

PROMOTION 2005-2007

CEFEDM RHONE-ALPES

**« LA DIVERSITE DE PRATIQUES FAIT BAISSER LE
NIVEAU DES ELEVES. »,**



UN MYTHE OU UNE REALITE ?

Mélanie Virost
Harpe

*Merci à Samuel et à Hélène,
pour leur aide et leur patience.*

*Merci à ceux qui m'ont aidé dans la relecture
de ce mémoire, Blandine, Elif, Heidi, Sandra, Sébastien.*

<u>I.</u>	<u>INTRODUCTION</u>	5
<u>II.</u>	<u>SITUATION ACTUELLE DE L'ÉCOLE DE MUSIQUE</u>	6
<u>A.</u>	<u>D'où vient l'école d'aujourd'hui ?</u>	6
<u>B.</u>	<u>Analyse de la situation actuelle de l'enseignement musical :</u>	6
<u>C.</u>	<u>L'organisation pyramidale et la perte des effectifs au cours de la scolarité : constat en adéquation avec la volonté de démocratisation de la musique ?</u>	8
1.	<u>Quelques chiffres :</u>	8
2.	<u>Comment analyser cette rupture :</u>	9
<u>D.</u>	<u>« La diversité de pratiques fait baisser le niveau. », oui, mais de quel niveau s'agit-il ?</u>	10
<u>E.</u>	<u>Le problème du contenu :</u>	11
<u>F.</u>	<u>Conclusion :</u>	13
<u>III.</u>	<u>LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES AU SEIN DE L'ÉCOLE DE MUSIQUE : UN RISQUE OU UNE AVANCÉE POUR LA FORMATION D'UN MUSICIEN ?</u>	14
<u>A.</u>	<u>Qu'est qu'un environnement favorable à l'apprentissage :</u>	14
1.	<u>Comment l'élève apprend ?</u>	14
2.	<u>Dans quel contexte pédagogique se situe notre réflexion ?</u>	15
3.	<u>Qu'est ce qui se passe lors d'une situation d'apprentissage ?</u>	16
4.	<u>Le conflit sociocognitif :</u>	16
5.	<u>Du sens dans la formation d'un musicien :</u>	17
6.	<u>La pédagogie différenciée :</u>	19
7.	<u>Conclusion :</u>	20
<u>B.</u>	<u>Que peut revêtir la diversité ?</u>	21
1.	<u>La diversité des pratiques pédagogiques :</u>	21
2.	<u>La diversité des productions demandées :</u>	21
3.	<u>La diversité des rencontres esthétiques :</u>	22
4.	<u>La diversité dans les documents officiels :</u>	23
<u>C.</u>	<u>Pour la formation d'un musicien autonome :</u>	23
<u>D.</u>	<u>Conclusion :</u>	25
<u>IV.</u>	<u>QU'EST CE QUE CELA IMPLIQUE AU NIVEAU DES ÉCOLES DE MUSIQUE:</u>	26
<u>A.</u>	<u>Exemple de l'Ecole Nationale de Musique de Montbéliard :</u>	26
1.	<u>Comment se déroule l'enseignement modulaire ?</u>	26
2.	<u>Comment est prise en compte la question de l'évaluation ?</u>	27
<u>B.</u>	<u>Repenser l'école de musique en fonction du type de musicien que l'on veut former :</u>	28
1.	<u>Retour sur l'exemple de Montbéliard :</u>	28
2.	<u>La diversité des pratiques et le projet de l'élève:</u>	29
<u>V.</u>	<u>CONCLUSION</u>	31

<u>VI.</u>	<u>ANNEXES</u>	34
<u>A.</u>	<u>Graphique de la Répartition des inscrits en musique par cycle</u>	34
<u>B.</u>	<u>Tableau des différents travaux relatifs au style cognitif regroupés par J.P.Astolfi</u>	35
<u>C.</u>	<u>Tableau des fonctions possibles du groupe d'apprentissage rassemblées par J.P Astolfi</u>	36
<u>D.</u>	<u>Entretien avec Michel Laizé</u>	37
<u>E.</u>	<u>Extrait de la plaquette exposant les différents modules existants</u>	42
<u>F.</u>	<u>Deux exemples de fiches de présentation d'un module</u>	46
<u>G.</u>	<u>Tutorat en deuxième cycle, description du rôle et des actions</u>	48
<u>H.</u>	<u>Feuille d'évaluation individuelle</u>	50
<u>I.</u>	<u>Villefranche-sur-Saône : un projet d'établissement basé sur l'ouverture</u>	51

I. Introduction

Ce mémoire part d'un lieu commun que l'on entend souvent lors de discussions dans les couloirs des écoles de musique : « la diversité de pratiques fait baisser le niveau des élèves. » Ainsi, il ne serait pas judicieux pour un élève de se disperser soit en jouant plusieurs instruments, soit en ayant plusieurs pratiques esthétiques, comme le jazz et le classique. Cette multiplicité des pratiques ferait baisser le niveau de l'élève et lui ferait perdre du temps.

Cette course contre la montre pour avoir le niveau est quelque chose de très présent dans les écoles de musique. Certains constats la concernant, comme la perte des effectifs à l'adolescence, nous amènent à réfléchir sur le rapport entre cette question du niveau et celle de la rupture qu'il peut y avoir entre l'école et une partie du public qui la fréquente.

Le titre de ce mémoire ne précise pas de quelles pratiques il s'agit. En fait, lorsque les professeurs abordent cette diversité, ils parlent souvent de pratiques musicales, cependant, il peut être intéressant d'ajouter à la réflexion la variabilité des pratiques enseignantes. Variabilité qui n'est pas souvent la préoccupation première des professeurs en école de musique.

Dans un premier temps, il est important de comprendre à quoi se réfèrent les professeurs lorsqu'ils parlent du niveau de leurs élèves, notion floue qui est rarement explicitée. L'histoire de l'école de musique et de son évolution peut nous y aider. Puis, après avoir vu qu'il est utile de recentrer le débat sur l'apprentissage de l'élève, nous allons voir que la vraie question est : quels apprentissages voulons-nous que les élèves fassent ? Autrement dit, la question du contenu.

Dans un second temps, nous allons prendre le temps de comprendre à la fois ce qui est mis en jeu dans l'apprentissage et ce qui peut le favoriser, dans le but de voir si la mise en place d'une diversité de pratiques constitue une entrave à l'acquisition de connaissances par l'élève.

Enfin, il est intéressant de voir ce que ces réflexions peuvent engendrer au niveau de l'école de musique en réfléchissant tout particulièrement à la prise en compte du projet de l'élève, notamment à travers l'exemple de l'Ecole Nationale de Musique de Montbéliard. Une des valeurs présentée ici est la volonté de permettre à l'apprenti musicien de se construire son identité musicale.

II. Situation actuelle de l'école de musique

A travers un bref rappel historique et une analyse succincte de la situation actuelle dans les écoles de musique, je vais essayer de comprendre ce que les enseignants entendent par niveau.

A. D'où vient l'école d'aujourd'hui ?

L'école de musique d'aujourd'hui est la descendante directe du conservatoire de Paris dont la création est un acte éminemment politique. En effet, c'est dans un élan révolutionnaire de défense de la patrie que se crée, le 8 novembre 1793, cette institution nommée alors l'Institut de Musique. Former des musiciens pour l'armée ne suffisant plus, il est question alors de « former chaque citoyen et répandre ainsi, par les vertus de l'art musical, les thèses républicaines¹ ». Dès lors, l'objectif de formation est clairement exprimé : la république naissante a besoin de compositeurs et de bons instrumentistes afin d'animer les fêtes publiques. Très rapidement, la nécessité se fait sentir de créer des succursales de ce conservatoire afin de pouvoir l'approvisionner en musiciens. C'est ainsi que le conservatoire se retrouve au sommet d'une vaste structure pyramidale.

Au niveau pédagogique, sous l'égide de l'égalité républicaine et afin de préparer les musiciens des succursales au conservatoire de Paris, des méthodes concernant les matières essentielles de l'art musical sont créées. Ces méthodes, détaillant les gestes instrumentaux, sont toutes constituées de la même manière. Pour chaque geste, des exercices répétitifs sont proposés, puis, un morceau possédant le type de difficulté abordée est à jouer.

A cette époque, des pratiques musicales spécifiques bien distinctes les unes des autres se mettent en place : la composition et la direction d'orchestre d'un côté, les musiciens d'orchestres de l'autre. Toute l'organisation de l'enseignement musical du pays est faite pour former ces musiciens professionnels de haut niveau, qui ont chacun un rôle très précis à jouer dans la vie culturelle musicale du pays.

B. Analyse de la situation actuelle de l'enseignement musical :

L'enseignement de la musique se démocratise surtout à partir des années 1960, années durant lesquelles les différentes structures dispensant un enseignement musical se regroupent sous la forme d'associations loi 1901. Ces cours « municipaux » tentent de répondre à une demande croissante en matière d'apprentissage instrumental et de pratique musicale. Ils se

¹Laetitia CHASSAN-DOLLIU, Le conservatoire de Paris ou les voies de la création, Gallimard, 1995, p17

structurent progressivement en « écoles de musique », selon un modèle largement adopté sur l'ensemble du territoire : un cours hebdomadaire d'instrument + un cours hebdomadaire collectif de solfège, dispensés sur trente quatre semaines par année environ².

L'objectif des écoles de musique n'est plus celui de former uniquement des musiciens professionnels de haut niveau. Elles ont également pour mission la formation des musiciens amateurs. Cet élément est inscrit dans les schémas directeurs puis d'orientation pédagogique depuis 1991. Des précisions sur le public pouvant bénéficier de cette formation sont apportées par le schéma d'orientation pédagogique de 1996, dans lequel il est écrit que : « Les écoles de musique et de danse sont [...] ouvertes à des publics extrêmement divers : par leurs âges, par leurs origines socioprofessionnelles, par leurs goûts et leurs traditions culturelles, par la nature de leur demande enfin ». Cette phrase nous montre que le ministère de la culture a conscience de l'évolution sociale et culturelle du pays et de ce que cela peut engendrer au niveau de l'école de musique.

Malgré le fait que les objectifs de formation ne soient plus les mêmes, l'école de musique est toujours organisée comme le conservatoire de Paris avec une partie instrument, une partie solfège, et une partie pratique collective. Les cours d'instruments sont conçus pour la plupart selon un schéma maître/élève. Les cours qui s'effectuent en groupe restent une configuration de cours beaucoup moins usitée. Les élèves ont leur audition de classe une ou deux fois par an et des examens de fin de cycles qui servent à vérifier s'ils ont bien effectué les acquisitions prévues dans le cycle.

La musique abordée est un répertoire qui s'étend du début de XVII^{ième} au début XX^{ième} pour la majorité des élèves. Le répertoire de la musique ancienne n'étant pas beaucoup abordé dans les cours d'instruments, elle se fait progressivement une place au sein de l'école de musique en se constituant en départements. Cet intérêt peut s'expliquer par le fait que cette musique a intéressé de nombreux musicologues au cours de ce siècle, et que l'on sait de plus en plus comment la jouer. La musique contemporaine, composée des musiques improvisées, des musiques innovantes et des compositions récentes, s'invite également au sein de la pratique musicale des écoles de musique. Cependant, l'intégration par les professeurs de toutes ces esthétiques nouvelles dans leurs cours est lente. En effet, une tradition orale de transmission des œuvres existe : par exemple, le musicien enseignant transmet à ses élèves les œuvres qu'il a travaillées durant sa vie, parfois avec un professeur qui les avaient interprétées avec l'aide du compositeur. Cette transmission orale fait défaut lorsqu'il s'agit du répertoire de la musique ancienne et d'un certain type de musique plus contemporaine. Cela constitue probablement une des raisons de l'intégration timide de ces esthétiques au sein de l'école de musique.

Depuis quelques années déjà, d'autres esthétiques s'intègrent à l'école de musique. Il y a eu le jazz, les musiques traditionnelles et plus récemment les musiques actuelles amplifiées. Ceci est une évolution qui n'est pas du tout neutre, les écarts qu'il existe entre les différentes régions nous le montrent. La décision d'intégrer ces musiques à l'école relève non seulement de l'évolution des représentations des enseignants et des directeurs, mais également d'une volonté politique. Ceci est probablement le résultat de réflexions menées conjointement en réaction à certains constats révélant une certaine fracture entre l'école de musique et la réalité musicale de la culture du pays. Le point suivant va développer un de ces constats.

²Gérard GANVERT, *L'enseignement de la musique en France*, Paris, 1999, p 63

C. L'organisation pyramidale et la perte des effectifs au cours de la scolarité : constat en adéquation avec la volonté de démocratisation de la musique ?

L'objectif de l'école depuis sa démocratisation n'étant plus de sélectionner des musiciens afin de constituer une élite pour les orchestres nationaux, il peut être intéressant de s'attarder sur la question de la perte des effectifs à l'adolescence et voir ce que cela peut apporter à notre réflexion.

1. Quelques chiffres :

Tableau 6 – Répartition des élèves en musique par âge (année scolaire 2004-2005)

	Ensemble		CNR		ENM	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 8 ans	20 266	15,4	5 809	12,6	14 457	17,0
De 8 à 10 ans	27 716	21,1	9 882	21,4	17 834	21,0
De 11 à 12 ans	16 740	12,8	5 967	12,9	10 773	12,7
De 13 à 15 ans	20 581	15,7	7 615	16,5	12 966	15,2
De 16 à 17 ans	9 804	7,5	3 710	8,0	6 094	7,2
De 18 à 19 ans	5 809	4,4	2 925	6,3	2 884	3,4
De 20 à 24 ans	9 411	7,2	5 168	11,2	4 243	5,0
De 25 à 29 ans	5 224	4,0	2 102	4,6	3 122	3,7
30 ans et plus	15 731	12,0	2 999	6,5	12 732	15,0
<i>Total</i>	<i>131 282</i>	<i>100</i>	<i>46 177</i>	<i>100</i>	<i>85 105</i>	<i>100</i>

Source : Mco/DAI/DEPS

Ce tableau est extrait d'une enquête statistique du Département des Etudes et de la Prospective concernant les enseignants de musique, de danse et d'art dramatique dans les Conservatoires Nationaux de Région et les Ecoles Nationales de Musique sur l'année scolaire 2004-2005. Si l'on regarde les chiffres pour l'ensemble des établissements concernant les élèves de 13 à 15 ans et de 16 à 17 ans, on remarque qu'il y a une perte de plus de la moitié des élèves.

Dans cette même enquête, on peut lire que sur 100 150 élèves qui suivent un cursus musical (un peu plus de 76% des inscrits), plus de la moitié (53,4%) sont en premier cycle, 27,8% en second cycle, 11,5% en troisième cycle et 7,3% en cycle spécialisé.

Ce constat de l'évolution pyramidale des effectifs est révélateur d'une rupture.

2. Comment analyser cette rupture :

Dans le but de comprendre, la notion de contrat didactique peut nous éclairer.

« Dans son acception générale, la notion de contrat didactique tente de décrire les interactions, conscientes ou inconscientes, plus ou moins normatives, qui existent entre un enseignant et ses élèves, pour autant qu'elles concernent l'acquisition des connaissances.³ » Un contrat didactique, toujours implicite, nomme à la fois l'intelligence des attentes du professeur que doivent avoir les élèves et l'intelligence des attentes des élèves que doit avoir le professeur, pour que l'enseignement et l'apprentissage aient lieu. Ici, l'intelligence signifie la capacité du professeur ou de l'élève à deviner les attentes de l'autre. Ce contrat fonctionne s'il y a adéquation entre le comportement attendu du professeur et le comportement attendu des élèves.

Si un nombre assez conséquent d'élèves quitte l'école de musique, c'est probablement que le contrat didactique ne fonctionne plus. Le professeur n'a plus conscience des attentes réelles de certains de ses élèves. En effet, les enseignants spécialisés de la musique choisissent en général les compétences qu'ils souhaitent développer chez leurs élèves en fonction du modèle de musiciens et de pratiques qu'ils ont comme référence. Les professeurs étant presque tous issus de la même école, le conservatoire, on peut imaginer qu'un certain nombre de valeurs non formulées leurs sont communes, notamment celle de former des musiciens aux fonctions correspondantes à leur pratique musicale de référence : l'interprétation de la musique dite « classique » en particulier en orchestre. Ce modèle n'est peut-être plus le modèle qui correspond aux attentes d'une partie des élèves. En effet, l'élève arrive à l'école avec son bagage culturel qui est loin d'être toujours le même que celui de son professeur. Le tableau statistique⁴ suivant nous montre les principaux genres de musique entendus en 1997 par les Français, tous types d'écoute confondus :

Sur 100 Français de 15 ans et plus

	Genres écoutés le plus souvent	Genre préféré
Chansons ou variétés françaises	44	31
Variété internationales (disco, dance, techno, funk...)	22	13
Musique classique	18	10
Musiques du monde (reggae, salsa, musique africaine...)	11	5
Rock	10	5
Jazz	7	3

Nous pouvons constater que la musique enseignée dans les écoles de musique est loin d'être le reflet de la musique entendue par les Français. Il n'est bien sûr pas question que ce soit le cas, mais il est important que les enseignants de la musique réfléchissent à ce décalage et fassent des choix organisationnels et pédagogiques.

Il est important de signaler également un autre décalage, celui qui existe entre la musique enseignée en école de musique et la pratique des musiciens en France. Une étude menée par le

³ Laurence Cornu, Alain Vergnioux, 1992, p 46

⁴ Tableau tiré du livre de Gérard Ganvert, *L'enseignement de la musique en France*, Paris L'harmattan, 1999, p 79.

Département des Etudes et de la Prospective de la Direction de l'administration générale nous apprend, dans son portrait sociodémographique, que « 71% des musiciens en France sont des interprètes de musiques populaires (jazz, rock, variétés, rap, techno, musique du monde, etc...) ⁵», alors qu'en école de musique, les esthétiques dites « classique » constituent la majorité du savoir musical enseigné.

Une des réflexions concernant cette rupture peut être pour les enseignants d'apprendre à fonder leur enseignement à partir de différentes pratiques de références, afin de permettre à l'élève de n'être pas trop en inadéquation avec l'enseignement proposé. Il peut être également intéressant pour l'élève d'avoir la possibilité, au cours de sa scolarité, de choisir sa propre pratique musicale même si elle diffère de celle de son professeur. Bien entendu, ceci pose le problème du contenu, c'est-à-dire du savoir que les acteurs de l'école choisissent de transmettre. Cette question sera abordée ultérieurement.

D. « La diversité de pratiques fait baisser le niveau. », oui, mais de quel niveau s'agit-il ?

On entend souvent dans les couloirs du conservatoire que tel élève à un bon niveau, que tel autre non, et personne ne justifie jamais de quel niveau il parle. Aussi, à l'aide du regard historique de l'école de musique que nous venons d'avoir, nous allons essayer de comprendre de quel niveau il s'agit, par rapport à quoi il est calculé, et dans quels buts.

Une des analyses possible est que les professeurs ont toujours en tête l'organisation pyramidale des structures d'enseignements de la musique, les deux CNSM de Paris et de Lyon en constituant le sommet. En effet, un enseignant se représentant sa pratique musicale en fonction d'une pratique musicale de référence, il en découle une certaine conception de l'enseignement de celle-ci.

Une coutume d'enseignement encore en vigueur dans de nombreuses écoles de musique est révélatrice de cette représentation. Cette coutume concerne les évaluations de fin de cycles. En effet, pour chacune d'elles, un certain nombre de morceaux sont définis comme étant du niveau. Dans la région Rhône-Alpes, par exemple, les Conservatoires Nationaux de Région de Lyon et de St Etienne ont établi les listes de ces morceaux par cycle. Et puis, au niveau national, les établissements membres de La Confédération Musicale de France reçoivent deux fois par an des listes de morceaux correspondant au niveau requis pour chaque cycle. De plus, les professeurs ont comme ressources des publications comme celle de la cité de la musique, 10 Ans avec, qui répertorie pour chaque instrument les morceaux qu'un enseignant peut donner à ses élèves en fonction de ses années de pratique. On peut ajouter qu'en réalité beaucoup de professeurs connaissent ces morceaux de référence sans consulter les ressources qui sont à leur disposition car cette liste est loin d'être en évolution constante.

Dans ce contexte, un élève qui a le niveau de passer en cycle supérieur est un élève qui joue un morceau déterminé comme étant du niveau. Ces morceaux sont essentiellement déterminés par rapport à un niveau technique. Ce choix est en cohérence avec l'objectif de former des musiciens virtuoses, pourtant, le rôle de l'école n'est plus uniquement celui-ci.

Cela pose un certain nombre de questions. Par exemple, un élève de premier cycle qui ne joue pas un morceau de la liste mais un morceau plus facile techniquement, en ayant malgré

⁵ Bulletin des études et de la prospective N° 140, p 2.

tout construit des compétences diverses comme savoir doigter⁶ un morceau simple en fonction du phrasé qu'il veut obtenir, savoir analyser la structure de son morceau afin de pouvoir trouver les changements de caractères qui le constituent, ou encore savoir composer une mélodie et un accompagnement simple, a-t-il le niveau de rentrer en deuxième cycle ? Il est probable que la réponse à cette question sera différente en fonction de la place de la personne qui répond (professeur, parent, élève, directeurs...), et en fonction de ce que représente la musique et son enseignement pour elle. Pour un enseignant spécialisé de la musique qui veut sélectionner des élèves doués dès leur plus jeune âge et les former afin qu'ils rentrent au CNSM, trouvera que l'élève de l'exemple n'a pas le niveau, ce qui ne sera pas forcément le cas d'un parent qui souhaite que son enfant se fasse plaisir et poursuive cette pratique artistique en amateur tout au long de sa vie.

On voit bien ici que la différence de conceptions, d'interprétation ou de sens, accordés à la musique et à son enseignement, peuvent être à l'origine d'écoles différentes. Il est donc important que les professeurs parlent de ces différences de valeurs, et ceci afin de résoudre un problème qui en découle, celui du contenu.

E. Le problème du contenu :

Cette question du contenu est une question complexe. En effet, quel est le savoir à enseigner ? S'agit-il pour l'école de musique de transmettre les grandes œuvres de l'histoire de la musique ? Celles-ci sont-elles toutes des œuvres du répertoire de la musique dite « classique » ? Toutes les pratiques musicales sont-elles à transmettre ? Autant de questions qui ont un poids primordial dans la façon dont est enseignée la musique.

On retrouve ici les questions qui font débat concernant l'école générale. Jean-Michel Zakhartchouk⁷ réfléchit sur ce problème du contenu qui existe en littérature dans son article Il n'y a plus que la télé et les jeux vidéo ! », ou comment retrouver le goût des grandes œuvres. Dans son article, il répond aux parents d'élèves qui se plaignent que leurs enfants ne sachent plus rien et se demandent si l'école n'a pas renoncé à transmettre un patrimoine commun. Il relativise tout d'abord le fait que les élèves savent moins de choses qu'il y a quelques années. Puis, il critique les attitudes néfastes que peuvent avoir certains professeurs de littérature dans l'objectif d'une réelle transmission des savoirs :

- une première attitude consiste à renoncer à transmettre ce patrimoine en cédant aux désirs des élèves avec une certaine démagogie.
- une seconde favorisant l'élitisme qui consiste à enseigner la « grande culture », comme si de rien n'était, sans se préoccuper de ce que les élèves apprennent vraiment.
- une troisième est de se retrancher derrière le formalisme et la technicité. Ceci consiste à s'attacher à former les élèves à l'analyse des textes, à faire découvrir les procédés littéraires, sans se soucier de savoir si les élèves « aiment » ou non ces textes.
- une dernière, consiste à s'enthousiasmer en pratiquant la lecture à haute voix. En effet, une fois ce moment convivial passé il faut bien se mettre à la lecture personnelle, à l'étude et à l'inévitable effort individuel.

⁶ Doigter un morceau signifie savoir choisir quels doigts doivent être utilisés pour jouer une phrase musicale.

⁷ Jean-Michel Zakharchouk est professeur de lettres en collège, formateur en Institut universitaire de formation des maîtres et rédacteur aux Cahiers pédagogiques.

Puis, Jean-Michel Zakhartchouk met le doigt sur quelque chose de primordiale dans la transmission du savoir, il dit « On ne peut présenter la culture, le patrimoine que nous lègue le passé, les textes qui constituent notre trésor commun et donnent sens à notre présent, sans partir « des » cultures d'aujourd'hui, des manières ordinaires de penser et de se comporter socialement. Notre tâche est justement d'établir des ponts, des passerelles, entre les grandes œuvres et les pratiques culturelles les plus répandues. » Cette réflexion menée dans le domaine de l'enseignement général est aisément transposable dans celui de l'enseignement spécialisé de la musique. En effet, beaucoup d'élèves arrivant à l'école ne connaissent pas la musique qui leur est enseignée, voir, il n'en ont jamais entendu. En effet, quand on regarde ce que les français écoutent (tableau photocopie de l'enseignement de la musique en France p 79), il est aisé de comprendre que les personnes qui fréquentent l'école de musique n'ont pas le même bagage. Ils n'auront pas tous le même rapport au savoir enseigné à l'école de musique. Il donne un exemple concernant la musique : « Une chose est de proclamer que le rock vaut Mozart, autre chose est de montrer à des élèves que ces deux formes de musique ne sont pas complètement étrangères l'une à l'autre. Un enseignant de musique d'Amiens a ainsi mis en place un parcours de formes musicales prisées par les jeunes. »

Dans l'éducation nationale, les contenus des cours sont déterminés pour chaque discipline et pour chaque niveau. Ces programmes sont centralisés et nationaux : ils ont force de loi sur tout le territoire et sont publiés au journal officiel, comme les autres textes de droit public. Ils constituent le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font des choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Contrairement à l'éducation nationale, les écoles de musique ne suivent aucun texte pédagogique de référence. Il existe bien quelques documents comme le document de travail rédigé en février 1992 par Dominique Varenne, Arlette Biget et Claude-Henry Joubert : Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (musique). Cependant, ces documents offrent aux enseignants des pistes mais n'ont aucun poids étant donné qu'ils ne sont pas officiels.

Les choix de contenus ne sont jamais neutres mais découlent d'idéaux et de valeurs. Il est peut être temps pour les professeurs de musique de réfléchir ensemble aux savoirs qu'ils souhaitent que les élèves apprennent. En fait, la question que les enseignants devraient se poser avant toutes choses est la suivante : quels musiciens veulent-ils former ? Cette question est la question fondatrice de l'organisation des écoles de musique, malheureusement très peu de professeurs s'intéressent à elle car comme on l'a aperçu précédemment, très peu de valeurs sont formulées. Pourtant, elles apparaissent dans les actes.

Pour illustrer cette question des valeurs, nous pouvons prendre l'exemple de l'évaluation. Dans le cas d'une évaluation comparative ou normative qui se traduit par la prise d'une norme comme cadre de référence, on pourrait dire que la valeur portée est l'élitisme, en effet, ce type d'évaluation se traduit généralement par la comparaison entre les performances des apprenants. Ce type d'évaluation apparaît dans le schéma directeur de 1992, où les objectifs de cycles font « référence à des normes nationales », normes qui « fondent la valeur des diplômes ». L'évaluation pouvant « comprendre une part de confrontation entre les élèves ». Dans ce schéma, la notion de « sanction » pour l'élève apparaît.

Dans le cas d'une évaluation formative, qui a pour fonction de réguler l'apprentissage tout au long de la scolarité « en fournissant des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adéquation des activités d'enseignement apprentissage.⁸ », la valeur portée par les formateurs est plus celle de l'accompagnement de l'enfant dans sa construction en suivant son rythme d'apprentissage.

⁸ L. Allal, cité par Abrecht Roland, *L'évaluation formative, une analyse critique*, DE Boec-Wesmael, Bruxelles, 1991.

Cette évaluation formative était bien détaillée dans le schéma directeur où l'annexe concernant l'évaluation comportait sept pages et dans laquelle il était écrit : « L'évaluation continue est doublement formative si, au-delà des informations qu'elle apporte à l'élève, elle contribue à le responsabiliser et l'habitue, aussitôt que possible, à évaluer lui-même son travail et son évolution. »

F. Conclusion :

Avec l'extension des missions de l'écoles de musique apparues successivement dans les différents schémas d'orientations pédagogiques puis, dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, ainsi qu'avec la démocratisation de l'accès à l'apprentissage de la musique, les enjeux de l'enseignement musical ne peuvent plus être les mêmes. L'école n'a plus uniquement pour objectif de former des musiciens professionnels mais aussi des musiciens amateurs.

L'école de musique est toujours en pleine mutation. Depuis quelques années déjà, d'autres esthétiques s'intègrent à la formation qu'elle propose, et l'organisation des cours tend à évoluer dans certaines localités.

La question du niveau dans l'univers institutionnel est toujours traitée en fonction d'une norme établie depuis deux siècles environ, c'est pourquoi, il est important qu'une réflexion de fond soit engagée par les professeurs concernant leurs pratiques enseignantes, et qu'ils déterminent des acquisitions précises qui leur permettront d'échapper à cette question floue du niveau. L'essentiel, personne ne nous contredira, est que l'élève apprenne, mais qu'il apprenne quoi ? Un élève qui apprend est un élève qui évolue et qui enrichit sa pratique musicale, cependant il reste à définir par le corps enseignant le savoir à enseigner et s'il est nécessaire que cet apprentissage soit le même pour tous.

L'essentiel pour l'école étant qu'il y ait apprentissage par l'acquisition de connaissances et de compétences ciblées, nous allons essayer de voir à présent dans quelles situations il y a apprentissage et quel rapport cela peut avoir avec la diversité.

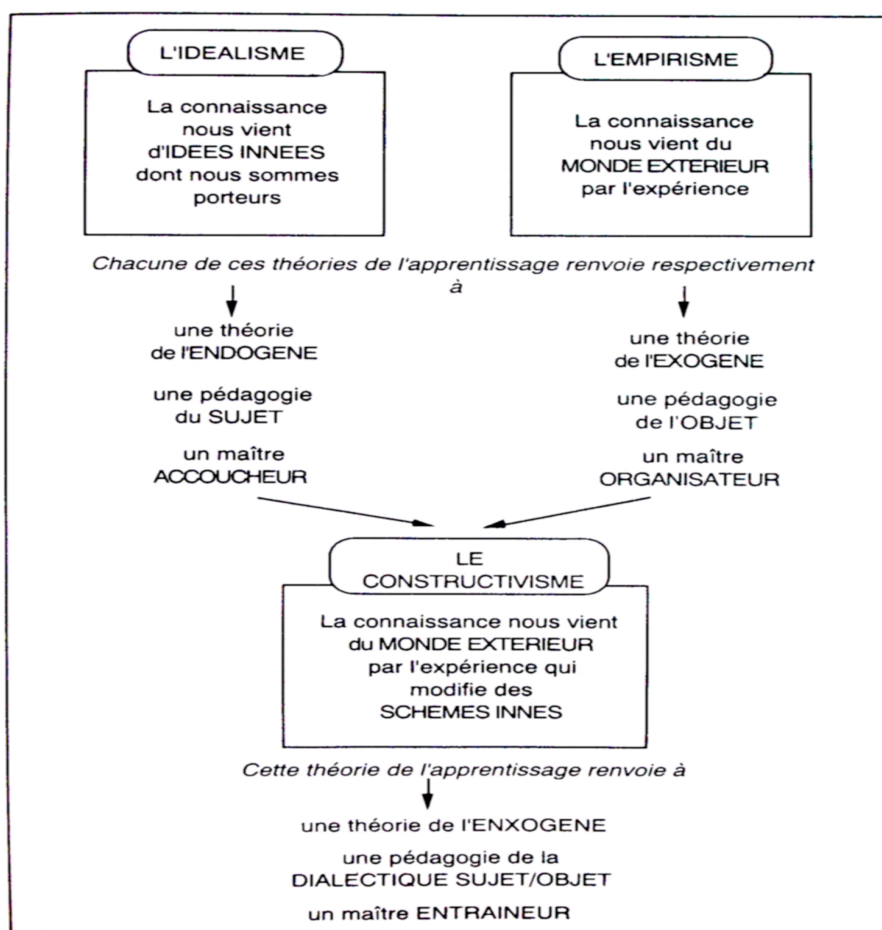
III. La diversité des pratiques au sein de l'école de musique : un risque ou une avancée pour la formation d'un musicien ?

A. Qu'est qu'un environnement favorable à l'apprentissage :

A l'aide de chercheurs en sciences humaines, on peut essayer de comprendre comment l'élève apprend et quelles situations favorisent cet apprentissage.

1. Comment l'élève apprend ?

Plusieurs théories de l'apprentissage existent : l'idéalisme, l'empirisme et le constructivisme. Voici comment Michel Develay les schématise⁹ :



⁹ Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

Pour l'idéalisme, l'apprenant possède toutes les vérités à l'intérieur de lui. Dès lors, l'enseignant a pour rôle de l'aider à accoucher de celles-ci.

Pour l'empirisme, l'esprit est à l'origine vierge. L'apprentissage se fait par l'expérience. Le savoir étant extérieur à l'individu, le rôle de l'enseignant est d'organiser la rencontre de l'élève avec celles-ci.

Piaget, psychologue, s'intéressant au développement de l'enfant, a également étudié les modes d'acquisitions des connaissances. Il pense que l'apprentissage est effectué par l'enfant qui est guidé dans son rapport aux connaissances, en cela il emprunte à la fois à la théorie empiriste et à celle de l'idéalisme. Piaget explique l'intelligence en termes de genèse de structures. L'homme possède des schémas, c'est-à-dire des structures mentales perceptives et intellectuelles qui ne sont pas le résultat de l'association d'éléments isolés mais qui constituent un tout. Ces schémas se construisent selon lui au cours du développement par l'interaction avec le milieu. Cette vision constructiviste de l'apprentissage qu'il instaure, a un certain nombre de répercussions au niveau du rapport pédagogique et didactique, notamment au niveau du rôle et de l'activité de l'élève et du professeur. Ce dernier « n'est plus [...] seulement accoucheur ou organisateur, il est celui qui aide à accoucher grâce aux situations d'apprentissage qu'il propose. »¹⁰, et l'élève construit son savoir par son activité (manipulatoire ou intellectuelle), dans une interaction continue avec les données du monde extérieur, personne ne peut se substituer à lui dans ses organisations cognitives successives. Ceci constitue la part d'autostructuration des connaissances.

Cependant, il est vrai qu'au terme de sa scolarité l'essentiel du savoir acquis de l'élève ne résulte pas, loin de là de ses investigations et de ses découvertes personnelles. « Les apports externes ont, eux aussi, une place tout à fait centrale, et surtout l'objet du savoir se situe en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves au moins autant que dans leur prolongement. C'est là la part d'hétérostructuration des connaissances. »¹¹

2. Dans quel contexte pédagogique se situe notre réflexion ?

Marguerite Altet définit la pédagogie comme « le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée. »

L'action pédagogique peut se traduire de différentes manières. En général, on distingue les pédagogies dites de la transmission, de la connaissance ou de l'emprunte. Ces pédagogies centrées sur les contenus sont appelées pédagogies de l'enseignement. En effet, dans ces pratiques, « l'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en « réponses, performances, savoirs », mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement. »¹²

La réflexion poursuivie tout au long de ce mémoire va se baser plutôt sur des pédagogies centrées sur l'apprentissage. Ces pédagogies se sont développées en se basant sur les théories cognitivistes, notamment celles présentées par Piaget. Ces pédagogies dites actives font du savoir le produit de l'activité de l'élève. Dans ce cas « L'enseignant a [...] un rôle de guide qui fait apprendre, aide l'apprenant dans son travail de classe, et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants. »¹³

¹⁰ Op. Cit. 9.

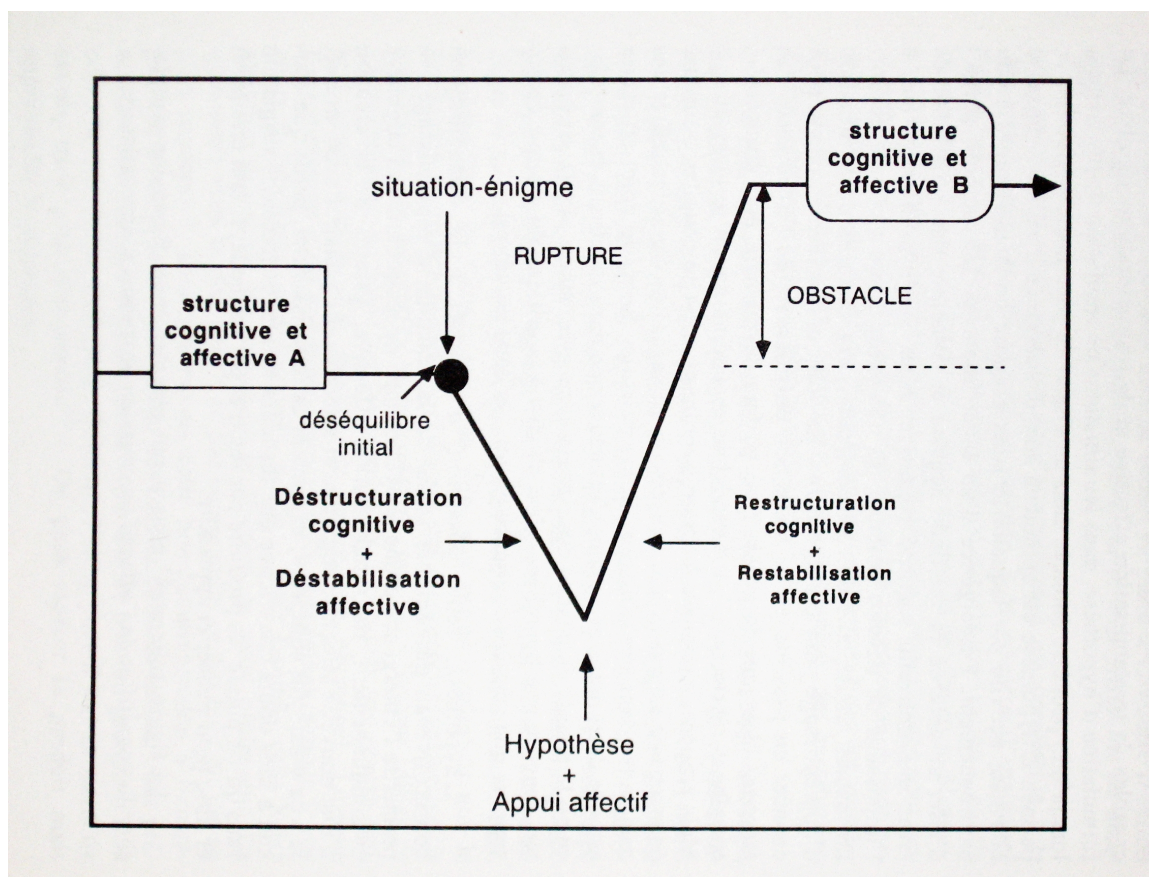
¹¹ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992, p 114.

¹² Marguerite Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France 1997.

¹³ Op. Cit. 6

3. Qu'est ce qui se passe lors d'une situation d'apprentissage ?

Lorsqu'un élève apprend, sa structure cognitive et affective est perturbée par des obstacles qui apparaissent durant la situation d'apprentissage. Cette perturbation oblige l'élève à reconstruire une structure cognitive et affective nouvelle qui englobe les nouvelles acquisitions. Ceci peut être illustré par le schéma suivant¹⁴ :



Un individu apprend dans des situations multiples, seul ou en société, et ceci tout au long de sa vie. Nous allons nous attarder sur l'apprentissage qui s'effectue dans des situations d'apprentissages collectives.

4. Le conflit sociocognitif :

De nombreux chercheurs et praticiens de la psychologie de l'éducation se sont rendus compte que l'enfant construit ses instruments cognitifs essentiellement grâce à des interactions sociales, réelles ou symboliques. Le psychologue Vygotsky affirme que toutes les capacités de l'enfant apparaissent d'abord en situation interindividuelle avant d'être individualisée. Ce type de situation provoque des conflits sociocognitifs « lors desquels les sujets confrontent des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles, [et ceux-ci] pourraient en quelque sorte induire un apprentissage de structures cognitives et ainsi

¹⁴ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

en accélérer la construction. »¹⁵ Ces interactions ne sont « structurantes, que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre les partenaires. »¹⁶ L'idée est que lorsque des enfants travaillent ensemble, ils se rendent compte qu'il existe des réponses possible autres que les leurs. Un conflit sociocognitif créé par la collaboration à une même tâche pourrait engendrer en quelque sorte des conflits intra-individuels qui n'auraient pas forcément lieu sans ce mode de travail, ou en tout cas, pas si rapidement. En effet « c'est grâce au conflit social qui l'oppose à autrui que l'enfant préopérateur, peu sensible à ses contradictions internes, est amené à se décentrer. »¹⁷ Dans le cadre du schéma précédent, la situation-énigme qui crée la rupture peut être provoquée par le groupe. La phase de déconstruction et de reconstruction d'une nouvelle structure cognitive est alors issue d'un conflit sociocognitif qui peut accélérer l'élaboration de cette nouvelle structure.

Selon Mugny, il existe quatre types de situations s'avérant susceptibles de progrès cognitifs du fait d'une organisation de situation conflictuelle, il peut s'agir :

- d'une hétérogénéité des niveaux cognitifs des partenaires
- d'une opposition des centrations
- de l'existence de points de vues différents
- d'une remise en question de ses productions par autrui

Dans les écoles de musiques, les situations permettant un conflit sociocognitif peuvent exister entre le professeur et l'élève, durant les pratiques collectives et les cours de formation musicale. Cependant, des psychologues ont pu observer que les jeunes enfants tirent davantage profit d'interactions avec des sujets experts, lorsque ceux-ci sont des partenaires d'un âge légèrement supérieur à eux plutôt que des adultes. On peut se demander si des situations de ce type ont souvent lieu dans les écoles de musique. En effet, comme le présente Vygotsky, un élève à besoin, pour que l'apprentissage soit possible, que le savoir à acquérir se situe dans sa « zone proximale de développement ». Cette zone est constituée par l'écart qu'il existe entre deux niveaux : le niveau actuel de l'enfant, caractérisé par les problèmes qu'il peut résoudre seul sans l'aide d'autrui, et le niveau potentiel, caractérisé par les problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. Il peut être parfois difficile pour un professeur d'évaluer où se situe cette zone proximale de développement chez son élève, d'où l'intérêt du travail en groupe qui entraîne la collaboration de personne qui se situe à des stades de développement proche.

5. Du sens dans la formation d'un musicien :

Pour essayer de comprendre, il nous paraît utile de repartir des pratiques sociales de référence exposées plus haut. Prenons l'exemple d'un élève n'ayant jamais écouté de musique classique qui arrive à l'école de musique en souhaitant jouer de la trompette, instrument qu'il a par ailleurs entendu dans des contextes musicaux divers. Cet élève s'inscrit donc en trompette à l'école de musique et se rend compte que la musique qui lui est proposée ne ressemble pas à celle qu'il connaît. Il est donc dans une situation où l'activité musicale effectuée ne fait appel à aucune pratique de référence pour lui. Dans un cas comme celui-ci,

¹⁵ Article de Marie-José Remigy, *Le conflit sociocognitif*, dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* dirigé par J. Houssaye, Paris, ESF éditeur, 3^{ième} édition 1996, 1^{ière} 1993.

¹⁶ G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang, 1985, p 163.

¹⁷ Op. cit. 3

les pratiques de références utilisées durant les cours ne correspondent pas aux pratiques de références de l'élève. Il peut être important d'ajouter que l'élève ne savait probablement pas qu'en s'inscrivant en trompette il aurait accès à des cours de trompette classique. Or, si comme le présente Michel Develay, « la situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre. », ¹⁸ on peut se poser la question du sens que l'élève de notre exemple met dans la situation d'apprentissage qui lui est présentée en cours.

Attention, l'idée ici n'est pas de dire que l'école doit faire apprendre à l'élève uniquement ce qui correspond à ses pratiques de références, bien au contraire, montrer à l'élève des pratiques musicales diverses peut être une des valeurs dont elle se veut porteuse. Les pratiques sociales de références constituant pour l'élève « les activités par rapport auxquelles un apprentissage prend du sens pour le sujet apprenant¹⁹ », il est question ici pour l'enseignant de partir du rapport au savoir qu'a l'élève afin qu'il puisse mettre du sens dans la situation d'apprentissage qu'il est en train de vivre.

Cette question du sens, il est important qu'elle soit intégrée au cœur des réflexions pédagogiques et didactiques, bien que ce ne soit pas une question objective. En effet, « nous ne sommes pas des machines à enseigner ou à apprendre, l'apprentissage est un travail sur soi-même qui exige de l'énergie, de l'ouverture, de la disponibilité, de la curiosité, du plaisir, des projets, de l'intérêt, en un mot du sens. Or le sens ne se décrète pas, il n'est pas stable et uniforme, chacun le construit à sa façon en suivant un itinéraire personnel qui passe par des temps morts et des périodes boulimiques, des phases cyniques et utilitaristes et des phases utopiques et désintéressées, des phases de repli et des phases d'ouverture, des cheminements solitaires et des moments de forte interaction, etc. »²⁰ Cette recherche de sens constitue une dimension majeure de l'apprentissage.

Selon Sigmund Freud, « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. » Il existe souvent un décalage entre le désir d'apprendre et l'acte d'apprendre. Le désir de savoir ne se transforme en intention qu'à condition de voir émerger une motivation. « La motivation est le prolongement du désir vers la mise en acte. ²¹ » Cependant, cette motivation ne peut avoir lieu que si l'élève parvient à se projeter dans un futur, celui de ses aspirations, autrement dit, il est nécessaire qu'il donne du sens à ce qu'il fait.

La question de la motivation est une question centrale dans l'enseignement. En effet, ce sont les élèves motivés qui progressent le plus vite et mettent le plus d'ardeur à la tâche. Ils travaillent et progressent rapidement en prenant de leur temps de loisirs pour jouer de leur instrument. On peut préciser qu'un élève motivé trouve des raisons pour jouer.

Nous pouvons distinguer deux types de comportements motivés, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque :

- Il y a motivation intrinsèque lorsqu'un individu effectue une activité pour la curiosité, le plaisir ou le défi quelle véhicule. Ainsi, un élève motivé jouant un morceau de musique qu'il aime le fait pour le plaisir que cela lui procure et peut-être en fonction du défi qu'il représente.
- Il y a motivation extrinsèque lorsqu'un individu consent à effectuer une activité afin d'atteindre un résultat qui lui est associé. Dans ce cas, l'élève motivé va travailler

¹⁸ Michèle Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996.

¹⁹ Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, p 189.

²⁰ Philippe Perrenoud, *Une école sans discipline(s), est-ce possible ?*, In *C.O., Informations (Genève)*, n° 9, déc. 1991, pp. 30-35.

²¹ Op. Cit. n° 17, p 96.

correctement son morceau de musique afin de faire plaisir à son professeur ou afin de ne pas se faire disputer.

L'idée ici est qu'un élève qui à l'occasion de trouver son identité musicale au sein de l'école de musique, sera plus à même de se projeter dans l'avenir et donc d'investir du sens dans sa formation. Ce sens qu'il donne va lui permettre de mettre en mouvement son désir d'apprendre et ainsi d'être motivé. La diversité de pratique a comme avantage qu'elle peut permettre à l'élève de construire son identité musicale et de le faire en lui donnant le plus de paramètres possibles. Un élève qui aura un parcours parsemé de pratiques musicales diversifiées, sera efficace lorsqu'il choisira sa pratique dominante car ce choix sera constitutif de sa personnalité, et donc sera porté et défendu par l'élève.

6. La pédagogie différenciée :

La personnalité de chaque individu, ses motivations, exercent une influence déterminante sur ses activités intellectuelles : dans la façon de comprendre, d'utiliser l'information, de raisonner, de résoudre des problèmes. Cette interaction se traduit en styles cognitifs²² qui structurent les possibilités d'apprentissage. On peut prendre comme exemple les stratégies d'apprentissages différentes qu'il existe uniquement pour la mémorisation. Il y a des personnes qui s'aident du visuel, il « appréhendent les objets par les représentations visuelles qu'ils s'en donnent, ils mobilisent des évocations visuelles des informations. Leur travail de mémorisation utilise les relations spatiales entre des éléments visuels et leur approche des problèmes est globale. » D'autres s'aident de l'auditif « pour comprendre et apprendre des évocations verbo-auditives. Leur travail de mémorisation se fonde sur la chronologie, les enchaînements entre les éléments, leur approche est analytique.²³ » Ceci n'est qu'un exemple mais il existe bien d'autres styles d'apprentissages, comme les personnes qui ont besoin d'une continuité temporelle ou ceux qui ont besoin de changer souvent de type d'occupation pour réaliser leurs apprentissages, ou encore, ceux dont l'apprentissage est efficace lorsqu'ils travaillent seuls, et ceux qui ont un besoin constant de confronter leurs réponses et leurs travaux à ceux des autres pour progresser. Ces derniers styles d'apprentissages nous intéressent particulièrement dans notre réflexion concernant la diversité des pratiques au sein de l'école de musique.

Le cadre temporel de l'école de musique est organisé de telle façon qu'il est très peu modulable en fonction des élèves. Les cours d'instruments ont très souvent lieu seul et les cours de formation musicale en groupe. Cette diversité d'apprentissage a des conséquences pédagogiques évidentes : le professeur doit diversifier sa manière de présenter les connaissances, multiplier les supports, les méthodes, les parcours, pour que chaque élève trouve ce qui lui est le plus favorable. Un des arguments des défenseurs du cours individuel est que cela permet justement cette adaptation à l'élève, mais est-ce réellement le cas ? Les parcours sont souvent les mêmes, les supports aussi. Au niveau de la présentation des connaissances cela dépend des professeurs mais dans les disciplines dites « classique », elles sont souvent présentées par rapport à la partition et dans un contexte musical qui n'est pas très

²² Cf. en annexe, tableau des différents styles établi par Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, Paris, 1992.

²³ G. et J. Patiaux, *Précis de pédagogie*, Narhan, Maxéville, 1997.

souvent varié. Dans une réflexion qui irait dans le sens d'une adaptation à la diversité des stratégies d'apprentissage, l'idée serait plutôt qu'il ne doit pas y avoir un modèle d'enseignement/apprentissage dominant et fixe pour chaque élève, mais que les situations d'apprentissages créés par le professeur évoluent en fonction de l'élève et dans des contextes divers.

La pédagogie différenciée est une démarche qui s'est développée avec la scolarisation de masse, c'est la constatation de l'échec de l'enseignement indifférencié avec un public d'élèves hétérogènes qui a amené l'idée de pratiques différenciées. Pour Philippe Meirieu, « le principe de différenciation cherche à dynamiser l'acte pédagogique et le système éducatif en se centrant sur les élèves et en les impliquant davantage dans leur apprentissage. ²⁴» Pour prendre en compte les différences d'apprentissage, l'enseignant peut diversifier et multiplier la gestion des apprentissages à trois niveaux :

- par des contenus différents,
- par des structures, des groupements d'élèves divers,
- par des itinéraires d'apprentissage ou processus variés.

La différenciation consiste à s'adapter à l'élève en fonction de son niveau de connaissance, de son profil, de sa culture et de ses centres d'intérêts, et donc de diversifier les pratiques pédagogiques.

7. Conclusion :

La variation des situations d'apprentissage est favorable à l'acquisition de connaissances, en effet, elle permet une plus grande adaptation aux élèves qui n'ont pas tous les mêmes stratégies d'apprentissage. Il est important de signaler que certaines situations, comme celle du travail en groupe, ne sont pas souvent mises en place au sein des écoles de musique. Bien entendu, il y a des cours collectifs, mais aucun ne demande une étroite collaboration des musiciens. Or, c'est le fruit d'une collaboration de ce type qui engendre des conflits sociocognitifs. Conflits en partie à l'origine de l'acquisition de nouvelles structures mentales.

Lorsqu'un élève a accès à une diversité de pratiques musicales et qu'il est confronté à différents contextes, il est plus armé qu'un autre afin de faire des choix concernant sa vie artistique, professionnelle ou amateur. Lorsqu'une personne élabore un choix en toute liberté, ce choix est défendu car il fait sens pour elle. Dès lors, il y a beaucoup plus de chance qu'elle soit motivée et mette toute l'énergie dont elle est capable dans son activité. Autrement dit, si un élève a accès à différentes pratiques musicales durant sa scolarité, et qu'au final, il choisit une pratique précise, il portera ce choix finalement constitutif de sa personnalité. Dès lors il est probable qu'il avance « plus vite » que si ce choix n'avait pas été fait dans ces conditions. Par exemple, dans le cas d'un élève qui arrive en troisième cycle et décide de devenir musicien d'orchestre, si cet élève le veut vraiment, si c'est son choix, il pourra y arriver même s'il n'a pas pu faire autant de gamme durant les 6 à 8 dernières années qu'il aurait fait s'il avait été formé à ce rôle de musicien dès son plus jeune âge. Ce postulat et celui de l'éducabilité de tous.

²⁴ Marguerite Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presse Universitaire de France, 1997.

B. Que peut revêtir la diversité ?

Lorsque la question de la diversité de pratique est abordée dans les couloirs des écoles de musique, elle est souvent en lien avec la diversité des pratiques musicales pour l'élève, mais elle est rarement en lien avec la diversité des pratiques pédagogiques. Or, comme on l'a expliqué précédemment, l'enseignant dispose de nombreux outils pour varier les situations d'apprentissage qu'il met en place. A présent, nous allons essayer de détailler les différentes facettes que peut revêtir la diversité :

1. La diversité des pratiques pédagogiques :

Cela correspond à une variabilité des situations didactiques, c'est-à-dire des situations artificielles que l'enseignant crée afin qu'il y ait apprentissage. Bien entendu, ceci peut se traduire de manières différentes. Le professeur peut mettre en place diverses configurations de cours : tête à tête pédagogique, cours collectif avec ou sans élèves d'autres disciplines. De plus, afin que l'apprenant s'approprie les connaissances, le professeur peut utiliser de multiples outils pédagogiques comme la pédagogie différenciée, afin d'individualiser les parcours des élèves, ou encore la pédagogie de projet.

Comme on l'a vu précédemment, les chercheurs en sciences de l'éducation peuvent être source d'inspiration dans la création de ses situations. Prenons l'exemple du groupe d'apprentissage. Cette situation de cours est décrite par Philippe Meirieu comme supposant « la maîtrise par l'éducateur de la définition du projet, de la répartition des tâches et du mode fonctionnement du groupe.²⁵ » Jean-Pierre Astolfi, quant à lui s'attache à décrire les fonctions possibles du groupe d'apprentissage²⁶.

L'avantage de cette diversité pour l'élève est qu'il aura plus de chance de se retrouver dans des situations qui favorisent ses stratégies d'apprentissage. De plus, la mise en place de travaux de collaboration collective lui permettront de vivre des conflits sociocognitifs pouvant être à l'origine de l'accélération du processus d'apprentissage. Cette diversité est également importante car elle peut permettre à l'élève de découvrir les configurations musicales qui lui plaisent le mieux et de faire un choix pour son parcours de musicien.

2. La diversité des productions demandées :

Cette diversité consiste pour l'enseignant à faire faire aux élèves des activités mettant en jeu des procédures différentes dans le but qu'ils acquièrent des compétences diverses. De plus, des pratiques telles que l'improvisation ou l'écriture peuvent constituer de puissants moyens d'apprentissages et d'ouverture artistique. En effet, en variant les entrées didactiques, c'est-à-dire en multipliant les approches concernant une notion musicale, l'élève a plus de chance de se s'approprier pleinement les savoirs. Si l'on prend l'exemple de la notion de cadence dans le style classique, une entrée didactique peut consister à faire interpréter un

²⁵ Philippe Meirieu, *Outil pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 4^{ème} édition 1991.

²⁶ Voir le tableau de ces fonctions en annexe 3, Op. Cit. 20, p 178.

morceau classique à l'élève, une autre lui faire écrire une pièce comportant des cadences caractéristiques de ce style ou encore lui faire analyser le morceau qu'il joue afin qu'il repère ce qu'est une cadence. Personne n'imaginerait écrire sans apprendre à lire et inversement, pourtant en ce qui concerne la musique, cela ne semble pas une évidence.

On trouve plusieurs témoignages concernant la mise en place de telles pratiques. Vincent Magnan, par exemple, expérimente avec ses élèves violoncellistes des situations d'écriture musicale lors de cours tantôt individuels, tantôt en petits groupes. Il « trouve que ces situations, très riches, sont d'une grande efficacité dans la prise de conscience par les élèves de la signification des différents éléments musicaux dans un contexte pratique. ²⁷»

Dans un cadre de diversités de productions, l'élève acquiert d'autres compétences que celle de savoir interpréter une partition. Il découvre des procédures comme l'arrangement ou encore l'écriture. L'intérêt de la multiplication de ses compétences est qu'il puisse s'adapter à différents contextes musicaux en dehors de l'école de musique et puisse par la même poursuivre sa pratique musicale lorsqu'il sortira du cadre institutionnel. Enfin, une telle diversité devrait permettre à l'élève d'être plus en mesure de construire ces propres projets musicaux, seul ou en groupe, et ceci concernant l'esthétique qu'il désire.

3. La diversité des rencontres esthétiques :

Cette diversité consiste à établir un rapport à la musique le plus ouvert possible en introduisant dans les parcours des élèves des rencontres avec différents styles de musiques : jazz, classique, musiques actuelles ou traditionnelles. Cette diversité peut permettre de faire des apprentissages. Les pratiques musicales à l'école de musique sont hyper spécialisées : on peut trouver des cours de guitare classique, électrique ou d'accompagnement... Elles entraînent donc des façons d'aborder la musique qui sont souvent les mêmes. Le détour par une autre pratique musicale peut permettre au musicien de réinterroger sa pratique afin de sortir de ses habitudes de jeu. Par exemple, les interprètes de la musique « classiques » ont l'habitude de jouer avec une pulsation flexible car c'est une des caractéristiques d'un certain nombre des esthétiques dites « classique » comme la musique romantique. L'intérêt d'un détour vers la musique pop, qui est notamment caractérisée par une pulsation stable, pourrait être de leur permettre de réenvisager la pulsation de cette manière, et ainsi, de sortir de leurs habitudes d'interprétation. Ils se réapproprieraient ainsi un des paramètres sur lequel ils peuvent jouer pour construire leur interprétation. Bien entendu, cette diversité nécessite une étroite collaboration entre les différents experts musiciens de l'école de musique.

Les enseignants devraient avoir un certain nombre de compétences généralistes leur permettant de faire faire des ponts aux élèves entre leur propre pratique et les autres. L'idée ici est que l'organisation des cursus et de leurs contenus au sein de l'école permette à l'élève de rencontrer différentes esthétiques.

Outre son apport culturel, la diversité des rencontres esthétiques permet à l'élève d'avoir comme référence diverses pratiques culturelles. Ce qui lui permettra de faire des choix concernant son parcours artistique en connaissance de cause.

²⁷ Article de Vincent Magnan, *L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages*, dans *Enseigner La Musique* n°6 et 7, Meyzieu, Cefedem Rhône-Alpes – CNSMD de Lyon, 2004, p 189.

4. La diversité dans les documents officiels :

Dans la charte de l'enseignement de la musique de 2001, la diversité apparaît ainsi : « Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissages gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques, et des modes d'apprentissages. » On voit ici, que l'enseignant spécialisé de la musique ne peut plus se permettre d'avoir une seule entrée en matière avec ses élèves.

Ceci demande bien entendu aux professeurs d'être des experts en pédagogie et non uniquement des experts en musique. Cette « double expertise »²⁸ n'est pourtant pas toujours présente dans les différentes structures de l'enseignement de la musique. Un certain nombre de professeurs n'ont au sein de leurs cours qu'un seul type de rapport au savoir, celui qu'ils ont eu lorsqu'ils étaient élèves. Ceci nous amène à nous poser la question de la formation des professeurs. En effet, encore aujourd'hui, un certain nombre de professionnels considèrent encore l'enseignement comme un métier d'abord naturel et qui se perfectionne au fil des années.

C. Pour la formation d'un musicien autonome :

Aujourd'hui, un des objectifs de l'école de musique est de former des musiciens autonomes. Ceci est précisé dans le schéma directeur de 1992 : « [...] ces établissements répondent à des missions plus ou moins étendues :

- assurer l'initiation à la musique et à la danse,
- assurer la formation à une pratique approfondie de la musique et de la danse, **conduisant chaque élève à l'autonomie dans cette discipline**, [...] »

Un grand nombre d'enseignants cherchent aujourd'hui à rendre leurs élèves autonomes. Cependant, beaucoup de musiciens qui sortent de l'école de musique ne poursuivent pas leur pratique. Selon l'enquête de 1997 sur les pratiques culturelles des Français, la moitié (48%) des personnes sachant jouer d'un instrument n'en a pas joué au cours des douze derniers mois. La proportion d'instrumentistes amateurs en activité s'établit par conséquent à 13% des Français ; il faut ajouter à cela les 4% de personnes qui ont fait exclusivement du chant pour obtenir la totalité des musiciens amateurs²⁹. Une des explication de cet état de fait pourrait être que les professeurs forment des élèves autonomes uniquement par rapport à la partition et que ce n'est peut-être pas le type d'autonomie utile au musicien amateur qui a un certain nombre d'heures de cours, des activités diverses, un travail et parfois une famille.

²⁸ La « double expertise » est un terme utilisé par Perrenoud. *Suffit-il d'être expert pour former des experts ?*, *Enseigner la musique n°6 et 7*, Cefedem Rhône-Alpes – CNSM de Lyon, 2004, p 87

²⁹ Chapitre VI, Les pratiques en amateur, Les pratiques culturelles des Français, Enquête 1997, Olivier Donnat, édition du Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la prospective, Paris, 1998,

Les enseignants se représentent ce qu'est un musicien autonome en fonction de leurs valeurs, et forment leurs élèves en fonction de cette représentation. Celle-ci, toujours en lien avec la formation professionnelle est en partie caduque par rapport à la société et à la culture actuelle. En plus de permettre à un élève de pouvoir interpréter un morceau du répertoire seul, il est important d'ajouter qu'un musicien est autonome lorsqu'il est capable de prendre des initiatives afin de poursuivre sa pratique musicale à l'extérieur de l'école et de posséder les clefs pour le faire dans des contextes divers. Dans la chartre de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre de 2001, les établissements « sont des lieux de ressources pour les amateurs ; ils les informent, les aident à définir et éventuellement à assurer leurs formations ; ils les accueillent dans leurs locaux et favorisent le développement d'échanges et de collaborations entre groupes amateurs, soit dans les établissements eux-mêmes, soit en dehors de leurs murs. » Il est difficile de voir comment cette mission, faisant partie des missions culturelles et territoriales des établissements, peut être respectée lorsque le parcours artistique des élèves est tracé à l'avance tel que c'est le cas dans de nombreuses écoles de musique aujourd'hui.

Il est difficile de devenir autonome en faisant toujours la même chose. Un individu est autonome à partir du moment où il est capable de transférer dans différents contextes les connaissances qu'il a apprises, c'est-à-dire qu'il ait construit une compétence. C'est ce que P. Meirieu et M. Develay appellent la transférabilité des acquis. Selon ces deux chercheurs en sciences de l'éducation, cette question doit être installée au cœur de la démarche pédagogique. « Il s'agit de travailler sur la transférabilité des acquis, non point de manière secondaire ou marginale mais de la placer dans la démarche d'acquisition elle-même, comme une de ses composantes essentielles : un sujet n'a rien acquis vraiment tant qu'il ne sait où et quand, dans quelles conditions il peut réutiliser ce qu'il a acquis. »³⁰ Il est donc favorable pour « apprendre vraiment », c'est-à-dire pour être autonome, d'avoir compris dans quel contexte et selon quels critères on peut utiliser ce qu'on vient d'apprendre. Au niveau de l'enseignement, ceci se traduit par une démarche de décontextualisation et de recontextualisation qui constitue une épreuve garantissant l'apprentissage.

Piaget explique ainsi la différence entre comprendre et réussir : « Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée, à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. » A l'aide de cette définition, on peut préciser que beaucoup de choses à l'école sont faites pour que les élèves réussissent, mais il est difficile à dire s'il y a autant d'énergie investie afin que les élèves comprennent. Dans le cadre de notre explicitation de ce que peut revêtir l'autonomie, on peut désormais dire qu'un élève autonome est un élève qui a compris ce qui est en jeu dans les situations qu'il vit et qu'il est capable par la même de réutiliser les connaissances ainsi apprises dans diverses situations.

³⁰Philippe Meirieu, Michel Develay, *Emile, reviens vite...ils sont devenus fous*, Collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1992, p 160.

D. Conclusion :

La diversité des pratiques musicales et enseignantes peut constituer un puissant outil afin de favoriser l'apprentissage de la musique. Les diversités abordées sont autant de pistes qui peuvent permettre au professeur de s'adapter aux différents élèves qui arrivent à l'école de musique avec leur propre bagage culturel et leur propre histoire. De plus, cela apporte une certaine ouverture artistique à l'élève qui sera plus à même de faire des choix quant à sa pratique future.

IV. Qu'est ce que cela implique au niveau des écoles de musique:

A. Exemple de l'Ecole Nationale de Musique de Montbéliard :

Depuis Septembre 2003, l'organisation traditionnelle de l'école a été remplacée pour les second et troisième cycles par un enseignement modulaire. Cette organisation de l'E.N.M est issue d'un groupe de réflexion d'enseignants portant sur la question suivante : «Peut-on enseigner autrement ?, question symptomatique d'une profonde interrogation sur notre métier et de la prise de conscience d'une adaptation continue de nos institutions à l'évolution de notre environnement. »³¹ La convergence des idées entre des professeurs s'interrogeant sur leur métier et un directeur novateur a permis à cette école de donner une tentative de réponse concrète au constat d'inadéquation de l'école à son public. En effet, les professeurs sont arrivés à « la constatation que les élèves avaient changé et que les chemins qui tendaient [leurs] enseignements étaient dépassés³² ». De plus, la disparition des élèves de l'école à l'adolescence était révélatrice de cette inadéquation. Les professeurs ont décidés « qu'il fallait changer fondamentalement les choses » en changeant leur approche organisationnelle et leurs enseignements, donc, leurs contenus.

1. Comment se déroule l'enseignement modulaire ?

Actuellement l'enseignement modulaire concerne les élèves du second et du troisième cycle de l'E.N.M, la réflexion concernant l'instauration de cette organisation au premier cycle est en cours.

Un élève en second ou troisième cycle conserve les trois activités pôles de l'enseignement traditionnel que sont la pratique instrumentale, la pratique collective et la formation musicale. La formation musicale est appelée Formation Générale du Musicien, les contenus des cours étant différents des cours de F.M traditionnels. Toutes ses activités sont organisées sous forme de modules.

En ce qui concerne la pratique instrumentale et la pratique collective, se sont les objectifs de cours qui sont envisagés sur une durée déterminée. L'élève garde donc les heures hebdomadaire habituellement dévolues à ces enseignements.

Pour la Formation Générale du musicien, plus de 170 modules³³ sont proposés aux élèves. Chaque module nécessite l'utilisation de leur(s) instrument(s). Ils sont organisés par catégories :

- Audition
- Culture musicale

³¹ Article *L'enseignement modulaire à Montbéliard*, magazine Vibration #15

³² Entretien avec Michel Laizé, annexe D.

³³ Extrait de la plaquette présentant les différents modules, exemple de feuille de présentation d'un module, cf. annexe E, et fiche de présentation d'un module, cf annexe F.

- Déchiffrage – Accompagnement
- Ecriture – Lecture
- Ensemble
- Improvisation
- Instrument
- Pratiques complémentaires
- Rythme
- Voix

Un élève en une année peut faire un maximum de 10 modules en 5 sessions de 6 à 7 semaines durant le second cycle. Sachant qu'un élève participe à deux modules d'une heure par semaine. Un interlocuteur privilégié au sein de l'établissement est chargé de suivre l'élève, c'est un tuteur³⁴ qui aidera l'élève dans son orientation. En ce qui concerne le troisième cycle, un certain nombre de modules sont annualisés, cependant l'organisation reste sensiblement la même. Vous trouverez de plus amples détails concernant ce point dans l'annexe D relatant l'entretien effectué avec Michel Laizé, professeur de musique ancienne et coordinateur de l'enseignement modulaire au sein de l'école.

2. Comment est prise en compte la question de l'évaluation ?

L'évaluation de chaque module est définie dans une fiche descriptive du module dans laquelle on trouve entre autres les pre-requis pour l'élève, le contenu du module, les acquisitions visées. L'évaluation de chaque module est consignée dans une fiche individuelle³⁵ d'évaluation dans laquelle le professeur chargé du module explique les buts visés durant les séances, détaille ce que l'élève est capable de faire, ce qu'il commence à maîtriser et ce qu'il ne parvient pas encore à faire. Enfin il est dit si l'élève a oui ou non validé ce module. Vous trouverez en annexe un exemple de fiche descriptive d'un module et d'une fiche individuelle d'évaluation.

L'évaluation en fin de cycle est globale : elle prend en compte les évaluations continues de l'enseignement modulaire. Ce sont l'équipe pédagogique de l'enseignement modulaire et le professeur de la dominante instrumentale qui décident de la présentation de l'élève aux épreuves de fin de cycle. En réalité cette question de l'évaluation finale est en chantier. Le modèle consistant à évaluer d'un côté l'instrument et de l'autre la culture musicale tend à être remis en cause par l'évaluation globale de l'élève.

³⁴ Définition de son rôle et des ses actions, cf. en annexe G.

³⁵ Exemple de fiche individuelle d'évaluation, cf. annexe H.

B. Repenser l'école de musique en fonction du type de musicien que l'on veut former :

1. Retour sur l'exemple de Montbéliard :

L'exemple de Montbéliard correspond à celui d'une école dont l'équipe pédagogique s'est mise à réfléchir au rapport qu'elle entretient avec la société en générale et le territoire dans lequel elle s'inscrit en particulier. La réponse aux constats d'inadéquation entre l'organisation des contenus au sein de l'école et les attentes des élèves a conduit à un remodelage de l'école en profondeur. Par la même, l'équipe pédagogique a modifié les valeurs dont elle se voulait porteuse. Cette inadéquation est apparue notamment par la constatation que les élèves quittaient l'école en masse au cours du deuxième cycle. Comme nous avons pu le voir précédemment c'est loin d'être un cas isolé.³⁶

La mise en place de ce nouveau fonctionnement a été fait à l'intérieur des structures organisationnelles déjà existantes, on retrouve les trois cycles, les cours de formation musicale (remplacé par la formation générale du musicien), les cours d'instruments et la pratique collective. Les choses qui ont été principalement modifiées sont les contenus des cours, les objectifs pédagogiques, les formes d'évaluations et les possibilités de parcours de l'élève. Tous ces changements ont eu lieu car l'équipe pédagogique s'est posé la question de quels musiciens elle voulait former.

L'instauration de fiches de présentations de modules³⁷ et celle de fiches individuelles d'évaluations détaillées³⁸, pousse les enseignants à être claires concernant les enjeux des cours qu'ils proposent. Cet acte de formulation des contenus abordés, des acquisitions visées et des modalités de l'évaluation, permet au professeur de réfléchir précisément à la manière dont il veut transmettre ses connaissances, et permet à l'élève de comprendre clairement ce qu'on attend de lui. Ceci a pour avantage de clarifier le contrat didactique qu'il existe entre ces deux acteurs de l'école.

L'enseignement modulaire est organisé de telle façon que l'élève peut avoir une influence sur son cursus. Il apprend à l'aide de son tuteur à construire son parcours musical. Dès lors, il est plus aisé pour lui de se projeter dans son avenir de musicien et par la même, de mettre du sens dans sa pratique musicale.

Cette organisation en modules permet à l'élève de se retrouver dans de diverses situations didactiques, chaque élève a ainsi l'occasion de se retrouver dans un environnement favorisant son apprentissage car correspondant à son style cognitif.

En fait, c'est une sorte de pédagogie différenciée qui a été mise en place au sein de cet établissement. L'équipe pédagogique par l'instauration de cette nouvelle organisation pédagogique et des contenus cherche à impliquer directement l'élève. Nous retrouvons ici les trois possibilités de gestion des apprentissages par l'enseignant présentées précédemment qui sont : la variation des contenus, la variation des groupements d'élèves et la variation des itinéraires d'apprentissages.

³⁶ Autre exemple en annexe, Graphique concernant la répartition des inscrits en musique par cycles (année scolaire 2004-2005).

³⁷ Cf. Annexe F.

³⁸ Cf. Annexe H.

La volonté de l'équipe pédagogique est de mettre l'accent sur la compréhension et non uniquement sur la réussite. L'objectif est que les élèves puissent acquérir une attitude analytique par rapport à leur pratique musicale, attitude qui leur permettra de construire des compétences qu'ils pourront réutiliser dans d'autres contextes musicaux. De plus, ils s'attachent tout particulièrement à rendre les élèves autonomes vis-à-vis de leur propre pratique. Michel Laizé fait part de cela au cours de l'entretien : « Quand on voit les élèves qui arrivent en troisième cycle, ils ont peut être un niveau instrumental moins virtuose mais une autonomie et une capacité d'adaptation plus grande. »

Des barrages au changement résistent toujours au sein de cette école. Les modules de formation générale du musicien sont animés par une grande majorité des professeurs de l'école de musique, cependant, beaucoup d'enseignants n'imaginent pas transmettre autre chose que leur discipline. Le problème qui se pose ici est celui de l'identité de l'enseignant qui se définit d'abord par rapport à son expertise et à sa classe. Classe qui tend à être remise en cause par le parcours de l'élève et son évaluation. Pour l'instant l'évaluation instrumentale, reste traditionnelle bien qu'elle ait été aménagée en cohérence avec le projet de formation de l'établissement. Au niveau des élèves et des parents d'élève, les personnes qui sont sceptiques sont des personnes qui ont en général une connaissance d'un milieu et ne souhaitent pas en changer.

2. La diversité des pratiques et le projet de l'élève:

Nous avons vu au cours de notre réflexion que la façon dont était dispensé un enseignement était porteuse de valeurs. Selon O.Reboul, « On peut poser un axiome, qui résiste à tout positivisme, qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose ; qu'éduquer, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime meilleur. Et l'on doit admettre, comme un constat qui résiste à tout dogmatisme, qu'on « estime » pas de la même façon d'une culture à l'autre, et parfois dans une même société.³⁹ »

Considérer l'élève dans son individualité et lui permettre de construire son identité musicale peut constituer deux valeurs portées par un enseignement diversifié. Dès lors, l'école doit pouvoir permettre à un élève de construire un projet. Elle doit lui apprendre dans un premier à le formuler puis de lui offrir un cadre lui permettant de le réaliser.

Nous avons vu qu'au sein d'une école de musique dans laquelle l'organisation du parcours de l'élève est traditionnelle, l'élève n'a pas beaucoup l'occasion de faire des choix concernant son parcours. Dès lors, comme il n'est pas acteur de son parcours, un désintéressement peut s'instaurer et le pousser à quitter l'école de musique.

Certaines écoles comme celle de Montbéliard en Franche-Comté et celle de Villefranche sur Saône⁴⁰ en région Rhône-Alpes essaient de repenser les cursus afin de changer cet état de fait et afin d'assurer leurs missions du mieux possible. Les équipes pédagogiques et les directeurs de ces deux établissements ont réorganisé les parcours de leurs élèves de façon

³⁹O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Puf, Paris, 1992, p 13.

⁴⁰ Organisation du cursus de l'école et de son projet d'établissement en annexe.

différentes afin de pouvoir prendre en compte le projet de l'élève. Comme ont l'a vu, à Montbéliard une réorganisation en modules permet aux élèves de faire des choix quant à leurs apprentissages. À Villefranche, c'est une diversité de cursus possible qui est proposée. En effet, dans cette école après un premier cycle commun les élèves ont des choix d'orientations à faire dès le second cycle. Ils ont le choix entre quatre types de parcours :

- Parcours « projet » : les élèves ont une formation « complète » qui inclut la formation instrumentale, la formation musicale et la pratique collective (obligatoire pratiquement dès le début).
- Parcours instrumental : ce cursus est plutôt axé sur la formation instrumentale, les élèves étant « délivrés » de la formation musicale. La pratique musicale fait bien sur partie de leur formation. L'évaluation se fait par contrôle continu.
- Parcours « pratique amateur » : ce parcours s'adresse à des élèves qui souhaitent uniquement faire de la pratique collective (ensembles, orchestres, etc.).
- Beaucoup d'adultes suivent le parcours « pratique amateur ». Il existe cependant un cours de formation musicale qui leur est spécifique (assez proche d'un cours de culture musicale).

Le 3^{ème} cycle : il s'adresse aux élèves ayant suivi un 2nd cycle en parcours « projet ».

La question du projet de l'élève est présente dans les schémas directeurs depuis 1984, schéma dans lequel la conclusion débute par la phrase suivante : « [...] toutes ces mesures ont pour objectif essentiel d'amener les équipes d'enseignants à imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève. » Comme les écoles de musique de Montbéliard et de Villefranche, il est peut être temps que les écoles n'étant pas en adéquation avec leur public, repensent l'organisation de leurs contenus et/ou de leurs cursus. Comme nous l'avons vu, ceci peut être fait de différentes manières. Un des enjeux est de trouver comment faire cohabiter la formation des professionnels avec celle des amateurs. Pour cela les écoles peuvent soit les séparer par des cursus distincts soit, comme c'est le cas au Conservatoire National de Région de Lyon, les associer en permettant des modalités différentes au sein d'un même cursus.

V. Conclusion

Dans les écoles de musique, il est souvent question du niveau de l'élève par rapport à une norme et à un contexte précis. Ceux-ci se situent encore dans le sillage historique de la création du Conservatoire de Paris. Cette question du niveau de l'élève est une préoccupation qui devrait être remplacée dans le discours des enseignants par celle de la construction de compétences par élève en fonction de sa personnalité musicale et en fonction de ses rythmes d'acquisition.

La diversité des pratiques musicales et enseignantes au sein de l'école de musique, peuvent être à l'origine de situations favorables à l'apprentissage que l'élève ne pourrait pas rencontrer sans elles. Bien entendu, pour que se soit le cas, il est nécessaire que les enseignants installent des situations didactiques réfléchies.

Enfin, l'instauration d'une diversité des pratiques musicales et enseignantes est porteuse de valeurs. Celles-ci vont être à l'origine de l'organisation d'une école de musique et des contenus transmis aux élèves. C'est pourquoi il est important que les enseignants spécialisés de la musique prennent leur métier en main et discutent des valeurs qu'ils souhaitent défendre. L'école est toujours en pleine mutation ainsi que la société qui l'entoure, une réflexion professionnelle de tous les instants est donc nécessaire afin de construire une école en adéquation avec son environnement, école dans laquelle les objectifs de formations doivent être clairement exprimés.

Bibliographie

Livres et Articles :

- Marguerite Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.
- Jean-Pierre Astolfi. *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996
- Gérard Ganvert , *L'enseignement de la musique en France*, Paris, L'harmattan, 1999.
- Philippe Meirieu, Michel Develay, Collection pédagogies, *Emile, reviens vite...ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- Philippe Meirieu avec la collaboration de Daniel Hameline, *L'école et les parents*, Plon, 2000.
- Philippe Meirieu, *Outil pour apprendre en groupe*, Lyon Chronique sociale, 4^{ème} édition 1991.
- G. et J. Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Maxéville, Nathan, 2000.
- Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, seconde édition 1996, première 1995.
- Article de Philippe Perrenoud, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* dirigé par J. Houssaye, Paris, ESF éditeur, 1993, 2^{ème} édition 1994, p 61-76.
- Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Puf, Paris, 1992, p 13.
- *Enseigner la musique n°6 et 7*, cahiers de recherches du cefedem Rhône-Alpes et du conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon.

Documents officiels et statistiques :

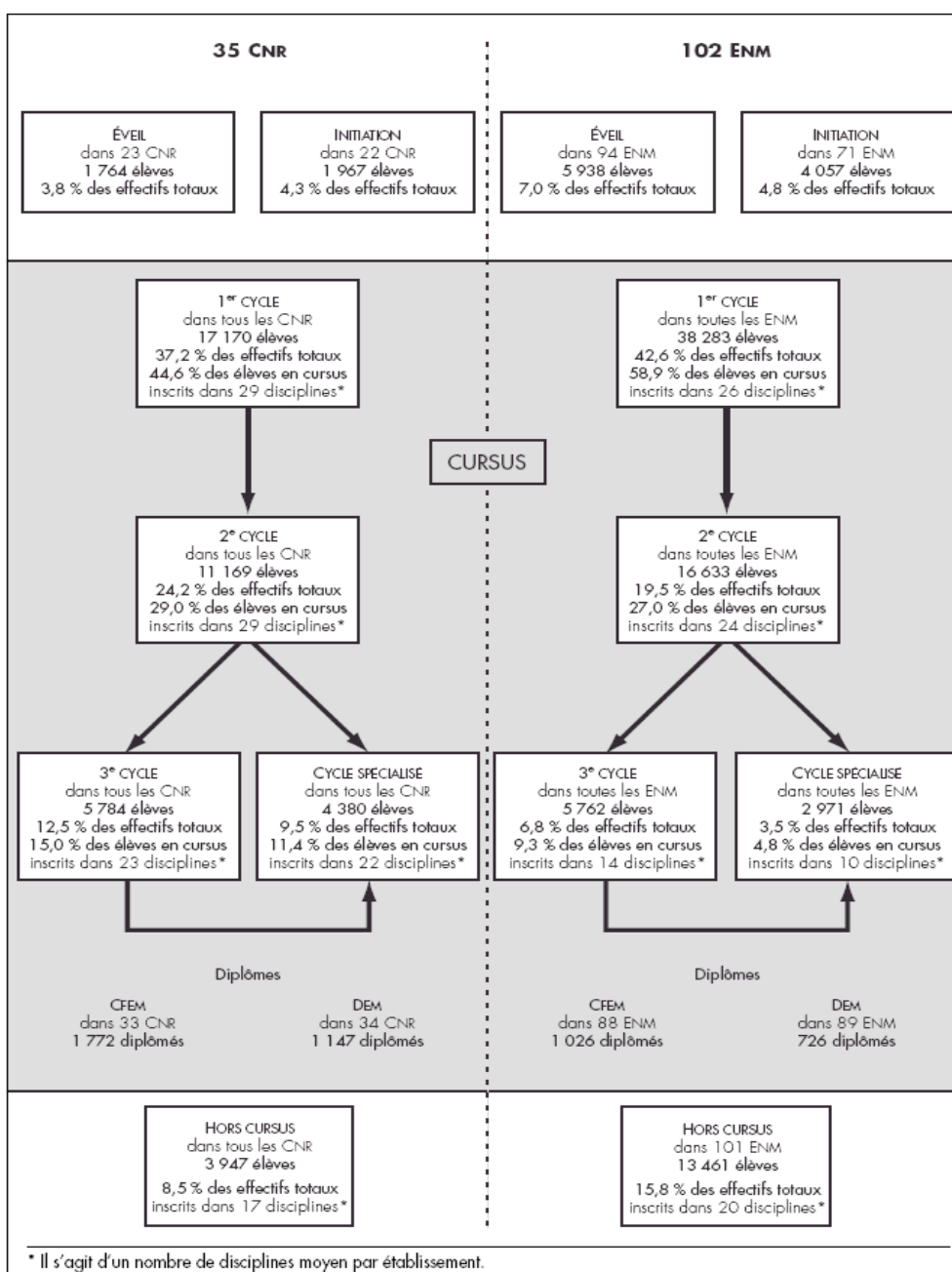
- Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles des Français, Enquête 1997*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, Département des Etudes et de la Prospective, 1998.

- *Schéma directeur*, Direction de la Musique et de la Danse, 1984
- *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la musique et de la Danse, 1991.
- *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la Musique et de la Danse, 1992.
- *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Ministère de la Culture, Direction de la Musique et de la Danse, 1996.
- *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, Ministère de la culture et de la communication, 2001.
- *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (musique)*, Document de travail rédigé par Dominique Varenne, Arlette Biget et Claude-Henry Joubert, Institut de pédagogie musicale et chorégraphique, février 1992.

VI. Annexes

A. Graphique de la Répartition des inscrits en musique par cycle

Graphique 5 – Répartition des inscrits en musique par cycle
(année scolaire 2004-2005)



Source : Mcc/DDAI/DEPS

B. Tableau des différents travaux relatifs au style cognitif regroupés par J.P.Astolfi

<p>AUDITIFS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>	(1)	<p>VISUELS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.</p>
<p>DÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoins de buts externes.</p>	(2)	<p>INDÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.</p>
<p>RÉFLEXIVITÉ</p> <p>Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.</p>	(3)	<p>IMPULSIVITÉ</p> <p>Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.</p>
<p>CENTRATION</p> <p>Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive.</p>	(4)	<p>BALAYAGE</p> <p>Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.</p>
<p>ACCENTUATION</p> <p>Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.</p>	(5)	<p>ÉGALISATION</p> <p>Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p>PRODUCTION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Comportement d'émission. Primat des sorties (output).</p>	(6)	<p>CONSOMMATION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Comportement de réception. Primat des entrées (input).</p>

1. D'après Antoine de La Garanderie.
2. D'après Herman Witkin et Michel Huteau.
3. D'après Jérôme Kagan.
4. D'après Jérôme Bruner.
5. D'après David Ausubel.
6. D'après Jean-Louis Gouzien.

C. Tableau des fonctions possibles du groupe d'apprentissage rassemblées par J.P Astolfi⁴¹

GROUPES D'APPRENTISSAGE

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

⁴¹ Op. Cit. 39.

D. Entretien avec Michel Laizé

Michel Laizé est professeur de musique ancienne à l'Ecole Nationale de Musique de Montbéliard et est coordinateur de l'enseignement modulaire au sein de l'école.

Pouvez-vous me présenter ce qu'est l'enseignement modulaire et comment il s'est mis en place ?

M.L : Le projet a commencé en 2000. Des professeurs se sont mis à réfléchir dans le cadre d'un projet d'établissement à ce que pouvaient être d'autres pratiques d'enseignement. Puis, tout doucement, on a évolué vers la constatation que les élèves avaient changé et que les chemins qui tendaient notre enseignement étaient dépassés. En effet, nous suivions encore quasiment l'enseignement du 19^{ème} siècle.

Donc, même si on avait transformé le solfège en formation musicale, on voyait bien qu'il fallait changer fondamentalement les choses. En partant des modes de fonctionnements psychologiques des adolescents d'aujourd'hui, on voyait bien qu'on ne pouvait plus se permettre de proposer un enseignement linéaire. On ne pouvait plus mettre les élèves dans des tubes : un tube de solfège, un tube de pratique collective, un tube d'instrument, qui soient imperméables l'un à l'autre. Il fallait changer notre approche organisationnelle et nos enseignements, donc les contenus. On n'avait aucun moyen, avec le système traditionnel, de faire émerger des enseignements tels que l'improvisation ou l'écriture pour des adolescents. Le problème qui apparaissait, c'est celui de la perte des effectifs au moment du deuxième cycle, ce qui correspond à l'âge collège. C'est vrai que c'est à ce moment là qu'il y a une hémorragie. A cet âge, soit les élèves ont un projet de mise en formation excluant la formation musicale, ce que le système ne permet pas, soit, ils n'ont plus de motivation personnelle. Alors, on a un deuxième cycle qui se vide et un troisième cycle presque inexistant.

Au départ, on a tenté une expérience sur 2 ans entre 2001 à 2003, qui était ouverte aux professeurs et aux élèves volontaires. Elle consistait à prendre la plage horaire dévolue à la formation musicale, et à transformer les contenus en faisant à l'intérieur de ces deux heures, une heure d'un contenu, une heure d'un autre, le contenu évoluant dans l'année et s'adaptant à la personnalité et aux envies des élèves. On s'est mis à moduler. Et puis, comme les élèves ayant tentés cette expérience l'ont trouvé très bien, et que finalement ils ont tous continués leurs études musicales, il a été décidé d'étendre ce mode de fonctionnement à tout le deuxième cycle. Ces élèves se sont accrochés et ont développé beaucoup de capacités et d'autonomie.

L'extension de l'enseignement modulaire à tout le second cycle n'a pas été simple car une expérience qui était basée sur le volontariat s'est trouvée dans le champ de l'obligatoire, et donc, certains professeurs qui avaient suivis cela de très loin se sont retrouvés impliqués un peu contre leur gré. Ce n'a pas été très facile, surtout au niveau des mentalités. Et puis, même

certaines élèves, qui avaient un attachement pour la formation musicale traditionnelle, ont trouvé cela moins bien. Cependant, en majorité, le projet a été bien suivi. Il est vrai qu'il y a une majorité particulièrement molle, mais c'est le cas de beaucoup d'adolescents.

Comment cela se passe au niveau de l'élève ?

Dans ce dispositif, l'élève a une plage dévolue à l'instrument, une à la culture musicale et un moment de pratique collective. Pour l'instant, on reste dans les trois tubes sauf que justement, pour l'instrument et la culture musicale, il y a des changements de contenus. La partie culture musicale constitue le socle de l'enseignement modulaire. Les élèves ont deux heures par semaine, une heure consacrée à un module A et une autre heure consacrée à un module B. Chaque module est une unité d'enseignement qui dure de six à sept semaines, ce qui veut dire qu'ils vont rencontrer sur l'année par heure quatre modules (ou encore unités d'enseignements). Il faut savoir que le choix des modules ne dépend pas du groupe d'élèves mais de l'élève, ce qui entraîne la révision de l'emploi du temps à chaque changement de session. Concernant l'enseignement instrumental, l'enseignement modulaire est plutôt centré sur l'idée de projet, c'est-à-dire que chaque intérêt de l'action pédagogique est considéré comme un module. Chaque objectif technique ou prestation instrumentale constitue un module ayant une durée définie par le professeur d'instrument. Ceci met du temps à s'installer.

Autour de l'élève, il y a les professeurs qui s'occupent de lui dans les modules de cultures, son professeur d'instrument principal (ou de ses instruments) et il y a autour de lui une troisième personne qui est un tuteur encadrant et orientant l'élève dans ses choix concernant son parcours de musicien. Tous ceux là, y compris le tuteur, renvoient des informations à des professeurs responsables de l'emploi du temps, qui essaient de mettre en action ce qui a été envisagé par l'élève et son tuteur. Ça, c'est difficile, car cela nécessite beaucoup de communication.

C'est lors des choix de modules que les tuteurs ont un gros rôle à jouer. Plus de 170 modules existent, ils sont activables à tout moment. Ces modules sont regroupés par dominante, l'élève doit, au cours de son second cycle, avoir validé au moins deux modules dans chaque dominante, sachant que si quelqu'un a plus de problèmes de rythme que d'audition, il fera plus de modules correspondants à ce problème. Au niveau organisationnel, l'idée est de faire venir les élèves à heures fixe et de leur proposer durant ces heures le plus grand choix possible de modules, mais cela n'est pas simple.

Est-ce que tous les professeurs animent des modules ou pas ?

Non, certains professeurs ne le font pas encore pour de multiples raisons, mais c'est une minorité. Il y en a qui ont du mal à imaginer faire autre chose que leur discipline instrumentale, alors que le projet n'est pas de former un bon technicien instrumentiste, mais un jeune musicien qui ait des éléments de compréhension de ce qu'il fait.

En ce qui concerne l'évaluation, comment cela se passe ?

Chaque module, qu'il soit instrumental ou de culture musicale, doit être validé par une évaluation. Celle-ci n'est pas une évaluation normative, c'est une évaluation formative. On évalue certes les capacités musicales de l'élève, mais aussi ses capacités à comprendre la

musique. Peut-être qu'il saura moins bien faire des gammes à toute vitesse, mais, au moins, il saura peut être pourquoi il les fait quand il les fait. En tout cas, c'est le projet.

Pour l'évaluation finale, tout n'est pas encore défini. C'est le grand chantier de cette année. On essaie de commencer à le mettre en place. Jusqu'à présent, on était toujours dans le système d'examen instrumental et d'évaluation de modules. On essaie de faire une évaluation globale, mais ce n'est pas simple parce que cela remet en cause les examens de classes. Là, on tombe aussi dans un grand tabou : la classe est aussi un moyen pour le professeur de se situer face aux collègues. Il y a de la métacognition là dedans. On essaie de négocier en faisant quand même un examen de classe où on ajoute de nouvelles épreuves, de nouvelles façons de faire, où l'élève montre ce qu'il a pu faire avec son instrument mais en dehors de son cours d'instrument. Il y a une présentation d'une œuvre qu'il joue pour montrer qu'il la comprend aussi d'une autre manière que purement technicienne. Cela peut prendre la forme d'un travail contextuel autour de l'œuvre, d'un travail organologique, ou encore d'une étude du plan de l'organisation de la pièce avec les principales cadences, les accords principaux. Ceci est fait dans l'objectif que l'élève montre qu'il a compris l'organisation de ce qu'il joue et pourquoi telle note est à tel endroit. Le faire en deuxième cycle est déjà bien. En effet, dans le système traditionnel, les jeunes ont assez peu l'occasion de réfléchir à ce qu'ils doivent faire et pourquoi ils le font. On leur dit : « fais ça ». Et donc, comme ils sont moins acteurs, et bien ils s'ennuient.

Et au niveau des élèves, vous avez des retours positifs ?

En général, oui. Quand on voit les élèves qui arrivent en troisièmes cycles, ils ont peut être un niveau instrumental moins virtuose mais une autonomie et une capacité d'adaptation plus grande. Et puis, il y a une chose qui est aussi très importante, c'est que cela à créer du lien social au sein de l'école. En effet, comme les équipes de modules changent à chaque fois, les élèves se retrouvent toutes catégories confondues. Cette rotation est aussi intéressante pour nous (les enseignants) car on rencontre des élèves que l'on avait jamais rencontré avant. Je suis professeur de clavecin et je fais travailler des saxophonistes, jamais je n'aurais eu cette occasion dans l'organisation traditionnelle. C'est vraiment bien. Et puis, cela montre au élèves qu'un professeur est avant tout un musicien et vis versa, qu'un élève dit saxophoniste ou flûtiste est capable de faire autre chose que du saxophone ou de la flûte.

On insiste pas mal sur la découverte de certains modes d'écritures ou d'improvisation. C'est quelque chose que l'on met dans l'enseignement traditionnel mais trop tard, on imagine qu'il faut être posséder une bonne agilité vis-à-vis de l'instrument pour écrire et improviser, mais ce n'est pas vrai. Les bases du contrepoint sont compréhensibles par un enfant de dix ans. Un élève peut commencer l'écriture dès le début de l'école primaire.

Et comment cela se passe pour le troisième cycle?

Le troisième cycle est aussi modulé. Il est basé sur le projet de l'élève qui a soit une dominante instrument, dans ce cas il fait un troisième cycle axé sur sa pratique instrumentale, soit une dominante de culture musicale. Il y a également des demandes pour des dominantes de formation musicale qui nous obligent à inventer des cours correspondants. Concernant l'organisation, elle est axé sur l'obligation de suivre des cours d'instrument de niveau de troisième cycle, mais il y a également obligation de suivre des Unités de Valeurs de culture musicale. On les appelle des modules mais je préfère dire Unités de Valeur car se sont des modules qui durent un an. Il y a des modules obligatoires, l'analyse appliquée et le travail d'audition et de rythme, et il y a des cours optionnels qui sont au choix de l'élève, comme l'écriture jazz ou l'histoire de la musique. Les modules s'inscrivent toujours dans la même

logique d'ouverture. Si on veut valider le Certificat de Fin d'Etude Musicale, on a l'obligation de valider quatre modules et pour le Diplôme d'Etude Musicale, six modules.

Alors, les élèves ont beaucoup plus d'heures de cours ? Par exemple un élève qui est en deuxième cycle et qui aurait une heure de formation musicale en plus de son cours d'instrument par semaine dans une organisation traditionnelle, se retrouve avec deux heures de module de culture musicale ?

Oui, mais il peut les faire comme il veut. Il gère son temps. Un C.F.E.M se fait en deux ou trois ans et un D.E.M en trois ou quatre ans, c'est gérable. C'est vrai qu'à Montbéliard on a une situation particulière, Montbéliard n'est pas une ville très universitaire, ce qui fait qu'assez peu d'étudiants restent à Montbéliard. La majorité d'entre eux part après la terminale. On essaie au sein de l'école de leur donner le plus gros bagage possible avant qu'ils partent.

Comment s'est mis en place l'enseignement modulaire ?

C'est venu d'une équipe de prof et d'un désir du directeur, il y a eut convergence d'idée. On a un directeur qui est assez novateur mais il a des idées qui choquent les gens, donc cela n'aurait pas pu fonctionner si la réflexion du côté des profs n'allait pas également dans ce sens.

Ce type d'enseignement demande une grosse organisation, cette question n'est pas encore tout à fait réglée. On est encore dans un système où les professeurs décident beaucoup, je dirais beaucoup trop, de leurs horaires. Pour que le projet fonctionne bien, on va être obligé de leur imposer dans leurs jours de présence de faire un module à telle heure et pas à une autre sinon, on ne pourra pas gérer. En effet, il faut un nombre de professeur assez conséquent par heure pour pouvoir proposer un panel de modules intéressant, la liste des modules est énorme, chaque absence de professeur la réduit d'autant.

Et en ce qui concerne le premier cycle, allez-vous mettre en place un enseignement modulaire ?

Oui, c'est le chantier qui reste à faire. Cette mise en place n'est pas simple, cela demande réflexion. J'ai une conviction très précise, c'est que l'on n'apprend pas à lire sans écrire. Parfois, on se rend compte que les élèves ne savent même pas recopier correctement leur partition. La composition, l'écriture, le fait même d'écrire de la musique apprend à lire beaucoup plus vite.

Comment l'école s'inscrit-elle dans le territoire de Montbéliard ?

C'est une école qui dépend de la communauté d'agglomération. On a des actions de diffusion dans toutes les vingt-neuf communes de l'agglomération.

Est-ce que tous les modules se terminent-ils par une présentation ?

Cela dépend, ça peut être considéré comme un objectif pour certains et d'autres ne sont pas à présentés.

Y a t il toujours des auditions par classes ?

On tend à réduire ce genre de choses Ce sont plus des auditions pour un projet d'un département ou un projet collectif divers.

Est-ce que l'organisation modulaire a permis une plus grande collaboration entre les professeurs ?

Au niveau du projet de prestation public cela n'a pas changé grand-chose, mais au niveau de la concertation entre les professeurs, oui. Là aussi cela fait du bien car les professeurs se sont mis à parler de leur métier tout en cassant le cloisonnement entre départements.

Il faut savoir que c'est un projet en formation qui n'est pas complètement aboutit, d'ailleurs je ne sais pas s'il a vocation à l'être.

E. Extrait de la plaquette exposant les différents modules existants

Cote	Intitulé	Professeur
MOAUD	Dominante : AUDITION	
MOAUD01	Entendre et chanter les intervalles (niveau 1)	Kvartskhava
MOAUD02	Ecoute mélodique, analyse polyphonique, écriture	Kvartskhava
MOAUD03	Audition fonctionnelle = phrases, cadences, structure, formes, audition harmonique.1	Morrier
MOAUD04	Jouer d'oreille au clavier	Keller
MOAUD05	Justesse instrumentale en ensemble	Naegelen
MOAUD06	Travail des modes majeur et mineur sur des rythmes	Naegelen
MOAUD07	Initiation au commentaire d'écoute (degré 1)	Georgy
MOAUD08	musique en imitation	Rose
MOAUD09	Justesse instrumentale	Laizé
MOAUD10	Lecture par intervalles + chant grégorien	Laizé
MOAUD11	Contrepoint avec l'orgue	Agazzi
MOAUD12	Repiquage, audition analytique	Tainturier
MOAUD13	Entendre et chanter les intervalles	Mabrouk
MOAUD14	Entendre et chanter les intervalles	Le Guillou
MOAUD15	Entendre et chanter les intervalles	Courtecuisse
MOAUD16	Justesse des cordes	Temperman
MOAUD17	Repiquage	Cottet
MOAUD18	Repiquage	Zemp
MOAUD19	Dictée	Delabrosse
MOAUD20	Ecoute, lecture d'une partition	Le Guillou
MOAUD21	Entendre et chanter les intervalles	Scharff
MOAUD22	Jouer en imitation	Gleize
MOAUD23	Repiquage	Le Guillou
MOAUD24	Audition fonctionnelle = phrases, cadences, structure, formes, audition harmonique.2	Morrier
MOAUD25	Initiation au commentaire d'écoute (degré 1)	Girard (Kempf C)
MOAUD26	Initiation au commentaire d'écoute (degré 1)	Garzia
MOAUD27	Entendre et chanter les intervalles	Blandin
MOCULT	Dominante : CULTURE MUSICALE	
MOCULT 20	Organologie des instruments de percussion	Monneret
MOCULT01	Introduction à l'histoire de la musique occidentale	Morrier
MOCULT02	Initiation à l'histoire de la musique du Moyen - âge	Morrier
MOCULT03	Initiation à l'histoire de la musique romantique	Morrier

Catalogue général des Modules

MOCULT04	Répertoire pianistique	Garzia
MOCULT05	Répertoire pianistique	Coeytaux
MOCULT06	Histoire du jazz	Soum
MOCULT07	Explorations d'autres musiques	Rose
MOCULT08	Répertoire vocal de la 2e moitié du XXe siècle	Rose
MOCULT09	Musique baroque 1	Mercet
MOCULT10	Répertoire violonistique et interprétation	Popielski
MOCULT11	Répertoire violon et piano	Popielski
MOCULT12	<i>Répertoire contemporain vents</i>	<i>Perrot</i>
MOCULT13	Histoire comparée des arts en relation avec la musique	Laizé
MOCULT14	Musiques du monde	Rose
MOCULT15	Histoire du jazz	Bouveret
MOCULT16	Répertoire contemporain piano	Condamin
MOCULT17	Introduction à l'histoire de la musique occidentale	Chambelland
MOCULT18	Musique baroque 2	Mercet
MOCULT19	Musique baroque 3	Mercet
MOCULT20	Répertoire tonal et contemporain	Paul
MOCULT21	Découverte de la famille des flûtes traversières	Joulin
MOCULT22	Histoire de la guitare	Soum
MOCULT23	Histoire de la guitare	Halbwachs
MODECH	Dominante : DECHIFFRAGE - ACCOMPAGNEMENT	
MODECH01	Initiation à l'accompagnement et musique de chambre	Keller
MODECH02	Initiation à la Basse Continue pour les pianistes	Laizé
MODECH03	Pratique des accords pour les guitaristes	Soum
MODECH04	Déchiffrage pianistes	Bogdanets
MODECH05	Déchiffrage pianistes	Paul
MODECH06	Déchiffrage pianistes	Condamin
MODECH07	Déchiffrage vents/cuivre	Sauvageot
MODECH08	Déchiffrage vents	Schmitt
MODECH09	Réalisation de la Basse Continue	Laizé
MODECH10	Déchiffrage tout instrument	Garzia
MODECH11	Méodie et musique de chambre	Garzia
MODECH12	Déchiffrage vents	Geogy
MODECH14	<i>Déchiffrage en ensemble</i>	<i>Mercet</i>
MODECH15	Déchiffrage cordes	Popielski
MODECH16	Déchiffrage cordes, apprentissage de l'autonomie	Gleize

MODECH17	Déchiffrage cuivres	Blandin
MOEC	Dominante : ECRITURE – LECTURE	
MOEC01	Lecture d'une partition et sa compréhension	Kvartskhava
MOEC02	Initiation à l'harmonie tonale	Riou
MOEC03	Initiation à l'édition informatique	Terreaux
MOEC04	Explorations des sons et leur notation	Girard (Kempf C)
MOEC05	Arrangement, instrumentation d'une partition pour un ensemble	Zemp
MOEC06	<i>Lecture de clés et transposition</i>	Mercet
MOEC07	Elaboration de variations à partir d'un thème donné	Bogdanets
MOEC08	Travail de la partition (en relation avec quatuor)	Girard (Kempf C)
MOEC09	Elaboration d'une Sarabande ou d'un Menuet	Laizé
MOEC10	Approche de la modalité et contrepoint 1	Laizé
MOEC11	Gammes, altérations et armure de clés	Kvartskhava
MOEC12	Gammes, altérations et armure de clés	Bogdanets
MOEC13	Gammes, altérations et armure de clés	Mabrouk
MOEC14	Gammes, altérations et armure de clés	Le Guillou
MOEC15	Gammes, altérations et armure de clés	Courtecuise
MOEC16	Harmonisation d'une mélodie au clavier	Keller
MOEC17	Harmonisation d'une mélodie au clavier	Bogdanets
MOEC18	Invention d'une partition contemporaine	Courtecuise
MOEC19	Invention & écriture d'une partition contemporaine	Girard (Kempf C)
MOEC20	Gammes, altérations et armure de clés	Girard (Kempf C)
MOEC21	Analyse appliquée	Riou
MOEC22	Analyse pour les pianistes	Keller
MOEC23	La notion d'accord	?
MOEC24	Gammes, altérations et armure de clés	Agazzi
MOEC25	Lecture de clés et transposition	Blandin
MOENS	Dominante : ENSEMBLE	
MOENS01	<i>Polyphonie de la Renaissance (voix/instr)</i>	
MOENS02	Ensemble de vents/cuivre : respiration, phrasé et interprétation	Mercet
MOENS03	Piano 4 mains	Sauvageot
MOENS04	Diriger un groupe de musiciens	Garzia
MOENS05	Répertoire avec Basse Continue (Ensemble de mus. baroque)	Naegelen
MOENS06	Ensemble de cordes pincées	Laizé
MOENS07	Projet vocal (élèves chantant)	Laizé
MOENS08	Projet vocal (élèves chantant)	Rose
		Chambelland

MOENS09	Petit Ensemble vocal	Dubois
MOENS10	Musique de chambre (voix/instr)	Rose
MOENS11	Découverte d'un style de musique vocale	Chambelland
MOENS12	Polyphonie vocale	Rose
MOENS13	Construire un programme d'audition et le produire	Kvartskhava
MOENS14	Construire un programme d'audition et le produire	Popielski
MOENS15	Projet du Département de musique Ancienne	Mercet
MOENS16	<i>Ensemble de flûtes à bec</i>	Mercet
MOENS17	Projet vocal de l'année	Chambelland
MOENS18	Piano 4 mains	Coeytaux
MOENS19	Musique contemporaine vl/p	Popielski
MOENS20	Atelier cordes	Bonot
MOENS21	Musique ancienne	Laizé
MOENS23	Trio baroque	Mercet
MOENS24	Ensemble et direction	Zemp
MOIMP	Dominante : IMPROVISATION	
MOIMP01	Improvisation libre en groupe	Bouveret
MOIMP02	Improvisation sur une grille de blues	Soum
MOIMP03	Invention / improvisation d'une chanson avec accompagnement au piano	Keller
MOIMP04	Initiation au contrepoint (improvisation et écriture) : 1e étape	Laizé
MOIMP05	Les modes ecclésiastiques et pentatoniques	Bonot
MOIMP05	Initiation au contrepoint (improvisation et écriture) : 2e étape	Laizé
MOIMP06	Improvisation tonale : grille d'accords, carrure	Laizé
MOIMP07	Improvisation tonale : grille d'accords, carrure	Mabrouk
MOINST	Dominante : INSTRUMENT	
MOINST01	Problèmes et solutions pour les pianistes	Garzia
MOINST02	Apprendre une partition de clavier par cœur	Keller
MOINST03	Le violoniste et son corps, geste et respiration	Popielski
MOINST04	Orgue complémentaire	Agazzi
MOINST05	Clavecin complémentaire	Laizé
MOINST06	Gérer son archet	Temperman
MOINST07	Gérer son archet	Bonot
MOINST08	Pratique des accords à la guitare	Soum
MOINST09	Respiration, Phrasé	Cottet
MOINST10	Trouver ses doigts au piano	Garzia
MOINST11	Rythme et coups d'archet	Kempf M

F. Deux exemples de fiches de présentation d'un module

Catégorie de modules	Improvisation
Titre	CONTREPOINT IMPROVISE
Formateur	Michel Laizé
PRE – REQUIS DE L'ÉLÈVE	<ul style="list-style-type: none"> - Aisance instrumentale fin de 1^{er} cycle - Connaissance des intervalles consonants
CONTENUS DU MODULE	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration modale : prise de conscience des pôles d'attractions (notes stables, notes dynamiques). Mélodie sur bourdon. - En partant seulement des intervalles consonants, l'élève inventera une mélodie (contrepoint) à partir d'un chant donné selon des consignes simples. Cette invention sera soit jouée à l'instrument soit chantée. - Initiation aux diminutions. - Découverte des principes du canon à l'unisson et/ou à l'octave.
ACQUISITIONS VISEES	<ul style="list-style-type: none"> - Ressentir les équilibres et les déséquilibres dans une mélodie. - Capacité à inventer une voix par rapport à un sujet donné. - Prise de conscience et maîtrise dans le jeu du contrepoint note – contre – note, du principe des syncopes et des notes de passage, du contrepoint 2 notes – contre – une consonant. - Savoir guider et conclure un canon.
EVALUATION	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir d'un sujet nouveau et après un petit temps de préparation, l'élève aura à présenter deux contrepoints différents en expliquant les modalités de jeu qu'il aura choisies. 2. L'élève devra mener un canon simple, puis faire la voix d'imitation du canon d'un autre élève.
Observations	
Moyens pratiques	Instrument personnel et voix de l'élève
Durée de la séance	60'
Nombres de semaines	7
Nb d'élèves min / max	2 / 4
Modules en relation (Itinéraire possible)	Histoire de la musique (10) Polyphonie de la Renaissance (34, 45) Intervalles(30)
Savoirs induits	Initiation aux règles de base du contrepoint 15 – 16 - 17 ^e siècle Comparaison avec l'esthétique Ars Nova (14 ^e s) Le principe de l'imitation : écoute mutuelle.

Catégorie de modules	Improviser
Titre	IMPROVISATION LIBRE EN GROUPE
Formateur	Philippe Bouveret
PRE – REQUIS DE L'ELEVE	Aucun
CONTENUS DU MODULE	<ul style="list-style-type: none"> - Libre élaboration instrumentale à plusieurs - Apprendre à gérer le jeu instrumental dans le temps - Ecoute de l'autre - Découverte du son , des sons
ACQUISITIONS VISEES	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute de soi et des autres - Repérage de fonctionnement dans l'instant - Capacité à reprendre tout ou partie des propositions des autres - Appropriation dans l'instant des timbres des différents instruments dans l'instant - Attitude libérée face à son inventivité et son instrument - Souplesse dans le geste instrumental
EVALUATION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etre capable de jouer à plusieurs sans support papier 2. Proposer un moment musical dans l'instant
Observations	
Moyens pratiques	
Durée de la séance	
Nombres de semaines	
Nb d'élèves min / max	
Modules en relation (Itinéraire possible)	
Savoirs induits	Mémorisation Réflexes Découverte de soi, remise en question Spontanéité du jeu

G. Tutorat en deuxième cycle, description du rôle et des actions

POURQUOI UN TUTEUR ?

Tout enfant, entrant en IIe cycle, suit un enseignement modulaire.

Le tutorat est une condition essentielle à la réussite de ce type d'enseignement.

Le tuteur est l'interlocuteur privilégié de l'élève et des parents. Il assure le lien pédagogique entre l'élève, ses parents, l'équipe d'enseignants et l'administration.

Il accompagne l'élève durant les quatre années du IIe cycle.

QUI EST LE TUTEUR ?

1- Le tuteur peut être le professeur de Dominante Instrumentale. Cette position facilite l'établissement des moments de rencontres.

Il doit dans ce cas être vigilant :

- à ne pas analyser la personnalité de l'élève uniquement selon les critères de sa discipline instrumentale.
- à bien marquer la différence pour l'élève entre son rôle de professeur et son rôle de tuteur.
- à ce que l'élève ne réagisse pas trop selon les objectifs pédagogiques habituels de la Dominante Instrumentale et de son professeur.

2- Le tuteur peut être n'importe quel enseignant en contact avec l'élève dans le cadre des modules. C'est le cas notamment des élèves dont les professeurs de Dominante Instrumentale ne peuvent pas assumer le tutorat.

Dans ce cas, le professeur - tuteur doit être conscient :

- qu'il devra bien gérer le problème des rendez-vous avec l'élève.
- qu'il ne verra pas toujours l'élève en situation d'enseignement.
- qu'il ne connaîtra peut-être pas assez finement la personnalité de l'élève.
- qu'il devra avoir des relations régulières avec le professeur de Dominante Instrumentale de l'élève.

ACTIONS DU TUTEUR

- Doit prendre connaissance du passé de l'élève par ses documents d'évaluation de fin de 1^{er} Cycle.
- Connaît l'ensemble des modules, leurs contenus, leurs filiation entre eux.

- Connait le parcours de ses « filleuls » dans l'enseignement modulaire, leurs besoins, leurs désirs.
- Gère le cheminement des élèves en pointant les passages obligatoires dans chaque catégorie.
- Conseille l'élève. Il amène l'élève à certains choix et le guide dans son cheminement.
- Aide l'élève à prendre conscience de ses qualités et de ses faiblesses. Facilite ainsi l'évaluation de l'élève.
- Doit définir les problèmes techniques ou musicaux à traiter dans l'urgence pour l'élève.
- Peut induire la création de nouveaux modules avec l'équipe pédagogique.
- Devra induire l'attitude d'auto - évaluation chez l'élève.
- Dans l'objectif de la fin de 2^e cycle :
 - il précise avec l'élève les règles de fonctionnement de la fin de cycle et les objectifs à atteindre.
 - Il évalue le parcours en cours et l'aménage en fonction de la fin de cycle.

FONCTIONNEMENT PRATIQUE DU TUTORAT 2004-2005

Il faut prévoir au moins quatre rencontres tuteur - élève dans l'année scolaire.

Le premier entretien aura lieu entre le 4 novembre et le 10 novembre de préférence dans la plage de module où vient habituellement l'élève : les cours de modules de ces dates sont consacrés à cet entretien.

Les autres semaines de rencontres seront celles des : 17 janvier, 14 mars, 16 mai.

Il faut une trace écrite de ces rencontres. Si possible établissez une fiche par élève et par entretien. Ces fiches sont récoltées et traitées par Sandrine.

BENEFICES DU TUTORAT POUR LE PROFESSEUR

Etre tuteur d'un ou de plusieurs élèves permet de prendre du recul sur sa discipline et sur sa place au sein de l'ENM. Il permet de développer un regard transversal sur la formation d'un jeune musicien et d'en déduire les

objectifs de celle-ci. Par le contact et l'échange pédagogique avec les collègues et les élèves, il participe à une meilleure cohésion de l'ensemble des formateurs agissant dans l'ENM.

H. Feuille d'évaluation individuelle

DATE	22 juin 2006
ELEVE	
MODULE	Histoire de la musique
FORMATEUR	
BUTS VISES	Situer chronologiquement les différentes périodes (Moyen Age, Renaissance, Baroque, Classique, Romantique, Moderne) ainsi que quelques grands compositeurs Ecoute d'extraits d'œuvres correspondant à un genre caractéristique de chaque période (chanson française, concerto grosso, symphonie,...)
L'élève est capable de :	Situer les différentes périodes dans la chronologie.
L'élève commence à maîtriser les points suivants :	Décrire quelques caractéristiques musicales d'une époque donnée (ex baroque : basse continue..., instruments types...)
L'élève ne parvient pas encore à :	Situer à l'écoute un extrait musical dans son époque .
Observations particulières (contrôle continu, déroulement de la session, poursuite à donner à ce module, etc.)	Elève sérieux, bonne participation. La période romantique et le XXème siècle n'ont pas pu être abordés, il est souhaitable de faire un autre module d'histoire pour approfondir .
L'ELEVE A – T – IL VALIDE <u>CORRECTEMENT</u> CE MODULE ? (OUI / NON) : OUI	

I. Villefranche-sur-Saône : un projet d'établissement basé sur l'ouverture

Ce document est tiré du rapport d'observation effectué lors de la première année de formation au Cefedem Rhône-Alpes. Ce rapport est le résultat d'une réflexion de groupe menée après une semaine d'observation au sein de deux structures d'enseignement de la musique de la région.

1. Quelle adaptation à l'élève et à son projet :

Le projet d'établissement de l'école de musique de Villefranche-sur-Saône est fait par le directeur, en collaboration avec l'équipe pédagogique ; il est ensuite voté par les élus. La caractéristique principale de ce projet est l'ouverture, qu'il s'agisse de l'ouverture à toutes les esthétiques ou de l'ouverture à un maximum de public.

A l'origine, l'Ecole Municipale de Musique Agréée (EMMA) était l'Ecole de l'harmonie. Elle s'est municipalisée en 1966. Elle regroupe actuellement quatre ville (Villefranche-sur-Saône, Glaizé, Armas et Limas) au sein d'une Communauté d'Agglomération. Un tiers des élèves sont issus de communes extérieures à Villefranche-sur-Saône, ce qui montre l'ouverture à un public qui n'est pas uniquement résidant dans la ville où se situe l'école de musique. Cependant, le directeur constate que les élèves proviennent de milieux socioprofessionnels relativement aisés. Des projets sont en cours pour ouvrir l'école à d'autres milieux sociaux. Un projet de travail avec des handicapés mentaux adultes est également à l'étude, ce qui est la preuve, là encore, d'une ouverture à d'autres publics.

Dans un premier temps consacrée aux disciplines classique, l'école s'ouvre maintenant de plus en plus à d'autres esthétiques :

- Les musiques actuelles sont présentes depuis 2-3 ans dans l'école, notamment par le biais de la guitare, mais également avec quelques groupes de rock. Il y a actuellement un professeur d'électro-acoustique.
- Le jazz est très « vivant » et se manifeste à travers les différents ateliers et le Big Band. Il existe un cours de formation musique spécifique pour les élèves en jazz.
- Quant aux musiques traditionnelles, elles sont enseignées sous forme de projets dans lesquels on utilise le répertoire traditionnel. Dans un cours de flûte traversière que nous avons observé, le professeur préparait avec son élève un morceau qui allait être joué dans le cadre d'un projet autour de la musique et de la danse catalane. Pour la réalisation de ce projet, des répétitions étaient prévues, avec notamment l'intervention de musiciens et danseurs catalans pour compléter l'apprentissage des élèves.

La collaboration entre professeurs d'esthétiques différentes est en train de s'installer, mais ne se fait pas vraiment pour le moment. Il n'y donc pas encore de véritable transversalité entre ces différents enseignements. Le directeur évoque tout de même un projet « tango » dans lequel 16 professeurs étaient impliqués.

L'ensemble de l'équipe pédagogique communique régulièrement par le biais de réunions pour communiquer sur l'évaluation, les parcours, les dominantes, etc.

Depuis 1989, des Classes à horaires aménagées sont mises en place en école primaire, du CE1 au CM2. Au collège, un aménagement d'horaire permet aux élèves de continuer leur formation musicale sans que cela ne soit trop contraignant au niveau de leur emploi du temps.

Au niveau de l'organisation des études, la progression se fait en trois cycles :

- Le 1^{er} cycle est un tronc commun pour tous les élèves, même si ceux-ci choisissent leur spécialité (instrument et style de musique).
- Lors du 2nd cycle, les élèves choisissent entre trois types de parcours :
 - Parcours « projet » : les élèves ont une formation « complète » qui inclut la formation instrumentale, la formation musicale et la pratique collective (obligatoire pratiquement dès le début).
 - Parcours instrumental : ce cursus est plutôt axé sur la formation instrumentale, les élèves étant « délivrés » de la formation musicale. La pratique musicale fait bien sur partie de leur formation. L'évaluation se fait par contrôles continus.
 - Parcours « pratique amateur » : ce parcours s'adresse à des élèves qui souhaitent uniquement faire de la pratique collective (ensembles, orchestres, etc.).
 - Beaucoup d'adultes suivent le parcours « pratique amateur ». Il existe cependant un cours de formation musicale qui leur est spécifique (assez proche d'un cours de culture musicale).
- Le 3^{ème} cycle : il s'adresse aux élèves ayant suivi un 2nd cycle en parcours « projet ». Dans ce cycle, la notion de « dominante » intervient, c'est-à-dire que l'élève choisi une orientation plus spécifique pour sa formation. Il existe actuellement 4 dominantes :
 - Pratique collective
 - Pratique instrumentale
 - Encadrement de la pratique amateur (direction d'ensembles par exemple)
 - Ecriture, invention, improvisation et techniques du sonCes dominantes doivent prochainement intervenir dès le milieu du second cycle.

Un chantier sur l'évaluation a lieu actuellement dans cette école, qui se dirige vers une évaluation plus globale basée sur l'interprétation, la créativité, la culture musicale (sous forme d'un exposé) et la musique de chambre. En 2006, quelques classes « pilotes » testent ce nouveau système d'évaluation. [...]

2. Quelle adaptation à l'élève et à son projet :

A l'école de musique de Villefranche-sur-Saône, on peut faire aussi bien du piano classique que de la trompette jazz. L'élève n'est donc pas mis dans un « cadre » dès le début de sa formation. Il y a également possibilité de « bifurquer » au cours de la formation pour celui ou celle qui s'aperçoit qu'il serait peut-être plus satisfait s'il faisait telle discipline plutôt qu'une autre, tel style de musique plutôt qu'un autre, etc.

Les classes à horaires aménagés sont l'aboutissement d'une réflexion sur l'élève et son projet musical, menée conjointement avec l'éducation nationale. Même si cela ne fonctionne pas toujours parfaitement, c'est tout de même une aide fondamentale pour l'organisation de l'élève. Cela lui permet de concilier plus facilement son enseignement général et ses études musicales. Dans ce type de classe, les élèves musiciens, par leur regroupement, sont amenés à se fréquenter. Ces rencontres peuvent être à la source de la formation de groupes musicaux, qui sont souvent d'une grande richesse pour chaque individu.

L'évaluation plus globale permet à l'élève d'être plus ou moins compétent dans certains domaines, en fonction du projet qu'il a choisi. Il peut ainsi réellement montrer quels sont ses « points forts » et quelles sont les disciplines « outils » pour la réalisation de son projet personnel.

Enfin, l'organisation du 2nd cycle en parcours différents est une adaptation évidente au projet de l'élève, dans le sens où celui-ci choisit entièrement l'orientation qu'il souhaite donner à sa formation. La notion de « dominantes » que l'on retrouve en 3^{ème} cycle est un autre moyen pour l'élève de « personnaliser » ses études musicales, voire de donner une orientation particulière au diplôme qu'il souhaite obtenir.

Abstract

« La diversité de pratiques fait baisser le niveau des élèves. » Ce mémoire s'attache à réfléchir sur ce lieu commun qui court dans les couloirs des écoles de musique.

Nous allons essayer de voir ce que les enseignants spécialisés de la musique entendent par « niveau de l'élève », et ce que la diversité peut recouvrir, puis, il sera intéressant de voir si cette diversité n'est pas une entrave à l'acquisition des connaissances.

Enfin, nous nous interrogerons pour savoir comment ces réflexions peuvent se conjuguer au sein de l'école de musique.

Mots Clefs

Apprentissage, Autonomie, Contenus
Cursus, Niveau, Motivation, Pratiques musicales, Pratiques enseignantes