

Eric Ramin

**« NE TIREZ PAS SUR LE PIANISTE !
(IL FAIT DE SON MIEUX !)* »**

Parcours et analyse d'un enseignement reçu - Les savoirs et contenus enseignés au sein de la classe de piano dans les institutions de la musique - Perspectives et alternatives

*Oscar Wilde

Mes plus vifs remerciements à Eddy Schepens
pour les précieuses discussions m'ayant aidé à réaliser ce mémoire.

Mes remerciements les plus chaleureux à Brunero Meozzi
pour son soutien durant cette période d'écriture
et pour l'aide informatique plus que nécessaire.

Sommaire

Introduction	4
I. Mon parcours d'élève	5
En préambule...	5
1. La petite enfance	5
2. Le Conservatoire	8
3. Le conservatoire supérieur.....	14
II. Retour sur un enseignement reçu.....	16
1. Les oppositions fondatrices.....	16
1.1. Opposition technique/musique	16
1.2. Opposition théorie/pratique	18
1.3. Opposition individuel/collectif	20
1.4. Opposition amateur/professionnel	23
2. Une certaine « <i>forme scolaire</i> » de l'enseignement du piano.	24
2.1. La « <i>forme scolaire</i> » : essai de définition	24
2.2. « <i>Forme scolaire</i> » et enseignement du piano dans l'école de musique	25
III. Vers une diversité des pratiques.....	31
1. Transversalité	31
1.1. Une porte ouverte à la construction de « l'identité du musicien »	31
1.2. Intérêt pédagogique d'un « enseignement transversal ».	31
1.3. Transversalité et musique classique.....	32
1.4. Mes expériences de la transversalité.....	33
2. L'accompagnement au piano	34
2.1. Classe de piano, classe d'accompagnement : deux disciplines distinctes ?	34
2.2. Les savoirs enseignés dans la classe d'accompagnement.....	35
2.3. Accompagnement : le pianiste dans le collectif.....	36
3. « Travailler la musicalité »	39
3.1. « Musicalité » et diversité des pratiques : explication.....	39
3.2. Un exemple concret.....	40
En guise de conclusion :	42
Bibliographie	43

Introduction

La dernière enquête¹ du Département des Etudes de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du ministère de la culture et de la communication, publiée en septembre 2010, nous apprend que le piano est actuellement la discipline instrumentale la plus enseignée en France au regard du nombre d'élèves inscrits. L'engouement pour l'instrument semble avoir plusieurs origines. Celle que je retiendrais est sans doute que le piano représente à lui seul l'idée de « la » musique dans sa globalité. Eddy Schepens écrivait² :

« Le piano occupe une place à part, déjà physiquement : c'est un meuble, et il a la faculté de représenter à lui seul « la musique ». Véritable grammaire musicale matérialisée, il permet de visualiser la théorie de la musique occidentale [...]. Il a du reste un rôle d'outil tout à fait spécifique, dépassant largement le répertoire qui lui est consacré : ainsi peut-on y jouer des « réductions d'orchestre », c'est-à-dire des transpositions pour piano de partitions d'orchestre. Le terme même indique combien il est envisagé comme substitut de l'orchestre entier ».

Ainsi il me paraît légitime de poser quelques questions : que proposons nous, enseignants de cette discipline, à ces si nombreux élèves ? Quels sont les savoirs, les contenus proposés ou absents des cursus des classes de piano ? Comment s'organisent-ils au sein de la classe ?

Je propose à travers ce mémoire de donner mon modeste point de vue. J'ai considéré ce travail d'écriture comme une étape importante de mon parcours professionnel. Enseigner le piano va constituer une grande partie de ma carrière artistique. C'est avec un regard d'enseignant désireux de faire de son mieux pour les élèves, pour qu'ils apprennent cet instrument que j'aime profondément, que je propose une réflexion personnelle sur ces questions.

Pour cela, il m'a semblé nécessaire de raconter au lecteur dans les détails mon parcours, mon vécu d'élève pianiste dans les différentes institutions de la musique que j'ai fréquentées. Ce récit sera véritablement le point de départ des réflexions d'enseignants que je souhaite poser. Dans un deuxième temps, je proposerai un retour plus analytique sur ce parcours personnel : quels sont les enseignements que j'ai reçus en tant qu'élève, et quelle forme ont-ils pris ? Enfin, dans une dernière partie, je souhaite faire le point sur les enseignements et apprentissages absents de ma formation et auxquels je regrette aujourd'hui de ne pas avoir eu accès plus tôt et que je me propose de développer en tant que professeur.

¹ Source DEPS, ministère de la culture et de la communication, 2010

² in *La Professionnalisation des musiciens*, Eddy Schepens, 1990, p31

I. Mon parcours d'élève

En préambule...

J'ai encore le sentiment, alors que je me forme à devenir un professionnel de l'enseignement artistique, qu'avant d'être musicien ou artiste, je suis encore essentiellement un élève. M'a-t-on permis jusqu'à présent de ne plus l'être ? Le 18 juin de cette année j'ai eu 30 ans. J'ai donc passé 25 ans de ma vie à apprendre la musique. Comme il est d'usage de le dire en ces circonstances, j'ai un quart de siècle en tant que musicien, en tant que pianiste. Et pourtant il m'aura fallu presque autant de temps pour oser l'affirmer et le dire : « *je suis pianiste* ».

Depuis peu, je pratique une forme d'expression artistique qui n'est pas celle que j'ai apprise durant ma formation de musicien classique dans les écoles de musique et conservatoires : la chanson. Après un concert, une amie présente ce soir là est venue me féliciter en me disant : « *Je ne savais pas que tu étais chanteur !* ». Etonné par cette remarque, j'ai tout de suite répondu : « *Mais je ne suis pas chanteur !* ». Cette réponse a eu le mérite de faire beaucoup rire l'amie en question et de me laisser quant à moi très perplexe...

En effet, après un concert dans une salle bondée, comment était-il possible de nier totalement ce que je venais de faire sur scène ? Si je chante, ne suis-je donc pas automatiquement chanteur ? Si je joue du piano, n'en suis-je donc pas pour autant pianiste ? Pour prétendre se dire pianiste, chanteur ou musicien faut-il passer par un nombre incalculable d'étapes prédéfinies par une institution, un enseignement ou un professeur ? Devant la simplicité naïve de ces questions, il n'en reste pas moins qu'il est encore difficile pour moi d'y répondre de manière évidente aujourd'hui.

1. La petite enfance

Mon parcours d'élève au sein des institutions est un parcours habituel. Jeune, j'ai commencé la musique dans une école de musique associative de la ville où j'habitais. Le but était de m'inscrire à une activité extra-scolaire dont le choix m'avait été laissé libre par mes parents. Après avoir fait la première année obligatoire de solfège - que j'ai d'ailleurs redoublé - j'ai pu enfin commencer un instrument. Mon choix s'est porté d'abord sur la flûte traversière, choix

largement influencé par ma grande cousine qui pratiquait depuis quelques années cet instrument.

Quelques mois après la rentrée de septembre, après avoir assisté à un concert de l'un des professeurs de piano de l'école, j'ai véritablement vécu un bouleversement artistique à l'écoute de la sonate de Beethoven dite « *Au clair de Lune* ». La tristesse du premier mouvement et la colère du dernier m'avait profondément touché, et c'est là que j'ai compris le pouvoir que la musique pouvait avoir sur les gens qui l'écoute. J'ai eu l'impression qu'être musicien était le moyen concrètement réalisable et possible pour devenir magicien ou sorcier, chose qui à mon âge était tout à fait d'actualité quand il s'agissait de répondre à la question « *Quel métier voudrais-tu faire quand tu seras grand ?* ». C'est ainsi que j'ai découvert le piano et que j'ai pris la décision de devenir pianiste, car à cet âge là, il s'agissait pour moi de jouer cette sonate à mon tour et d'exercer sur les autres mes pouvoirs magiques.

Du projet de Beethoven, je suis passé à la célèbre « *Méthode Rose* » alors à la mode pour l'apprentissage du piano aux débutants. Cela occupa exclusivement mes deux premières années de pratique. Les maitres-mots ou maitres-phrases de ces années-la ont été :

- « *1 et 2 et 3 et 4 et* » : pour être bien en mesure, il faut jouer en comptant – au piano en tous les cas, car à la flûte ce n'est évidemment pas possible.
- « *La main droite d'abord, puis la main gauche ensuite, enfin mains ensemble* » : car il semblait logique pour mon professeur de piano de partir du plus simple pour aller vers le plus complexe. (Peut-être que les élèves gauchers devaient quand à eux commencer par la main gauche ?)
- « *Tu as oublié ton fa dièse* » ou « *ton si bémol* » (en fonction de quelque raison qui m'était alors tout à fait obscure) : les explications du professeurs étaient prévues dans un ordre prédéfini, mais elles ne pouvaient pas être révélées au moment où j'en ai avais véritablement besoin si les notions étaient jugées trop complexes. La théorie n'était pas pensée comme un outil pour aider.
- « *Tu n'as pas assez travaillé à la maison* » : car mon métier d'élève incluait automatiquement cette notion de travail à la maison, sans nul besoin de la discuter ni de ma part, ni de la part de mon professeur, ni de celle de mes parents.

Je me souviens qu'à la fin de ma première année de piano j'ai dû passer un examen qui était obligatoire chaque année. J'avais obtenu une « *mention bien* » qui me satisfaisait

grandement. J'ai compris que cela n'était pas suffisant quand mon professeur est venu me reconforter de cette récompense, mais après tout, « *j'avais oublié de tenir ma blanche pointée trois temps ...* » A partir de ce moment, mon but serait de n'avoir que la meilleure récompense possible, à défaut j'étais déçu de ma prestation.

Puis ma famille a déménagé à deux reprises, ma mère ayant réussi des concours ce qui la faisait progresser dans sa carrière professionnelle. Dans les deux autres villes où nous sommes installés lors de ces déménagements successifs (une ville par an), les maitres-mots et phrases ont été à peu de choses près identiques dans les écoles où j'ai poursuivi la musique. J'ai en plus fait la connaissance d'un autre type de méthode : « *Le Déliateur* ». Il s'agissait de jouer des exercices mécaniques dans le but de « *délier* » les doigts, ou comme le disait mon professeur « *de les faire bouger* ». Pour cela, un motif n'utilisant que les touches blanches du piano, plus ou moins sinueux selon l'avancement dans la méthode, était répété de manière transposé en parcourant le clavier sur deux octaves en montant et en descendant dans chacun des nombreux exercices du cahier. Il fallait les jouer en utilisant les différents rythmes et les différentes manières d'articuler qui étaient proposées dans la méthode. Parallèlement dans mon cours de flute traversière, j'ai également découvert les « *Exercices Journaliers* » qui étaient des pages d'enchainements de gammes et d'exercices visant à améliorer ma technique flutistique. En dehors de cela, au piano comme à la flute, les pièces de musique que je jouais étaient issues de différents recueils pédagogiques pour l'enseignement de la musique classique exclusivement. Intérieurement, je commençais à me demander quand j'allais enfin me servir de mes pouvoirs magiques...

C'est également à ce moment que j'ai découvert les pratiques d'ensemble. En effet, en tant que flutiste, ma présence à l'orchestre de cette école était obligatoire et non négociable. La directrice de l'école avait lourdement insisté au cours d'une réunion avec les parents d'élèves de l'importance des nombreux apprentissages que le jeu collectif apporte au futur musicien. En ce qui concerne le piano en revanche, ces apprentissages si important ne devaient pas l'être tant car il n'y avait pas de pratique de musique d'ensemble proposée aux élèves pianistes. On me l'avait alors expliqué : le piano est un instrument de soliste, et il était impossible de convier tous les élèves pianistes à l'orchestre, l'instrument étant bien trop encombrant.

2. Le Conservatoire

Une fois les deux années de formation de ma mère terminées, nous sommes revenus dans notre région d'origine. Mes parents suivant l'avis de mes derniers professeurs de flûte et de piano m'ont proposé de tenter le concours d'entrée au conservatoire de la grande ville la plus proche de chez nous. Après avoir été admis dans les deux instruments, j'ai alors pris une décision qui allait marquer à jamais ma vie et mon orientation professionnelle. Agé alors de onze ans, il m'est apparu que la musique allait être mon métier. Cette idée ne paraissait pas du tout loufoque ni pour mes professeurs ni pour mes parents. Au contraire, j'ai été grandement encouragé à suivre cette voie par les adultes de mon entourage.

Entrer au conservatoire était une chose sérieuse : j'étais devenu la fierté de la famille. Ma cousine flûtiste (que j'admirais beaucoup) n'avait quand à elle jamais été reçue après plusieurs tentatives. Je me sentais redevable à l'institution de m'avoir laissé la chance de devenir un de ses élèves et je me suis alors mis en tête d'être irréprochable en faisant tout ce que les professeurs me demanderaient. La musique allait être à présent ma priorité et j'en acceptais par avance tous les sacrifices. Je me souviens que j'avais pris la décision de travailler en premier mes instruments en rentrant de l'école et de faire mes devoirs scolaires une fois que mes « deux demi-heures » de pratique préconisées par chacun de mes professeurs étaient faites. C'est également la période où j'ai refusé de participer à tout voyage scolaire pour ne pas déranger ma routine quotidienne de travail personnel. Je n'en aurai donc fait aucun pendant le collège et le lycée. C'est également à cette époque que j'ai décidé de ne plus avoir de pratique sportive. Le volleyball, qui était pour moi une grande source de plaisir, a été supprimé de mon emploi du temps sur les conseils de mon professeur de piano, afin de préserver mes doigts.

Ma présence au conservatoire pendant la semaine était conséquente : cours de flûte, cours de piano, cours de formation musicale et la séance de chant choral. Ponctuellement, il fallait ajouter ma participation à la musique d'ensemble pour différents projets de la classe de flûte (jamais en piano en revanche). Puis un événement important fit changer les choses : j'ai dû mettre un appareil dentaire ! Cet événement fut capital dans ma vie de musicien : sans cela, je serais peut-être aujourd'hui en train de me former au métier de professeur de flûte traversière. Il faut savoir que dans le conservatoire où j'étais élève, il était interdit d'avoir un appareil dentaire en classe de flûte traversière, l'appareil rendant l'apprentissage de l'instrument trop inconfortable et la maîtrise du son quasiment impossible. La solution alors proposée par mon professeur était de me mettre en « congé » le temps que mes soins dentaires se terminent, ma

place m'étant automatiquement rendue quand on m'aurait retiré l'appareil. J'ai du le porter cinq années et je ne suis jamais retourné en classe de flûte au conservatoire...

Mon parcours de musicien s'est alors profilé uniquement vers la pratique du piano. L'enseignement du piano que j'ai reçu a été, durant ces premières années de conservatoire et pendant longtemps, tout à fait traditionnel. Je suivais hebdomadairement un cours individuel, en face à face avec mon professeur. Je travaillais une étude et une pièce du répertoire. Les études pour piano étaient essentiellement orientées vers des apprentissages de la technique pianistique. Tous les élèves de la classe de mon professeur achetaient les deux cahiers des *petites études* de Moszkowski que nous étudions l'une après l'autre, dans l'ordre du livre, en suivant toujours la même progression : travailler d'abord les mains séparées, travailler « *les rythmes* » sur les passages difficiles (il s'agissait d'utiliser des figures rythmiques différentes de celles de la partition d'origine afin d'accélérer l'enchaînement de certaines notes), puis mettre les mains ensemble, et enfin augmenter graduellement la vitesse à l'aide du métronome. Le tout s'échelonnait sur une période de trois à cinq semaines environ. Rapidement ces études sont devenues un véritable plaisir pour moi. Elle ne me posait guère de problèmes et je m'enorgueillissais secrètement de réussir à bien les jouer sans suivre le protocole des différentes étapes. J'aimais les jouer à des vitesses folles sans faire de fausse note. Je suis donc devenu aux yeux de mon professeur un « *bon technicien* ». J'ai rapidement déchanté quand j'ai compris qu'être un bon technicien signifiait surtout que j'étais « *un mauvais musicien* ».

En ce qui concerne le répertoire, le but était de nous faire développer notre musicalité et de découvrir les différents styles : Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Debussy, Bartók et parfois (souvent pour les examens) une pièce d'un compositeur contemporain. Bien évidemment, l'étude de ces quelques compositeurs suffisaient amplement à nous occuper grandement et justifiait la non nécessité de s'en écarter pour faire d'autres découvertes. En cours, il s'agissait toujours du même schéma : je jouais mon morceau pour que le professeur évalue mon travail et mon avancement pendant la semaine. J'étais ensuite félicité ou réprimandé en fonction de ses conclusions, puis il me donnait son avis, autrement dit, il m'indiquait ce que je devais faire pour mieux jouer la pièce. Parfois on essayait de le faire pendant le cours. Souvent on se contentait d'écrire dans le carnet de devoirs ce qu'il fallait changer pour la semaine suivante. Autrement dit, le cours de piano n'était pas un moment de travail, mais de vérification du travail donné la semaine précédente et qui devait être fait à la maison.

Mes cours de piano se déroulèrent ainsi tout au long des deux premiers cycles au conservatoire. Lorsque j'ai été admis en troisième cycle, les choses changèrent considérablement. Tout d'abord, il a fallu pour moi changer de professeur, car les assistants spécialisés de l'établissement n'étaient pas autorisés à donner cours aux élèves d'un niveau plus haut que le deuxième cycle. Le nouveau professeur avait une manière d'enseigner complètement différente de l'ancien : mon avis comptait, et j'ai été très souvent sollicité afin de m'exprimer. Cela a été très violent pour moi : la plupart du temps je ne savais pas quoi penser de mes interprétations, ou de l'intérêt d'un exercice. Je me sentais bête à chaque fois que je devais répondre « *je ne sais pas* » aux sollicitations de mon professeur. D'autre part je jouissais d'une grande liberté dans le répertoire que je devais apprendre, car c'était à moi de prendre les décisions des pièces que j'allais étudier. J'ai donc joué beaucoup de Chopin, de Beethoven, de Bach et de Bartók... J'ai également été amené à m'exprimer sur ma manière de travailler. Le professeur ne me livrait pas un protocole à suivre, et mettait en doute l'utilité de travailler les rythmes ou les mains séparées. C'était la confusion pour moi : je me sentais livré à moi-même et sans cadre. Surtout, je me sentais abandonné : j'avais l'impression de ne plus être enseigné.

J'ai dû choisir ce qu'on appelait « *une matière d'érudition* » parmi l'écriture, l'analyse et l'histoire de la musique. Mon choix s'est porté vers le cours d'analyse. Ma décision de suivre ce cours a été prise pour des raisons d'emploi du temps, car le créneau horaire du cours était pratique pour moi. Ce cours était présenté de manière magistrale : nous écoutions le professeur faire les analyses des œuvres qu'il avait choisies et nous les prenions en notes. Pour l'examen, nous devions analyser une des œuvres vues pendant l'année. J'ai vite compris que pour réussir l'examen il fallait réciter le plus fidèlement possible l'analyse faite par le professeur pendant les cours... Ces cours ont été pour moi une première approche de l'harmonie notamment grâce aux moments d'analyse harmonique. Pour analyser les accords, nous nous livrions à des exercices compliqués : remettre l'accord à l'état fondamental en l'écrivant sur du papier à musique, et compter les tons et demi tons pour connaître la nature des tierces (majeures ou mineures) afin d'en déduire la nature de l'accord.

Aux yeux de mon professeur d'analyse j'étais devenu un véritable expert de l'analyse harmonique. En revanche, il m'était tout à fait impossible de reconnaître d'oreille ces accords, et cela ne me servait à rien en jouant du piano. Cela était en revanche très pratique pour obtenir le maximum de point en analyse harmonique. Pour mon professeur d'analyse, j'avais tous compris à l'harmonie, en revanche pour mon professeur de formation musicale (qui nous faisait des dictées d'accords en basse chiffrée notamment) j'étais une véritable catastrophe. Le lien

n'existait pas avec la pratique de mon instrument car il me fallait le temps du calcul et de l'écriture sur papier à musique pour identifier la nature d'un accord. Jamais dans le cadre de ce cours il n'était fait mention de « couleur » ou de « fonction » dans le système tonal.

C'est également à partir du troisième cycle que j'ai pu m'inscrire à un cours de musique de chambre. C'est-à-dire environ dix ans après avoir commencé le piano... Cette pratique était d'ailleurs obligatoire pour tous les élèves (dès la fin du deuxième cycle pour les autres instruments). Je participais à plusieurs formations : sonate avec hautbois, avec flute, trio avec violon et violoncelle. Cette manière de faire de la musique avec les autres, avec des amis, a été une révolution pour moi. J'avais déjà pleinement conscience à ce moment-là que la musique de chambre allait être mon moyen privilégié de faire de la musique. Aujourd'hui, je n'envisage d'ailleurs mon métier de pianiste classique que sous cette forme là. En revanche, je suis obligé de constater que cette pratique musicale n'occupe une place primordiale dans ma vie que depuis peu de temps. Pendant mes études, la musique de chambre n'a eu qu'une place minime en comparaison du temps accordé à l'étude du piano solo.

L'idée de candidater au conservatoire supérieur était très présente dans l'esprit des élèves du conservatoire et dans le mien. Allait-on le présenter ? Combien de fois avons-nous déjà tenté le concours ? Quels établissements retenaient notre attention ? Les CNSM de Lyon et Paris étaient un but ultime et une étape obligatoire pour devenir un professionnel de la musique. Cette conclusion était également celle de nos professeurs quasiment tous issus de ces institutions. Il semblait donc logique que leur enseignement soit dirigé vers cette finalité. Ainsi dès le troisième cycle, le concours d'entrée au CNSM conditionnait les savoirs et contenus des cours de piano :

- Le répertoire : il était obligatoire de travailler les études de Chopin, les premiers mouvements de sonate classique (surtout celles de Beethoven) et le *Clavier bien tempéré* de J.S. Bach. Ces trois styles correspondent au premier tour du concours. Il fallait également travailler des pièces du répertoire romantique et des œuvres de musique contemporaine pour être dans la logique du deuxième tour.
- La manière de jouer : il fallait « *respecter le style* » et jouer comme la tradition l'impose. Il ne s'agissait certainement pas de s'approprier les œuvres. Gare à vous si vous aviez le malheur d'utiliser la pédale dans Bach ou Mozart ! Mon professeur (qui était plus souple que les autres) adoptait une attitude totalement schizophrène par rapport à cette question. Je devais « *respecter le style* » pour les

examens ou les représentations publiques seulement. Quand mes interprétations ne sortaient pas de la classe ou de ma chambre, j'étais libre d'interpréter les œuvres à mon goût tout en ayant conscience « *qu'on ne fait pas comme cela normalement* ».

- La technique comme apprentissage primordial : il n'était pas rare d'entendre de la bouche des professeurs qu'une bonne technique est le minimum obligatoire. Il fallait jouer « *proprement* » (la fausse note devenait pour certain une réelle phobie) et être capable de virtuosité. Il semblait alors évident pour tout le monde qu'une des qualités nécessaires pour entrer dans un conservatoire supérieur était d'avoir une très bonne technique.

Mon examen pour l'obtention du Diplôme d'Etude Musicale a été une expérience très douloureuse. Après l'annonce des résultats - j'avais réussi l'examen - chacun des participants allait consulter les différents membres du jury afin de recueillir leurs impressions et conseils. Heureux d'avoir obtenu le diplôme, je suis ressorti de cet entretien avec le jury totalement anéanti. En effet, il m'a été conseillé alors de faire le choix de ne pas poursuivre la musique dans un but professionnel. Un membre du jury (professeur dans un conservatoire supérieur qui m'attirait particulièrement) m'a même littéralement conseillé d'arrêter le piano étant donné le peu de « *musicalité* » dont j'étais capable de faire preuve. Ce même professeur était à nouveau membre du jury pour le concours d'entrée en perfectionnement (il n'était d'ailleurs accompagné que du directeur du conservatoire). Je n'ai pas été admis et je ne pouvais donc plus être élève dans cette institution qui m'avait totalement rejeté. La colère de mon professeur face à la décision du jury n'a pas suffi à faire changer les choses. Il a alors pris la décision de faire jouer son réseau personnel pour me permettre de continuer mes études. C'est ainsi que j'ai quitté la province pour intégrer une classe de piano dans un établissement de banlieue parisienne.

La rencontre avec ce nouveau professeur a été très importante. Tout d'abord parce qu'il n'envisageait pas son enseignement en séparant technique et musique. Il trouvait d'ailleurs que ma technique était plutôt faible car je n'étais capable que d'une seule chose : jouer vite et fort. J'ai alors commencé à percevoir toute l'étendue des possibilités au piano : variété des timbres, finesse des plans sonores, variété des nuances, construction d'un discours (agogie). J'ai fini par comprendre que mon manque de musicalité n'était en réalité rien d'autre que des lacunes techniques. C'est précisément ma représentation de la technique (qui était celle de mes anciens professeurs) qui m'a empêché de progresser pendant si longtemps. Cette période a donc été propice à de nombreuses découvertes et progrès.

D'autre part mon rapport au travail personnel a beaucoup changé à cette période. Dans les premiers mois d'études avec ce nouveau professeur, nous en sommes arrivés ensemble à une conclusion très importante : mon travail ne me permettait pas d'atteindre les objectifs souhaités et me menait même souvent dans des directions opposées. Mon professeur m'a alors fait une proposition qui m'a beaucoup étonné : j'étais interdit de travail personnel. A la place je devais écouter de la musique, aller au concert, lire et visiter Paris. Pendant les cours de piano, je devais travailler avec mon professeur des pièces que je n'avais pas l'habitude de jouer : des mouvements lents de sonates classiques, des pièces romantiques lentes et peu virtuoses (notamment les *Nocturnes* de Chopin), des pièces de musique baroque qui n'était pas de J.S. Bach et des exercices très courts et très simples de Czerny. Ce professeur m'a également incité à m'inscrire dans la classe de chant du conservatoire. Le choix de ces pièces avait été fait pour que je puisse les jouer sans difficulté de déchiffrage, vu que je n'avais pas le droit de travailler ailleurs que dans le temps du cours. Il faut savoir également que l'organisation des cours avec ce professeur était très particulière : il nous demandait de mettre de côté dans notre emploi du temps une journée entière où nous devions être présents au conservatoire. Nous passions donc la journée sur place, et il venait nous voir pour nous donner des cours qui pouvaient durer entre trente minutes et trois heures. Autrement dit le format n'était pas du tout conventionnel. A titre d'anecdote, je me souviens avoir eu cours un dimanche de 22h00 à 1h00 du matin ! Nous pouvions parfois avoir cours à plusieurs, et nous devions parfois être nous-mêmes le professeur d'un autre élève en tandem avec le professeur.

Ce changement radical a porté ses fruits rapidement : je me suis senti de plus en plus musicien et artiste, et ma manière de jouer a changé radicalement. Petit à petit, il a estimé que j'étais de nouveau en mesure de travailler seul et j'ai été autorisé à travailler par moi-même. Une des priorités de cette période a été de me faire découvrir les grands compositeurs que je n'avais encore jamais joués : Liszt, Schumann, Rachmaninov, Scriabine et Prokofiev notamment. La différence était que je savais comment travailler et je ne cherchais plus à appliquer des protocoles proposés comme des recettes miracles pour tout le répertoire. Ce professeur m'avait fait comprendre que le travail du piano ne devait pas être une routine et que personne à part moi-même ne pouvait m'apprendre à jouer du piano. J'étais devenu autonome. J'ai passé à nouveau un Diplôme d'Etude Musicale dans ce conservatoire que j'ai obtenu cette fois-ci sans réserve.

3. Le conservatoire supérieur

Fort de ces progrès et découvertes, j'étais prêt à poursuivre mes études vers un établissement supérieur. Mon choix s'est porté vers un établissement à l'étranger. Je ne connaissais absolument pas la structure dans laquelle j'atterrissais. Rapidement j'ai été très séduit par l'aspect très complet qu'offrait la formation. En effet, outre les cours musicaux que l'on retrouve dans tous ces établissements (instrument, écriture, analyse, histoire de la musique, histoire de la musique contemporaine, formation musicale, musique de chambre, audition commentée, etc.), le conservatoire dispensait d'autres types de cours que les étudiants avaient pris l'habitude d'appeler « *les cours parallèles* ». Sur l'ensemble des cinq années qu'un étudiant mettait pour obtenir le Master nous devions suivre l'ensemble de ces matières : sociologie, philosophie, psychologie, marketing, droit d'auteur, histoire comparée des arts et acoustique. En plus de cela nous devions suivre différents séminaires et c'est dans ce cadre que j'ai pu suivre pendant trois ans des cours de pianoforte.

Sur la brochure de présentation du conservatoire, cela paraissait être une formation idéale. Dans la réalité cela était tout à fait différent car il était tout à fait impossible de la suivre en totalité. Les cours de piano nécessitaient un travail gigantesque. A titre d'exemple, pour l'examen de sortie en dernière année, nous étions évalués à deux reprises : un récital d'une durée d'une heure en avril, et en mai un autre programme de cinquante minutes incluant un grand concerto. En plus de cela, nous devions en dernière année suivre six groupes de musique de chambre... Je devais donc travailler le piano entre six et huit heures par jour pour m'en sortir, parfois bien plus quand l'angoisse d'échouer à l'examen se faisait ressentir. De sorte que les cours parallèles étaient souvent désertés par les étudiants : tout au plus cinq ou six élèves étaient présents pour prendre le cours en note et le transmettre aux autres élèves, car une grande solidarité s'était instaurée entre les étudiants de ma promotion. De plus nous avons repéré une faille considérable dans le système du conservatoire. Chaque matière proposait un examen en mai. Si nous rations l'examen - si notre note était insuffisante pour valider la matière - il nous était proposé un rattrapage en septembre. Il se trouve que cet examen de rattrapage est strictement le même que celui de la première session. Un grand nombre d'étudiants allaient donc à l'examen en mai, simplement pour recopier les questions et les sujets afin de préparer leur épreuve en septembre en apprenant pendant l'été le strict minimum pour réussir l'examen.

D'autre part, et pour la première fois de ma vie, j'ai dû en tant qu'élève pianiste, participer à des cours d'accompagnement au piano, matière totalement absente jusque là dans ma formation passée. Ainsi se rajoutèrent les cours de lecture (déchiffrage, réduction et

transposition) et d'harmonie pratique (basse continue, harmonisation de chant populaire et de choral dans le style de Bach). Ces matières ont été très difficiles car je n'avais jamais pratiqué la musique de cette manière. Il fallait que je m'attaque à un véritable problème : l'harmonie. Ce paramètre faisait cruellement défaut dans ma façon d'envisager la musique. Je me suis vite rendu compte que j'avais appris un langage sans en connaître la grammaire. De plus cette ignorance était accentuée par l'aspect spontané que l'accompagnement nécessite. La plupart du temps il s'agit d'harmoniser ou de lire à première vue une partition. Ma pratique de la musique avait été toujours très étudiée et construite sur un terme plus long. Je me suis rendu compte que j'étais incapable de jouer quoi que ce soit sans un temps de répétition et d'étude long. Malheureusement le cours ne m'a pas permis de rattraper mon retard, le programme de cette matière étant conçu pour des élèves ayant déjà une pratique avancée de l'harmonie, ce qui n'était pas mon cas. J'ai d'ailleurs obtenu la note minimum pour réussir la matière. Ayant pris conscience de ces lacunes, j'ai décidé de suivre un cursus d'accompagnement spécifique à mon retour en France. Mais la question reste entière : pourquoi un élève pianiste a-t-il pu passer au travers de ces aspects pendant des années d'étude dans les institutions françaises ?

II. Retour sur un enseignement reçu

Le parcours que je viens de détailler me permet de faire le bilan de l'enseignement que j'ai reçu et d'en pointer les différents problèmes. Il s'agit véritablement de problèmes, car aujourd'hui il me semble pouvoir affirmer que la manière dont j'ai été enseigné est source de handicaps divers qui m'ont longtemps gêné à la fois dans l'exercice de mon métier de pianiste et dans mon métier d'enseignant.

1. Les oppositions fondatrices

1.1. Opposition technique/musique

L'enseignement que j'ai reçu est vraiment révélateur de cette opposition courante que font les professeurs entre technique et musique. Cette opposition s'est matérialisée pendant une longue période en distinguant dans des moments séparés le travail de la technique et le travail du répertoire. La technique, de mes premières années de musique jusqu'à mon premier DEM, n'a eu aucune autre application concrète que de se servir elle-même dans le cadre des cours. Car le but du travail « *technique* » n'était donc pas l'idée de créer des outils ou des savoir-faire au service de l'exécution musicale, mais un but en lui-même. Etre capable de jouer un exercice du *Délicieux*, une gamme, ou une étude était une finalité qui nécessitait des apprentissages spécifiques. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que le genre « Etude » est très répandu en piano : les études de Chopin, Liszt ou de Scriabine sont des œuvres à part entière qu'il n'est pas rare d'entendre jouer en concert et elles peuvent même faire la totalité d'un programme de concert. Il semblerait donc que cette façon de concevoir l'enseignement de la technique soit très ancrée dans l'histoire de la pédagogie du piano. Les professeurs d'aujourd'hui sont les héritiers de cette tradition qui existe depuis l'âge d'or de la virtuosité pianistique du XIXe siècle.

Donc un grand temps de ma pratique personnelle a été consacré à ce travail technique. De la même manière, le temps du cours de piano laissait une grande place à cette activité. Mais il faut préciser que la technique n'était envisagée à ce moment là que comme un aspect mécanique. « *Avoir une bonne technique* » signifiait « *savoir jouer rapidement et fort* » et « *être capable de virtuosité* ». Ainsi apparaît un amalgame important : le sens du terme « *technique* » ne couvrait qu'un seul aspect d'un ensemble plus grand. Les capacités sonores ou le travail du son n'étaient pas considérés comme des éléments « *techniques* ». Etre capable de faire des plans sonores pour

rendre plus compréhensible une polyphonie, être capable de varier le timbre ou la dynamique d'un son, être capable de conduire une phrase, étaient des éléments pensés quant à eux en lien avec l'idée de « *musicalité* ». Il me semble très clair aujourd'hui que le contrôle du son sur un instrument de musique est un élément on ne peut plus technique, un véritable savoir-faire, qui nécessite des apprentissages et des expériences pour que l'élève pianiste ai à sa disposition autant de sonorités à mettre au service de ses interprétations, comme un peintre aurait différentes couleurs sur sa palette afin d'avoir le plus grand choix possible de nuances et de couleurs pour réaliser son tableau.

Il est intéressant également de remarquer que l'enseignement de la musique dispose d'un grand choix de méthodes permettant de faire progresser la technique. Ces méthodes reproduisent souvent les mêmes logiques d'élémentarisation et de simplification. Il s'agit le plus souvent de travailler les difficultés les unes après les autres, en partant de ce qui a été défini par l'auteur comme le plus simple avant d'aller vers le plus complexe. En revanche l'aspect « *musicalité* », qui correspondrait peut-être à la manière que le musicien a de s'approprier une œuvre et de la rendre expressive, ne semble pas être une donnée que l'on peut possiblement enseigner. Je constate qu'il m'a été reproché souvent de ne pas faire preuve de musicalité, mais que pour autant jamais les situations d'enseignement que j'ai vécues ne m'ont permis de m'atteler à ce problème. L'essentiel du travail qui m'était demandé dans mes débuts de musicien était d'ordre technique. Il semblait donc que, pour mes professeurs, les élèves étaient soit « *musiciens* » soit « *mauvais musiciens* », mais que l'on ne pouvait pas changer de catégories, la musicalité étant de l'ordre de l'indicible, du don ou même du magique.

Il faut d'ailleurs souligner que pendant ma formation, il m'était même interdit de prendre l'initiative d'être « *musicien* », car le poids de la tradition était trop important. Il m'arrivait parfois de faire remarquer à mes professeurs certaines contradictions que j'essayais de comprendre : pourquoi n'avais-je pas le droit par exemple d'utiliser la pédale dans les préludes et fugues de Bach alors que Glenn Gould – dont l'autorité ne me semblait pas à remettre en cause - ne s'en privait absolument pas ? Pourquoi n'avais-je pas le choix des tempi des pièces que je jouais ? Pourquoi Samson François avait-il le droit de jouer fortissimo le début de l'étude de Chopin n°11 op. 25 alors que la nuance indiquée sur la partition est douce ? Les réponses étaient invariablement les mêmes : « *ce n'est pas comme cela que l'on joue traditionnellement* ». On pouvait également me répondre plus sèchement : « *Quand tu seras Glenn Gould (ou Samson François) tu feras comme tu veux* ». Il fallait donc attendre d'être une véritable personnalité musicale pour avoir le droit de faire de la musique.

Dans un système d'enseignement qui risque de contraindre totalement la personnalité, l'originalité ou le goût personnel au profit de la conservation d'une tradition d'interprétation, comment peut-on décemment reprocher à un élève de ne pas faire preuve de « *musicalité* » ? Est ce qu'un élève musicien est un élève qui joue comme le professeur et la tradition l'impose ? Il est tout de même tout à fait absurde de reprocher à un élève d'être « *trop scolaire* » quand il joue de la musique alors que l'enseignement qu'il reçoit lui demande et lui impose même de l'être.

1.2. Opposition théorie/pratique

Une autre opposition a été très clairement marquée dans l'enseignement que j'ai reçu : l'opposition entre théorie et pratique. De manière générale, les différentes disciplines matérialisées par les différents cours suivaient des buts distincts et précis. Le cours d'instrument était présenté comme un cours de « *pratique* » instrumentale, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'un cours où l'élève avait une activité à faire, celle de jouer ou de pratiquer son instrument. Le contenu de ces cours était, comme nous l'avons dit plus haut, à visée essentiellement technique. Le terme « *pratique* » signifiait alors de répéter, s'exercer, de refaire jusqu'à surmonter un problème, de corriger la position du corps, des épaules, du bras, du poignet, de la main, des doigts, des phalanges. Les cours de musique de chambre suivaient cette même logique en y ajoutant des paramètres d'écoute, d'attention à l'autre, d'être ensemble, de respiration. Je me souviens également que les séances de chant choral étaient présentées comme des cours de pratique musicale. Encore une fois la technique - vocale cette fois ci - était au centre des apprentissages ainsi que les notions de justesse et d'écoute des autres voix.

En revanche ces cours étaient dénués de contenu théorique. Il s'agissait de faire de la musique et non de la comprendre. Pourtant les opportunités d'apprentissages théoriques étaient évidemment grandes au sein de ces cours et les élèves étaient même très demandeurs. A titre d'exemple, je me souviens que lorsque j'oubliais les altérations à l'armure en jouant une pièce, les explications de mon professeur n'allaient pas plus loin que ce simple constat : « *il ne faut pas les oublier car elles sont à la clé* ». Il me semble que cette situation aurait pu être propice à des discussions et des découvertes approfondissant mes représentations sur la notion de tonalité, si longue à comprendre et à intégrer pour les élèves. Je me souviens également avoir relu il y a peu de temps une partition que j'avais chanté à la chorale quand j'étais adolescent et de m'être rendu compte uniquement à ce moment là que cette pièce utilisait la polytonalité comme principe de composition : je n'avais aucune conscience de cela au moment de l'apprentissage de la pièce et l'attention des élèves n'a pas du tout été portée sur cet élément de composition en la chantant.

Les cours théoriques étaient donc les cours où on ne produisait pas de musique : formation musicale, analyse, harmonie et histoire de la musique. On appelait également ces disciplines les « *cours d'érudition* ». Le contenu de ces cours était construit selon un programme que chaque professeur devait mener à terme en l'espace d'une année scolaire et qui était commun à l'ensemble des classes d'un même niveau. Ainsi un certain nombre de notions et de savoir-faire devaient être abordés obligatoirement. En général, ces contenus étaient prédéterminés par les manuels de solfège que les professeurs choisissaient d'utiliser. En première année de solfège (le cours s'intitulait encore comme cela quand j'ai débuté) nous devions être capable de lire les notes en clé de sol sur une certaine étendue de la portée, nous devions avoir compris la notion de pulsation, connaître un certain nombre de figures rythmiques dans le cadre de la mesure binaire, etc. Cela posait certains problèmes, par exemple la clé de fa n'était pas abordée en première année de solfège, ainsi les élèves pianistes ou violoncellistes n'accédaient pas directement à un savoir qui aurait été très utile et pratique de détenir plus rapidement. Je me souviens également avoir joué une petite pièce de musique utilisant une mesure ternaire alors que je n'avais pas du tout connaissance de cette métrique. J'étais perdu et confus ! La noire ne durait plus un temps complet puisqu'il fallait lui adjoindre un point, le professeur de solfège nous avait donc menti ! Les explications de mon professeur de piano à ce moment là ne faisaient qu'accuser le professeur de solfège de ne pas avoir fait son travail correctement puisque je n'étais pas au fait de la notion que l'on allait utiliser pendant le cours d'instrument.

C'est ainsi il me semble que l'opposition entre théorie et pratique prend naissance : c'est la fragmentation des disciplines qui en est la cause. Chaque professeur, isolé dans sa matière, se sent autorisé à réduire sa fonction à sa seule discipline. Le but n'est pas d'assurer une formation musicale globale mais de faire en sorte que les élèves deviennent spécialistes de chacune des disciplines qu'il étudie.

Il en va ainsi du cours d'écriture, qui est envisagé comme une simple option facultative, les élèves ayant le choix parmi les matières d'érudition. L'activité d'écriture est le plus souvent étrangère à l'apprenti pianiste au sein du cours de piano. Ce n'est pas actuellement un problème de professeur de piano de proposer aux élèves d'écrire de la musique. Cependant tout le monde s'accorde pour dire que le piano est un instrument propice à l'apprentissage de l'harmonie, à tel point que cela paraît indispensable dans certaines structures de proposer aux élèves jouant d'un autre instrument un « *cours de piano pour non pianiste* ». Un des objectifs principaux de ce cours

est de mettre l'élève jouant d'un instrument monodique dans des situations d'apprentissage de l'harmonie par la médiation du piano.

Evidemment, les pianistes peuvent suivre des leçons d'harmonie. Le contenu de ces cours consiste à faire manipuler par écrit des notions d'harmonie difficiles, où l'erreur n'est pas permise (les quintes parallèles, les octaves directes, les préparations de septième, les résolutions de sensible...etc.). Le lien direct ou spontané avec la musique est prohibé : il est absolument interdit de se servir du piano pour réaliser les différents travaux. Ainsi cet apprentissage devient une discipline mentale totalement séparée de la pratique instrumentale qui a eu sur moi un effet tout à fait ennuyeux, les professeurs étant le plus souvent tout autant aussi poussiéreux que les manuels qu'ils utilisent comme ressources pour construire leur cours. A titre anecdotique, dans un conservatoire supérieur où des amis étaient étudiants, dans la liste des fournitures à acheter pour le cours d'harmonie, on trouve en plus des différents manuels et du papier à musique un encrier et une plume : les élèves devaient rendre leurs différents travaux recopiés en utilisant ce moyen de graphie... Cela a eu sur moi l'effet d'accumuler un savoir théorique conséquent, mais que je ne pouvais que difficilement utiliser dans ma pratique instrumentale. Aujourd'hui, je suis capable de jouer des œuvres difficiles pour piano, mais pour harmoniser une mélodie simple dans le cadre d'accompagnement d'élèves par exemple cela me demande un effort non négligeable.

Ainsi les questions sont posées : quelles raisons légitimes avons nous à apporter face à cette fragmentation des disciplines au sein des conservatoires et école de musique ? Ne pourrait-on pas imaginer les choses autrement ? Le professeur de piano ne doit-il pas prendre part entièrement à la formation musicale et globale des élèves ?

1.3. Opposition individuel/collectif

La plupart des cours de piano que j'ai suivi étaient des cours individuels. Chaque semaine, pour un temps qui augmentait avec mon niveau (vingt minutes en première année jusqu'à une heure et trente minutes deux fois par semaine au conservatoire supérieur) je retrouvais mon professeur pour mon cours particulier. Il était le maître et j'étais l'élève qui venait recevoir son savoir. Cette logique de cours individuel semble à première vue assez logique. En effet, le répertoire étudié était exclusivement pour piano solo. Le cours se déroulait donc sous la forme d'un face à face pédagogique : le professeur « déversait » son savoir dans la tête vide de l'élève, dans une logique de transmission directe des savoirs et savoir-faire.

La méthode pédagogique utilisée par mes professeurs était toujours la même : j'arrivais en cours, je jouais la pièce travaillée en partie ou en totalité puis j'écoutais les explications et conseils du professeur pour améliorer mes prochaines prestations. Ces explications pouvaient être d'ordre technique (avoir la main plus ronde, détendre les avant-bras, ou écrire un nouveau doigté) ou d'ordre musical (vérifier les nuances, les articulations, la vitesse écrite sur la partition afin de m'assurer du bon respect des indications notées par le compositeur). Souvent ces explications n'étaient pas du tout suffisantes pour faire changer ma façon de faire et mon professeur s'exaspérait d'avoir à refaire sans cesse le même cours ou redire toujours les mêmes choses d'une semaine sur l'autre. J'étais surnommé « *la tête dure* » qui n'écoute pas le professeur et ne respecte pas la partition. Cependant je finissais souvent par céder face à la colère et à la sévérité des propos qui pouvaient parfois m'être adressés. Enfant, il m'est arrivé d'avoir très peur d'aller en cours de piano.

Pendant environ dix années, le piano a été une pratique exclusivement solitaire. Les pratiques collectives auxquelles j'étais tenu de participer laissaient l'instrument de côté. C'est seulement quand j'ai pu m'inscrire au cours de musique de chambre que j'ai pu jouer du piano en présence d'un autre. Il est cependant important de préciser que cette pratique collective de la musique était envisagée de la même manière : la plupart du temps, il fallait travailler seul nos parties respectives, et les moments collectifs n'avaient lieu que pendant les cours. Ainsi le sentiment de « *solitude du pianiste* » a vraiment été une composante qui a forgé à la fois ma personnalité musicale, mais également ma personnalité tout court. J'étais seul avec mon professeur, ou complètement seul des heures durant dans une salle pour travailler mon piano, et j'ai commencé à aimer être seul et à décider par moi-même de m'isoler. Aujourd'hui j'ai le sentiment que les problèmes de communication que je peux ressentir parfois dans la vie courante sont issus de cet enseignement qui a créé le besoin et la nécessité d'être seul pour avancer. Le piano a été un refuge important pour éviter les problèmes personnels que j'ai pu rencontrer dans ma vie d'enfant, et sans doute encore dans ma vie actuelle. Maintenant, et sans doute grâce à la formation du Cefedem, je me rends compte du contraire : c'est au sein d'un groupe et du collectif que mes idées peuvent prendre plus de force car nous sommes bien plus intelligents à plusieurs que seul.

Quels seraient donc les avantages et les inconvénients d'un cours de piano individuel et collectif ? Au cours d'une enquête d'observation menée au sein de différents établissements, j'ai pu établir cette liste en collaboration avec les professeurs m'ayant accueillis dans leur classe. Voici les points qui nous sont apparus comme les plus importants :

- Cours individuel :
 - Points positifs :
 - Un enseignement "sur-mesure" : on peut agir sur les problèmes spécifiques d'un élève en particulier, en mettant le focus sur lui.
 - L'élève dispose de la totalité de son instrument (important notamment pour les apprentissages techniques).
 - Points négatifs :
 - Risque de solitude et d'inertie.
 - Certaines notions sont plus longues à acquérir seul : pulsation, écoute, « imaginaire sonore » (qui peut être suscité par la présence d'autres instruments pour repérer différents timbres).
 - Pas de confrontation avec d'autres manières de faire.
 - Temps de cours restreint, on y aborde que peu de choses.

- Cours collectif :
 - Points positifs :
 - Le temps de cours est mutualisé, donc plus long. Ce temps permet plus d'activités différentes.
 - Esprit d'atelier : temps pour la créativité, pour l'errance, pour le tâtonnement et les expériences.
 - Jouer à plusieurs développe l'écoute, le sentiment de la pulsation, de la mesure et participe à la création d'un « imaginaire sonore » plus important.
 - Dimension sociale : appartenance à un groupe, temps pour l'humain, la rencontre, la confrontation et l'amitié.
 - Permet de varier beaucoup plus les dispositifs pédagogiques.
 - Stimulant pour les membres du groupe : motivation renforcée.
 - Faire naître d'autres projets personnels de l'élève grâce à la confrontation avec l'autre.
 - Plus de chance d'avoir des élèves aux compétences différentes.
 - Point négatif :
 - S'il n'y a qu'un instrument dans la classe, perte des repères sur l'instrument.

Pour conclure, il apparaît donc que l'enseignement collectif du piano est source de situations d'apprentissage permettant une plus grande diversité des dispositifs pédagogiques et des pratiques, et qu'il est plus enclin de permettre à l'élève d'adopter une posture de chercheur. Il faut également noter que le cours individuel est un outil qu'il ne faut pas pour autant rejeter totalement car il est peut être important que l'attention du professeur ne se concentre que sur un seul élève. Il s'agirait pour moi d'inverser la tendance actuelle, en proposant un enseignement du piano par le travail collectif qui pourrait ponctuellement prendre la forme d'un cours individuel si le besoin pour un élève se fait ressentir.

1.4. Opposition amateur/professionnel

La dernière opposition dont je souhaite parler ici me semble très importante. Dans le parcours d'élève qui fait l'objet de la première partie de ce mémoire, je constate que le « choix » de faire de la musique une préoccupation professionnelle coïncide très exactement avec mon entrée au conservatoire. Cette coïncidence me semble troublante et m'interroge profondément. Je me rends compte que l'idée même de « conservatoire » était perçue par les adultes comme une voie obligatoirement professionnalisante. Je me souviens que lorsque mes parents expliquaient avec grande fierté aux personnes de leur entourage que j'avais été admis au « Conservatoire » - la majuscule est de rigueur - leurs réactions étaient toujours empreintes d'admiration et de promesses de grande carrière de pianiste concertiste. Ainsi, pour l'opinion générale, l'idée de conservatoire est synonyme de choix de carrière professionnelle, et les élèves évoluent dans cette idée.

Dès le départ, les intentions et les contenus enseignés sont à visées professionnelles. Il n'est pas rare, en piano comme dans les autres instruments, que les répertoires étudiés dans les conservatoires régionaux soient prédéterminés par les concours d'entrée des structures supérieures et professionnelles. Ainsi les élèves n'ont que très peu la possibilité de diversifier leur pratique et leurs expériences musicales. Je n'ai en ce qui me concerne, jamais eu ni l'idée ni la possibilité de pratiquer une musique d'une autre esthétique pendant la totalité de mes études, et ce dans tous les conservatoires et écoles de musique que j'ai fréquenté sur une période de plus de vingt ans. De plus, ces répertoires doivent être envisagés en terme d'interprétation et d'exécution selon des critères d'excellence. Il n'est pas rare d'entendre aujourd'hui des personnes ayant abandonnées la musique car « *ils ne faisaient cela que pour le plaisir* »...

Ainsi la formation musicale des amateurs, qui est la mission première des établissements de type conservatoire, s'exerce à travers des cursus et des enseignements dont le but est celui de

la professionnalisation. Ce constat me laisse un goût amer : j'ai l'impression aujourd'hui que je n'ai jamais fait le choix de devenir un musicien professionnel, mais que cela est arrivé malgré moi, car finalement « être musicien » est la seule chose que j'aurai fait et que je sache faire dans ma vie. En tant qu'élève, j'ai suivi une ligne toute tracée : écoles associatives, conservatoire de province, conservatoire parisien et conservatoire supérieur. On retrouve très précisément cette idée dans le texte³ de Hennion, Martinat et Vignolle :

« [...]pour la grande majorité des élèves interrogés, la musique était au départ au mieux un loisir, au pire une corvée. Mais une forte minorité (un élève sur quatre environ) avait envie d'en faire son métier dès le début. La comparaison avec les projets actuels des mêmes élèves montre un glissement au fil des études vers une nette professionnalisation : plus d'un élève sur cinq a été « professionnalisé », c'est-à-dire qu'il affirme avoir maintenant des ambitions professionnelles qu'il n'avait pas en entrant au conservatoire. Au total, la proportion de ceux qui espèrent vivre de la musique double, pour atteindre près de la moitié des élèves présents dans les conservatoires depuis plus de deux ou trois ans ».

2. Une certaine « forme scolaire » de l'enseignement du piano.

2.1. La « forme scolaire » : essai de définition

L'expression « forme scolaire » désigne de manière critique le mode dominant d'organisation de l'École. Ce mode d'organisation s'exerce sur différents niveaux, tant concret, matériel et temporel, que sur la pédagogie et les contenus des savoirs enseignés. Cette forme d'organisation de l'école est devenue un modèle qui a inspiré celui de l'école de musique. Ainsi, des éléments communs aux différentes institutions semblent s'être installés comme des normes qui les régissent :

- Fragmentation des disciplines.
- Homogénéité des niveaux et des âges au sein des classes ou groupes.
- Régularité hebdomadaire des enseignements.
- Temps de cours identique pour chacun selon les niveaux.
- Evaluations régulières et protocolaires des acquisitions.
- Professeurs spécialistes enseignant leur discipline, leur spécialité.
- Le savoir est une donnée figée et stable, une vérité.

³ in *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, Antoine Hennion, Françoise Martinat, Jean-Pierre Vignolle, 1983, p57

Dans un article⁴, François Audigier nous livre cette définition de l'expression critique « *forme scolaire* » :

«À la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère, Julia, 1976), Guy Vincent (1980, et al. 1994) a formalisé le concept de « forme scolaire » pour désigner le mode d'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVI^e siècle. J'en rappelle brièvement les principaux caractères. Avec l'école s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupe d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles : succession des années, définition des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, fragmentation du temps hebdomadaire et du temps quotidien. Dans cette forme scolaire, le savoir est supposé stable, déposé dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des élèves ».

2.2. « *Forme scolaire* » et enseignement du piano dans l'école de musique

En quoi pouvons-nous dire qu'il existe une « *forme scolaire* » de l'enseignement du piano dans le cadre de l'école de musique? Dans « *La forme scolaire dans l'éducation de base : tensions internes et évolutions* »⁵, Olivier Maulini et Philippe Perrenoud proposent « *huit traits distinctifs de la forme scolaire* » cités et commentés ci-dessous.

Avant d'entrer dans le détail, je tiens à préciser que ces deux auteurs ont défini ces huit traits distinctifs avec un regard de sociologue faisant le constat de ce qu'est la forme scolaire aujourd'hui. Il n'apparaît pas dans leur propos une véritable critique de ce constat, et à la première lecture, on pourrait penser que ces traits distinctifs sont des éléments normaux et légitimes. En n'y réfléchissant d'une manière plus approfondie, la critique apparaît très clairement : la « *forme scolaire* » prend en considération essentiellement l'activité du professeur et de l'enseignement en laissant de côté l'activité de l'élève et de l'apprentissage.

2.2.1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant.

[Dans la forme scolaire,] «il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable. »

Le rapport avec l'enseignement du piano que j'ai reçu me semble tout à fait aisé. Le professeur de piano est le maître qui pense apprendre à l'élève à jouer de son instrument. Le

⁴ in *Formes scolaires, formes sociales*, François Audigier, extrait de la revue *Babylonia*, mars 2008, p9

⁵ in *La forme scolaire dans l'éducation de base : tensions internes et évolutions*, Olivier Maulini, Philippe Perrenoud, p151

contrat didactique qui fait le lien entre les deux personnes de la situation pédagogique pose comme implicite que sans le maître l'élève ne pourra pas apprendre. Ainsi le professeur se définit comme celui qui détient le savoir et qui détient la méthode pour permettre à l'apprenant de s'en saisir à son tour de manière visible et évaluable.

N'est-ce pas là une erreur considérable de penser que le rôle du professeur est d'apprendre à l'élève un savoir ? Comment les situations pédagogiques évolueraient-elles si le postulat didactique de départ serait que son rôle est d'apprendre non pas un savoir, mais d'apprendre à apprendre ? Est-il réellement possible d'apprendre le piano à quelqu'un ? Les professeurs ne confondent-ils pas « apprendre » - l'activité de l'élève - et « enseigner » - l'activité du professeur ? La question de l'ouvrage de Michel Saint-Onge tombe à point nommé : « *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* »

2.2.2. Organisation centrée sur les apprentissages

[Dans la forme scolaire,] « il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation. »

Encore une fois le rapport avec la forme scolaire de l'enseignement du piano est très clair. La classe de piano est une classe isolée des autres au sein d'une organisation qui a pour but d'apprendre. L'essentiel de la présence de l'élève au sein de l'organisation est celle de venir pour apprendre dans une situation de cours individuel et non d'explorer, par exemple, hors la présence du professeur.

Il est intéressant de mentionner également que l'enseignement du piano peut se diviser en « *sous-système* » ayant chacun leurs aspirations, leurs traditions, leurs références et maîtres propres, qui peuvent parfois se contredire ou se compléter. (Par exemple l'école russe du piano avec Neuhaus, l'école française avec Cortot ou encore la pédagogie du piano par le toucher de Marie Jaëlle, etc.)

2.2.3. Pratique sociale distincte et séparée

[Dans la forme scolaire,] « il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats. »

Sur un certain aspect il me semble que ce troisième point de la forme scolaire décrit par Olivier Maulini et Philippe Perrenoud fait mention de la dimension relationnelle entre le professeur et l'élève. Cette dimension relationnelle fait entièrement partie de la situation didactique et est souvent dans l'enseignement musical une des données les plus importantes, parfois au détriment de la relation entre l'élève et le savoir. Les professeurs des écoles de musique me semblent enclins à privilégier l'aspect relationnel. A la fois dans un sens positif - « *Les élèves doivent passer un moment sympathique* » - ou dans un sens négatif - « *Les élèves doivent se soumettre à la volonté du maître tout puissant* ».

D'autre part ce troisième trait distinctif de la forme scolaire pose la question du lieu de l'enseignement et du nécessaire isolement pour que l'activité pédagogique puisse se dérouler sans encombre. Cet isolement semble être cher aux professeurs que j'ai rencontré : la classe est un lieu fermé où il n'y a que rarement de place pour un auditeur extérieur venu observer.

Cet isolement et cet aspect relationnel n'existant qu'entre l'élève et le professeur sont renforcés par l'absence presque totale d'activité musicale en groupe et collective pour les pianistes.

2.2.4. Curriculum et planification

[Dans la forme scolaire,] « il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, l'apprentissage est planifié. »

En d'autres termes, il semble que le professeur doit être spécialiste de la discipline qu'il enseigne. Il doit sa légitimité d'enseignant en premier lieu grâce à la connaissance et à l'étude approfondie de sa matière, et non grâce à ses compétences pédagogiques. Un grand nombre d'enseignants de la musique n'a jamais été formé au métier d'enseignant.

Il doit également être en mesure de définir un ordre pour les apprentissages. Il me semble que cette planification logique est à l'origine des procédés d'élémentarisation et de simplification qu'on retrouve si souvent dans les méthodes et dans les étapes d'apprentissages (« *d'abord les mains séparés, ensuite les mains ensemble* »). C'est le professeur qui prend en charge et pense les étapes intermédiaires et qui donne les conseils. L'élève n'a plus qu'à exécuter les prescriptions du professeur et ne peut aucunement prendre en main son évolution car il dépasserait le cadre de son métier d'élève.

2.2.5. Transposition didactique

[Dans la forme scolaire,] « il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation. »

Nous retrouvons ici l'idée qui semble promouvoir la nécessité de créer des méthodes d'apprentissage. Il est vrai que si le postulat de base est que le savoir est stable et figé, alors le rôle du professeur est d'en assurer sa meilleure transmission possible en l'organisant lui-même : dégager des règles et des principes, diviser en leçons, isoler les difficultés, pratiquer de manière progressive des exercices répétés en allant du plus simple au plus complexe. La transposition didactique envisagée ainsi sera alors un frein à toute initiative de recherche : l'élève recevra un savoir qu'on lui donne, il ne sera pas en mesure de le chercher par lui-même et de développer une posture de recherche et de compréhension.

Si l'on admet au contraire que le savoir est en perpétuel mouvement - surtout dans le domaine artistique - qu'il n'est pas une vérité absolue, qu'il peut se montrer changeant, alors la démarche de transposition didactique tendra à mettre l'élève dans une situation de chercheur, pour qu'il assimile un savoir qui lui est utile à un moment précis et qui faisant petit à petit « système global », fait sens pour l'élève mais d'abord « *ici et maintenant* ». Si le savoir est changeant alors il est inutile de le transmettre car ce qu'on a appris ne sera plus d'actualité et des mises à jour régulières seront nécessaires. Nous avons tous fait l'expérience de la découverte d'un savoir à différents niveaux de nos représentations : ces expériences sont bien plus marquantes et permettent une assimilation plus sûre du savoir.

2.2.6. Temps didactique

[Dans la forme scolaire,] il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique. »

Le cours de piano suit une organisation routinière : hebdomadairement l'élève rejoint son professeur, le plus souvent pour sa leçon particulière. Le temps de cours augmente avec le niveau de l'élève, mais reste le même pour tous les élèves d'un même niveau, peu importe l'activité dont le cours fait l'objet.

Cette organisation du temps ne semble pas être suffisante car elle crée la nécessité d'un temps supplémentaire, celui du « travail personnel » ou du « travail à la maison ». Ce temps est le plus important quantitativement : un élève passe beaucoup plus de temps à travailler seul qu'en cours. Ce temps du coup devient le véritable temps de l'apprentissage. Le temps de cours, quand

a lui, est le temps de l'enseignement. Ainsi l'élève devient responsable de sa progression personnelle. S'il veut réussir il doit travailler seul. La réussite de l'élève ne devrait-elle pas au moins être partagées par l'enseignant ?

2.2.7. Discipline

[Dans la forme scolaire,] « il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts. »

La discipline était véritablement une valeur faisant partie intégrante de ma formation de pianiste. Cette discipline s'exerçait sur le travail personnel qui était considérable. La question du travail personnel a toujours été très présente dans ma formation de pianiste. Il a toujours été implicite que j'aie une pratique du piano réglée, de manière régulière et quotidienne. Ainsi j'ai très vite assimilé mon travail personnel à un véritable « devoir ».

Le problème de discipline dans mon travail personnel se posait surtout dans les périodes où je ne travaillais pas assez, ou même pas du tout. J'éprouvais une grande culpabilité dans ces périodes et aujourd'hui encore je peux ressentir cette culpabilité dans les périodes où je ne peux pas travailler mon piano.

Par ailleurs, j'ai vite remarqué des dysfonctionnements de la part de mes professeurs dans l'évaluation de ce travail personnel. Il n'était pas rare de me faire féliciter de mon bon travail quand je n'avais strictement pas touché au piano de la semaine, comme je pouvais me faire injustement traiter de paresseux les semaines de dur labeur.

Cette citation de Carl Czerny exprime bien la discipline comme elle était envisagée par mes différents professeurs : *« Rien n'est plus important pour l'interprète que de travailler inlassablement les difficultés les plus usuelles un nombre assez grand de fois à la suite pour les dominer à la perfection »*

La discipline s'exerçait également à un niveau plus mental : la concentration. Lorsque je jouais mal, mes professeurs avançaient deux raisons possibles pour expliquer cela : je n'avais pas assez travaillé, ou je n'étais pas assez « concentré ». Cette concentration a toujours été pour moi un grand mystère : comment savoir si un élève fait le maximum pour concentrer son attention sur la tâche qu'il est en train de réaliser ?

2.2.8. Normes d'excellence

[Dans la forme scolaire,] « il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages. »

La notion d'excellence est tout à fait à l'honneur dans les établissements d'enseignement de la musique. Elle est d'ailleurs une finalité qui oriente les enseignements dans cette direction. L'excellence justifie d'ailleurs à elle seule une spécialisation précoce des apprenants à l'intérieur d'un seul et unique domaine, celui de la pratique instrumentale et dans un seul courant esthétique. Aujourd'hui, les classes de piano des institutions tendent en premier lieu à former des pianistes solistes et virtuoses, promis à de grande carrière de concertiste. Combien atteindront ce but réellement ? Que penser du fait que toute une conception de l'enseignement soit construite et pensée pour cette infime partie des élèves qui auront effectivement ce genre de carrière ? ...

III. Vers une diversité des pratiques

La troisième partie de ce mémoire tendra à montrer à travers différents aspects, les manquements, les enseignements absents et les éléments non abordés, de ma formation passée, qui aujourd'hui me semblent très importants et urgents à intégrer dans un enseignement général et complet du piano.

1. Transversalité

1.1. Une porte ouverte à la construction de « l'identité du musicien »

Aujourd'hui, quand un enfant décide de débiter la musique, il faut qu'il fasse le choix d'un instrument. Ce jeune élève, enthousiaste à l'idée de « faire de la musique », n'a pas encore la plupart du temps défini un choix précis d'esthétique musicale qu'il souhaite pratiquer. Musique classique, musique traditionnelle, jazz ou musiques actuelles sont autant d'étiquettes qui ne font pas encore sens chez le jeune enfant, même s'il peut montrer une certaine préférence pour l'une ou l'autre des esthétiques. Son identité de musicien est à construire et il faut lui donner l'opportunité de le faire.

Le piano est tout de même un instrument qui permet de pratiquer une grande variété de musiques, puisque tous les grands courants esthétiques l'utilisent, à l'exception peut-être des musiques traditionnelles. Ainsi, on pourrait définir le piano comme un instrument véritablement « transversal », au sens que son champ d'action touche à plusieurs domaines à la fois et se réfère à plusieurs entités différentes.

Ainsi, pourquoi aujourd'hui les élèves pianistes sont-ils spécialisés d'office dans un seul courant esthétique dès les premiers pas de leur formation ? Comment dans ces conditions l'élève peut-il prendre en main la construction de son identité musicale puisqu'il n'a pas l'occasion de pratiquer une grande diversité de musiques dans l'enseignement qu'il reçoit ?

1.2. Intérêt pédagogique d'un « enseignement transversal ».

Je me définis aujourd'hui comme un pianiste classique. L'enseignement que j'ai reçu m'a permis de me sentir aujourd'hui à l'aise dans l'exécution et l'interprétation d'œuvres que j'aime

profondément. Je sais comment aborder une pièce de sa première lecture à son interprétation finale, et jouer du piano est source de joie, d'émotion et de satisfaction.

En revanche, je suis très mal à l'aise quand, dans certaines situations, mon métier m'amène à devoir m'éloigner des procédures qui me sont habituelles, ce qui arrive très régulièrement. Ainsi, arranger, transcrire, improviser, jouer « d'oreille », réaliser une grille un peu élaborée ou harmoniser sur le moment l'accompagnement d'une mélodie sont parfois encore autant d'obstacles, de sources d'angoisse et même parfois la cause d'un sentiment de grande frustration.

Car c'est bien l'intérêt premier d'un « enseignement transversal » : permettre à l'apprenant de faire de la musique dans le plus possible de situations réelles que sa vie de musicien va lui permettre de rencontrer, et ces occasions sont très nombreuses pour les pianistes. Je tiens également à préciser que même si le pianiste fait le choix de se spécialiser dans une esthétique précise, l'intérêt d'apprendre à manier les différentes procédures liées aux différentes esthétiques est très important et source d'enrichissement qui viendra forcément nourrir la pratique de sa spécialisation.

1.3. Transversalité et musique classique

Dans ma formation passée, mon expérience de la transversalité est quasiment nulle. Je n'ai eu aucune expérience de la sorte dans le cadre de l'école de musique. Le terme « transversalité » n'est apparue dans mon vocabulaire musical que pendant ma formation au Cefedem qui érige à juste titre ce concept en véritable valeur éducative.

La formation du Cefedem m'a également permis de comprendre que la musique classique est véritablement ancrée dans cette tradition de transversalité et de métissage. Cette découverte est un véritable pas en avant vers une nouvelle compréhension beaucoup plus fine de l'histoire de la musique : les courants stylistiques, les compositeurs construisent leur langage dans une logique de métissage. Par exemple, quel aurait été le style de Chopin sans le bel canto italien ? Comment sans la connaissance et l'imprégnation des musiques folkloriques de leur entourage des compositeurs comme Glinka, Grieg, Smetana, Dvorak, Janacek, Liszt, Bartok, Albeniz, Granados, etc., auraient-ils pu construire le langage musical qu'on leur connaît ? Que serait l'œuvre de Stravinsky, Ravel, Gershwin, Bernstein sans l'influence du jazz ? Ainsi il me semble pouvoir affirmer que la musique classique est une musique de transversalité par

définition et qu'il est d'un intérêt certain de mettre l'élève dans des situations d'apprentissage par la transversalité.

1.4. Mes expériences de la transversalité

Mes seules expériences de la transversalité ont donc eu lieu au Cefedem pendant mes deux années de formation et à travers différents dispositifs qui ont permis ces apprentissages.

1.4.1. Les semaines de musique d'ensemble

Pendant les deux années de formation au Cefedem, quatre semaines sont banalisées pour la réalisation de projets de musique d'ensemble avec l'ensemble des deux promotions de la formation initiale. Environ une soixantaine d'étudiants de cultures et d'origines différentes se retrouvent pour constituer des groupes rassemblés autour d'un projet commun dans le but d'une présentation publique qui a lieu à la fin de la semaine de travail. Nous recevons comme contrainte de participer au moins une fois à un projet de notre esthétique, et au moins une autre fois à un projet d'une esthétique qui n'est pas la nôtre.

Ainsi, j'ai pu participer lors de ma première semaine de musique d'ensemble à un projet qui proposait un travail de reprise des chansons de Wanda Jackson, figure célèbre du style « *rockabilly* » des années 1960/70 aux Etats-Unis. Les apprentissages musicaux ont été riches : repiquage harmonique et réalisation de grilles d'accords, improvisation de chorus, découverte de l'aspect « sonorisation » du piano dû au jeu collectif avec des instruments amplifiés, et surtout découverte d'un rôle de la musique inédit pour moi : faire la fête !

1.4.2. Les projets ABC

Nous devons également durant la formation finaliser trois projets que nous jouons durant les différents festivals que les étudiants du Cefedem doivent organiser. Deux de ces projets (les projets B et C) sont ce qu'on pourrait appeler des « projets transversaux ». (Le projet A est quant à lui réservé à un approfondissement de la pratique courante de l'étudiant, celle dans laquelle il s'est spécialisé). Le projet B se définit par l'étude d'une pratique voisine de notre esthétique habituelle. Ainsi, mon projet B a été centré sur des reprises de chansons de variété française. Il a fallu arranger pour ma formation les chansons, et être capable de les chanter. De plus un autre type de travail est apparu : celui de la mise en scène et de l'interprétation théâtrale des chansons.

Le projet C quant à lui vise des apprentissages où l'étudiant serait totalement débutant. C'est ainsi que je me suis littéralement jeté dans la découverte de la culture flamenca. Mon projet s'est articulé autour de la danse : j'ai appris à danser le « *tarranto* » (danse flamenca lente et complexe, caractérisée par de grands changements et ruptures de tempo) et j'ai également accompagné une danseuse professionnelle après avoir élaboré un arrangement au piano d'une pièce de guitare flamenca.

1.4.3. Les ateliers de Culture Musicale Commune

Le cadre du cours de culture musicale commune est également propice à des apprentissages transversaux. Pendant un semestre, un référent pédagogique spécialiste d'une esthétique nous propose un cours dans sa discipline. Ces cours sont envisagés de deux manières : une partie magistrale où l'on découvre les caractéristiques propres de chacune des esthétiques à travers un axe prédéfini par le formateur, et une partie où l'on fait véritablement de la musique, sous forme d'atelier. Les expériences de musique traditionnelles ont été très marquantes. J'ai eu l'occasion de pratiquer de la musique irlandaise, de la musique d'Auvergne, de la musique du Berry ainsi que de la musique Klezmer. L'aspect de transmission orale de cette musique a été très riche d'apprentissages : jouer d'oreille, sans partition et créer un accompagnement.

Une autre expérience m'a beaucoup marqué dans le cadre du cours sur les musiques actuelles : l'atelier de musique « *punk* ». Outre les apprentissages musicaux (je tenais le rôle de la batterie dans l'atelier), j'ai vraiment découvert une attitude musicale totalement différente par la pratique de cette esthétique. L'aspect « *do it yourself* » qu'on pourrait traduire par « *fais le toi même* » ou « *débrouille-toi comme tu peux* » était une nouveauté pour moi : pour jouer du punk, il ne faut pas attendre d'avoir un certain niveau ou une notoriété suffisante, on peut le faire sans complexe et immédiatement. Perspective tout à fait intéressante pour un futur professeur de musique qui aura en charge des élèves débutants.

2. L'accompagnement au piano

2.1. Classe de piano, classe d'accompagnement : deux disciplines distinctes ?

Le symptôme qui me paraît le plus étonnant issu de la fragmentation des disciplines est celui de la scission entre la classe d'accompagnement et la classe de piano comme deux classes isolées et cloisonnées. Il semblerait aujourd'hui qu'« *être pianiste* » et « *être pianiste*

accompagnateur » soient deux choses différentes, qui nécessitent des dispositifs d'enseignement séparés et spécialisés. Cette scission est issue d'une conception de l'enseignement qui vise en premier lieu à former les pianistes vers une carrière de soliste. L'accompagnement est envisagé actuellement plutôt comme une issue de secours si la première voie se révèle être un échec.

De plus, les classes d'accompagnement ne sont accessibles que tardivement dans les cursus des conservatoires (après le troisième cycle, et parfois même après l'obtention du DEM de piano pour certains établissements), et certaines institutions ne proposent simplement pas cette discipline. Ainsi la plupart des élèves pianistes n'ont pas accès durant leur cursus aux apprentissages que l'accompagnement permet, soit en raison de l'impossibilité de suivre la matière, soit par réel mépris de celle-ci dans le pire des cas.

Et pourtant, la pratique de l'accompagnement est une démarche inhérente à l'activité de pianiste. Pourquoi « la discipline piano » ne pourrait-elle pas s'inscrire dans la totalité de ses différentes pratiques ? Pourquoi l'accompagnement au piano ne se fait-il qu'en fin de cursus des conservatoires ? Pourquoi les pianistes doivent-ils faire le choix de s'investir totalement dans l'une ou l'autre de ces deux spécialisations ? Réunir la classe de piano et la classe d'accompagnement permettrait d'offrir aux élèves une formation complète. Car être pianiste, c'est également être capable d'accompagner.

2.2. Les savoirs enseignés dans la classe d'accompagnement

La classe d'accompagnement est source d'activités qui n'ont que très peu de place au sein de la classe de piano. Ces activités sont pourtant capitales pour la formation des pianistes, car elles répondent et donnent sens à des enseignements par ailleurs vécus de manière « trop théoriques » pour les élèves. La classe d'accompagnement m'apparaît comme la solution idéale pour rendre complètement « pratique » les savoirs théoriques enseignés et ainsi faire disparaître cette opposition injustement fondatrice de l'enseignement.

Lecture

La classe d'accompagnement est une classe dont un des objectifs principaux est de permettre à l'élève de développer ses facultés de lecture. Il s'agit de permettre à l'élève de créer des outils et des techniques lui offrant la possibilité de se saisir très rapidement - voire spontanément - des œuvres qu'il doit jouer, plutôt que de passer de longues heures à travailler seul dans une salle avec un piano.

Pour réaliser un déchiffrage, un temps de préparation servant véritablement d'analyse est accordé au pianiste pour repérer différents éléments généraux : le tempo, la tonalité, la structure. Ce temps peut également être mis à profit pour repérer d'éventuels passages plus périlleux pour que le pianiste mette en place une stratégie pour son exécution (doigtés, aménagement de la partition, arrangement). Le but est d'aller à l'essentiel : la musique tout de suite.

En termes de lecture, la pratique de la transposition et de la réduction fait immédiatement le lien avec l'apprentissage des clés. Il devient alors très utile pour le pianiste de connaître les clés d'ut, dont l'étude est si rébarbative dans le cours de formation musicale. Ces pratiques permettent également au pianiste de découvrir et de jouer un répertoire bien plus large que celui de la musique pour piano solo (mélodies, lieder, chansons, opéra, répertoire de musique de chambre et symphonique). Le travail de réduction d'orchestre est par ailleurs véritablement source de nombreux apprentissages musicaux permettant de développer le toucher, la variété du timbre sur l'instrument et permet de nourrir la palette sonore du pianiste.

« Harmonie pratique »

Le cours d'accompagnement est également le lieu d'apprentissages conséquents en lien avec l'harmonie mais dans un rapport direct avec l'instrument, d'où l'appellation « harmonie pratique » de cette partie de la discipline. Il s'agit de faire de l'harmonie par la médiation du piano. Basse continue, harmonisation de chants populaires ou dans le style d'un compositeur, d'un courant, et apprentissages de formules types (cadences, marches de septième, enchainements d'accords, etc.) sont autant d'éléments que le pianiste pourra avoir à sa disposition pour la compréhension de la musique et vers plus de facilité de lecture.

On peut noter ici qu'il serait intéressant d'élargir les apprentissages vers des pratiques d'autres esthétiques : harmonie jazz, réalisation de grilles, arrangement de chansons. La plupart du temps le contenu du cours d'harmonie pratique s'en tient à une conception classique de l'harmonie.

2.3. Accompagnement : le pianiste dans le collectif

La classe d'accompagnement est le lieu propice pour faire de la musique avec d'autres instrumentistes ou chanteurs, le pianiste n'est plus pour le coup solitaire. La présence de l'autre devient même essentielle pour que les apprentissages s'effectuent. Jouer avec quelqu'un d'autre, c'est interagir avec ses propositions dans le but d'une production commune. La situation

pédagogique devient donc source de conflits sociocognitifs, chacun pouvant exprimer son point de vue et prendre conscience de celui de l'autre afin d'affiner, voire de modifier le sien.

Les objectifs de la pratique collective sont multiples. Dans son mémoire⁶ de la formation diplômante au certificat d'aptitude, Laetitia Bougnol les recense et les définit ainsi :

« Découverte et réalisation des notions de timbres, d'attaques et de plans sonores, en vue de l'apprentissage de la polyphonie »

La musique pour piano est par nature polyphonique, et cette donnée est forcément problématique à un moment ou l'autre de la progression de l'élève pianiste. Le cadre de la musique d'ensemble est elle aussi par nature polyphonique : ainsi l'expérience de la pratique collective est un dispositif réellement axé sur cet apprentissage.

« La phrase et l'expiration (soutien respiratoire)

L'expérience du jeu collectif avec les chanteurs ou les instruments à vent permet au pianiste de prendre conscience de la nécessité de respirer pour créer la phrase musicale.

« Les timbres »

Le jeu collectif est propice à la découverte des différents instruments et de leur timbre. Le timbre des instruments permet au pianiste de se créer un imaginaire sonore qui lui permettra de varier son jeu pianistique en ne se limitant pas uniquement à la simple variation de nuances.

« Les modes d'attaque et les phrasés »

La pratique d'ensemble permet de découvrir les différents modes d'attaques des instruments et leurs divers modes de jeux spécifiques à chacun. Par exemple, les élèves pianistes peuvent penser que la répétition d'une note sur l'instrument peut entraîner une coupure dans le son. Que penseront-ils de cela quand ils auront découvert que le changement de note sur un instrument à corde, qui nécessite un changement de coup d'archet, ne signifie pas forcément la rupture du son.

⁶ in *Quelle place pour la musique d'ensemble dans le cours de piano, essai sur un changement de représentation du piano dans son enseignement*, Laetitia Bougnol, 1996

« *Le vocabulaire propre à chaque instrument et les images qu'il évoque* »

Chaque instrument utilise un jargon qui lui est propre et riche (par exemple, les flutistes utilisent l'onomatopée « te-ke-te-ke » pour désigner le double détaché). La connaissance de ce vocabulaire permet au pianiste d'élargir ses représentations sur les différentes images sonores qu'il est possible de réaliser pour varier le timbre ou la manière de phraser. Par exemple, la représentation de l'idée de « *staccato* » sera nettement différente pour le pianiste après avoir joué avec un violoniste qui pourra réaliser cette idée de staccato de manière « *pizzicato* », « *spiccato* », « sautillé » ou « détaché ».

« *La partition conducteur et la démarche du jeu d'ensemble* »

Dans le cadre de la pratique collective, le pianiste utilise généralement le conducteur comme partition. Il possède donc sur le pupitre la totalité des différentes parties de la pièce et en a donc une vision globale. Le jeu d'ensemble permet donc de créer une démarche importante : le pianiste existe en tant qu'individu avec ses problèmes propres (exécution instrumentale et technique, écoute de soi) mais tout cela dans un ensemble plus grand qui constitue un deuxième niveau d'écoute de la globalité (le rôle de chacun, écoute des autres, s'écouter soi-même dans la globalité). Ce double niveau d'écoute peut tout à fait être réinvesti dans le répertoire solo ou lors de passages solistes. En effet le pianiste retrouve cette multiplicité de rôle et d'écoute également dans ce contexte.

« *La synchronisation : le rythme* »

Le jeu collectif est un dispositif évidemment indispensable pour l'apprentissage du rythme et de la pulsation. De plus, la confrontation avec les autres instrumentistes permettra plus aisément de rendre plus fine cette notion : pulsation commune, décomposition du temps éventuelle, carrure, grande phrase et respiration sont autant d'éléments que le jeu collectif permettent d'aborder plus directement.

« *La synchronisation : la gestique* »

La bonne réalisation du jeu collectif nécessite une gestique commune aux participants. (Donner un départ, montrer une levée, « visualiser » une respiration, etc.). Cette gestique nécessaire pour le bon déroulement du jeu collectif est tout à fait réutilisable pour le jeu soliste.

« L'interprétation musicale et le jeu collectif »

La pratique collective permet véritablement aux élèves, par le biais de la discussion et du débat, de créer l'interprétation de l'œuvre travaillée. Le dispositif permet de manière bien plus efficace que le jeu individuel de se saisir de la question de l'interprétation. En effet, les choix de tempi, la répartition des rôles (élément thématique, formule d'accompagnement, organisation des plans sonores) sont autant d'éléments qui feront débat au sein du groupe et permettront aux élèves d'argumenter devant les autres leurs idées par l'analyse de la partition.

« La représentation du piano par les pianistes »

La pratique de la musique d'ensemble permet au pianiste de prendre conscience des différents rôles de l'instrument. Le pianiste peut être soit chambriste, accompagnateur, avoir un rôle harmonique (basse continue par exemple), remplacer l'orchestre, ou être soliste. La pratique d'ensemble permet de véritablement inscrire la pratique du piano dans la totalité de ses pratiques.

3. « Travailler la musicalité »

3.1. « Musicalité » et diversité des pratiques : explication

Il me semble important de préciser ici en quoi le travail de la « musicalité » prend sa place au sein de ce mémoire dans le chapitre « vers une diversité des pratiques ». Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, l'enseignement traditionnel du piano tend à opposer la technique et la musique. Il reste donc un point important à aborder : comment travailler la « musicalité » ? Cette question est difficile à traiter évidemment, à la fois car la « musicalité » fait référence à des questions de goût personnel, de personnalité et de sensibilité propre à chacun. Il est néanmoins important que les enseignants prennent pleinement en considération cet aspect du travail car les élèves sont ici avant tout pour faire de la musique.

Il me semble que cette question peut trouver une piste de réponse par la mise au travail collective des élèves en confrontant par exemple leurs interprétations d'une même œuvre. On pourrait imaginer facilement et simplement un travail réunissant des pianistes autour de l'interprétation de la même œuvre : c'est par la diversité des interprétations proposées que pourrait naître le travail de la musicalité, car « interpréter » est un bien une « pratique » de musicien.

3.2. Un exemple concret

J'ai pu tester avec des élèves ce dispositif que je souhaite détailler ici à titre d'exemple. Il s'agissait pour trois élèves de premier cycle (quatrième année de piano) de réaliser un travail commun sur l'interprétation d'un morceau imposé pour l'examen de fin de cycle. Il s'agissait de la pièce « *La ballade du soldat incassable* » de J. Martinon. Cette pièce ne présentait pas pour les élèves de grande difficulté technique, et ils ont été capables rapidement de savoir la jouer en entier. A partir de ce moment, leur temps de cours a été mutualisé pour avoir une longue séance collective afin de travailler sur l'interprétation de leur pièce. Dans un premier temps il s'agissait pour chacun de s'exprimer sur l'interprétation proposée par un élève, et cette expérience a eu lieu trois fois pour que chacun puisse jouer la pièce et bénéficier des remarques des autres.

Dans un premier temps les remarques se sont profilées surtout vers des erreurs liées au texte musical (les quelques fausses notes, les problèmes d'enchaînements, les erreurs de rythme, etc.) puis la discussion s'est très vite orientée vers le choix du tempo, car un des élèves jouait la pièce beaucoup plus vite que les autres. Cet élève a pu justifier son choix de tempo en rapport avec l'indication écrite sur la partition, mais aussi par rapport au titre de la pièce. Pour lui l'idée de « *soldat incassable* » faisait référence à l'idée de rapidité. Mais à ce moment là, un autre élève a précisé qu'il s'agissait également d'une « *ballade* », ce qui dans ses représentations à lui évoquait plutôt l'idée de « *promenade tranquille* » donc de lenteur. Ce premier débat a permis à chacun de pouvoir avoir une réflexion sur le tempo de la pièce, et leur choix a pu être argumenté.

Ensuite est venue une grande discussion sur les nuances, car la partition propose un grand éventail de dynamiques différentes (de *pianissimo* à *fortissimo*). Tous ont conclu qu'ils ne faisaient pas toutes les nuances écrites, voire même pas du tout pour l'un d'entre eux. Ils ont décidé de rejouer la pièce chacun leur tour en essayant de faire les nuances. Ce travail a véritablement permis de faire changer les choses en matière d'interprétation : une histoire a commencé à représenter la musique (le passage *fortissimo* par exemple est devenu le moment où « *le soldat tire un boulet de canon* »).

Le dernier élément qui est apparu est celui des articulations (staccato, legato, accent) car la partition en est très riche, et à mes yeux d'enseignant, c'est même ce qui représente la véritable difficulté de la pièce. Il a été intéressant pour moi de constater que ces différents phrasés n'avaient pas la même signification pour chacun (à l'exception du staccato qui pour tous définissait un son court et sec). La question du legato et des accents en revanche faisait débat : « *on peut accentuer une note que si la nuance est forte* », « *non on peut le faire aussi quand c'est*

piano », « *legato* ca veut dire qu'on ne doit pas couper les sons », « *non* ça veut dire que c'est des phrases », etc. Tout un brainstorming est né autour de cette idée d'articulation, les élèves ont testé les idées des autres, les ont adoptées ou les ont abandonnées. A la fin de la séance, tout le monde est ressorti avec des pistes de travail différentes, et la manière de jouer la pièce avait grandement évolué.

En guise de conclusion :

- « Regarde ! Il y a un piano ! Tu pourrais me jouer quelque chose ?! »
- « Ah mais je n'ai pas mes partitions avec moi... »
- « Oh allez ! Depuis le temps que tu joues du piano, tu connais bien quelque chose par cœur non ?! Ou invente-nous une petite chanson, là, maintenant ? »
- « Euh... Oui, je peux peut-être te jouer cette étude de Chopin. Mais cela fait longtemps que je ne l'ai pas jouée, ça ne va pas être très bien... »

Le pianiste commence à jouer. Son spectateur semble impressionné et satisfait. Au bout de deux minutes, la musique s'arrête.

- « Mince ! J'ai oublié la suite, dommage que je n'ai pas mes partitions avec moi ! »
- « Wahou, c'était impressionnant ! Tes doigts vont tellement vite ! Mais tu ne pourrais pas me jouer quelque chose de plus moderne ? »
- « C'est-à-dire ? »
- « Je ne sais pas moi ? Une chanson connue par exemple, qu'on entend à la radio ? »
- « Je ne connais pas cette musique, je ne sais pas la jouer, ce n'est pas ce que j'ai appris. »
- « Ah bon ? Mais tu pourrais la jouer, c'est beaucoup plus simple que ton étude de "je-sais-plus-qui" ! »
- « Peut-être bien, mais il me faut la partition pour la jouer »
- « Bon tant pis. »

Le pianiste se lève et voit sur le piano un petit écriteau avec inscrit dessus : « Ne tirez pas sur le pianiste ! (Il fait de son mieux !) ». Il sourit puis ferme le piano.

Bibliographie

- AUDIGIER François, *Formes scolaires, formes sociales*, extrait de la revue *Babylonia*, 2008
- BARRE Hélène, *L'écriture instrumentale en deuxième cycle ou le bricolage de l'arpège*, in *Enseigner la musique n°5*, 2002
- BARRE Hélène, *Les fonctions de professeur dans les établissements d'enseignement spécialisé de la musique aujourd'hui. Être professeur de piano aujourd'hui*, in *Enseigner la musique n°11*, Cefedem Rhône- Alpes, 2011
- BOUGNOL Laetitia, *Quelle place pour la musique d'ensemble dans le cours de piano. Essai sur un changement de représentation du piano dans son enseignement*, mémoire FDCA Lyon, 1996
- CHARLOT Bernard, *La mystification pédagogique - Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, 1977
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, collection pratiques enjeux pédagogiques, 2007
- DEWEY John, *Démocratie et éducation*, Armand Colin/Nouveaux Horizons, 1990
- DEWEY John, *L'école et l'enfant*, Fabert, 2004
- FALQUE Elivra, *Vous avez dit pédagogie de Groupe ?*, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1994
- FREINET Célestin, *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, 1978
- GIORDAN André, *Apprendre !*, Belin, 2002
- HENNION Antoine, MARTINAT Françoise, VIGNOLLE Jean-Pierre, *Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, 1983
- LACHISE Nelly, *Vers un enseignement plus complet du piano*, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1998
- LAHIRE Bernard, *La forme scolaire dans tous ses états*, 2008
- MARBACH Pascal, *Transversalité en musique, transversalité en pédagogie de la musique*, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2002
- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, collection pratiques enjeux pédagogiques, 2000

MOREAU Jacques, *Entre « métiers » de la musique et profession de musicien, comment penser les formations : obligations de moyens ou obligations de résultat*, in *Enseigner la musique* n°11, Cefedem Rhône-Alpes, 2011

NAKAZAWA Shiho, *L'identité de l'enseignant de musique aujourd'hui : entre spécialisation et diversité culturelle, Cheminement d'une enseignante débutante*, mémoire FDCA Lyon, 2007

NEUHAUS Heinrich, *L'art du piano*, éditions Van de Velde, 2002

PERRENOUD Philippe, MAULINI Olivier, *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*, 2005

ROTTERDAM Michel, *Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ?*, in *Enseigner la musique* n°4, 2000

SCHEPENS Eddy, *La professionnalisation des musiciens, pré-enquête* - Centre de Sociologie de l'Innovation, Ministère de la Culture, Direction de l'Administration Générale, Département des études et de la prospective, 1990

SCHEPENS Eddy, *L'école de musique reste à inventer, Éléments de réflexion pour fonder une épistémologie scolaire de la musique*, DEA de Sciences de l'Education, 1997

SCHEPENS Eddy, *Une didactique de l'art est-elle possible ? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs*, in *Enseigner la musique* n°4, 2000

SCHEPENS Eddy, *Enseigner la musique ou La musique entre théorie et pratique*, in *Enseigner la musique* n°1, 2 et 3, 2005

Nom : Eric Ramin

Promotion 2010-2012

Titre du mémoire :

« Ne tirez pas sur le pianiste ! (Il fait de son mieux) ».

Parcours et analyse d'un enseignement reçu – Les savoirs et contenus enseignés au sein de la classe de piano dans les institutions de la musique – Perspectives et alternatives

Abstract :

Après avoir retracé le parcours d'élève de l'auteur, ce mémoire propose un retour sur l'enseignement qu'il a reçu au sein des institutions de la musique qu'il a fréquenté. On y retrouve les principales oppositions qui ont fondé le type d'enseignement traditionnel : technique / musique, théorie / pratique, individuel / collectif, amateur / professionnel. L'auteur propose une analyse de cet enseignement en rapport avec la « forme scolaire » définie par les sociologues. D'autre part, ce mémoire a également été l'occasion de pointer les enseignements trop souvent absents des classes de piano : « les enseignements transversaux » et les savoir-faire du pianiste accompagnateur.

Mots clés :

Piano – oppositions technique/musique – « forme scolaire » – transversalité – accompagnement