c'est à force d'essayer une multitude de gestes différents que naît une idée musicale. Car c'est peut-être également simpliste d'imaginer que la conception musicale préexiste obligatoirement au travail instrumental. On peut toutefois avancer que l'absence totale de but dès le départ explique aussi la difficulté que rencontrent certains élèves à travailler leur instrument.
J'en arrive donc à proposer un schéma de déroulement du travail instrumental. Ce schéma n'a pas le mérite d'être aussi détaillé que celui d'A.C. Galland et donc de permettre une telle réflexion sur les capacités mises en œuvre. En revanche, il met en valeur l'aller / retour entre trois aspects, aller / retour qui garantit une efficacité du travail.



♦ Conclusion

Comme nous l'avons vu en première partie, les élèves observés rencontrent principalement quatre types de problèmes (qui sont pour certains étroitement liés) :

- Stratégies limitées,
- Utilisation limitée en raison d'une absence de planification du travail,
- Difficulté à évaluer le résultat,
- Absence de projet musical.

On ne peut donc pas parler ici d'autonomie de l'élève, pourtant, le travail personnel qui lui est demandé *"présuppose cette autonomie : savoir se débrouiller seul en situation complexe,*

s'orienter dans les contraintes, distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne pas se noyer dans la profusion d'informations, faire les bons choix, gérer son temps. Toutes ces compétences représentent une capacité énorme de gestion méta-cognitive de sa propre conduite, en d'autres termes, une capacité à se distancier." [7]

La complexité de la situation à laquelle est confronté l'élève travaillant seul et la quantité de capacités nécessaires pour y faire face nécessite un apprentissage à part entière et qui soit par conséquent abordé dans le cadre du cours.

"Selon Linard (2002), l'autonomie n'est pas une simple qualité, mais un mode supérieur de conduite intégrée et cette conduite ne faisant pas naturellement partie du répertoire des individus, elle doit être apprise." [5]

C'est donc bien à l'enseignant qu'il appartient de créer des situations qui permettent à l'élève un tel apprentissage.

"Il faudrait pouvoir pratiquer une pédagogie qui donne des informations sur les raisons des problèmes, une pédagogie axée sur le guidage de l'action, pour apprendre aux élèves à planifier, à faire un diagnostic, à être capable de prédire le résultat de leur action." [8]

C'est pourquoi il importe maintenant d'interroger les pratiques pédagogiques des enseignants.

[7] A.C. Galland, op.cit., p13.

[8] A.C. Galland, op.cit., p52.

COMMENT LE TEMPS DE COURS S'ARTICULE-T-IL AVEC LE TEMPS DE TRAVAIL PERSONNEL ?

- **Le cours traditionnel**

Même si beaucoup d'enseignants tentent aujourd'hui de s'éloigner du schéma traditionnel, l'enseignement actuel reste encore très imprégné de ce modèle. Je vais tâcher ici de décrire le déroulement d'un cours type :

Le professeur dispose d'une demi-heure individuelle par élève. Par peur de perdre du temps, le cours se déroule ainsi : l'enseignant écoute le travail de la semaine, pointe les erreurs, les corrige, donne des conseils que l'élève devra suivre pour remédier aux problèmes chez lui.

« Le but de cette pédagogie est claire : tout faire pour éviter que l'élève, une fois chez lui, ne perde son temps et n'accumule les erreurs qu'il faudra corriger au cours suivant. Ainsi, on s'efforce pendant le cours de présenter les contenus successifs de la manière la plus claire possible, avec de bons exemples, sur le modèle émission *(professeur)*-réception *(élève). »* [9]

L'apprentissage serait donc une assimilation linéaire de l'exposé de l'enseignant. L'école fonctionne alors ainsi : « les élèves viennent assister aux cours puis ils rentrent chez eux pour faire le travail » [10]. Pourtant, P.Meirieu avance que « contrairement à ce qu'on pourrait croire trop souvent, l'apprentissage ne peut être réduit à la simple réception d'informations- le cours à l'école -qu'il suffirait de « revoir » à la maison. » [11]On peut effectivement concevoir que l'apprentissage est un phénomène beaucoup plus complexe et que ce qui est vu en cours n'est pas forcément appris. Ainsi nos élèves reviennent de semaine en semaine avec le même problème de rythme alors qu'on l'avait *vu* la semaine précédente.
De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation ont écrit sur le sujet, notamment sur le modèle constructiviste et sur l'activité de l'élève comme nécessaire à tout apprentissage.

- Quel travail personnel implique ce cours traditionnel ?

Rappelons que les enseignants se plaignent régulièrement de ces élèves qui ne travaillent pas. Ils parlent alors d'une absence de motivation. Mais comment parler de motivation chez un élève qui ne trouve pas d'autre sens à son travail que celui de faire plaisir à son professeur (ou à ses parents), chez un élève qui est démuni face à ce qu'on lui demande ? Il sait qu'il faut travailler mais travailler quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? Les enseignants expliquent souvent comment travailler tel point, parfois même très précisément en écrivant des indications sur un

[9] H. Conil, *Le travail à la maison : outil d'enseignement ou outil d'apprentissage ?*, mémoire de C.A., avril 2000, p17.
[10] P. Meirieu, *les devoirs à la maison,* Paris, Syros, 1995, p 8.
[11] P. Meirieu, p11.

carnet. Mais d'une part, on l'a vu, l'explication du professeur, aussi claire soit-elle, n'implique pas forcément que l'élève l'ait assimilée et soit en mesure de s'en servir chez lui. D'autre part, on l'a vu aussi, une méthode de travail n'est pas une recette figée mais s'adapte à chaque situation. Les indications du professeur permettent-elles de répondre à la nouvelle situation que représente chaque nouvelle séance de travail ? Il s'agirait pour le professeur d'anticiper dans le détail chaque séance sur une semaine et d'en écrire minutieusement le déroulement. On voit bien que c'est à la fois impossible et peu souhaitable, par rapport à l'autonomie de l'élève.
Deux solutions se présentent à l'élève : soit il ne travaille pas, soit il « rabâche », s'accrochant, on l'a vu dans la première partie, à une ou deux stratégies pour affronter l'ensemble des situations auxquelles il est confronté. Il ne lui reste alors au mieux « que l'effectuation mécanique de tâches scolaires. » [12]

- <u>Dans quelle mesure ce type de cours développe-t-il l'autonomie ?</u>

Cette autonomie peut peut-être exister à très court terme : si les indications de l'enseignant sont suffisamment fournies, elles peuvent peut-être alimenter le travail de toute une semaine. Mais peut-on parler d'autonomie quand il s'agit pour l'élève de reproduire fidèlement les indications du professeur ? Et qu'en est-il à plus long terme ? H. Conil propose une comparaison efficace : *« Ainsi, à chaque nouvelle séance, le maître alimente à nouveau la machine, comme une balle qu'on lance par terre et qui rebondit : si l'on ne relance pas la balle de manière régulière, le rebond diminue jusqu 'à s'arrêter. C'est souvent ce qui se passe quand un jeune instrumentiste n'a plus de cours pendant une période plus longue que d'habitude. L'instrument reste dans sa boîte, en attendant le prochain cours moteur. »* [13]
Sans compter que nous partons du principe que l'autonomie est à développer tout au long et dès le début de l'apprentissage, or on commence par *« remplacer une construction active, une intervention adaptative, par du pré-construit, du jalonné . »* [14] Comment peut-on espérer conduire son élève à l'autonomie si *« l'enseignant cherche à se substituer à son élève, à travers un guidage qui finalement évite de penser même quand il y a réussite. »* [15]?

On a vu dans la première partie ce que signifiait l'activité extrêmement complexe qu'est le travail d'un instrument. Activité complexe car elle mobilise une série de capacités qui supposent une très grande intelligence de la situation. N'est-ce pas dans le cadre du cours qu'il faudrait développer cet apprentissage précis ? Le manque de temps pendant le cours est toujours mis en avant mais cet apprentissage ne permettrait-il pas une progression sensible des autres apprentissages ? Miser sur une meilleure qualité de travail personnel (qui, rappelons-le, constitue normalement la majeure partie du temps d'apprentissage de l'élève), n'est-ce pas miser sur un meilleur rendement de ce travail ? Bien sûr, donner à l'élève les moyens d'arriver par lui-même à un résultat, c'est risquer qu'il n'arrive pas au résultat que nous escomptions. Mais veut-on former des musiciens à notre image ou des individus indépendants ? La réponse à cette question sera sans doute partagée par une majorité. Le problème porte donc davantage sur la manière dont nous allons organiser notre enseignement pour que l'élève développe des apprentissages en ce sens.

---

[12] J.P. Astolfi, *"errer" pour apprendre,* enseigner la musique n°3, mars 2000, p 57.
[13] Hervé Conil,op.cit., p13.
[14] Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance,* Toulouse, Privat, 1979.
[15] J.P. Astolfi, op.cit., p 57.

- **Pistes utilisées par certains enseignants**

J'ai rencontré trois enseignants qui pratiquent une pédagogie alternative.
J'ai assisté à de nombreux cours de deux d'entre eux.

♦ La verbalisation

Les cours auxquels j'ai pu assistés se basent énormément sur la parole de l'élève. Voici leur déroulement :

La séance commence systématiquement de la manière suivante : l'élève résume le cours précédent et relate son travail de la semaine (difficultés rencontrées, difficultés dépassées, moyens utilisés...) de manière spontanée ou questionné par l'enseignant. Ce temps de parole est aussi important pour l'élève que pour le professeur : il met en valeur ce que l'élève a retenu du cours précédent, ce qu'il a compris, ce qu'il a mal compris, ce qui reste encore flou... Il est donc très révélateur du fonctionnement de l'élève et donne au professeur des informations importantes sur sa situation par rapport à son apprentissage. C'est donc cette formulation qui va alimenter le cours. Pour l'élève, cette habitude prise de reformuler le cours précédent lui permet une meilleure assimilation, l'habitude de parler de son travail lui permet un premier niveau d'analyse.

Dans la suite du cours, la parole de l'élève est en permanence sollicitée. Impossible pour lui de compter exclusivement sur l'oreille de son professeur. Il sait que dès qu'il joue, il devra parler de ce qu'il a fait, l'enseignant le contraignant à aller toujours plus loin avec des questions. Il est ainsi d'une part amené à avoir un rôle actif pendant le temps de cours, d'autre part, c'est cette activité qu'il devra retrouver pour son travail personnel et il y est ainsi entraîné chaque semaine.

La manière dont parlent les élèves de leurs difficultés est toujours prise en compte par l'enseignant, même si, et même d'autant plus si elle est floue, confuse ou révèle une représentation erronée. C'est justement sur ce flou, cette confusion, cette erreur que le professeur peut travailler. En outre, plus l'enseignant pousse l'élève à être précis, plus on peut espérer que l'élève aura une conscience aiguisée de ce qu'il fait. Son analyse pourra alors pleinement l'aider dans son travail.

Les cours se terminent à nouveau par une reformulation de l'élève qui se réapproprie ainsi le contenu du cours. L'un des professeurs rencontrés prend même le temps de faire écrire ses élèves :

"Les débutants ont un petit carnet où c'est eux-mêmes qui notent leur travail. Ils écrivent ce qu'ils ont compris du cours, ce qu'ils ont compris d'un instant. Souvent, c'est drôle parce que quand ils ont 7 ans, il n'y a pas très longtemps qu'ils savent écrire : c'est passionnant de lire ce qu'ils écrivent ! Mais je leur dis que l'essentiel, c'est qu'ils se comprennent et au moins, ils l'écrivent avec leurs mots, donc déjà, ils se l'approprient, ils l'écrivent avec leurs gestes : ils arrivent à se lire. Et il y a une trace entre ce qui a été perçu en cours et ce qu'il y a à faire chez soi, il y a un lien, il y a une trace écrite qui vient d'eux et qui a été formulée par eux. Je m'arrange pour prendre les débutants par deux, et donc une heure par semaine. Du coup, ça nous laisse le temps de souffler quand il y a eu un temps de concentration, ça nous laisse le temps d'écrire, prendre le temps de l'orthographe. Ce sont des moments assez joyeux qui fonctionnent assez bien." [16]

[16] Interview d'un professeur de harpe au C.N.R. de X. (voir en annexe, p35).

Cette reformulation est à nouveau un précieux outil pour l'enseignant qui peut évaluer les acquis de son élève.

Cette description paraît peut-être idyllique et loin de la réalité. Insistons sur le fait que ces enseignants utilisent la verbalisation dès le début de l'apprentissage et avec chaque élève. La capacité de l'élève à s'exprimer est le fruit d'un long entraînement, laborieux, surtout au début, mais qui finit par porter ses fruits et qui se développe de semaines en semaines. Ainsi ces professeurs rencontrent de réelles difficultés quand ils sont confrontés à un élève qui n'a pas débuté avec eux, l'élève se retrouvant devant cette exigence complètement démuni, même en étant en troisième cycle... Mais ils prennent le temps de développer cette capacité car elle leur paraît indispensable. C'est en effet bien une histoire de temps qui pourrait freiner chaque enseignant à utiliser systématiquement cette méthode. Pris dans le feu de l'action, nous avons bien souvent l'impression que nous gagnons du temps à prendre, nous-mêmes en charge le travail. Nous n'avons qu'une demi-heure devant nous, c'est tellement long de faire parler l'élève ! On peut donner deux réponses à ce type d'argument : premièrement, plus l'élève a pris l'habitude de s'exprimer, moins il mettra de temps à aller à l'essentiel, à l'inverse, plus cette situation est rare pour lui, plus il aura du mal à cibler l'essentiel et même à parler tout court. Deuxièmement, rappelons qu'il s'agit ici, à la suite du constat des difficultés des élèves à travailler seul, de trouver comment à l'intérieur du cours on peut les y aider. Or comment espérer qu'un élève qui se contente de recevoir les informations que lui donne son professeur puisse chez lui faire fonctionner son oreille et être actif devant ses problèmes ? Il s'agit pour l'enseignant de profiter de ce temps de cours pour développer l'oreille de l'élève et sa capacité de résolution de problèmes en ne donnant pas de solution brut.

Il existe un autre frein à cette démarche : c'est parfois très difficile de se servir de ce qu'a dit l'élève pour construire son cours, difficile aussi de créer la situation qui permettra à l'élève de s'exprimer (car souvent, il ne suffit pas d'attendre que l'élève parle de lui-même sans autre consigne que « parle » !). Il faut sans doute de l'expérience pour comprendre ce que le discours de l'élève révèle comme représentations et cela nécessite d'être prêt à prendre n'importe quel chemin (celui qui convient le mieux à l'élève), or nous sommes toujours plus à l'aise avec un ou deux chemins...

Notons que les enseignants mentionnés ici sont des professeurs expérimentés ayant déjà mené une importante réflexion sur leur métier.

- <u>L'auto-évaluation</u>

J'ai assisté à plusieurs auto-évaluations chez l'un des professeurs observés. Elle se fait sous la forme d'une discussion élève/professeur. Après avoir joué, l'élève commente sa production selon une grille de critères.[17] Questionné par son enseignant, il est poussé à être le plus précis possible. Cette fiche, une fois remplie, n'est pas figée. Elle va servir à l'élève d'outil de travail pour la semaine à venir. Les problèmes ayant été repérés et analysés, il lui faut tenter d'améliorer les points cochés dans la colonne « en cours » et « à revoir » pour qu'au prochain cours, une nouvelle évaluation permette de cocher dans la colonne « acquis ». On peut espérer que l'utilisation régulière d'une telle fiche donne une structure à l'élève pour évaluer sa production pendant son travail. L'auto-évaluation est certainement ce qui opérationnalise tout le processus par lequel l'élève peut se distancier. L'enseignant mentionné ici utilise l'auto-évaluation pour un contrôle officiel. Mais toute sa pédagogie est basée sur ce

[17] Voir en annexes, p43.

principe, c'est-à-dire que tous ses cours mettent systématiquement l'élève en situation de s'évaluer selon des normes qu'il fixe lui-même.

La grille présentée ici est le résultat d'un travail d'une équipe pédagogique et est donc le reflet d'un compromis. Comme tout compromis, cette proposition est forcément imparfaite mais elle n'a pas l'ambition de se présenter comme parfaite. La rigidité ou la simplification des différentes catégories qu'on pourrait lui reprocher est inévitable dès lors qu'on tente d'écrire et donc de fixer une réalité aussi complexe que la musique et de fixer une grille commune à tous les styles de musique. Toutefois, insistons sur le fait que la manière d'utiliser cette fiche peut tout à fait contrer cette rigidité. Cette fiche est un outil, et comme tout outil, selon la manière dont on l'utilise, il peut être intéressant ou pas.

- Considérer le cours comme une séance de travail

Ces enseignants tentent de faire saisir à l'élève une démarche de travail. Pour ce faire, ils aménagent le temps de cours de telle sorte que l'élève se retrouve dans une situation de travail comme les séances qu'ils feront chez eux.

"Je suis passé assez rapidement d'une attitude d'observation, je dirais de vérification où l'élève vient en cours et on lui dit « bah, tu vois, là, c'est pas très bon, tu travailleras » et il est renvoyé à ses cordes à l'attitude « tu n'y arrives pas : comment tu t'y prends ? », on expérimente en cours et on le fait systématiquement. Le cours, c'est vraiment une séance de travail et non pas seulement l'observation de difficultés qui devront être relayées, travaillées chez l'enfant. Donc c'est vraiment donner systématiquement des outils et l'expérimenter en cours pour qu'il y ait une culture je dirais de la méthode de travail qui s'installe progressivement. C'est un grand bonheur quand je peux démarrer des élèves dès le début parce que je vois bien que c'est une chose que je peux instiller dès les premiers temps. Je vois des enfants qui souvent sont autonomes, qui sont voire même créatifs avec leur travail. Différemment, quand j'ai des enfants qui n'ont pas eu cette culture-là, c'est d'abord difficile parce que souvent je les renvoie à eux en essayant de les rendre autonomes et ils sont mal à l'aise avec ça, ils ont souvent été pris en charge, et puis il y a un déclic qui peut se faire…Encore récemment, pendant un trimestre, j'ai eu à remettre en œuvre à chacune des séances de travail la question de la méthode de travail, jusqu'à un moment où l'élève a crevé un plafond et a vraiment de lui-même proposer des outils, être autonome avec." [18]

Encore une fois, le problème de temps sera évoqué par les plus réticents. Comme c'est long de laisser l'élève « errer », comme c'est long de laisser l'élève expérimenter des pistes alors que, rappelons-le, nous n'avons qu'une demi-heure de cours ! Mais reprenons l'exemple utilisé plus haut à propos du problème de phrasé dans le menuet de J.Eccles. Laisser l'élève chercher et expérimenter, prendre le temps de lui faire analyser son problème prendra certainement une demi-heure complète alors que l'on s'occupe ici seulement des quatre premières mesures. Mais non seulement le travail à la maison de ce passage aura plus de chances d'être efficace, en plus, l'élève pourra sans doute adopter cette logique dans la suite du morceau puisqu'il y rencontrera la même catégorie de problèmes. Au contraire, on peut décider d'aborder de manière linéaire la pièce en indiquant à l'élève mesure après mesure comment jouer : donner la solution permet de dégager du temps pour travailler l'ensemble du morceau. Car cette solution implique que chaque passage soit abordé : puisqu'on ne mise pas sur la capacité à se débrouiller seul, il faut pouvoir montrer dans le temps de cours comment jouer chaque passage. Mais on se retrouve ainsi gêné quand le morceau est trop long : l'élève saura peut-être comment remédier aux problèmes pour les passages vus en cours (encore que,

[18] Interview du professeur de harpe.

comme nous l'avons vu, ce ne soit pas forcément évident si l'on tient compte des données de la conception constructiviste de l'apprentissage) mais il reste dans le flou pour le reste et attendra sans doute le prochain cours pour éclaircir la fin. En raisonnant en catégorie de problèmes et en ayant un exemple de démarche de travail plutôt que des solutions brutes, l'élève a plus de chance d'être efficace dans son travail et d'avancer seul (et donc de gagner du temps sur le temps de cours !).

- Se libérer de la lecture

Dans le domaine de la musique écrite, nous voyons beaucoup d'élèves en difficulté avec la lecture et par conséquent très absorbés par elle quand ils jouent. Elle semble leur demander une telle concentration qu'ils en oublient, ou qu'ils ont du mal à surveiller les autres paramètres : le résultat sonore, la respiration, les gestes... À l'inverse, d'autres semblent endormis par cette activité de lecture. Elle semble les enfermer dans un rôle passif et limiter leur travail au respect du texte (les notes et le rythme). L'un des enseignants interviewés, questionné sur son travail instrumental nous propose une réflexion sur ce sujet :
"J'ai pris conscience, il y a quelques années seulement, que j'avais perdu beaucoup de temps dans mon travail ! C'est-à-dire, la conduite visuelle et l'attention visuelle a fait que très souvent dans mon travail, j'ai fait démissionner l'oreille. Et je peux maintenant me souvenir qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de séances de travail où je lisais ce que je devais jouer et ma tête était ailleurs, ma concentration était ailleurs. Par contre, mon souci, il était celui de faire un taff d'heure, c'est à dire "il faut travailler 3 heures", donc je mettais le réveil et il fallait que je tienne 3 heures. Donc je lisais, je répétais, mais il n'y avait pas une qualité de concentration comme celle que je peux mettre en œuvre depuis quelque temps maintenant, parce que j'ai changé complètement ma conduite d'apprentissage. Pour moi maintenant, quand je veux apprendre une partition, je lis l'information et tout de suite je me l'approprie, par cœur, en faisant ce travail vraiment d'appropriation. Donc c'est une appropriation beaucoup plus globale : toutes les mémoires sont en œuvre à savoir la mémoire auditive, la mémoire visuelle pour l'instrument, spatiale, kinesthésique. Pour nous, harpistes, qui jouons avec les pieds, il faut intégrer cette difficulté dès les premiers temps de l'apprentissage. C'est passionnant parce que dès que l'énergie n'y est pas ou dès que la concentration n'y est pas, le travail ne se fait plus. Puisque c'est du travail d'apprentissage et de mémorisation, s'il n'y a pas un acte volontaire d'aller apprendre quelque chose, rien ne se fait. Ça veut dire qu'en une heure de travail, si vraiment on y est, il y a une efficacité extraordinaire. Enfin extraordinaire par rapport à ce que je connaissais. C'est la nécessité qui a fait loi, c'est-à-dire que parce que j'ai bien moins de temps qu'avant, il a bien fallu trouver d'autres conduites d'apprentissage et m'interroger sur comment mieux apprendre à tel point que c'est tellement à l'œuvre que depuis l'année dernière, on essaye de créer au sein de la classe un pôle d'apprentissage qui soit vraiment oral de manière à ce que les élèves prennent l'habitude d'être beaucoup plus mobile avec l'oralité, d'être beaucoup plus mobile avec la mémorisation.et qu'on ne tombe pas dans des cas, encore récents, d'enfants qui, quand on pousse la partition et qu'on demande de reproduire ce qu'ils viennent de lire, il y a amnésie, amnésie totale." [19]

[19] Interview du professeur de harpe.

- La question des méthodes

Du côté de l'élève, les méthodes sembleraient être un excellent moyen de se débrouiller seul et d'apprendre sans professeur. Du côté de l'enseignant, elles sont un moyen de guider le travail de l'élève à la maison.

La première limite que nous pourrions leur voir est justement celle-ci : si elle « guide » l'enfant à la maison, si en quelque sorte, elle remplace le professeur quand il n'est pas là, en quoi développe-t-elle l'autonomie de l'enfant ?

Par ailleurs, J.C Lartigot analyse le fonctionnement de plusieurs méthodes et tire de cette étude une conclusion sur la conception de l'apprentissage qu'elles portent :

« La mise en évidence de la structure globale de la méthode et des différentes étapes de la progression permet de comprendre que les concepteurs de ces ouvrages décomposent les compétences terminales (celles qui correspondent à la représentation de ce que doit être capable de faire un élève instrumentiste à l'issue de la première année de cours) en difficultés intermédiaires. Chaque séquence, ***chaque leçon est conçue comme une étape*** *par laquelle l'apprenant doit passer ;* ***la succession de ces étapes****, dans la grande majorité des cas analysés,* ***est organisée de manière linéaire et fabrique l'instrumentiste*** *souhaité au terme de la méthode, petit à petit,* ***par empilements successifs.*** *»* [20]

Cette conception de l'apprentissage est un héritage du modèle béhavioriste et ne tient aucun compte du modèle constructiviste. En effet, ce découpage très linéaire suppose que les mécanismes d'apprentissages fonctionnent selon le schéma suivant :

Identification des connaissances à acquérir - *signification* (l'élève perçoit l'intérêt de ces nouvelles connaissances et l'usage qu'il peut en faire - *utilisation* (l'élève utilise ces connaissances à des fins personnelles et les maîtrise vraiment.)

C'est en opposition à ce schéma que P. Meirieu propose sa conception des mécanismes d'apprentissage :

"Une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet. C'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension." [21]

L'élémentarisation des apprentissages proposées par les méthodes les amène bien souvent à commencer par décontextualiser complètement les notions abordées : présentées d'abord dans les exercices et les études, elles sont seulement plus tard *"saisies dans un projet d'utilisation"* quand elles sont réintégrées dans les morceaux.

Par ailleurs, comme le remarque J.C. Lartigot, ces méthodes sont finalement conçues pour les enseignants plus que pour les élèves. Elle leur sert de cadre à leur enseignement, *« leur permet de ne rien oublier »* (propos d'un enseignant interviewé par J.C. Lartigot), et comme nous le disions plus haut, leur permet d'encadrer le travail personnel de l'élève. Les

[20] J.C. Lartigot, *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, décembre 1994.
[21] P. Meirieu, *Apprendre…oui, mais comment ?*, Ed. ESF, 1997, p54.

auteurs de ces ouvrages s'adressent d'ailleurs de plus en plus aux enseignants et leur usage permet bien peu de s'adapter à chaque élève : *« elle assujettit l'élève au rythme décidé par le professeur, lui-même étant entre les mains du concepteur de la méthode et n'ayant qu'une très petite marche de manœuvre. »* [22]

Pour l'un des enseignants que j'ai rencontré, l'utilisation d'une méthode n'est pas intéressante car *« elle fige une progression type qui ne permet pas de s'adapter à chaque élève. Certains auront besoin de passer par tel chemin, d'autres auront besoin de développer plus tel aspect...même si je suis une démarche globale qui reste la même pour chaque débutant, je suis forcée de l'adapter au jour le jour à chaque nouvel individu. »*

Pour un autre, il lui a paru très tôt nécessaire *« d'éviter les cahiers d'études et les méthodes. Je l'ai jamais fait* [utiliser ces ouvrages] *parce que j'ai su qu'il y avait vraiment une grande perte de temps. D'abord une démotivation, les méthodes, il n'y a rien de plus chiant souvent. Même si on peut se pencher sur la question et faire des choses ludiques, il y a quelque chose dans la répétition qui endort.*[...] *On a peu de temps en cours, si on veut tout faire, on s'aperçoit qu'on ne peut rien faire et à un moment donné, j'ai eu envie de confronter* [les élèves] *tout de suite à de la matière musicale et répondre aux questions qui se posaient en essayant d'être le plus efficace possible, plutôt que de diluer l'attention dans les études. J'ai trop connu ça, ça m'a trop cassé les pieds de jouer des musiques finalement assez peu intéressantes et cette espèce de ronron : on joue une étude, on tourne la page... »*

Cet enseignant a alors constitué une série de *« fiches techniques qui consignent en une seule feuille une difficulté type. »* Les élèves ne travaillent jamais d'études mais uniquement des pièces de musique. *« En fonction de la difficulté rencontrée, je sors la petite fiche qui va systématiser la difficulté et on va se pencher dessus. Ce qu'il fait qu'ils ont à leur actif des fiches de gestes fondamentaux qu'ils sont censés - alors là c'était un peu idéal au départ ! - travailler comme un danseur fait ses adages avant de danser. Pour les élèves les plus structurés, ils le font, pour les autres, non, mais en tout cas, je sais que quand ils rencontrent une difficulté dans une pièce de musique, les liens avec un exercice sont immédiatement faits et ils peuvent être créatifs avec, ils peuvent le travailler comme un exercice d'échauffement avant de rencontrer la difficulté. »*

Cet enseignant inverse donc l'ordre couramment utilisé par les méthodes, où bien souvent une série d'exercices est proposée avant d'aborder une pièce qui intégrera la difficulté travaillée au début. Cette inversion n'est pas anodine, elle donne tout son sens aux exercices techniques proposés par l'enseignant dans la mesure où elles répondent à une difficulté que l'élève a rencontrée dans un contexte musical, même si l'ordre peut être ensuite de nouveau inversé (exercice-morceau).

D'autre part, cet enseignant peut se permettre une souplesse que ne permet pas le fonctionnement des méthodes : grâce à son « réservoir » de fiches, il peut s'adapter, sur un même morceau, aux difficultés de chaque élève.

Pour finir, le fait de systématiser la difficulté permet aux élèves de se référencer à telle fiche lorsque plus tard, dans une autre circonstance, ils rencontrent le même type de difficulté, en sachant que ces exercices ne sont pas présentés comme figés, ils doivent être adaptés. A propos d'une fiche sur les accords arpégés (à la harpe) qui propose un exercice qui consigne cette difficulté avec un ensemble de méthodes de travail proposées, cet enseignant explique : *« Quand la difficulté se pose à l'élève, on écoute ce qui se passe, on essaye d'analyser avec lui à quel endroit l'accord ne fonctionne pas, sur quelle main, sur quel doigt, et on va chercher ensemble quelle est la meilleure méthode qui est proposée là, qui réponde le mieux à cette difficulté. Ou même, on en imagine une autre. »*

[22] J.C. Lartigot, op.cit.

Cette démarche semble être un bon compromis entre la direction totale d'un enseignant et l'abandon complet de l'élève sous prétexte de développer son autonomie. Ce professeur donne effectivement des outils très concrets pour affronter un problème tout en donnant l'occasion aux élèves de s'habituer à les utiliser.

- conclusion

Toutes ces démarches, sans nous garantir un succès certain, semblent proposer des pistes intéressantes pour les enseignants soucieux de développer la capacité à travailler seul de leurs élèves et, à plus long terme, leur autonomie. Il en ressort l'idée fondamentale, soulignée dans le chapitre sur l'autonomie, qu'il s'agit de capacités qui se développent tout au long et dès le début de l'apprentissage. Le professeur de harpe explique qu'il veut toujours *"aller vers une plus grande autonomie. En même temps, quand ils sont jeunes, ça peut faire hurler, en même temps, c'est ce vers quoi je veux les emmener, donc je ne peux pas imaginer de leur en parler qu'à l'âge de raison. Il faut instiller dès les premiers temps tout, à petite dose et à leur niveau."*

Par ailleurs, chez tous ces professeurs, on retrouve le même souci de laisser l'élève trouver (les problèmes, les solutions) et en profiter pour lui faire saisir une démarche de travail. Ce temps de cours devient alors non plus un temps de vérification et correction du travail effectué à la maison mais un temps de travail pendant lequel l'élève prend conscience des questionnements, des logiques qu'il doit adopter. L'enseignant n'est pas là pour donner les solutions, sinon *« l'élève apprend à être dépendant de l'oreille de son professeur et passif devant ses problèmes »* [23], mais pour poser un cadre qui permette à l'élève de tâtonner. Car comme le dit J.P. Astolfi, « fondamentalement, l'élève est conduit à errer pour apprendre. » [24]

[23] A.C. Galland, op.cit., p53.
[24] J.P. Astolfi, *"errer" pour apprendre,* enseigner la musique n°3, p 57.

DONNER DU SENS AU TRAVAIL…

- **<u>… Du sens musical</u>**

Comme nous l'avons remarqué en première partie, le sens musical est bien souvent absent du travail de l'élève. Plusieurs raisons expliquent ceci :

- Il est plus facile (a fortiori pour un élève enfant et / ou débutant) d'avoir un but concret : réussir à enchaîner son morceau sans s'arrêter, utiliser les bons doigts (chez les cordes frottées, faire le bon doigté prime souvent sur corriger la justesse : l'élève peut se satisfaire de l'utilisation des bons doigts sans s'apercevoir qu'il n'est pas du tout au bon endroit sur le manche…). Mais quand il s'agit d'un but moins directement palpable (le son produit, la justesse, les nuances, le phrasé…), le contrôle est beaucoup plus délicat et peu d'occasion sont données à l'élève pour qu'il puisse développer cet aspect.

- L'enseignement traditionnel permet peu à l'élève de développer une idée musicale. Elle lui est très souvent proposée, voire imposée, par son professeur. Ce n'est pas seulement le fait que l'élève n'ait pas d'interprétation personnelle qui pose problème, c'est aussi le fait que, n'ayant pas été actif en cours, il aura des difficultés à l'être chez lui. Malgré les indications données en cours, l'élève n'est pas armé pour se confronter à la question du sens musical dans le cadre de son travail personnel.

- L'enseignement instrumental est souvent basé sur une pédagogie du report ("Apprends d'abord à faire ce geste, il te permettra de faire cette note. Plus tard, quand tu sauras faire plusieurs notes, tu pourras jouer un joli morceau.") qui se traduit par un ordre couramment utilisé dans les méthodes : les exercices, les études puis les morceaux. L'élève commence donc par être confronté à de la matière qui est tout sauf musicale. Mais travailler un exercice est beaucoup moins alléchant que travailler un morceau, et l'élève, même si on le lui explique, ne réussit pas forcément à saisir l'intérêt de passer par de tels exercices. D'autre part, cette décomposition de la difficulté renforce la distinction technique / musique qui est sans doute à l'origine de nombreux problèmes dans le travail instrumental : ainsi, au lieu de travailler un geste qui permette de traduire une idée musicale (voire parfois de l'engendrer), l'élève travaille un geste auquel il essaiera plus tard d'intégrer une idée musicale.

Qu'est-ce qui permettrait alors à l'élève de se saisir du sens de son travail ? L'absence de motivation si souvent invoquée, est pourtant fort justifiée si l'élève ne voit pas de but à sa pratique, c'est pourquoi il est indispensable de s'interroger sur ce que doit faire l'enseignant pour permettre l'élève de comprendre le sens de sa présence à l'école de musique.

La première nécessité est celle de confronter l'élève à de la matière qui permette la construction d'une idée musicale.
L'enseignant doit aussi tâcher de placer au centre de l'apprentissage cette construction d'une idée musicale en prenant garde de ne pas donner de solution brute. Le professeur fait donc de son cours un cadre qui permet à l'élève de prendre en charge ce travail et d'en saisir les logiques qu'il devra appliquer chez lui.

Le cours serait donc le lieu où l'élève essaye, expérimente. L'enseignant doit bien sûr proposer des ressources et un dispositif qui permettent de déclencher et nourrir cette activité. Mais de quel ordre doivent-ils être ? Qu'est-ce qui guide l'élève dans ses expérimentations ? La part de goût, de sensibilité a sans doute son rôle. Mais elle est en partie construite par une culture musicale. On peut donc avancer que plus cette culture musicale sera développée, plus la recherche d'idées musicales sera riche. Ce serait par conséquent cette culture que l'enseignant devrait développer chez son élève. Plusieurs activités peuvent développer progressivement cette dimension :

- Des écoutes actives qui permettent à l'élève de percevoir les différences de style, les interprétations variées… Notons que les difficultés à s'écouter relevées plus haut peuvent sans doute s'atténuer : apprendre à écouter les autres amène certainement à s'écouter soi-même.
- Le travail d'analyse d'une partition qui permet à l'élève de se saisir de la notion de phrase, de forme, d'harmonie…bref, toutes ces notions qui permettent de se saisir du sens du discours musical.
- Le travail d'écriture, pour comprendre de l'intérieur le fonctionnement d'une musique. L'écriture est effectivement un autre moyen d'aborder ces notions musicales. Plutôt que d'observer la musique, il s'agit ici d'en fabriquer, de la manipuler pour comprendre son fonctionnement. Pourtant, l'écriture est souvent considérée comme un aboutissement alors qu'elle peut être un support d'apprentissage. En effet, l'idée d'écrire est pour l'instant *"associée à l'idée d'œuvre aboutie, de chef d'œuvre, de sommet, de création"*. Pourtant, *"l'acte d'écrire peut devenir un outil qui permet de construire le langage",*[25] comme peut l'être la rédaction d'un texte au CP. Ainsi, les élèves *"manipulent l'écriture sans pour autant être des génies. Ils sont simplement des artisans musiciens qui, petit à petit, défrichent, tentent de trouver un grain de sens qui leur permette d'aller plus avant."*[25]

Ces trois points ne représentent pas une solution complète au problème parce qu'ils en existent certainement d'autres. D'autre part, le plus important est sans doute la variabilité des moyens utilisés et leur articulation. Enfin, notons bien qu'il ne s'agit pas simplement de miser sur une culture musicale pour que brusquement, le jeu instrumental prenne sens. Car ces activités ne changent pas grand-chose si elles apparaissent séparées du cadre de la pratique instrumentale : c'est à la fois la culture musicale qui va guider l'élève dans ses expérimentations et à la fois ses expérimentations qui vont développer sa culture. Il faut donc commencer l'apprentissage "par les deux bouts". De même que, comme nous l'avons vu précédemment, le travail n'est pas une succession d'étapes mais un aller / retour entre chacune, une organisation linéaire de l'enseignement n'est pas possible, pas plus qu'une fragmentation des apprentissages (cours théorique sans lien avec les cours pratiques). La théorie s'élabore dans la pratique et c'est la dichotomie entre les deux qui fait perdre son sens à la pratique instrumentale.
C'est pourquoi deux points sont importants : tout cours de culture musicale devrait intégrer une pratique instrumentale en son cadre, ce qui, du reste, n'exclue pas une théorisation des savoirs. Par ailleurs, chaque professeur d'instrument devrait se sentir pleinement responsable de l'acquisition d'une culture musicale par les élèves s'il ne veut pas être un simple enseignant de technique instrumentale, ou compter exclusivement sur le don de ses élèves.

Une telle organisation des cours modifie certainement son articulation avec le travail à la maison. Celui-ci se fera davantage dans la continuité du travail en cours : l'élève continuera à explorer des pistes musicales et la manière de les réaliser en suivant les mêmes logiques que

[25] P. Pariaud, *Comment faire écrire les élèves,* Enseigner la musique n°5, 2002, p127.

celles du cours. Il n'y a plus d'un côté, la présentation des savoirs et le pointage des problèmes, et de l'autre, l'assimilation des savoirs et la remédiation aux problèmes. Le cours devient un temps de travail personnel. La présence du professeur qui garantit un cadre à ce travail est finalement la seule différence avec les séances à la maison.
Notons aussi que le travail personnel n'est plus seulement un travail purement instrumental : l'accent mis sur l'impossible dissociation entre culture musicale et jeu instrumental implique d'autres activités qui englobent jeu instrumental, écoutes, analyse, écriture.

C'est donc le fait de considérer de paire culture musicale et pratique instrumentale qui va donner sens au travail instrumental. L'inévitable dissociation des problèmes qu'exige le travail ne lui fait pas perdre son sens si elle est rattachée à une perception globale de la pièce à travailler. Ainsi, le professeur de harpe raconte que très rapidement, *"ce travail très succinct, d'analyse, les élèves le font eux-mêmes, j'insiste au plus tôt pour qu'ils puissent être acteurs et aussi s'approprier la partition en écrivant eux-mêmes leurs doigtés, leurs phrasés musicaux, leurs étouffés, etc. Quand il y a eu ce travail de fait, ce travail de sens fait sur la partition, il y a quelque chose qui est beaucoup plus mature dans le travail. C'est possible pour eux de travailler une partie parce qu'ils savent l'insérer dans un tout, plutôt que de commencer un ensemble de notes, du début, parce qu'il n'y a pas de sens. On peut même planifier en cours, d'une semaine à l'autre, les périodes musicales qui restent à travailler, qui sont encore faibles et aller directement à elles, c'est-à-dire, en fait, jouer avec la partition, jouer avec l'organisation du travail. C'est une exigence qu'on pose en cours."*

- **<u>…Du sens social</u>**

Le travail d'un instrument en plus d'être complexe et exigeant est très solitaire. La rigueur qu'il impose paraît peu en adéquation avec ce que peut être l'enfance. Encore une fois, l'enseignement fait appel à la pédagogie du report : "Travaille d'abord seul. Quand tu sauras bien faire, tu pourras jouer avec d'autres." Outre le fait que bien souvent, le jeu en groupe a plus de sens musical que le jeu individuel, le sens social qu'il amène est certainement loin d'être anodin pour l'élève. Les bienfaits des pratiques collectives ne sont d'ailleurs aujourd'hui plus à démontrer. Beaucoup d'écoles proposent maintenant un large choix d'ateliers de musique d'ensemble. Mais l'enseignement reste malgré tout centré avant tout sur la demi-heure de cours individuel, ce temps d'apprentissage individuel étant pensé comme préalable à la pratique d'ensemble. Pourtant, la réalité de la pratique musicale, qu'elle soit amateur ou professionnelle, existe avant tout sous forme de groupe.
Peut-on d'ailleurs véritablement distinguer le sens social du sens musical ? Car la musique c'est aussi, et peut-être même d'abord, une activité sociale. La notion de plaisir musical n'est certainement pas dissociable du plaisir d'être ensemble, pour les auditeurs comme pour les musiciens.
Ces pratiques sont pourtant encore trop souvent pensées comme un aboutissement alors qu'elles peuvent être elles aussi pensées comme support d'apprentissage et que, comme la culture musicale, elles permettent de donner du sens à la pratique instrumentale de l'élève. Le premier apprentissage qu'elles favorisent est essentiel puisqu'il s'agit de l'écoute : écoute des autres, écoute de soi parmi les autres, écoute de l'ensemble. Les richesses de situations que le groupe permet, la dynamique créée par les interactions entre les élèves font du groupe un excellent dispositif pour aborder les différents apprentissages.

À titre d'exemple, voici une situation que j'ai tentée d'expérimenter dans le cadre d'un cours de musique d'ensemble de fin de premier cycle :

Il s'agit pour le groupe (une flûte, trois violons, un violoncelle) de proposer une interprétation de trois danses issues de la suite pour orchestre en si mineur de J.S.Bach (Bourrée, Polonaise et menuet) et de présenter leur travail à une classe de formation musicale. La présentation n'étant pas un simple concert, le groupe sera amené à présenter le travail effectué, expliquer ce qui l'a amené à son interprétation des pièces. Ces choix d'interprétation devront être faits à l'aide d'une recherche sur les danses baroques qui se fera au départ de documents fournis aux élèves (extraits de traités de l'époque baroque, écrits actuels sur le sujet), d'écoutes, d'analyse de partition. Le travail se fait sous forme d'aller / retour entre ces procédures, l'expérimentation par le jeu instrumental et la discussion entre les élèves. Pour les pousser à préciser leurs choix d'interprétation, il leur est également demandé de proposer deux interprétations d'une même danse.

Ce projet sera pour eux l'occasion d'approfondir leur connaissance sur le phrasé baroque, notamment sur ces quelques points :

Connaissance des danses baroques (en tout cas, de la bourrée, du menuet, de la polonaise) en particulier chez Bach :

- Temps forts, temps faibles,
- Caractère, tempo,
- Structure, carrure.
- Réalisation instrumentale du phrasé (articulations, utilisation du son, de l'archet…)

Sont visés également des objectifs qui ne concernent pas exclusivement la musique baroque :

- Comprendre le lien analyse / interprétation ;
- Développer la capacité à analyser une partition, à se servir de ressources externes à la partition pour nourrir le travail.
- Prendre conscience des choix d'interprétation que fait tout musicien, prendre conscience qu'eux-mêmes sont capables de mener ce type de travail, que c'est même la base de leur travail. Il s'agit ici d'amener les élèves à inverser leur manière de faire habituelle : on règle les coups d'archet, la justesse puis on fait des nuances. Je voudrais que leurs choix de coup d'archet dépendent de ce qu'ils veulent faire du phrasé, que le travail sur la justesse soit celui d'un travail sur le son d'ensemble, etc.
- Être capable d'expliciter, de parler de la musique qu'on joue et de la manière dont on la joue.

Le concert commenté à une classe de F.M. permet de mesurer la progression du groupe par rapport aux objectifs visés. Les élèves doivent être capables d'expliquer au public ce qu'il leur semble important de retenir quant au phrasé des danses baroques, éventuellement, d'éclairer leur propos à l'aide d'exemples.

Les séances de cours ont donc été employées à la recherche de phrasé par un aller / retour entre l'analyse, les écoutes, la lecture de documents et l'expérimentation

systématique aux instruments. Ces séances ont permis aux élèves de se construire une idée de phrasé assez claire et de commencer à chercher les gestes nécessaires à sa réalisation.

De retour chez eux, les élèves affinaient la réalisation, réglaient quelques problèmes (de doigtés, de justesse, d'aisance gestuelle) qui se faisaient très peu en cours (car il y avait beaucoup de chose à comprendre, à essayer ensemble). Au bout de quelques séances, ils démarraient chez eux le travail de recherche sur des passages encore non travaillés, guidés par l'expérience qu'ils avaient eue en cours.

Je n'ai jamais eu à dire aux élèves : "Travaille ta justesse. Trouve un doigté qui fonctionne. Ton son n'est pas joli." Ils ont pris d'eux-mêmes en charge ce travail dans le cadre de leur travail personnel, les séances de cours étant uniquement centrées sur les recherches et les expérimentations. La nécessité du travail personnel leur apparaissait très clairement quand ils étaient gênés dans leurs essais. Ils avaient bien conscience que cette dimension ne les empêchait pas de chercher des idées mais que la réalisation était toutefois imparfaite. Cette réalisation était d'autant plus insatisfaisante pour eux qu'ils s'agissaient de leurs idées et que le travail en groupe donnait à chacun une responsabilité par rapport aux autres.

Cette situation a permis aux élèves de faire l'expérience de l'autonomie : autonomie dans la gestion de leur travail à la maison, parce que la finalité musicale était perçue ; autonomie dans leurs choix musicaux, parce que les moyens de faire ces choix étaient réunis (travail de groupe, ressources mises à disposition, dispositif qui garantit la non-dissociation des apports de ces ressources des expérimentations instrumentales). Les logiques de travail proposées par le cadre qui leur était imposé leur permettront progressivement de gagner en indépendance et, qui sait, de mettre peut-être un jour par eux-mêmes en route un tel projet.

- **Conclusion**

On voit donc ici que l'activité de l'élève que permet le véritable travail personnel (qu'il ait lieu en cours ou à la maison) garantit le processus d'autonomisation, principe même de l'efficacité de l'apprentissage. C'est pourquoi on peut dire que le travail personnel peut devenir un véritable atout pédagogique. C'est par la réalité qu'il représente dès le début de l'apprentissage qu'il conduit sur le long terme au musicien idéal que doit former l'école de musique : un musicien capable d'avoir une pratique autonome, c'est-à-dire capable de rassembler les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet qu'il a lui-même élaboré.
Par ailleurs, le travail à la maison empêche la main mise du professeur sur son élève puisque, quoi qu'il arrive, l'élève passe la majeure partie de son temps seul. Même si l'enseignant met tous les moyens en œuvre pour que ce temps se passe au mieux, cela reste un temps considérable qui lui échappe. Mais comme le dit le professeur de harpe, ce que les élèves font effectivement chez eux reste *"mystérieux, et en même temps, ça me plait de voir que c'est leur intimité, ça ne me regarde pas…"*

CONCLUSION

Il apparaît que l'enseignant doit profiter du temps de cours pour faire saisir à l'élève une démarche de travail. La situation doit permettre à l'élève d'être acteur, comme il le sera lorsqu'il se retrouvera seul. Cela suppose de la part du professeur d'accepter de "perdre du temps", pour finalement en gagner, de laisser l'élève tâtonner, réfléchir, expérimenter, analyser la situation, s'exprimer, bref, construire sa propre démarche. Il ne s'agit pas non plus de laisser l'élève complètement seul face à ses problèmes mais de lui proposer une démarche plutôt que de lui donner le résultat brut.

Notons aussi la nécessité d'une variabilité didactique : variabilité car les élèves sont tous différents et les pratiques, les esthétiques représentent autant de situations différentes auxquelles il faut s'adapter ; d'autre part, plus les entrées sont variées, plus l'apprentissage chez un même sujet sera garanti.

On a vu aussi que si la question du sens musical n'est pas prise en charge dès le début par l'élève, le travail instrumental perd tout son sens car les moyens deviennent une fin, leur planification ne peut être articulée par rapport au véritable objectif. Et c'est justement parce que le sens musical est l'essentiel qu'il doit être intégré dès le début de l'apprentissage, même si, ou plutôt surtout s'il nous paraît le plus complexe à enseigner. En outre, la dimension réflexive qu'il exige est également à développer dès le début pour les mêmes raisons : il est essentiel d'être à la fois celui qui joue et celui qui écoute pour pouvoir maîtriser le sens musical et c'est en même temps un apprentissage très complexe. Mais sans cette capacité de distanciation, tout travail, et donc tout jeu, est impossible. Cet essentiel n'apparaît pas forcément au débutant justement parce qu'étant débutant, il ne peut pas se saisir de l'essentiel. Au contraire, il se focalisera sur des problèmes secondaires, les prenant comme fin, alors qu'ils sont des moyens. C'est donc à l'enseignant de faire toucher du doigt dès le début ce qui sera au cœur de l'apprentissage.

D'autre part, permettre à l'élève cette distanciation et lui permettre de faire ses propres choix (au niveau de l'interprétation d'une partition ou, plus globalement, du choix de sa pratique musicale) implique l'idée d'autonomie, principe qui est au cœur de l'acte pédagogique. En effet, l'enseignant vise à former un musicien accompli, un individu capable de faire ses propres choix, de s'auto-critiquer, de se remettre en question pour pouvoir continuer à avancer. Certes, il serait naïf d'imaginer qu'on puisse faire d'un enfant ou d'un élève débutant un tel musicien, mais il paraît important de ne jamais perdre de vue la finalité de l'apprentissage qui est bien celle-ci et qui doit guider l'action du professeur. Le rôle de l'enseignant est donc d'apprendre à l'élève à se passer de lui, rôle ingrat puisqu'il s'agit de se rendre inutile, mais rôle de tout pédagogue. Tout professeur a évidemment, plus ou moins consciemment, tendance à vouloir prolonger l'état de dépendance de l'élève (c'est tellement agréable de se sentir nécessaire, de sentir l'influence qu'on a sur autrui) mais c'est bien contre cette tendance naturelle qu'il s'agit de lutter car elle ne sert pas l'élève et peut même devenir malsaine. De même que c'est difficile pour l'enseignant de renoncer à la mainmise sur un

individu, l'élève doit faire preuve d'un grand courage pour se dégager de son professeur, pour oser affronter la solitude, pour se confronter seul au complexe (mais c'est ce qui est en même temps le plus excitant). La tendance de l'élève sera donc aussi toujours de compter sur son professeur parce que c'est plus rassurant. Il y a donc dans l'autonomisation une dimension sinon éthique, du moins déontologique.

Mais si l'on veut que l'élève construise une distance critique, l'enseignant doit faire de même en ce qui le concerne. Il s'agit donc pour lui de se confronter à un questionnement permanent, avec tout le côté pénible et les risques qu'il implique. La "routinisation" de l'acte pédagogique est certes sécurisante mais elle fait perdre l'essentiel.

BIBLIOGRAPHIE

J.P. Astolfi, *"errer" pour apprendre,* enseigner la musique n°3, 2000.

P. Meirieu, *Les devoirs à la maison,* Syros alternatives, Paris, 1995.

P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue,* Paris, ESF, 1996.

P. Meirieu, *Apprendre…oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1997.

J.P. Seyvos, *Peut-on imaginer un enseignement qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?,* intervention pour le colloque des Conservatoires de France, décembre 2003.

J.C. Lartigot, *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?,* thèse de doctorat de sciences de l'éducation, décembre 1994.

A.C. Galland, *Analyse du travail personnel des élèves pianistes en cycle II en vue de la formation professionnelle des enseignants,* DESS Psychologie et ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, janvier 2003.

H. Conil, *Le travail à la maison : outil d'enseignement ou d'apprentissage ?,* mémoire de C.A., avril 2000.

P. Pariaud, *comment faire écrire les élèves,* enseigner la musique n°5, 2002.

ANNEXES

ENTRETIEN AVEC UN PROFESSEUR DE HARPE

J'ai commencé la harpe à 7 ans en horaires aménagés au C.N.R. de Lyon. À l'époque, mon souhait était de faire de la trompette. On m'avait dit que ça n'était pas possible immédiatement à 7 ans. Il fallait aller vers d'autres classes : le clavecin, la contrebasse. J'ai choisi cet instrument en attente, ce n'était pas un choix…ce n'était pas mon désir initial. J'ai fait de la trompette un peu plus tard en deuxième instrument et mon choix s'est fixé sur la harpe parce que j'ai appris à aimer cet instrument et d'autre part la trompette…ça ne marchait pas très bien !(rires) J'ai suivi ma scolarité en horaires aménagés jusqu'en terminale F11 à Lyon. Je suis rentré à Paris immédiatement après mon bac. J'y ai fait mes classes de harpe et des classes de culture musicale : classe d'écriture, harmonie, contrepoint, analyse et des classes du type acoustique musicale. J'étais vraiment très curieux de tout un tas de matières périphériques à la harpe. J'avais à peu près 25 ans quand la question pour moi se posait de me professionnaliser. L'occasion de passer le C.A. s'est présentée. Je flirtais autour de cette idée et en même temps je voulais poursuivre des études d'écriture, plutôt dans l'univers du jazz. J'avais aussi projet de partir aux Etats-Unis. Il y a ces deux voix qui se sont présentées et j'ai senti que c'était bien que j'assure quelque chose. L'enseignement a un endroit a représenté pour moi une sécurité et aussi à un endroit sinon une vocation, plutôt un appel. C'est-à-dire que l'enseignement, pour moi, c'est la relation humaine. C'est presque plus…bon, j'aime enseigner la musique mais c'est presque plus rencontrer la personne et l'accompagner dans son cheminement. Ça me va typiquement de prendre un enfant et de l'emmener là où il peut aller, là où il a envie d'aller et pas forcément d'avoir pour lui un projet professionnel. Par contre, s'il y a un projet professionnel, j'aime aussi l'emmener jusque-là. Donc j'ai passé ce C.A., ça a bien fonctionné, à tel point qu'on m'a fait la proposition du poste ici…alors que finalement, il n'y avait pas si longtemps que ça, j'en sortais en tant qu'étudiant de ce conservatoire et je ne m'imaginais pas du tout assumer la position d'un de mes paires au fond ! Donc en fait, j'avais fait tout un tas de propositions dans la région sauf ici. C'était bien de l'avoir fait. J'étais en même temps en retrait et j'ai aussi essayé de faire au mieux… Maintenant, j'ai fait ma place et ça va. Au départ, j'avais un problème de confiance. Et puis c'est vrai que je suis arrivé à ce poste où j'ai dû gérer les relations humaines avec des assistants qui eux-mêmes avaient été mes enseignants. Donc c'était quelque chose de particulier…Mais c'était très riche d'enseignements et maintenant voilà… tout naturellement ces personnes-là, comme mes paires, attendaient que je fasse mes preuves. Je crois que c'était normal et maintenant, le temps est passé…et je suis plus en paix avec ça ! (rires)

Quels ont été les moments les plus importants dans votre apprentissage ?

Ça a été l'histoire d'une rencontre. Une rencontre avec un enseignant qui a eu pour moi des exigences très fortes, des exigences musicales. Au regard de ces exigences, il m'a emmené vers des méthodes de travail que je ne connaissais pas, très efficaces : comment aborder un trait, comment aborder une phrase, question du legato…des choses assez fondamentales que je n'avais pas vues jusqu'alors avec mes enseignants, parce que soit ça ne les intéressaient pas,

c'est pas qu'ils jouaient mal de leur instrument mais ils ne savaient pas bien l'enseigner, ils n'avaient pas de compétences particulières avec ça.
Une rencontre, donc, et en même temps une personne extrêmement vampirisante, quelqu'un qui projetait beaucoup sur ses élèves au point d'exiger d'eux ce qu'elle auraient fait où ce qu'elle savait faire…enfin, il y avait quelque chose qui n'était pas très très claire, pas très net. Donc j'ai suivi – j'allais dire j'ai subi ! (rires)- j'ai suivi et subi aussi cet enseignement jusqu'au moment où je me suis posé en faux vraiment, au point de ne plus vouloir rencontrer cette personne, de couper un lien ombilical. J'avais 21 ans quand j'ai cessé tout court et pour moi c'était juste de cheminer seul, fort de l'enseignement que j'avais reçu avec ces classes d'érudition qui étaient périphériques à la harpe où là, en rentrant dans la matière musicale, c'était possible pour moi d'ouvrir une partition et de faire un travail de choix musicaux, des choix assumés et des choix qui n'auraient pas été guidés par un enseignant. J'étais à l'aise avec l'idée de cheminer seul.
Oui, ça été une rencontre pour aborder mon instrument, mettre en œuvre des méthodes de travail. Mais ça plutôt été plus un parcours musical, périphérique à la harpe qui m'a rendu autonome musicalement. Et c'est pour ça que je suis très très sensible à ce que les élèves que je côtoie brasse de la musique et ne fasse pas que de la harpe, puissent répondre au mieux aux questions que leur musique leur posera.

Et les moments les plus difficiles ?

Il me vient des échecs aux examens, à certains examens où je sentais que la pensée musicale était gênée par un geste inadéquat. En d'autres termes, ma technique n'était pas suffisamment au point pour rendre ce que je voulais dire. Ca été un premier constat et je devais avoir 12 ans, 12 -13 ans. La main était vraiment de travers et j'ai fait cette rencontre avec cet enseignant qui m'a redonné d'autres moyens et qui m'a remis sur d'autres rails techniques. Un autre moment douloureux : j'ai passé deux fois le prix à Paris, la première fois, j'ai échoué et j'étais en but avec une partition extrêmement technique, très difficile qui n'était pas pour moi. Je n'étais pas capable de jouer ça, en tout cas, pas capable de la jouer au point de briller. C'était vraiment une espèce de grand saucisson. Et au terme de cet examen, une sorte d'effondrement en me disant, si je ne suis pas capable de ça, alors je suis capable de rien avec mon instrument et il faut que j'arrête. Il y a eu une période vraiment de grosse remise en question. J'avais 20 ans. Bon et puis voilà, la vie aidant, on se remet au travail, on se remotive. L'échec a été transformé en succès la fois suivante mais il est toujours resté chez moi cet espèce d'idéal posé d'un instrumentiste qui doit être capable de tout jouer s'il fait ce métier, sinon ce n'est pas la peine. Et je suis toujours en but avec ça : la quête d'un idéal et la réalité. C'est quelque chose que j'essaye de gérer et qui a beaucoup nourri ma relation à l'enseignement, surtout la relation à l'écrit. Il y a quelque chose de tellement formalisé qui peut être idéalisable facilement. J'ai des élèves qui, si ce n'est pas précisément ce qui est noté, c'est une espèce de mortification pour eux-mêmes. Et moi, ayant vécu ça, j'essaye de les aider, de leur faire prendre du recul par rapport à ça pour qu'ils puissent quand même être là, exprimer ce qu'ils ont à exprimer. Donc ça été formateur en même temps, d'être moi-même en but avec ça.

Votre travail instrumental.

Alors ça a beaucoup évolué, c'est la vie qui a fait changer les choses parce que je suis père de deux enfants. C'est bien, parce que c'est une question qui est très actuelle, enfin, elle a toujours été d'actualité mais qui très actuelle et surtout elle fait l'objet d'une ré-interrogation actuelle. J'ai pris conscience, il y a quelques années seulement, que j'avais perdu beaucoup de temps dans mon travail ! (rires) c'est-à-dire, la conduite visuelle et l'attention visuelle a fait

que très souvent dans mon travail, j'ai fait démissionner l'oreille. Et je peux maintenant me souvenir qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de séances de travail où je lisais ce que je devais jouer et ma tête était ailleurs, ma concentration était ailleurs. Par contre, mon souci, il était celui de faire un taff d'heure, c'est à dire "il faut travailler 3 heures", donc je mettais le réveil et il fallait que je tienne 3 heures. Donc je lisais, je répétais, mais il n'y avait pas une qualité de concentration comme celle que je peux mettre en œuvre depuis quelque temps maintenant, parce que j'ai changé complètement ma conduite d'apprentissage. Pour moi maintenant, quand je veux apprendre une partition, je lis l'information et tout de suite je me l'approprie, par cœur, en faisant ce travail vraiment d'appropriation. Donc c'est une appropriation beaucoup plus globale : toutes les mémoires sont en œuvre à savoir la mémoire auditive, la mémoire visuelle pour l'instrument, spatiale, kinesthésique. Pour nous, harpistes, qui jouons avec les pieds, il faut intégrer cette difficulté dès les premiers temps de l'apprentissage. C'est passionnant parce que dès que l'énergie n'y est pas ou dès que la concentration n'y est pas, le travail ne se fait plus. Puisque c'est du travail d'apprentissage et de mémorisation, s'il n'y a pas un acte volontaire d'aller apprendre quelque chose, rien ne se fait. Ça veut dire qu'en une heure de travail, si vraiment on y est, il y a une efficacité extraordinaire. Enfin extraordinaire par rapport à ce que je connaissais. C'est la nécessité qui a fait loi, c'est-à-dire que parce que j'ai bien moins de temps qu'avant, il a bien fallu trouver d'autres conduites d'apprentissage et m'interroger sur comment mieux apprendre à tel point que c'est tellement à l'œuvre que depuis l'année dernière, on essaye de créer au sein de la classe un pôle d'apprentissage qui soit vraiment oral de manière à ce que les élèves prennent l'habitude d'être beaucoup plus mobile avec l'oralité, d'être beaucoup plus mobile avec la . .et qu'on ne tombe pas dans des cas, encore récents, d'enfants qui, quand on pousse la partition et qu'on demande de reproduire ce qu'ils viennent de lire, il y a amnésie, amnésie totale. C'est vraiment à l'ordre du jour pour moi !

Vous sentez-vous encore progresser ?

Oui ! Mon dieu, oui ! À tel point que je suis très avide du travail qui est en train de se faire pour moi et je suis pas mal à l'aise avec –sauf que c'est particulier à cette période parce que j'ai eu un pépin de santé qui a fait que j'ai dû atermoyer des contrats pour lequel je m'étais engagés- mais ce n'est pas quelque chose que je vis mal parce que c'est vraiment un temps d'introspection, un temps de travail personnel pour lequel je ne me suis jamais complètement remis disponible. On sait de quoi est fait notre métier, on est toujours un peu sollicité et si on à un endroit, on n'est pas un peu rigoureux en se disant « ce n'est pas juste en ce moment de faire ça », on se laisse happer et c'est vrai que pendant toutes ces dernières années, j'étais encore dans cette boulimie d'activités. Je n'en suis plus là et c'est vraiment un travail personnel d'introspection, je ne suis plus coincé par le temps, à essayer de faire rentrer mes projets personnels dans le peu de temps que j'ai. Cette expérimentation de ce nouveau mode d'apprentissage, je m'en donne les moyens en ce moment.

Je ne ressens pas le besoin d'une aide extérieure…quand je peux répondre moi-même aux questions que la musique me posent. Maintenant, il y a plein de questions que la musique auxquelles je ne sais pas répondre. Donc à ce moment-là…je vais prendre un exemple précis : Karl Philippe Emmanuel Bach a écrit un solo pour harpe. C'est une des premières partitions écrite pour harpe de l'histoire de la musique et c'est une très belle partition. À l'époque où je me suis lancé dans ce travail, j'ai eu cette rigueur d'aller voir le traité de Karl Philippe sur l'art de bien jouer les instruments à clavier. J'étais allé voir un piano-fortiste, Jérôme Hantaï qui est aussi violiste pour échanger sur un champ de connaissances que je ne maîtrise pas. Mais quand il s'agit de jouer de la musique dont j'ai l'impression de maîtriser le langage, le

vocabulaire, ça va. Alors après, je suis sensible aux retours après un concert que me font les gens, bien sûr. Et en même temps, j'y suis sensible et je ne me perds pas là-dedans, c'est-à-dire, j'essaye d'être le plus transparent avec moi-même et de pouvoir de moi à moi me dire ce que valait ma prestation.

Qu'est-ce que "bien travailler" ?

Une des questions qui s'est de toutes façons toujours posée à moi, et peut-être à nous tous enseignants, en tout cas à moi quand j'ai commencé à enseigner, c'était la question de la motivation. Je l'expérimentais auprès de l'ensemble des élèves et auprès d'élèves notamment qui avaient du mal à abonder à ce que je leur demandais. À l'époque, j'étais jeune enseignant, j'étais encore campé dans des vieux fonctionnements qui étaient ceux de ne pas lâcher mordicus, par exemple le travail d'une partition pour lequel l'élève en question n'avait pas d'appétit particulier…jusqu'à assez rapidement m'apercevoir qu'il y avait là quelque chose qui était contre nature. Quand l'énergie de désir n'est pas là, c'est vraiment une énergie pour l'enseignant et pour tout le monde et une espèce de mouvement à contre-courant pour que le travail se fasse. Donc la question assez rapidement pour moi, ça été de coller au plus proche des désirs de l'enfant. Donc déjà, essayer de le cibler, souvent d'ailleurs savoir ce qu'il veut faire avec son instrument, qu'est-ce que ça représente pour lui de jouer de la harpe, parce que ce n'est pas forcément ce qu'il entend dans son quotidien. Alors il m'est arrivé très volontiers d'arranger des musiques contemporaines (celles qu'on entend à la radio), par exemple, j'ai souvenir de deux enfants qui voulaient jouer ensemble la musique du film « le titanic ». Donc je leur avais écrit un petit duo et en même temps mon souci, c'était quand même de faire qu'ils se construisent un bagage technique, idiomatique à leur instrument : je m'arrangeais dans ces arrangements pour poser deux/trois gestes fondamentaux, du type arpèges. Donc j'arrivais toujours à mes fins tout en écoutant leur énergie de désir.
Et en même temps, j'ai fait ce constat que l'énergie de désir est essentielle mais ne suffit pour que l'enfant fasse du bon travail chez lui. Là aussi je suis passé assez rapidement d'une attitude d'observation, je dirais de vérification où l'élève vient en cours et on lui dit « bah, tu vois, là, c'est pas très bon, tu travailleras » et il est renvoyé à ses cordes à l'attitude « tu n'y arrives pas : comment tu t'y prends ? », on expérimente en cours et on le fait systématiquement. Le cours, c'est vraiment une séance de travail et non pas seulement l'observation de difficultés qui devront être relayées, travaillées chez l'enfant. Donc c'est vraiment donner systématiquement des outils et l'expérimenter en cours pour qu'il y ait une culture je dirais de la méthode de travail qui s'installe progressivement. C'est un grand bonheur quand je peux démarrer des élèves dès les parce que je vois bien que c'est une chose que je peux instiller dès les premiers temps. Je vois des enfants qui souvent sont autonomes, qui sont voire même créatifs avec leur travail. Différemment, quand j'ai des enfants qui n'ont pas eu cette culture-là, c'est d'abord difficile parce que souvent je les renvoie à eux en essayant de les rendre autonomes et ils sont mal à l'aise avec ça, ils ont souvent été pris en charge, et puis il y a un déclic qui peut se faire…Encore récemment, pendant un trimestre, j'ai eu à remettre en œuvre à chacune des séances de travail la question de la méthode de travail, jusqu'à un moment où l'élève a crevé un plafond et a vraiment de lui-même proposer des outils, être autonome avec.
Aussi une chose que j'ai mis assez tôt en œuvre, c'était d'éviter les cahiers d'études et les méthodes. Je l'ai jamais fait parce que j'ai su qu'il y avait vraiment une grande grande perte de temps. D'abord une démotivation, les méthodes, il n'y a rien de plus chiant, souvent,

même si on peut se pencher sur la question et faire des choses ludiques, il y a quelque chose dans la répétition qui endort. Assez rapidement, j'ai eu à constituer des fiches techniques qui consignent en une seule feuille une difficulté type. Et cette difficulté est proposée quand on rencontre cette même difficulté en contexte musical. En d'autres termes, avec mes élèves, je ne travaille que des pièces de musique, on ne travaille jamais d'études. En fonction de la difficulté rencontrée, je sors la petite fiche qui va systématiser la difficulté et on va se pencher ensemble dessus. Ce qu'il fait qu'ils ont à leur actif des fiches de gestes fondamentaux qu'ils sont censés, alors là c'était un peu idéal au départ, travailler comme un danseur fait ses adages avant de danser. Pour les plus structurés, ils le font, pour les autres, non, mais en tout cas, je sais que quand ils rencontrent une difficulté dans une pièce de musique, les liens avec un exercice est immédiatement fait et ils peuvent être créatif avec, ils peuvent le travailler comme un exercice d'échauffement avant de rencontrer la difficulté. Là aussi c'est la nécessité qui a fait la loi : on a peu de temps en cours, si on veut tout faire, on s'aperçoit qu'on peut rien faire et à un moment donné j'ai eu envie de les confronter tout de suite à la matière musicale et répondre aux questions qui se posaient en essayant d'être le plus efficace possible, plutôt qu de diluer l'attention dans les études. J'ai trop connu ça, ça m'a trop cassé les pieds que de jouer des musiques qui finalement assez peu intéressantes et cette espèce de ronron : on joue une étude, on tourne la page…

Exemple de fiches :
Fin de second cycle : fiche qui concerne les gammes. Différents doigtés, différents rythmes, différents ambitus.
Exercices qui ont dessein de faire prendre conscience d'une souplesse du poignet, chose qu'on aborde assez peu, qu'on rencontre dans nombre d'études mais d'une manière assez diluée. Ici, tout est consigné en trois pages. Je les imagine comme des exercices d'échauffement. En fin de premier de cycle, quand ils savent faire ça - c'est un des objectifs de premier cycle- il y a quelque chose qui est posé. Ils arrivent à faire le lien entre la difficulté qu'ils rencontrent dans les partitions musicales et ce qui est proposé ici.
Accord arpégé –quelque chose de fondamental pour la harpe - il y a un exercice qui consigne cette difficulté avec un ensemble de méthodes de travail proposées. Quand la difficulté se pose à l'élève, on écoute ce qui se passe, on essaye avec lui d'analyser à quel endroit l'accord ne fonctionne pas sur quelle main, sur quel doigt et on va chercher ensemble quelle est la meilleur méthode de travail qui est proposée là, qui réponde le mieux à cette difficulté. Ou même, on en imagine une autre. Je leur dis volontiers souvent quand ils tombent sur une difficulté de la rendre systématique sur tout l'ambitus de leur instrument, c'est-à-dire d'en faire une petite cellule et de la reproduire et du coup se concentrer dessus et d'essayer d'écouter ce qui se passe et mettre en œuvre une gestuelle un peu particulière qui s'écoute et surtout d'essayer d'être créatif avec ça.

Les élèves se réfèrent-ils à ces fiches de manière systématique ?
En cours c'est systématique. Quand on tombe sur une difficulté, je leur demande : comment tu travaillerais ça ? Très souvent, ils savent me répondre. Est ce qu'ils ont après le courage chez eux de le reprendre ? Parce qu'il y a un moment donné, c'est une affaire de volonté, c'est vrai, on ne peut pas se subsistuer. Certains jouent le jeu, d'autres le font moins. En tout cas, le lien se fait systématiquement puisque c'est quelque chose que j'instille dès les premiers temps : comprendre un geste dans son expression fondamentale et d'en faire systématiquement le lien en situation musicale.

Avec les tout débutants, je suis très sensible à la question de la motivation aussi. La première année, je fonctionne sans écrit. Même davantage qu'une année, mais en tout cas, la première année pleine : on fonctionne uniquement avec des comptines. J'essaye de leur faire reproduire de mémoire des comptines qui ont une progression pour moi : jouer d'abord avec un doigt, comprendre la souplesse du poignet, progressivement, rajouter le pouce et chaque fois, l'intégrer dans des petites comptines qui sont adaptées. En termes de motivation, ça ne : c'est de la musique qu'ils aiment, qu'ils ont envie de rejouer, ils le font un peu comme ça vient et mûs par leur énergie de désir. Mon rôle, c'est de cadrer dans une gestuelle.
Les débutants ont un petit carnet où c'est eux-mêmes qui notent leur travail. Ils écrivent ce qu'ils ont compris du cours, ce qu'ils ont compris d'un instant. Souvent, c'est drôle parce que quand ils ont 7 ans, il n'y a pas très longtemps qu'ils savent écrire : c'est passionnant de lire ce qu'ils écrivent ! Mais je leur dis que l'essentiel, c'est qu'ils se comprennent et au moins, ils l'écrivent avec leurs mots, donc déjà, ils se l'approprient, ils l'écrivent avec leurs gestes : ils arrivent à se lire. Et il y a une trace entre ce qui a été perçu en cours et ce qu'il y a à faire chez soi, il y a un lien, il y a une trace écrite qui vient d'eux et qui a été formulée par eux. Je m'arrange pour prendre les débutants par deux, et donc une heure par semaine. Du coup, ça nous laisse le temps de souffler quand il y a eu un temps de concentration, ça nous laisse le temps de d'écrire, prendre le temps de l'orthographe. Ce sont des moments assez joyeux qui fonctionnent assez bien.

Une question pour moi que je n'ai pas résolu : le passage à l'écrit se fait facilement, en plus c'est ma culture, mais du coup, j'abandonne assez rapidement l'oral. Et même si je le ré-instille maintenant dans le cadre d'atelier, je voudrais que ce soit présent dans chacun des cycles et dans chacun des niveaux, qu'il y ait vraiment un temps autour de l'oralité, de création, de créativité et que décidément, la pensée musicale soit faite immédiatement geste et qu'elle ne passe pas systématiquement par l'écrit. Et ça... c'est pas efficace mon affaire, j'ai pas ...je ne peux pas dire avoir établi quelque chose qui fonctionne bien. Et surtout, parce que je n'ai pas non plus les moyens, je n'ai pas l'élève sur l'ensemble de la classe. Mais c'est quelque chose que j'ai à cœur de faire.

(...)

Là ou je peux me faire une idée de ce que les élèves font chez eux, c'est savoir si l'enfant a commencé du début, est allé jusqu'à la fin et s'est arrêté. Ça je peux le savoir parce que très très rapidement, notamment sur la musique écrite, on fait ce travail, très succinct, d'analyse, eux-mêmes le font, j'insiste au plus tôt pour qu'ils puissent être acteur et aussi s'approprier la partition en écrivant eux-mêmes leurs doigtés, leurs phrasés musicaux, leurs étouffés, etc. Quand il y a eu ce travail de fait, ce travail de sens fait sur la partition, il y a quelque chose qui est beaucoup plus mature dans le travail. C'est possible pour eux de travailler une partie parce qu'ils savent l'insérer dans un tout, plutôt que de commencer un ensemble de notes, du début, parce qu'il n'y a pas de sens. On peut même planifier en cours, d'une semaine à l'autre, les périodes musicales qui restent à travailler, qui sont encore faibles et aller directement à elle, c’est-à-dire, en fait, jouer avec la partition, jouer avec l'organisation du travail. C'est une exigence qu'on pose en cours.

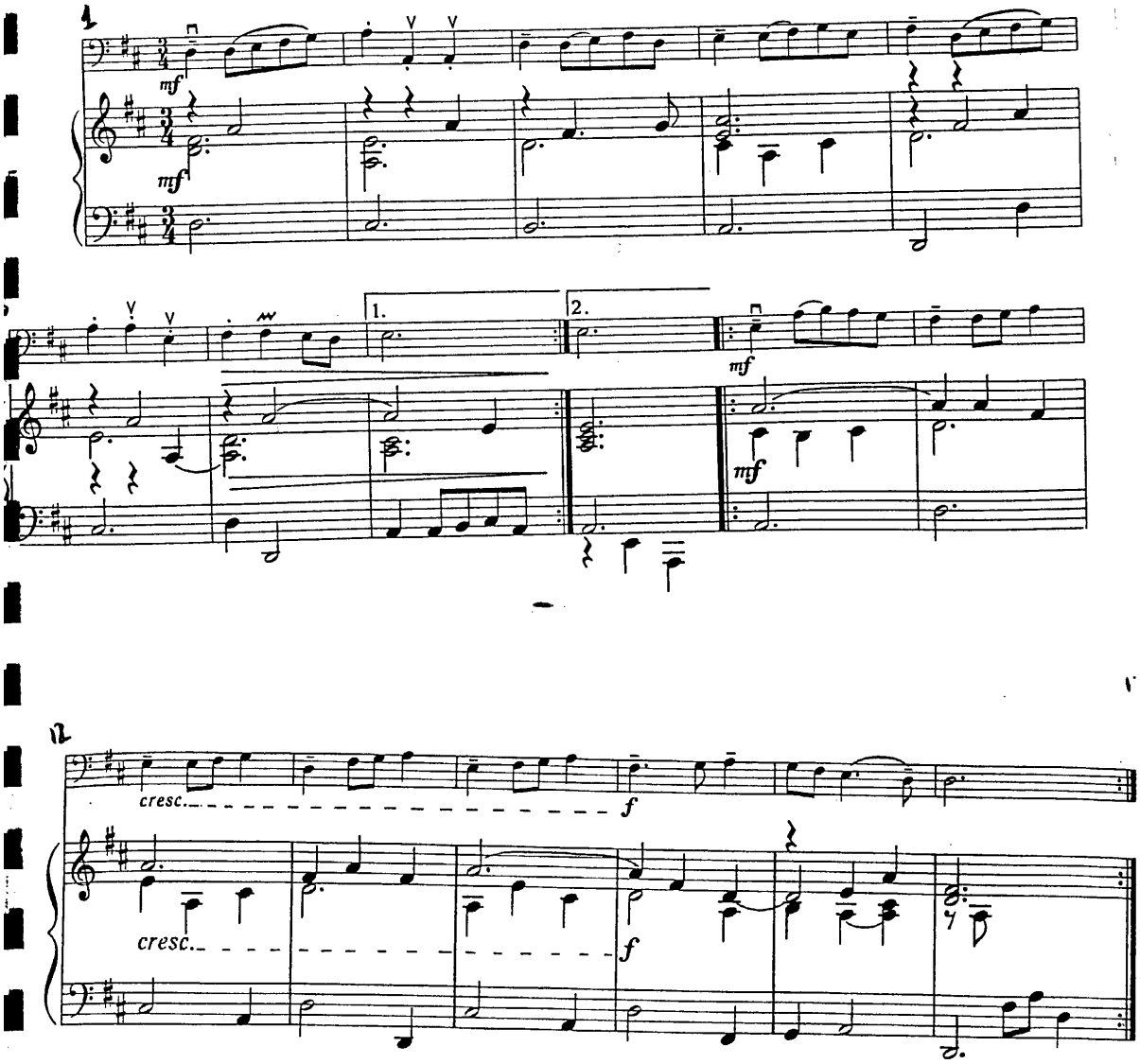
Comment est-ce qu'ils travaillent ? Combien de temps ils travaillent ? Je n'en sais rien ! À chaque fois qu'un élève me demande : "à mon niveau, il faudrait que je travaille combien de temps ?" je ne peux pas faire autrement que de leur dire : "c'est variable. Je te conseille d'abord un travail pour la mémoire, parce que la mémoire est ainsi faite : elle évacue. Je te

conseille plutôt d'en faire régulièrement pour réactiver tout ce qu'on a vu en cours et que ce que tu as appris, même si tu ne travailles pas, tu le rejoues et ça reste, et sinon après, ce n'est pas tant une affaire de temps mais de qualité. " Et c'est ça qu'on travaille tout le temps en cours. Après c'est une affaire d'appétit, d'énergie, je leur dis souvent : "si tu sens qu'au moment où tu es en train de travailler, tu n'y es pas et le travail que tu fais est automatique ou tu n'es pas dans une bonne énergie, préfères arrêter, préfère faire autre chose et revenir." Je parle souvent de ça : Gérer ses énergies de travail. Ne pas s'imposer de travailler à un moment donné où tu ne peux pas le faire. C'est toujours dans ce sens d'aller vers une plus grande écoute, une plus grande proximité à soi-même, une plus grande autonomie. En même temps, quand ils sont jeunes, ça peut faire hurler, en même temps, c'est ce vers quoi je veux les emmener, donc on ne peut pas imaginer de leur en parler qu'à partir de l'âge de raison. Il faut instiller dès les premiers temps tout, à petite dose et à leur niveau. Mais je ne saurais pas répondre comment en fait ils travaillent, combien de temps... c'est mystérieux, et en même temps, ça me plaît de voir que c'est leur intimité, ça ne me regarde pas.

Ce à quoi ils ont du mal à se mettre, c'est à la contrainte de l'exigence. Il y a une exigence musicale qui est posée, parce que le langage musical nous impose de jouer la partition de cette façon, bien sûr, teinté de nos personnalités respectives. Il y a un moment donné, il faut se coltiner à cette exigence. Souvent, je sens de la démission. Là où une certaine éthique musicale vous appelle et là où il faut aller, ça demande de l'effort, on tourne autour. Avec ça, je leur dis : "tu es libre de démissionner, mais moi, je ne peux pas démissionner, je ne peux pas te dire que Mozart se sous-joue." Mozart a ses exigences et il faut s'y coller. Après on peut aborder du Mozart plus facile, mais quand il s'agit de parler de tension/désinences, c'est vraiment dans la syntaxe même de la musique. Tant qu'on n'obtiendra pas ça, on n'y est pas. Je ne déroge jamais avec ça. Je peux rester très longtemps sur une partition, si je sens que la motivation y est par ailleurs, pour qu'ils s'ancrent ça. Quand cette pierre est posée, elle est posée pour tout ce qui va venir ensuite. Il y a des élèves qui s'y collent tout de suite (affaire de culture, de contexte familial) et d'autres qui se contentent, ça va bien, avec ça, je ne veux pas être complaisant, il y a certes être à l'écoute des désirs des enfants et de leur choix musicaux, esthétiques. Mais à partir du moment où on aborde quelque chose, cette chose-là pose ses exigences et c'est ne pas du tout leur rendre service que de leur dire à un endroit, ils sont arrivés à faire la chose alors que l'expérience même de l'exigence n'a pas été faite.

Minuet

John ECCLES
(1650?—1735)



FICHE D'EVALUATION CORDES

NOM : **Instrument :**

Prénom : **Niveau :**

Date :

Titre du morceau :

	Acquis	En cours	A revoir
TECHNIQUE :			
Main gauche :			
Justesse	☐	☐	☐
Démanchés	☐	☐	☐
Articulation	☐	☐	☐
Vélocité / agilité	☐	☐	☐
Vibrato (facultatif en 1er cycle)	☐	☐	☐
Archet :			
Conduction du son	☐	☐	☐
Répartition	☐	☐	☐
Vitesse	☐	☐	☐
Changements de corde	☐	☐	☐
Legato	☐	☐	☐
Martelé	☐	☐	☐
Staccato (3ème cycle)	☐	☐	☐
Sautillé (" ")	☐	☐	☐
Spiccato (" ")	☐	☐	☐
INTERPRETATION :			
Compréhension	☐	☐	☐
Phrasé	☐	☐	☐
Nuances	☐	☐	☐
Respiration	☐	☐	☐
Aisance	☐	☐	☐

SYNTHESE : **Acquis :** ..... **En cours :** ..... **A revoir :** .....

OBSERVATIONS : .....

.....

.....

.....

RÉSUMÉ

Le système d'enseignement de la musique tel qu'il fonctionne aujourd'hui repose sur le travail personnel de l'élève. Or le travail instrumental se révèle être une activité complexe exigeant un degré important d'autonomie.
Plusieurs observations de séances de travail montrent que les élèves peinent effectivement à planifier leur travail, en particulier parce qu'une dimension essentielle leur échappe trop souvent : celle du sens musical.
Quels peuvent être les moyens mis en œuvre par les enseignants pour aider l'élève ? Comment considérer l'articulation entre le temps de cours et le temps de travail personnel ?
Nous verrons que l'activité de l'élève pendant le temps de cours garantira son activité pendant son travail personnel et que la construction du sens musical par l'élève donne une véritable finalité à son travail, finalité qui lui permettra de guider son action.

MOTS CLÉS

Travail à la maison
Autonomie
Sens musical
Motivation
Auto-évaluation