

**Olaf SCHWEITZER**

**Discipline violon**

**Le projet,  
interface entre les savoirs,  
l'élève et le monde**

## Remerciements

Je tiens à remercier Hélène Gonon pour son aide et sa disponibilité lors du travail sur ce mémoire.

Je remercie également Georges pour son enseignement  clair e.

Enfin, je remercie tout particulièrement Claude, Julie, Vianney pour leur soutien sans faille tout au long de la formation, et surtout Charlotte qui, en plus de sa bienveillance, s'est r ev el e d'une très grande patience. (Comme quoi tout peut arriver)

*  Bruno...*

## Sommaire

Prologue	p.4
1) Le projet, descriptif	p.7
2) Le projet et les savoirs	p.9
a) globalité	
b) transdisciplinarité	
c) Savoirs musicaux, savoirs sociaux	
3) L'enseignant, intermédiaire entre l'élève et les savoirs	p.13
a) place de l'enseignant	
b) situation problème	
4) L'élève	p.15
a) apprentissages	
b) motivation	
c) rapport au monde	
5) Limites de la démarche de projet	p.18
Conclusion	p.19
Bibliographie	p.21

## Prologue

Pour l'obtention de mon DEM, j'ai eu à réaliser *"un projet musical dans la cité"*. Idée merveilleuse de permettre aux apprentis musiciens de donner du sens à de longues années d'études en participant à la vie de la cité, de la société autour d'une pratique musicale. Je me souviens d'un jaillissement soudain de mille et une idées : projet dans les hôpitaux destinés aux enfants malades, interventions dans des crèches, projets inter associatifs...

Mais finalement, devant le manque de règles précises, de ressources, de suivis par l'équipe pédagogique et administrative - ces difficultés entraînant ma résignation et un certain désengagement de ma part - le projet s'est résumé à un concert d'école de musique, concert dont je n'avais clairement pas été l'instigateur et qui fut à terme validé comme projet.

Cette expérience a été vécue comme un échec, ce qui m'a conduit à tenter d'en analyser a posteriori les causes réelles :

L'absence de projet n'en est pas l'origine puisque j'avais en "réserve" un certain nombre d'idées. Peut-être n'avais-je pas les possibilités techniques, affectives, matérielles et environnementales d'exprimer mes désirs, de construire mon projet.

Rejeter intégralement la responsabilité de cet échec sur l'institution n'est pas pertinent non plus, car on peut relever la volonté de cette école de replacer les pratiques musicales dans un contexte social et de mettre l'élève en situation de travail autonome.

Cependant, cette institution, dans l'intitulé du travail proposé, part du postulat qu'il est donné à tout le monde de pouvoir construire un projet.

Ce postulat me conduit à formuler la réflexion suivante :

La représentation la plus répandue concernant les personnes faisant autorité dans leurs pratiques, quel que soit le domaine, c'est que celles-ci sont "douées". Devant notre incapacité à expliquer d'étonnantes aptitudes à comprendre les choses, à les assimiler rapidement, à les transmettre, à se jouer de toutes les difficultés qui se présentent à elles, on s'en remettra souvent au don.

L'enseignement et notamment l'enseignement musical, ne sont pas exclus de cette représentation de la réussite expliquée par le don.

Pourtant, en analysant quelques données sur la sociologie des publics des écoles de musique, on peut constater que les élèves dit « doués » sont issus de milieux plutôt favorisés, et qu'ils ont pour la plupart un accès facilité à la culture.

On peut également remarquer que généralement, les enfants qui réussissent à l'école de musique ont dans leurs familles, ou leur environnement proche, des musiciens.

On découvre également que les élèves les plus "doués" sont souvent issus de milieux enseignants, connaissant donc mieux les institutions et leurs mécanismes.<sup>1</sup>

Sans doute que la sociologie de l'école (éducation nationale) pose des constats similaires relevant notamment de ce que Pierre Bourdieu définit comme *le capital culturel*.

Mais, souvent par facilité, on préfère se réfugier derrière le don, comme une capacité qui viendrait d'ailleurs, plutôt que d'analyser rationnellement le phénomène.

D'autre part, la musique trouve son étymologie dans le grec *musiké*, l'art des muses, créatures légendaires et extraordinaires, sources d'inspiration pour les artistes. Cette idée de savoir-faire « extra humain » n'est pas nouvelle.

Le mystique, la religion, ont toujours été les moyens les plus logiques pour l'homme de décrire les phénomènes qu'il ne pouvait pas expliquer avec ses connaissances du moment. (La terre est au centre de l'univers et Dieu qui l'a créé déplace le soleil autour.).

S'appuyer sur le don, comme explication de la " musicalité " de certains conduit souvent à considérer que la musicalité ne peut pas être enseignée puisqu'elle relève du surnaturel (dans le sens littéral " au-dessus de la nature. ").

Ce sont des réactions courantes dans le corps enseignant : "La technique, ça s'acquiert, mais la musicalité, ça ne s'enseigne pas " ou encore : "cet élève a une bonne technique, mais il n'est pas musicien".

Dans ce travail, on préférera donc définir le " don " comme étant une construction sociale et non un absolu, car si le don existe et que, de ce fait, la musique ne peut être enseignée, quelle serait alors la légitimité de l'école de musique ?

Nous pouvons appliquer le même raisonnement à la *projection*<sup>2</sup> comme capacité à se projeter, puisque celle-ci est définie comme extériorisation de l'imaginaire, celui-ci étant lui-même rattaché au don.

Y aurait-il comme pour la musique, un don de la projection, aucune possibilité d'apprendre à se projeter, à faire des projets, et par conséquent aucun moyen de l'enseigner ?

---

<sup>1</sup> D'après une enquête de A.Hennion, F. Martinat, J.P.Vignole, menée en 1983 "*Les conservatoires et leurs élèves*". Certes, les éléments qu'elle donne datent, mais ils restent toujours intéressants pour comprendre la sociologie des publics des écoles de musique. Sans doute aujourd'hui, l'étude reste encore d'actualité. On trouvera également une synthèse de cette enquête dans A.Hennion, "*Comment la musique vient aux enfants Une anthropologie de l'enseignement*", Paris, Anthropos, 1988.

<sup>2</sup> "Projection" est ici employé comme dimension particulière du projet. C'est l'étape initiale à l'élaboration de celui-ci.

La tentative d'analyse du « don musical » par rapport aux critères sociaux prend également tout son sens si l'on définit un possible « don de faire des projets » : le capital culturel étant différent selon les milieux sociaux, et les pratiques sociales de référence <sup>3</sup>, les individus, et a fortiori les élèves, ne sont pas forcément égaux devant la réalisation d'un projet.

Partie intégrante de la société dans laquelle il évolue, un individu est soumis à la projection d'autrui : projection de l'institution sur les citoyens, projection des parents sur leurs enfants, projection de l'enseignant ou de l'institution éducative sur l'élève.

Dans cette configuration, on comprend toute la difficulté pour une personne de construire son propre projet, et il semblerait que la conception et la réalisation d'un projet, ne soit accessible qu'à une certaine élite, déjà culturellement capable de se projeter.

Qu'en est-il donc des personnes moins favorisées ? Sont-elles condamnées à suivre les projets que l'on ferait pour eux ?

Pour faire un projet, avoir un projet ne suffit pas. Cela nécessite certaines constructions qu'il faut pouvoir maîtriser, et donc apprendre.

L'école de musique est non seulement un lieu d'apprentissage et de pratique de la musique mais également un lieu de pratique sociale.

En tant qu'enseignants, quels sont nos moyens pour permettre aux élèves de construire des compétences musicales, mais qu'ils puissent également construire leurs projets, et ainsi trouver leur place de musiciens, leur place dans la cité, et se réaliser en tant qu'Être ?

C'est l'ensemble de ces questions que nous proposons d'aborder dans ce mémoire.

Nous décrirons dans ce travail l'utilisation pédagogique du projet, sa description en tant que dispositif pour apprendre, ainsi que les enjeux concernant les savoirs et les rôles des différents acteurs.

---

<sup>3</sup> " Le terme de pratique sociale de référence, [ ...], renvoie à des activités sociales diverse (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi d'activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires." Michel Develay *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992, p22

## 1) Le projet, descriptif

Le sens du mot projet peut se décliner de différentes manières. En partant de son étymologie, nous pourrions définir l'acception qui nous servira de base de réflexion.

Le terme projet est en fait dérivé du latin *projicere* signifiant projeter, idée plus ou moins élaborée d'une chose ou d'un acte que l'on veut réaliser. Cette idée se retrouve également dans l'ancien français « *pourjet* », signifiant jeter en avant. Ce terme de vocabulaire, relatif à l'architecture de l'époque Renaissance, désigne une avancée, un balcon.

Par ailleurs, Hélène Vérin<sup>4</sup> note que le *proujet* est la spécialité de l'ingénieur militaire et ce jusqu'au XVIIIe siècle. Le terme *proujet* illustrerait donc une personne capable d'une observation réfléchie de l'environnement, capable de gérer une situation complexe (géographique, économique, militaire), et pouvant anticiper les solutions les plus appropriées, par un aller-retour permanent entre spéculations intellectuelles et réalités du terrain.<sup>5</sup>

D'après ces trois déclinaisons, les dimensions principales relatives au projet sont :

- une *projection imaginaire* née du désir, ce qui est d'une certaine manière une anticipation du résultat, du produit fini.
- une *réflexion* sur l'environnement et la connaissance de celui-ci. (action-réflexion sur l'environnement produisant sa connaissance dans un processus d'aller-retour.)
- une *planification, ou mise en place des stratégies* pour arriver au résultat voulu, soit une anticipation spatio-temporelle ainsi que des moyens à mettre en œuvre.

En matière de pédagogie, ces dimensions sont complétées et élargies par d'autres éléments. Le glossaire des termes de technologie éducative de l'UNESCO définit le projet comme une :

*"activité pratique et signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent,*

---

<sup>4</sup> Chargée de recherche au CNRS.

<sup>5</sup> H. VERIN, *Culture technique* n°12, « autour du mot : ingénieur », CRTC, mars 1984

*l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai."*

À partir de là, on peut analyser quelques caractéristiques relatives à la notion de projet qui sont :

- l'activité de l'élève
- la place du professeur
- des objectifs d'apprentissage
- l'idée de situation problème
- l'idée de durée et de production
- la notion d'environnement

et qui constituent notre acception du mot projet. Par ailleurs sera décrit ici comment notre idée de projet se transforme peu à peu en un dispositif didactique, organisé en plusieurs étapes et où prendront place les différents acteurs.

## 2) Le projet et les savoirs

### a) Globalité

Pour Jean Piaget, « *l'esprit ne débute ni par l'analyse, ni par la synthèse mais par un troisième terme qui les précède tout les deux. L'esprit procède bien du syncrétisme<sup>6</sup>... »<sup>7</sup>*

Le projet est une démarche inverse d'une méthode plus analytique qui décompose les actes ou les savoirs à apprendre et les replace ensuite dans leur contexte.

La méthode analytique<sup>8</sup> est pourtant la méthodologie la plus employée dans l'enseignement.

Au violon, on commence généralement en enseignant la première position, et dans un certain ordre : le premier doigt, puis le deuxième, mais attention, avec un écartement d'un demi-ton entre le premier et le deuxième doigt d'abord, puis un ton entre ces mêmes doigts et ainsi de suite.

Ces étapes sont prétendument nécessaires avant de pouvoir aborder les contextes musicaux. Pourtant ces constructions ne prennent du sens pour l'élève qu'à partir du moment où il aborde un contexte musical, où il doit se poser la question du doigté dans un morceau qu'il a à jouer.

Dans une démarche de projet, on tente d'inverser les mécanismes d'apprentissage :

L'élève est d'abord mis en situation de réalisation d'une tâche, l'analyse et la synthèse des savoirs ne s'effectuant qu'après. Les apprentissages se font au cours de la réalisation de la tâche au travers des questions qu'elle soulève, et ne sont pas un préalable à la réalisation de celle-ci.

Par exemple, en stage d'initiation au jazz manouche, des élèves de violon ont été confrontés aux problèmes des chromatismes. L'étude de cette difficulté n'avait pas été abordée auparavant.

Les questionnements des élèves se sont portés sur l'écartement des doigts, sur des problèmes de justesse, sur les doigts devant être utilisés, sur la manière de faire glisser les doigts d'une note à l'autre...

Ils ont été amenés à résoudre le problème initial et ce par différents moyens : les uns ont construit le chromatisme en posant les doigts les uns à côté des autres, certains ont envisagé le déplacement d'un seul doigt pour réaliser tout le chromatisme,...

D'autres difficultés sont alors venues : le déplacement d'un seul doigt s'est révélé assez périlleux pour la justesse et la clarté de la montée chromatique. Les élèves ont donc été amenés à trouver d'autres

---

<sup>6</sup> Syncrétisme signifiant en psychologie, appréhension globale et différenciée qui précède la perception et la pensée des objets nettement distincts les uns des autres.

<sup>7</sup> Cité dans l'article "Decroly", Encyclopédie Française, Larousse, volume XV.

<sup>8</sup> L'expression « méthode analytique » est ici employée dans le sens où les savoirs sont élémentarisés.

solutions, notamment la combinaison de deux possibilités, la pose successive des doigts pour une partie de la montée chromatique, et sur certains intervalles, le glissement du doigt d'une note à l'autre. Le cours d'instrument suivant le stage n'a eu pour but que de confirmer et de stabiliser les apprentissages effectués.

Une fois les savoirs reconstruits, l'élève pourra les réutiliser dans d'autres contextes.

En fait, on se trouve ici dans une logique de globalité. Les élèves après avoir envisagés une tâche, un objectif à atteindre, réalisent une différenciation de ses principales constituantes.

Le cloisonnement des enseignements et des pratiques entraîne l'élémentarisation de l'apprentissage des savoirs.

Dans la conception la plus traditionnelle de l'école de musique, il faut, pour jouer d'un instrument, d'abord passer par la classe de formation musicale, puis, quand on commence l'instrument, il faut, avant de pouvoir faire de la musique, apprendre un certain nombre de pré-requis techniques. Arrivé à un certain niveau, l'élève aura la chance de pouvoir aborder la musique d'ensemble, intégrer des classes d'harmonie, puis de composition, d'histoire de la musique, parfois d'esthétique. Enfin, après ce parcours, l'élève pourra officialiser son statut de musicien par un diplôme d'études musicales.

*« Aristote déjà se demandait comment on pouvait apprendre à jouer de la cithare puisque, pour apprendre à jouer de la cithare, il faut jouer de la cithare et que, si l'on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare...cercle vicieux d'où l'on ne peut sortir que par le courage de faire sans savoir déjà faire, ce qui est certainement la chose la plus difficile au monde. »<sup>9</sup>*

En mettant l'élève dans une situation globale dans laquelle il a à réaliser une tâche ou une production, l'élève se trouve confronté immédiatement à des problèmes musicaux, et par conséquent à des questionnements de musiciens qui le conduiront aux apprentissages visés par l'enseignant.

Le cadre du projet permet à l'élève de se positionner comme un musicien à part entière dès le début de sa formation et non pas après de nombreuses années d'étude de la musique.

Les apprentissages qu'il pourra faire sont contextualisés et en relation à des questionnements de musiciens.

La conduite de projet amène également l'élève vers son autonomie. Autonomie dans son travail, dans ses démarches artistiques.

---

<sup>9</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?*, ESF, p.197.

## b) Transdisciplinarité

Le projet revêt un caractère transdisciplinaire. Un élève va être confronté à des savoirs de différentes natures pour la réalisation d'une tâche précise, et sera amené à faire un certain nombre de liens entre ces savoirs.

La transdisciplinarité, (« qui traverse plusieurs disciplines ») est souvent confondue avec la pluridisciplinarité (« plusieurs discipline »). Ce sont pourtant des postures très différentes.

En termes de pluridisciplinarité, les matières abordées sont multiples mais pas nécessairement reliées entre elles. Dans ce cas, l'élève doit réaliser et construire seul les corrélations entre les différents univers de connaissances.

Par exemple, les cours d'esthétique et d'histoire, généralement proposés aux élèves en fin de cursus dans les conservatoires, ne sont pas envisagés par les étudiants, voire l'équipe pédagogique, comme une possibilité d'alimenter les questions d'interprétations pour un musicien, ce qui est pourtant la raison de la présence de ces cours dans l'institution.

Les étudiants doivent créer eux-mêmes les liens entre ces disciplines et les questions musicales qu'elles peuvent soulever. Et c'est ce manque de lien qui semblerait être la cause d'une certaine désaffection pour ces classes. Comment pourrait-il en être autrement ?

On peut aussi constater que pour les projets généralement proposés par les établissements ou les équipes pédagogiques, malgré une volonté forte de transversalité, le résultat dépasse rarement l'état de projets pluridisciplinaires.

Mélanger un ensemble orchestral classique, un groupe de rock et une classe de chant ayant tous travaillés séparément les différentes composantes du projet, en les réunissant pour trois ou quatre répétitions avant la représentation finale, cela ne suffit pas à donner au projet sa valeur transdisciplinaire.

Même si cela n'est pas inintéressant d'un point de vue artistique, que la démarche entraîne une logistique conséquente, sa portée pédagogique n'en est que limitée, car les étudiants ne peuvent pas forcément se confronter réellement à ces problèmes musicaux et d'organisation engendrés par une telle formation.

On se trouve ici dans la dérive productiviste du projet. Les apprentis musiciens ne sont que de simples exécutants d'un projet mettant en jeu de trop nombreux intérêts extérieurs, et ne peuvent donc se l'approprier comme le leur.

Pensé comme dispositif dès le début du parcours de l'élève, le projet permet de réaliser ces liens entre disciplines et permet ainsi à l'élève de construire ou reconstruire l'environnement dans lequel il s'inscrit, dans toute sa complexité, dans toute sa multiplicité.

La globalité et la transdisciplinarité, les principaux enjeux de la pédagogie de projet, questionnent le fonctionnement de l'école de musique.

En effet, son organisation par départements d'esthétiques, la séparation des matières enseignées conduiraient plutôt à des fonctionnements pluridisciplinaires et des logiques de pédagogie analytique.

### c) Savoirs musicaux, savoirs sociaux

La pédagogie de projet ne donne pas seulement lieu à la construction de savoirs savants.

La complexité de ses enjeux dépasse de loin une simple logique de formation aux savoirs.

Il modifie la perception de l'environnement, met l'élève en situation d'acteur *in situ*. Cette non-passivité dans ce contexte relié au monde réel permet de mieux définir, d'appréhender, et enfin de comprendre le milieu dans lequel l'individu se trouve.

De ce fait le projet ouvre également des perspectives de recherches, ce dernier générant de nouvelles interrogations qui se traduiront par de nouveaux apprentissages, et une autre compréhension du monde.

Dans le cadre « *d'une société à projet* » apprendre à construire un projet ou à y contribuer de manière à la fois critique et constructive devient un enjeu aussi important que l'acquisition de nouveaux savoirs.

Le projet tente donc de concilier deux exigences contradictoires « *l'une de rationalité, qui impose de considérer la rigueur didactique et la progression des apprentissages. L'autre de finalisation qui amène à privilégier les activités de fabrication et à articuler les apprentissages aux pratiques sociales.* »<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Ph. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, E.S.F. 1990.

### 3) L'enseignant, intermédiaire entre l'élève et les savoirs

L'utilisation de la pédagogie de projet pour apprendre la musique ne nécessite pas obligatoirement une révolution du système existant.

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'organisation par cursus ou le fonctionnement propre de chaque structure d'école de musique, mais plutôt de donner quelques pistes de réflexion sur les ajustements envisageables pour que le projet ne perde pas ces fondements didactiques et par conséquent son efficacité pédagogique.

#### a) Place de l'enseignant

Dans la mesure où l'élève est maître de ses apprentissages, on peut se demander quelle est ici la place de l'enseignant.

C'est à lui de mettre en place les dispositifs qui permettront à l'élève de faire émerger son projet, mais également de le conduire à des apprentissages à travers celui-ci.

Mais le principal écueil pour l'enseignant, c'est de ne pas se projeter lui-même sur son élève car celui-ci serait alors dépossédé du projet qu'il est en train de développer et par conséquent des savoirs qu'il construit. Son objectif est de proposer un problème contenant des objectifs d'apprentissages précis, tout en prenant garde que l'élève puisse l'appréhender comme étant le sien.

C'est ce que l'on appellera *la dévolution*.

Le terme de dévolution est né dans les années 1970 suite aux recherches effectuées en didactique des mathématiques. En réfléchissant sur les enjeux des exercices de problèmes, les professeurs de cette matière ont constaté que pour une majorité d'élèves, ces fameux problèmes n'avaient de sens que dans le cadre du cours. Ils se sont alors demandés ce qui pour l'élève, pouvait faire sens dans le cadre de l'apprentissage.

Ce qui peut faire sens, c'est justement les questionnements qui le rendront actif.

*"La conception moderne de l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées par un choix judicieux des "problèmes" qu'il lui propose. Ces problèmes choisis de façon à ce que l'élève puisse les accepter doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il*

*produit sa réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître.*"<sup>11</sup>

Ce processus de dévolution du projet aux élèves implique de la part de l'enseignant un exercice d'équilibriste assez périlleux, puisque celui-ci se trouve confronté à deux logiques, c'est-à-dire l'action, l'activité de l'élève d'une part, et d'autre part la formation, assurer la maîtrise des savoirs et des contenus d'apprentissage par les élèves.

De ce fait il risque à tout moment de tomber dans des schémas plus « scolaires » du projet et lui faire perdre son essence de dynamique des apprentissages, ou provoquer de trop gros écarts entre la difficulté du projet et les possibilités cognitives des élèves, ce qui permet de progresser seulement à ceux qui ont déjà un bon niveau de connaissances préalables.

On s'éloignerait alors des enjeux de la pédagogie de projet.

Même s'il a défini des objectifs d'apprentissage précis pour ses élèves, l'enseignant doit accepter un certain abandon de son pouvoir et se positionner plus comme personne ressource face aux problèmes que rencontreront les élèves, que comme un sachant plénipotentiaire, faisant étalage de ses connaissances et ne laissant plus de place à l'élève.

#### b. Situation-problème

Le concept de dévolution trouve une application concrète dans le dispositif didactique que peut être la situation-problème.

*" La situation-problème est une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable obstacle de la situation-problème s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. "*<sup>12</sup>

L'élève part d'un état de ses connaissances, ce qui est défini comme un état d'équilibre de ses propres représentations. Une situation d'apprentissage conduit l'élève à remettre en cause ses représentations face à un obstacle, un problème qu'il ne peut pas résoudre avec ses connaissances et ses compétences premières.

Il survient alors une étape d'interrogation nommée « déséquilibre cognitif », résultat de ce décalage entre ses représentations initiales et les savoirs nécessaires à la résolution du problème.

La solution trouvée, l'apprenant passe par une phase d'ancrage, en fait une stabilisation et un nouveau niveau de représentation. Le processus se reproduit face à de nouveaux obstacles.

---

<sup>11</sup> Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998

<sup>12</sup> Ph.Meirieu, *Apprendre, oui mais comment*, ESF, p191

## 4) L'élève

### a) Apprentissages

La démarche de projet s'appuie dans un premier temps sur les compétences initiales des élèves. Elle met en jeu la mobilisation de savoir et de savoir-faire acquis sur lesquels ils pourront construire de nouvelles compétences.

Le projet doit ainsi être adapté aux besoins de l'élève car un écart trop important entre l'état de connaissance et les nouvelles compétences à acquérir, pourrait conduire à la démobilité de l'élève pour le projet.

Puisque le projet se situe dans un contexte naturel et vrai (c.f définition de l'UNESCO), il confronte donc les élèves à de « vrais » problèmes et obstacles qu'ils doivent résoudre pour arriver à leur fin.

Les élèves doivent donc prendre conscience de leurs propres connaissances, arriver à les développer, et à les exploiter en situation réelle. Cette première étape est déjà en soit un apprentissage.

Les tâches à réaliser pour l'aboutissement du projet doivent être pensées comme des obstacles qui ne seront surmontés qu'au prix du développement de nouveaux apprentissages et de nouveaux savoir-faire.

Les difficultés parfois trop grandes peuvent entraîner des échecs, mais dans ce cas, ces résultats négatifs ne doivent pas être analysés comme tels car les erreurs font parties du processus d'apprentissage.

Il convient plutôt d'analyser avec les différents partenaires les causes de telles difficultés pour envisager une réorganisation éventuelle du projet.

Mais cela peut être également l'occasion d'une réflexion sur les savoirs que l'élève doit mettre en jeu, et ainsi l'amener à la nécessité de se diriger vers de nouveaux partenaires et de nouvelles ressources, conduisant à de nouveaux apprentissages.

Il faut en fait constamment évaluer le projet au cours de sa réalisation. Il en retourne de l'évaluation formative

*« Une évaluation est formative si son but prioritaire est de fournir immédiatement à l'apprenant une information utile sur son progrès ou ses lacunes, et les moyens de remédier à ces dernières ».*<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> D.Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur 1979 p158

## b) Motivation

Dans un tel dispositif, la motivation des élèves est directement reliée aux savoirs.

Elle ne relève pas d'un préalable nécessaire à l'apprentissage, la motivation n'est pas un état d'esprit qui serait indispensable au travail.

Le monde enseignant ne se pose pas forcément les bonnes questions pour comprendre pourquoi un élève est motivé ou pas.

Si un élève ne travaille pas on remet en cause sa motivation ; au contraire il sera très motivé dans une situation où celui-ci progresse de manière assez soutenue.

Généralement, le professeur va tout mettre en œuvre pour motiver un élève ou une classe par des moyens plus ou moins artificiels : bon contact avec les élèves, cours donnés dans une ambiance détendue, dynamisme forcé.

Ce ne sont en fait que des ersatz de motivation.

Non pas que les conditions de travail ne soient pas importantes pour un environnement propice à l'apprentissage, mais la réelle motivation des élèves est directement reliée à la nature des savoirs mis en jeu et du sens que peuvent avoir ceux-ci pour les élèves.

Le projet décrit comme dispositif didactique n'est pas une idée nouvelle. Dewey (1859-1952), philosophe, psychologue et surtout pédagogue, fut l'un des initiateurs (avec Kilpatrick entre autres) des méthodes actives et notamment, de la méthode de projet. La doctrine qu'il a faite sienne, *Learning by doing*,<sup>14</sup> implique que l'élève doit agir, construire des projets, faire des expériences. C'est l'apprentissage par l'action.

## c) Rapport au monde.

Le projet est un moyen pour l'élève de changer son rapport à lui-même et son rapport au monde.

Cela passe d'abord par le changement de la représentation idéalisée du statut du musicien, image culturellement construite au XIXe siècle.

Le musicien classique est souvent rattaché à cette image d'Épinal du *voyageur au-dessus de la mer de nuage*.<sup>15</sup>

L'artiste, et donc le musicien, est un surhomme en liaison directe avec Dieu, ou autres divinités inspiratrices, un génie capable de surmonter toutes les difficultés techniques afin de s'exprimer à travers son art.

---

<sup>14</sup> Apprendre en faisant

<sup>15</sup> Tableau du peintre Allemand Caspar David Friedrich XIXe siècle.

C'est également un homme perdu dans ses pensées, solitaire, voyant au-delà du commun des mortels, détaché de la futilité du quotidien, navigant dans les hautes sphères de la pensée et de l'art.

Cette succession de poncifs n'est qu'un exemple de ce que peut être l'image du musicien classique.

Ces clichés, qui ne sont pas moins présents dans d'autres esthétiques et le plus souvent négatifs pour celles-ci, perdurent dans notre culture et dans notre société, aussi bien du point de vue du public que du point de vue de l'artiste.

Tous semblent oublier l'engagement voire le militantisme des artistes pour faire valoir leurs droits, faire découvrir leur production, et oublier leur investissement culturel et politique. Le musicien est avant tout un citoyen, " un Homme dans la cité "

La réalisation d'un projet par un élève est l'occasion pour celui-ci de changer sa représentation du musicien et donc la représentation de lui-même, en se trouvant confronté aux différents problèmes inhérents au "métier" de musicien : personnes ressources, partenaires, recherche de fonds, de lieux de production entre autres.

Le cadre du projet permet à l'élève de se positionner comme un musicien à part entière dès le début de sa formation et non pas après de nombreuses années d'étude de la musique.

Les apprentissages qu'il pourra faire sont contextualisés et en relation à des questionnements de musiciens.

La conduite de projet amène également l'élève vers son autonomie. Autonomie dans son travail, dans ces démarches artistiques.

## 5) Limites de la notion de projet

Le projet s'inscrit dans en axe "tripolaires" :

Le pôle élève : Motivation, plaisir, désir

Le pôle savoirs : Apprentissages, savoirs, savoir-faire, compétences.

Le pôle produit : Résultat final, "produit fini socialisable"

De ce fait, le projet peut être soumis à autant de dérives si un des pôles est mis un avant par l'enseignant, l'institution.

Privilégier le pôle élève entraînerait une désorganisation complète du travail sous prétexte de la non-directivité de l'enseignant et de la prise en compte du projet de l'élève.

Les problèmes relatifs aux savoirs se construisent au cours de l'avancement du projet, et finalement le manque d'anticipation de ceux-ci ne fait pas échapper les apprentissages à l'aléatoire.

Même si le projet d'élève peut et doit être pris en considération, le dispositif implique un certain nombre de règles décidées en concertation avec les différents partenaires.

Si l'enseignant privilégiait le pôle savoirs, la préparation du projet en amont de sa réalisation devient excessive. L'enseignant définit les différentes étapes et les différents cheminements possibles ne laissant ainsi aucune place à l'élève.

L'étudiant se transforme en exécutant, réalisant alors plus le projet de l'enseignant que son propre projet (ou le projet qu'il a pu se réapproprié comme tel).

On en revient ici à la nécessité de la dévolution du projet à l'élève.

La dérive liée au pôle productif peut s'analyser comme une variante de la dérive citée précédemment, mais, au lieu d'être reliée aux savoirs, celle-ci est reliée à la société, aux contraintes économiques, aux éventuels partenaires extérieurs plus soucieux du résultat du projet que de sa conduite, l'élève devenant pratiquement un "manutentionnaire" d'un projet qui n'est pas le sien.

La réalisation d'un projet tourné vers les apprentissages, l'épanouissement des élèves, ainsi que la transformation au monde des élèves doit trouver son point d'équilibre entre ses trois attractions fortes.

## Conclusion

Ferdinand Buisson, bras droit de Jules Ferry, déclarait en 1903: « *pour faire un Républicain, il faut prendre l'homme, si petit et si humble qu'il soit, et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi, ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel* ».

C'est bien là tout l'enjeu de la pédagogie de projet, permettre à l'individu de construire son environnement par lui-même et agir sur celui-ci, c'est-à-dire le transformer. Cela l'interrogera sur d'autres pratiques sociales de référence, qui lui permettront en définitive d'accroître son capital culturel, et enfin en retour réagir sur son environnement.

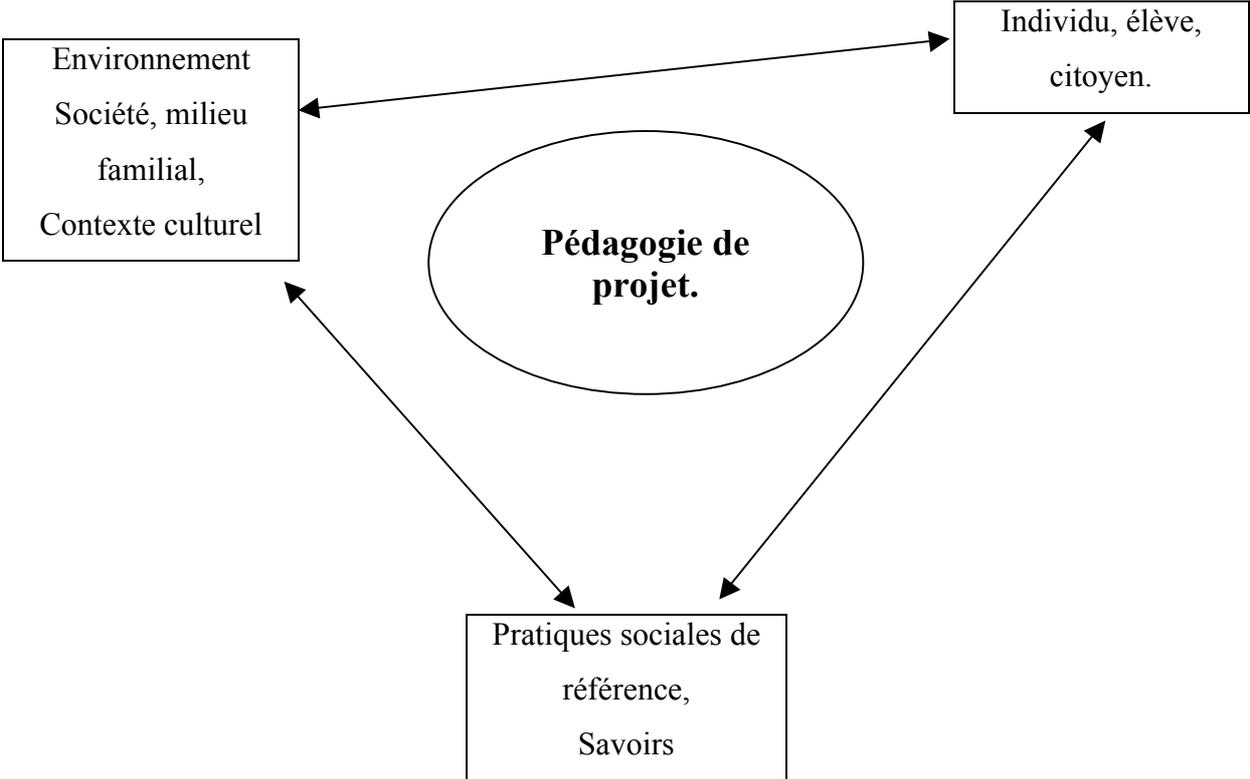
L'utilisation pédagogique du projet n'est pas le seul moyen pour un enseignant de donner du sens aux apprentissages, mais celui-ci a le mérite de les rattacher à des pratiques sociales, et donc de ne pas limiter les acquisitions aux savoirs purement scolaires.

Ce mémoire développe l'aspect individuel que peut avoir le projet.

Sa dimension collective et ses implications en termes de pédagogie et de psychologie du groupe sont autant d'enjeux qu'il serait intéressant de développer.

L'ensemble de cette réflexion nous permet de répondre à la question du début de cette recherche : la démarche de projet semble être un outil privilégié pour permettre aux élèves de construire des compétences musicales et de trouver également leur place de musicien.

Cette démarche alternative conduit aussi l'élève vers sa construction en tant que citoyen, mais le mène également à se définir lui-même comme être humain.



## Bibliographie

Ouvrages complets :

Jean Vassilieff, *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chroniques sociales, 2003, 5<sup>e</sup> édition.

Michel Huber, *Apprendre en projet*, Lyon, Chronique sociales, 2005, 2<sup>e</sup> édition.

Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Education, 2006, 2<sup>e</sup> édition.

Francis Tilman *Penser le projet concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique sociale, 2004.

Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1996, 2<sup>e</sup> édition.

D.Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur 1979 p158

Documents de travail :

Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In *Éducateur*, 2002, n° 14, pp. 6-11.

Noémi Lefebvre, *de la natation appliquée à l'éducation musicale*, (titre provisoire), texte à paraître dans ELM n° 9, CEFEDM Rhône-Alpes.

Mélanie Clapiès, Jean-Francois Rouchon, *A propos de globalité, Formation Diplômante au CA, CNSMD de Lyon*.

CEFEDM Rhône-Alpes, *Dossier documentaire n°1 : La dévolution*, novembre 2005.