

L'identité musicale

Comment permettre à l'élève de construire son identité musicale au sein
de l'école de musique ?

YULZARI Nathalie

Flûte traversière

SOMMAIRE

Introduction	p.2
I/ Du répertoire ou de l'interprète : qui construit l'autre ?	
1/ Le répertoire : fin ou moyen ?	p.3
2/ Comment se construit le goût musical au sein de l'école de musique ?	p.4
3/ La formation de l'interprète	p.6
II/ Différentes procédures par esthétique ?	
1/ Interactions entre les différentes esthétiques au sein de l'école de musique	p.9
2/ Une didactique de la « confrontation esthétique » : entre invariant et spécificité	p.11
3/ Le « maître ignorant » : une autre façon d'envisager la « confrontation esthétique »	p.13
III/ Le rôle de l'équipe pédagogique : comment se positionner par rapport aux élèves pour leur permettre de développer leur identité musicale ?	
1/ Identité professionnelle de l'enseignant	p.16
2/ Interactions au sein de l'équipe pédagogique	p.17
3/ Equipe pédagogique et directeur : des rôles à définir	p.18
4/ Pédagogie de projets : un moyen de permettre de confronter les identités ?	p.20
5/ Spécialiste/ généraliste, notion d'expertise	p.22
Conclusion	p.23
Bibliographie	p.24

Lorsqu'un élève, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte vient s'inscrire à l'école de musique, plusieurs raisons l'animent, notamment apprendre un instrument, découvrir d'autres univers musicaux ou bien approfondir ce qu'il connaît, se divertir ; d'autres, surtout les plus jeunes, répondent à un souhait de leurs parents, qui veulent ouvrir leur passion de la musique à leurs enfants, et qui voient dans le fait de pratiquer un instrument une dimension sociale, une valeur éducative... beaucoup d'éléments amènent à faire cette démarche. Chacun y amène sa personnalité propre, sa sensibilité, tout ce qui le constitue en tant qu'individu, autrement dit ce qui constitue son identité. Cette identité, qui représente chaque individu, est selon les cas à différents stades d'évolution ; chez les plus jeunes, elle sera moins affirmée que chez les adultes, même si cette identité se construit et s'affine tout au long de notre vie.

« L'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il y ait jamais d'existence réelle. »¹
A cette définition, Gérard GUILLOT nuance : « Mais il faut bien distinguer la notion d'identité culturelle d'un groupe de celle d'identité personnelle. L'appartenance d'un individu à un ou plusieurs groupe(s) constitue un mode de reconnaissance et d'affirmation de soi pour lui, et elle influence son développement personnel. »²

Dans le cadre de l'école de musique, c'est plus particulièrement l'identité personnelle de l'élève qui est en jeu, et plus précisément son identité musicale. Il pourra le réaliser en se confrontant aux autres élèves de l'école, qui sont eux aussi en construction de leur propre identité (musicale et personnelle), chacun à des degrés différents. Mais ce qui va être délicat, c'est le fait que, au départ, l'identité musicale est influencée par l'identité personnelle, qui elle-même est une construction en constante évolution.

Au sein de l'école de musique, la construction de cette identité dépend de nombreux facteurs. Dans quelle mesure ces facteurs interviennent dans la recherche de l'identité musicale de chacun ? Comment les acteurs de l'école de musique vont-ils organiser tous ces facteurs pour qu'ils soient en interaction afin de permettre à chacun de construire sa propre identité musicale, sans pour autant les formater, c'est-à-dire les enfermer dans un modèle sans tenir compte des spécificités de chacun ?

Pour définir l'identité de chaque élève, nous nous intéresserons tout s'abord au statut du répertoire : comment amener l'élève à se constituer son propre répertoire, par rapport à quels critères ? Dans quelle mesure le répertoire influe-t-il sur l'interprète ? Nous essaierons de montrer comment se constitue le « répertoire bagage » du musicien, et dans quelle mesure il va définir l'identité musicale de chacun.

Puis nous verrons l'influence des différentes esthétiques les unes par rapport aux autres, et la façon dont les enseignants vont utiliser leurs spécificités afin de répondre au mieux aux attentes des apprenants, et donc de contribuer à la formation de leur profil musical.

Enfin, nous étudierons le rôle de l'équipe pédagogique et la manière dont elle s'organise pour guider les élèves dans leur recherche d'identité musicale.

¹ C. Lévi-Strauss (1977).

² Gérard GUILLOT, L'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.70.

1/ Du répertoire ou de l'interprète, qui construit l'autre ?

1/ Le répertoire : fin ou moyen ?

D'un côté, lorsque l'on parle de répertoire, on fait référence à un ensemble d'œuvres constituées, ayant des particularités communes. Par exemple lorsqu'on évoque le répertoire pour un instrument en particulier on fait allusion à certaines pièces bien précises qui caractérisent ce répertoire (le répertoire de la flûte traversière ne peut pas s'envisager, dans un cadre institutionnel, sans le concerto de A. Jolivet, les variations sur le thème de La belle Meunière de F. Schubert ou encore la Sequenza de L. Berio...), ou bien encore lorsqu'il est question d'un répertoire lié à une esthétique (le répertoire de la musique traditionnelle d'Europe de l'Est, de la musique cubaine) ou bien encore d'une forme instrumentale (le répertoire spécifique au quintet à vents, pour quatuor à cordes...). On constate ici une confusion entre plusieurs éléments distincts regroupés sous le même terme. Néanmoins, ce qui caractérise toutes ces descriptions, c'est qu'ici le mot répertoire est employé pour désigner des pièces servant de référence à une pratique précise, que ce soit dans le cadre d'un instrument en particulier, d'un style ou bien encore d'une formation. Il est donc bien défini, avec ses repères et ses limites, il apparaît ici comme figé selon des critères bien précis.

Mais quels sont les critères qui font que telle ou telle pièce est considérée comme une référence à un instrument ou une esthétique ? Est-ce pour la raison qu'elle contient des éléments spécifiques à l'instrument ? Ainsi, pour reprendre une des œuvres citées plus haut de répertoire de la flûte traversière, les variations sur le thème de La belle Meunière de F. Schubert est un exemple d'œuvre contenant nombre d'éléments spécifiques au jeu flûtistique, les variations permettent de présenter différents caractères dans la même œuvre, à la fois des grands phrasés soutenus dans la variation lente, des couleurs précises à trouver dans une nuance douce, des fins de phrases en décroissant, et d'un autre côté les variations plus rapides donnent l'occasion au flûtiste de « tester » sa vélocité dans des traits très virtuoses.

Considérant ce fait, l'élève est enfermé dans une logique immuable d'une liste d'œuvres faisant référence à des contextes bien précis, et il est donc « condamné à explorer le répertoire avant de l'exploiter ».³ Dans ce cas, le répertoire est quelque chose de fixé (la plupart du temps par l'institution), considéré comme un tout, une globalité, et l'élève-interprète vient au répertoire, pour se construire peu à peu : ici, c'est donc le répertoire qui fait l'interprète, c'est-à-dire qui va le définir. Le répertoire constitue donc un ensemble d'étapes obligatoires par lesquelles l'élève devra passer afin de pouvoir se définir en tant que flûtiste, pianiste ou encore « jazzman », c'est-à-dire à fin de pouvoir se situer sans sa discipline. Pour éviter toute confusion, nous garderons le terme répertoire pour le définir en tant que référence à un instrument ou à une esthétique donnée.

D'un autre côté, la notion de répertoire est à repenser, non pas comme un passage obligé du musicien apprenti, qui se doit d'avoir joué ce que l'on nomme habituellement les « incontournables », il faudrait tout d'abord pouvoir justifier au nom de quels objectifs on les qualifie d'incontournables, par quels critères on les juge ainsi, et donc envisager le répertoire « comme une base de données, par exemple, ou mieux, une structure de réseaux ».⁴ De cette façon, le répertoire va s'envisager non pas comme quelque chose de figé, mais au contraire en constante reconstruction, en fonction du parcours personnel de chacun au sein de l'école de musique, des esthétiques abordées, des projets pratiqués. Chaque œuvre travaillée

³ Jean Louis Chautemps, Jazz : pour une exploitation interactive du répertoire, Revue Marsyas n°25, p 29.

⁴ Jean Louis Chautemps, *ibid.* p.30.

le sera dans un but défini, pour pouvoir aboutir à un apprentissage fixé par l'enseignant. Le répertoire devient alors un moyen et non plus une fin en soi, c'est lui qui permet à l'élève de progresser, de le construire sur le plan musical puisque c'est par lui que l'élève va accéder à un nouvel apprentissage. Le répertoire est donc rendu « vivant » par le fait qu'il évolue en fonction de chaque élève, la relation entre répertoire et interprète est alors à considérer différemment : c'est l'interprète qui fait le répertoire, en fonction du public visé (pour un concert dans un cadre donné), des autres musiciens avec qui il joue (pour un projet de musique d'ensemble)...

Dans ce contexte le terme répertoire peut se comprendre de la façon suivante. Dans la revue *Marsyas*⁵, Gérard Authelain montre que le terme répertoire vient à la fois de *reperio* qui signifie (selon les cas où il est employé) retrouver (dans le sens de, par exemple, retrouver ses parents), de découvrir, de trouver après recherche, se procurer, ou bien encore de trouver de nouveau, dans le sens d'imaginer (trouver une voie nouvelle). Il vient aussi de *repertio* qui est utilisé pour exprimer une trouvaille, une découverte. On peut noter l'existence d'un substantif, *repertor*, qui se comprend dans le sens d'inventeur, d'auteur. Ainsi, à travers cette recherche, on peut déduire que le répertoire se recherche, se reconstruit par celui qui le constitue, au fur et à mesure de son parcours musical. Il est en évolution permanente. En ce sens, on peut en déduire que le répertoire est propre à chaque musicien, par conséquent il ne peut être transposable tel quel d'un musicien à un autre, il y a obligatoirement une phase où l'interprète se réapproprie le répertoire, l'adapte à sa personnalité, afin de le restituer de façon personnelle. Nous l'appellerons donc, par la suite, « répertoire bagage-musical » pour définir le bagage musical de chacun.

Pour permettre de construire son identité musicale, l'interprète est donc dépendant du répertoire. Mais comment peut-il se situer par rapport au répertoire, dans quelle mesure doit-il le reconstruire ? Comment concilier le fait que d'un côté le répertoire est considéré comme figé, et de l'autre qu'il est réinventé par l'interprète ?

2/ Comment se construit le goût musical au sein de l'école de musique ?

Pour ce faire, l'élève a donc besoin de pratiquer diverses formes musicales, c'est-à-dire d'aborder différents répertoires, pour pouvoir affiner ses choix, et être en mesure de cultiver son goût musical. La question du goût musical est assez délicate, car il est très difficile de définir précisément ce que ça peut être. En effet, le fait d'aimer un style plutôt qu'un autre ou bien un morceau en particulier dépend du contexte dans lequel l'apprenti musicien l'a découvert ou rencontré, comme par exemple un concert auquel il a assisté avec ses meilleurs amis, la chanson que lui chantait sa mère quand il était petit, un morceau grâce auquel il a réussi avec succès un examen ou un concours ou bien encore un slow sur lequel il a rencontré son premier amour...

On peut donc en déduire que le goût musical est fortement induit par des contextes précis, par des circonstances faisant appel à un vécu propre à chacun, qui le ressent et l'exprime selon sa personnalité.

Parfois il peut arriver qu'une pièce ou un style que l'on n'apprécie pas au départ finisse par nous plaire, au fur et à mesure que nous apprenons à la saisir, que l'on trouve un sens grâce au travail apporté. Bien souvent, les enfants déclarent avant même d'avoir goûté à un nouveau plat qu'ils ne connaissent pas : « je n'aime pas ». Puis, encouragés par leurs parents,

⁵ G. Authelain, Y a-t-il un répertoire à l'école ? Revue Marsyas n°25, p.21.

à force de tentatives d'y goûter, dans différentes circonstances (chez des amis par exemple), ils finissent par apprécier.

C'est donc ce travail qui est à effectuer auprès des élèves pour leur permettre de développer leur goût musical face à un style de musique ou bien à une œuvre qu'ils ne connaissent pas : ne pas vouloir à tous prix les forcer à apprécier dès la première fois un style qu'ils n'aiment pas au départ, mais leur proposer d'y revenir à plusieurs reprises, de façon différente à chaque fois, en changeant le contexte, pour leur permettre de mieux connaître chaque esthétique et de cultiver leur envie de découvrir de nouvelles musiques.

Prenons l'exemple de la musique contemporaine. La plupart du temps, ce style est inconnu des élèves, par la spécificité de son écriture et du rendu sonore. A la première écoute, ils vont déclarer qu'ils n'aiment pas, et le constat va être de justifier par le fait qu'ils ne comprennent pas ce langage musical. Puis après être passé par le travail de cette pièce, ou bien de plusieurs, ils vont commencer par apprécier cette nouvelle forme d'expression musicale. Mais la compréhension de ces œuvres est-elle la seule raison qui contribue au fait que les élèves vont se mettre à aimer ce style de musique ? On pourrait également considérer le fait que la satisfaction à savoir jouer l'œuvre influe sur la valeur que lui porte l'élève.

Au départ, le goût musical des élèves est souvent influencé par des ressources actuelles, telles que la radio, la télévision... Ce facteur est loin d'être négligeable, puisqu'il constitue le point de départ de toute construction du bagage musical de chacun. Il peut être intéressant d'utiliser ces ressources en valorisant aux yeux des élèves et de les amener à écouter le plus souvent possible des CD, d'assister à des concerts, de les inviter à se rendre dans des médiathèques (s'il y en a au sein de l'école de musique ou bien dans les bibliothèques municipales), bref tout ce qui peut contribuer à élargir leur champ de vision concernant leur pratique musicale. C'est un des aspects du rôle de l'enseignant en musique : solliciter la curiosité auprès des élèves, montrer que l'école de musique peut être également un lieu de diffusion et pas seulement un lieu de formation, au travers d'auditions, de concerts, mettant en scène des élèves, des professeurs mais aussi des musiciens invités. Il est également du ressort du professeur de valoriser une pratique musicale hors de l'école, de faire en sorte que les élèves voient l'école de musique comme un lieu de médiation, qui permet de faire le lien entre leur vie musicale à l'extérieur de l'école et leur pratique musicale au sein de celle-ci. De cette façon, ils auront plus de facilité à comprendre le sens de leur parcours et ainsi à mieux se situer par rapport à la construction de leur identité musicale.

« L'important, c'est donc que les lieux de formation soient des lieux ressources (...). Etre un lieu ressource, cela veut dire pouvoir accueillir des groupes, faire de la formation artistique, posséder les savoirs et les savoir-faire spécifiques au rock (*mais également aux autres esthétiques*) pouvoir faire de l'accueil de répétition, de l'accueil studio, etc . C'est faire de l'école un lieu de rencontres, un vivier de musiciens jouant le rôle de relais entre les différents milieux ».⁶ Ainsi, l'école de musique participe de plusieurs manières différentes au développement du goût musical de chacun, non seulement par l'intermédiaire des cours d'instruments, mais aussi par sa fonction de diffusion, en permettant aux élèves de pouvoir se produire ou bien d'assister à des concerts, c'est pour eux l'occasion de faire le lien entre les disciplines présentes au sein de l'école de musique, de pouvoir échanger, découvrir d'autres pratiques que la leur. Ces auditions d'école ne sont donc pas à négliger, elles constituent un des éléments essentiels pour le développement du goût musical chez les élèves.

⁶ Louis Chrétiennot, Rock, le temps des grands parents ? Revue Marsyas n°25, p.41.

Au départ, le goût musical n'est pas éduqué. C'est par la pratique instrumentale, donc par l'exploration de divers répertoires, que va se former peu à peu le goût, et donc par la suite la capacité de l'élève à pouvoir devenir acteur de ses choix musicaux, et être en mesure de constituer son répertoire-bagage musical. La question est donc de savoir comment l'élève apprend à faire un choix, par rapport à quels critères, et comment l'enseignant va permettre de faire ces choix ? Que va-t-il laisser choisir à l'élève, quels éléments, selon quelles consignes précises ?

En revanche, ce choix du côté de l'enseignant ne doit pas être fait au hasard, mais suivant ses propres objectifs d'apprentissage pour chaque élève. En effet, le travail d'une œuvre ne doit pas être une simple découverte mais l'occasion pour l'enseignant de contextualiser un apprentissage, de lui donner un sens. De cette façon, le travail d'un répertoire ne sera pas une simple découverte, mais une mise en situation concrète d'une notion, d'un aspect technique de l'instrument.

Ainsi, en cultivant cette dimension de goût musical, le répertoire va pouvoir se dessiner selon la personnalité de l'élève, et donc le représenter au mieux musicalement.

Cette façon de considérer le répertoire comme une musique vivante interroge sur la façon d'interpréter chaque œuvre le constituant : jusqu'où peut on interpréter une œuvre, c'est-à-dire quelle est la part « d'invariant » qui fait l'identité d'une pièce ?

3/ la formation de l'interprète :

Dans le cadre de l'école de musique, la première interrogation concerne la façon d'enseigner l'interprétation : comment mesurer ce que l'on « donne » à l'élève (à savoir comme clés d'interprétation), quels repères va-t-il avoir ?

En premier lieu, il est bon de rappeler que pour pouvoir interpréter une œuvre, quelque soit le répertoire dont elle est issue, l'exécutant (c'est-à-dire l'interprète) doit construire les connaissances techniques pour y parvenir, à la fois par rapport à son instrument, et par rapport au support musical. Il peut s'agir aussi bien d'une partition écrite, par exemple comme c'est souvent le cas dans le répertoire classique : la notation est précise, suit une certaine rigueur quant aux signes musicaux utilisés (rythme, indications de nuances, tempo...). Ce code est spécifique à un répertoire : en effet, dans les répertoires de jazz, on trouve également des supports écrits, mais la notation a une signification autre. Prenons l'exemple précis de la façon d'interpréter deux croches, dans différents répertoires, y compris le jazz. Dans le cas de la sonate pour flûte et piano de Francis Poulenc, le deuxième mouvement commence par une série de croches :



Dans ce cadre précis, les croches sont jouées de façon égales, régulières, suivant le phrasé, soutenues de la même manière du début à la fin de la phrase.

Citons à présent un standard de jazz, comme par exemple Fly me to the Moon :



Le début du thème présente également des croches, que l'on va interpréter en les jouant de façon « inégale », la première est plus longue et plus appuyée que la deuxième.

Le support peut être aussi bien un disque, un thème relevé à l'oreille, comme on le rencontre souvent dans la musique traditionnelle. Les connaissances techniques seront donc dans ce cas de savoir comment faire ce relevé, de se construire des repères, des clés d'écoute de façon à pouvoir retenir la mélodie, les accords...

Pour pouvoir interpréter une œuvre, il est nécessaire de bien comprendre sa signification, son sens. On vient de voir que le contexte de l'œuvre influe sur la façon de l'interpréter : en effet, à l'époque baroque et classique, une grande partie de l'interprétation était implicite dans la notation, comme par exemple les nuances, le phrasé... Dans le cas de la formation de l'interprète, il est nécessaire que ce dernier ait les connaissances nécessaires à la compréhension du texte : ainsi, des connaissances sur le plan harmonique pour être capable de dégager une structure, de repérer les cadences, d'avoir des notions concernant le phrasé, les modulations... tout ce qui va permettre à l'élève interprète de mieux comprendre l'œuvre travaillée pour mieux se l'approprier et donc pouvoir la transmettre suivant sa personnalité sans pour autant trahir l'œuvre. On voit donc bien l'importance de la théorie au service de l'interprétation : « la théorie vient alors éclairer l'interprète dans sa quête d'une interprétation appropriée ».⁷

C'est de cette façon que l'interprète endosse une double fonction, à la fois de traducteur et de créateur⁸ d'une œuvre. En effet, comme le souligne Ami Flammer, « l'interprète devrait être un constructeur d'interprétation plus qu'un simple réceptacle émetteur d'émotions ». ⁹ En effet, l'exécutant, s'il se contentait de restituer textuellement et froidement la pièce telle quelle, il n'y aurait aucun sentiment exprimé ; or, « une interprétation musicale consiste en la re-création selon ses propres exigences et selon la personnalité de l'exécutant dans le but de provoquer une émotion esthétique chez l'auditeur. »¹⁰ On en conclut que, en plus des connaissances techniques, le professeur doit trouver le moyen de développer la sensibilité musicale de l'élève, d'aiguiser son goût musical (cf. 3/ de ce chapitre), de cultiver sa subjectivité musicale, en le rendant actif par rapport à ses choix musicaux, en lui demandant par exemple de comparer plusieurs interprétations d'une même pièce et de justifier ses choix, et donc de l'amener peu à peu à sa propre interprétation ; ainsi, la somme des expériences variées d'un interprète va lui faire construire peu à peu son interprétation . D'où la nécessité de connaître le contexte de chaque œuvre que l'on fait travailler à l'élève, chercher d'autres pièces de même nature pour pouvoir comparer, tenter de réinventer les caractéristiques spécifiques de ce type de musique ,à savoir ce que l'on peut qualifier « d'invariants », c'est-à-dire les outils qui permettent de noter cette musique, tout ce qui concerne le support, toutes les données précises qui sont déterminées à l'avance et qui justifient le fait que telle œuvre soit rattachée à tel répertoire, et savoir comment se l'approprier, le restituer avec son instrument (et ses capacités musicales).

Pour reprendre la question « est-ce le répertoire qui fait l'interprète, ou bien l'interprète qui fait le répertoire ? », un des éléments de réponse pourrait être d'envisager un aller retour permanent entre l'interprète et le répertoire, en fonction des apprentissages réalisés : l'élève va aborder un type de répertoire plus ou moins précis, par exemple la musique traditionnelle

⁷ Jean Charles François, L'instrumentiste face à l'écriture, Enseigner la musique n°1. p.75.

⁸ Voir la définition de répertoire par Gérard Authelain, I/ 1/ p. 4 de ce mémoire.

⁹ Ami Flammer, Traduttore traditore, Enseigner la musique n°1. p.35.

¹⁰ Valérie Dufour, La question de l'interprétation musicale, mémoire CEFEDM 1996. p.19.

irlandaise ; il va tout d'abord construire des apprentissages par rapport à ce type de musique, comprendre les caractéristiques, les modes d'écriture....Il va ensuite se familiariser avec différentes façons d'interpréter cette musique, par des enregistrements, des concerts, des textes. Puis une fois les éléments de réponses trouvés, relatifs à ses interrogations, une fois qu'il a pu élaborer des hypothèses ainsi que sa représentation de cette esthétique à un moment donné dans son parcours personnel et musical, il va développer sa propre interprétation de ce genre musical, et donc constituer son « répertoire-bagage musical » cité plus haut.

Le travail est effectué en fonction des façons de procéder propres au professeur au départ, qui peut être complété par d'autres « méthodes », spécifiques à l'esthétique visée de l'œuvre étudiée, éventuellement en collaboration avec un autre professeur.

2/ Différentes procédures par esthétique ?

Concernant le parcours de l'élève au sein de l'école de musique, nous avons vu la relation entre la pratique de plusieurs répertoires par rapport à sa formation en tant qu'interprète. Par rapport à son parcours à l'intérieur de l'école de musique, comment va se structurer son apprentissage à travers la pratique de différentes esthétiques, et comment va-t-il parvenir à construire son identité musicale grâce aux différents apprentissages réalisés ? Du côté de l'enseignant, comment va-t-il pouvoir mettre en pratique à sa discipline de référence des procédures d'une autre esthétique ? Quel en est l'intérêt pour lui et pour l'élève ?

1/ Interactions entre les différentes esthétiques au sein de l'école de musique :

L'apparition progressive de nouvelles musiques au sein de l'école de musique a permis une restructuration des musiques plus « anciennes », plus institutionnelles, sur la façon de les enseigner, en lien avec l'enjeu pédagogique de ces nouvelles « arrivées ». En effet, au départ des genres musicaux tels que le jazz, la musique traditionnelle, la musique ancienne ou les musiques actuelles ne se rencontraient pas dans les écoles de musique, et selon l'esthétique concernée, le mode d'apprentissage est différent ; par exemple, la pédagogie du rock n'a pas d'histoire officielle répertoriée, contrairement au « classique », les informations circulaient dans certains lieux bien particuliers comme les magasins de musique, où s'échangeaient des conseils entre spécialistes de ce style de musique.

Partant du principe que l'école de musique suit la loi de l'offre et de la demande, les musiques moins institutionnelles firent peu à peu leur apparition dans les établissements. Mais qu'est ce qui va faire que ces types de musique arrivent tard au sein de l'institution, alors qu'elles existaient auparavant ? Est-ce la volonté des écoles et conservatoires qui, voulant s'adresser à un public plus large, ont décidé de faire rentrer ces pratiques au sein de leurs établissements ? Ou bien est-ce un souhait de la part de ceux qui pratiquent ces musiques, de légitimer leur pratique par le fait qu'elles deviennent « institutionnalisées » ?

Dans le cas des musiques actuelles, cela remonte à une trentaine d'années, présentant une alternative à l'école de la rue où se déroulait un apprentissage « sur le tas ».¹¹ Partant de là quel était l'intérêt de développer ces enseignements dans un cadre institutionnel ? Jusqu'à présent, toutes ces musiques dites « actuelles » se pratiquaient à l'extérieur de toute institution, en groupe, et c'est en situation que les apprentissages s'effectuaient, à l'occasion d'une fête de village, d'un bal, grâce aux rencontres induites par ce genre d'événements. De ces rencontres naissaient des réflexions, des échanges de conseils, de méthodes, qui permettaient à chaque musicien de réaliser de nouveaux apprentissages et donc de s'affirmer peu à peu en tant que musicien.

A présent on voit dans les écoles divers départements, tels que des départements jazz, traditionnels, actuels, rock, variété... . On constate donc que toutes ces pratiques récemment institutionnalisées se pratiquent différemment des autres plus « anciennes », c'est-à-dire que toutes ces « dernières arrivées » se voient regroupées en département, alors que les autres sont séparées selon les instruments. Bien souvent, lors de l'ouverture à pratique de la musique ancienne, on vit ouvrir des départements de musique ancienne dans les écoles, alors qu'il

¹¹ Stéphane LE SAGERE, Bernard DESCOTES, Philippe METZ, Daniel BEAUSSIER, L'école de musique actuelle : un projet artistique, culturel et social. Enseigner la musique n°8. p.73.

existait à côté des classes de violon, de piano, de trompette... De là naît un décalage entre les musiques récemment arrivées et les autres, les élèves vont d'un côté pratiquer un instrument, de l'autre une esthétique. C'est-à-dire que, pour simplifier, ceux qui viendront s'inscrire par exemple en violon joueront obligatoirement le répertoire du violon classique, et ceux qui viendront s'inscrire en jazz...et cela pose un problème à ce niveau là, celui de l'instrument que l'on pratique quand on vient s'inscrire en jazz ou bien musique ancienne, du côté de l'enseignant : il est lui-même instrumentiste, et va devoir accueillir dans sa classe des instruments dont il n'est pas spécialiste.

Par exemple, pour reprendre le cas d'un département de musique ancienne, imaginons que le professeur soit claveciniste. A la rentrée, un élève vient le voir pour prendre des cours de traverso. Cet élève n'a jamais pratiqué de musique auparavant. Comment le professeur va-t-il prendre en compte la demande de cet élève ? En lui conseillant d'aller ailleurs ? Ou bien encore de demander au professeur de flûte traversière, qui ne connaît pas els spécificités du traverso... Certains établissements ont trouvé la solution à ce cas de figure : pour pouvoir s'inscrire dans ces départements, un niveau minimum (deuxième cycle) est requis. D'autres établissements ont progressivement ouvert des classes d'instruments spécifiques à ces nouvelles esthétiques, et de cette façon permis d'intégrer leurs pratiques à l'institution. Toujours dans l'esthétique baroque, on voit peu à peu ouvrir des classes de clavecin, de traverso...

En étudiant certaines procédures qui semblent au départ éloignées, on trouve des similitudes qui peuvent les rapprocher, d'où l'intérêt de les mettre en parallèle pour les élèves. Par exemple, entre la musique baroque et le jazz, la façon d'envisager la notion de pulsation est très proche ; sur le plan didactique, il est donc intéressant de mener de front ces deux esthétiques pour mieux permettre à l'élève d'assimiler cette notion. Reprenons l'exemple de Fly me to the Moon cité plus haut:



L'interprétation des deux croches se fait de façon « irrégulière », en les pensant dans une pulsation ternaire, comme une noire et une croche en triolet. On accentue donc la première (on l'allonge) et on « allège » la deuxième croche.

Dans le premier mouvement de la cinquième suite pour flûte seule de J. Bodin de Boismortier, on trouve le même principe quant à la façon d'interpréter le rythme.



Dans cet exemple, on interprète le rythme « croche noire » en allongeant la noire et en « allégeant » la croche, ce qui donne ceci quant au résultat sonore :



On voit également l'importance d'une approche de plusieurs procédures en même temps, et non l'une après l'autre, pour mieux donner l'occasion à l'élève d'établir un lien entre les différentes façons de concevoir une même notion, et donc de mieux la comprendre pour pouvoir l'apprendre.

La question qui se pose également est de savoir quelle est l'influence de ces « nouvelles » musiques sur celles qui existaient avant leur arrivée, et dans quelles mesures ont-elles eu à s'adapter pour pouvoir intégrer un enseignement plus institutionnel ?

La réponse à ces deux interrogations concerne les procédures, non seulement d'enseignement mais également d'apprentissage, spécifiques (ou non) à chacun de ces genres musicaux. Ainsi, si l'on prend par exemple la façon de noter la musique dans un contexte dit classique, comment va-t-on s'y prendre pour la musique dite actuelle ? En effet, au début de l'arrivée de ces musiques dites nouvelles, on a cru bon de transposer les méthodes utilisées par la musique savante ; or le rock est une musique qui n'utilise pas l'écrit comme support principal ! On a donc ici un exemple des limites de ces procédures, et également la preuve qu'il existe des divergences pédagogiques puisque les procédures utilisées en musique savante ne se justifient plus lorsqu'on change de contexte musical.

Pour que toutes ces musiques puissent coexister au sein de l'école de musique, il est donc nécessaire d'établir un lien entre elles, de pouvoir rendre ce lien visible aux yeux des élèves par l'intermédiaire de leurs spécificités pédagogiques. Ainsi, le rôle des enseignants sera donc de pouvoir nommer ces spécificités, de pouvoir les utiliser et d'être capable de les transposer selon le contexte esthétique abordé.

2/ Une didactique de la « confrontation esthétique » : entre invariant et spécificité :

Dans ce chapitre, nous traiterons plus particulièrement de l'influence des musiques nouvellement arrivées sur les musiques institutionnalisées, ce que ça va impliquer comme changements sur la façon de les enseigner.

Ainsi les professeurs doivent être en mesure à tout moment de leur enseignement de questionner les procédures qu'ils utilisent, et au besoin de pouvoir s'adresser aux autres membres de l'équipe pédagogique afin d'en apprendre de nouvelles. Il est donc ici question de ce que l'on peut nommer la confrontation esthétique, c'est-à-dire utiliser une façon de procéder qui est spécifique à une esthétique, pour donner à l'élève l'occasion de réfléchir différemment par rapport à une situation donnée. Dans le cas de la musique traditionnelle, une des procédures spécifiques consiste à ne pas passer par le support écrit, à apprendre les thèmes d'oreille, à force de répétitions. C'est donc par tradition que l'enseignement se fait oralement en ce qui concerne cette esthétique. La confrontation esthétique est donc d'appliquer cette procédure à une autre esthétique, comme par exemple dans le style classique. Ainsi, en fonctionnant différemment, l'élève sera confronté à une situation nouvelle mais toujours dans le cadre d'un répertoire qu'il connaît, et ainsi va pouvoir éprouver ses savoirs, ses apprentissages. Du côté de l'enseignant, cette transposition sera pour lui l'occasion d'évaluer la capacité de l'élève à s'adapter à une situation nouvelle.

Dans le cadre de mes cours à l'école de musique de la Verpillère, j'ai expérimenté le fait de faire travailler un élève sans partition. En effet, cet élève présentait des difficultés avec le support écrit, il avait du mal lorsqu'il s'agissait de lire. J'ai donc entrepris de le faire travailler tout d'abord de la même façon que dans les musiques traditionnelles, en lui jouant le thème autant de fois que nécessaires pour qu'il le mémorise (il s'agissait d'un morceau de musique baroque assez court) puis je lui ai demandé une fois que le morceau était su de le retranscrire par écrit. J'ai pu constater à ce moment du travail que le problème venait du rythme et non des notes comme je le pensais, puisque l'élève a réécrit la partition sans tenir compte du rythme

du morceau. J'ai pu donc ainsi déterminer plus précisément quelle était la difficulté de l'élève quant à la lecture d'une partition : ce n'était pas un problème de notes, mais de rythme. Mon hypothèse par rapport à ce type de difficulté, est que pour l'élève, un morceau de musique, quel qu'il soit, est tout d'abord une note, une hauteur, avant d'être un rythme, une durée. Pour permettre de résoudre une difficulté de ce genre, on pourrait envisager, une fois le morceau noté avec des rythmes, de faire jouer le morceau à l'élève, en gardant le rythme mais en changeant les hauteurs des notes, pour pouvoir donner plus de poids au rythme, ou bien encore lui faire relever deux morceaux différents, comportant les hauteurs dans le même ordre, mais avec un rythme différent à chaque fois. Il se rendra compte que, pour pouvoir différencier les deux morceaux, il ne pourra le faire qu'avec l'aide du rythme.

Pratiquant dans le cadre de ma formation au CEFEDM Rhône Alpes la musique indienne¹², j'ai découvert une nouvelle technique de respiration propre aux chanteurs de musique classique d'Inde du Nord, s'apparentant au style Dhrupad. Dans ce style, les phrases du développement lent du raga (*l'alap*) s'effectuent sur le souffle, sur la longueur de l'expiration. Pour permettre d'avoir une expiration la plus longue possible, il est préférable de respirer par le nez, de façon lente (les silences font partie intégrante de cette musique, ce qui facilite les longues inspirations). En pratiquant ce nouveau type de respiration, je me suis rendu compte des conséquences sur mon jeu de flûtiste classique : le son est plus large, plus stable, et de même que dans la musique indienne l'expiration est plus longue. J'ai donc appliqué cette nouvelle technique dans ma pratique habituelle et auprès de mes élèves. Je continue à enseigner le fait de respirer plutôt par la bouche (cela demande moins de temps que par le nez) mais je fais comparer aux élèves les deux façons de faire, pour qu'ils puissent se rapprocher des sensations qu'ils ont lorsqu'ils respirent par le nez pour pouvoir le retrouver dans l'autre façon de faire.

Grâce à cette transposition, c'est-à-dire le fait d'utiliser les spécificités d'une esthétique à une autre esthétique, ce qui n'apparaît pas comme fondamental dans une va devenir une nécessité dans une autre, d'où l'intérêt de pratiquer plusieurs esthétiques au sein de l'école de musique. De cette façon la curiosité de l'élève va être sollicitée d'une façon différente. Ainsi, un élève qui aura des problèmes rythmiques, en pratiquant une esthétique où le rythme est prépondérant (par exemple participer à une batuccada, ou bien encore avoir un rôle d'accompagnant rythmique quelque soit son instrument), va devoir trouver un moyen et donc construire un nouvel apprentissage pour surmonter cette difficulté. Une fois revenu dans sa pratique musicale de référence, le lien sera fait grâce à des éléments communs, tels que un rythme particulier, à la pulsation...

Pour lui, le fait de pratiquer une esthétique différente de la sienne peut donc l'aider à mieux mettre le doigt sur un problème et donc à mieux le surmonter : une fois que l'on a identifié, nommé la difficulté, il est plus aisé de trouver des moyens pour l'aborder.

Prenons un autre exemple : en pratiquant une autre esthétique, par exemple un violoncelliste de pratique essentiellement classique abordant un morceau de hard rock, il va être confronté à d'autres questions musicales que celles dont il a l'habitude : comment faire avec l'archet pour obtenir un son saturé ? Comment rendre tel ou tel aspect en prenant en compte la sonorisation et les pédales d'effets ? Tout en se posant ces questions, l'élève envisage une autre façon de travailler les coups d'archets, le son...qu'il pourra réutiliser dans un répertoire autre, classique ou pas.

En revanche, le danger d'un tel raisonnement est de réduire la pratique d'une autre esthétique au seul rôle de moyen pour résoudre un problème technique, sorti de tout contexte,

¹²Cette pratique correspond à un de mes projets de réalisation musicale de fin d'année.

servant uniquement à aborder un aspect technique de l'instrument. Il ne faut pas négliger le fait de pratiquer une esthétique dans son contexte, avec d'autres musiciens, avec des questions musicales et pas seulement techniques.

Ainsi, l'enseignant pourra évaluer si l'apprentissage est réalisé du côté de l'élève ou pas. En effet, « la transposition de techniques d'apprentissages peut se révéler très constructive si elle est faite de façon adéquate ».¹³ Ce que L. Chrétiennot veut dire par « façon adéquate » concerne la mise en situation dans un contexte musical différent de celui étudié au départ par l'élève : c'est en transposant les procédures dans diverses esthétiques que l'élève pourra intégrer ses savoirs ; l'apprentissage est réalisé lorsque l'élève est capable de réutiliser un savoir dans un autre contexte.

3/ Le « maître ignorant » : une autre façon d'envisager la « confrontation esthétique » :

Dans ce chapitre, nous verrons comment partir de sa discipline de référence pour pouvoir aborder les autres esthétiques présentes au sein de l'école de musique.

Une autre manière d'éprouver de nouvelles procédures, plutôt du côté de l'élève, est de faire que le professeur se place en tant que « maître ignorant », c'est-à-dire qu'il donne un cours à propos soit d'un instrument, soit d'une esthétique dans laquelle il n'ait aucune connaissance.

Joseph JACOTOT vécut une expérience pédagogique peu commune¹⁴ et résidait à Dijon, enseignait l'analyse, l'idéologie, les langues anciennes, les mathématiques pures et transcendantes et le droit. En 1815, il fut nommé député. A cause du retour des Bourbons, il fut exilé aux Pays-Bas, où il obtint un poste de lecteur de littérature française à l'université de Louvain. Beaucoup d'étudiants vinrent rapidement s'inscrire à ses côtés, désirant apprendre le français. De son côté, J. JACOTOT ne parlait pas un mot de hollandais. Il fallait donc trouver un terrain d'entente entre eux, pour qu'il puisse y avoir communication. Il trouva une édition bilingue de Télémaque qui servit de « chose commune » entre les deux langues. De cette façon, JACOTOT demanda aux étudiants (par le biais d'un interprète) d'apprendre le texte en français, en s'aidant de la traduction. Puis à la fin de leur lecture, après leur avoir demandé (toujours grâce à l'intervention d'un interprète) de répéter sans cesse ce qu'ils avaient appris, il leur demanda d'écrire en français ce qu'ils avaient pensé de leur lecture. Il fut surpris de constater que tous les élèves surent se tirer de cette situation « aussi bien que l'auraient fait beaucoup de Français ».¹⁵

Ainsi, le maître ignorant va pouvoir donner des indications à l'élève en rapport avec sa pratique habituelle, mais transposée au cadre du cours ; autrement dit, il va utiliser une procédure spécifique à un contexte (esthétique, instrumental...) en l'adaptant à un autre. La notion visée reste la même, mais l'élève va pouvoir l'aborder d'une façon différente. Imaginons le cas d'un professeur encadrant un atelier de musique d'ensemble ; il a dans le groupe des élèves pratiquant différents instruments. Il n'est pas toujours spécialiste des instruments composant le groupe qu'il a à faire travailler. Il est donc en situation de maître ignorant, plus particulièrement lorsqu'il doit s'occuper des élèves qui n'ont pas la même pratique instrumentale que lui. Ce qu'il a de commun avec les élèves c'est le langage

¹³ Louis Chrétiennot, Rock, le temps des grands parents ? Revue Marsyas, n°25, p.41.

¹⁴ Expérience relatée dans Le maître ignorant Jacques Rancière.

¹⁵ Jacques Rancière, Le maître ignorant, p. 9.

musical : il peut avoir des connaissances sur le style de musique abordé, sur les intentions musicales à y apporter, des connaissances en harmonie...mais par rapport aux spécificités de chacun il n'est pas spécialiste. En revanche, par rapport à la technique instrumentale, il n'a pas de connaissances particulières, hormis la sienne, pour permettre aux élèves de réaliser tel type de son, telle façon de conduire la phrase musicale. Comme le dit Jacques Rancière, « il y a toujours quelque chose que l'ignorant sait et qui peut servir de terme de comparaison, auquel il est possible de rapporter une chose nouvelle à connaître »¹⁶. Dans le cadre de l'enseignement de la musique, ce que connaît l'ignorant (c'est-à-dire le professeur) c'est tout ce qui est de l'ordre du langage musical, des outils communs à toutes les esthétiques et à tous les instruments.

C'est donc en partant de sa pratique sur son instrument qu'il va pouvoir conseiller un élève. Par exemple, si l'élève est violoniste et le professeur flûtiste, il va rapprocher la technique d'archet à la vitesse d'air, va pouvoir transposer la façon de respirer dans une phrase musicale qui est indispensable à l'instrumentiste à vent au violon, pour pouvoir envisager une manière différente l'interprétation du morceau abordé...

Cette pratique de « maître ignorant » est enrichissante à la fois pour l'élève et pour le professeur : l'élève va découvrir une nouvelle manière de procéder, de travailler qui va lui permettre d'élargir sa vision musicale quant à la notion abordée. Le professeur, de son côté, va pouvoir découvrir par l'intermédiaire de l'élève une nouvelle esthétique, ou bien des spécificités d'un instrument, et ainsi envisager une manière différente d'enseigner son instrument, grâce aux procédures spécifiques d'un autre instrument ou bien d'une autre esthétique. En effet, « le principe premier de l'enseignement universel [est qu'] il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste ».¹⁷ Le savoir se construit donc de cette façon chez l'élève, à savoir que chaque nouvel apprentissage va influencer et modifier les savoirs déjà acquis, et non pas être un empilement de savoirs les uns à la suite des autres. Chaque apprentissage réalisé va permettre à d'autres de se faire. En effet pour permettre de surmonter un obstacle qui paraît au départ insurmontable, l'élève devra faire appel à ses connaissances, et va devoir les organiser d'une certaine façon pour pouvoir trouver une façon de « s'en sortir ». De cette façon, une fois qu'il aura envisagé le problème sous un angle nouveau, il trouvera comment faire pour réaliser à dépasser l'obstacle, et donc acquérir de nouveaux apprentissages. Par exemple, dans le cadre d'un atelier se déroulant à Villefranche sur Saône, il était question de jouer des reprises de hard rock avec un ensemble de violoncelles. Pour pouvoir reproduire les sons saturés de la guitare sur le violoncelle, les élèves ont dû réinterroger leur technique d'archet avant de trouver comment s'en servir pour parvenir au son souhaité, en ayant testé au préalable diverses pédales d'effet pouvant modifier le son. Ainsi cet exemple vient illustrer les propos de J. Rancière : « on peut enseigner ce que l'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence ».¹⁸ C'est dans ces conditions que l'apprentissage est possible, c'est-à-dire lorsque l'élève doit partir de ses propres connaissances pour en construire de nouvelles, que ce soit avec un maître savant ou ignorant.

C'est sur ce même principe que va se construire l'identité musicale de l'élève : au fur et à mesure de son parcours au sein de l'école de musique, chaque nouvel élément apporté à son bagage musical va contribuer à le faire évoluer.

¹⁶ Jacques Rancière, le maître ignorant p.50

¹⁷ Jacques Rancière, Le maître ignorant, p.37.

¹⁸ Ibid. p.29

La limite de cette façon de procéder peut être une éventuelle collaboration entre le professeur « ignorant » et un professeur spécialiste de l'instrument ou l'esthétique abordée. Mais il y a également une autre limite : jusqu'où peut-on adapter des procédures spécifiques aux esthétiques ? Est-ce toujours un recours nécessaire ?

Pour pouvoir avoir connaissance des différentes approches spécifiques à chaque esthétique, il faudrait envisager un réel échange entre les professeurs constituant une équipe pédagogique, par exemple en envisageant une observation mutuelle pendant les cours de chacun, ou bien que chaque professeur soit en mesure de pouvoir établir une liste des procédures spécifiques à chaque discipline, chaque esthétique...voire chaque instrument ! Pourquoi ne pas envisager de faire des réunions pour pouvoir débattre de façon régulière sur des cas concrets, qu'un professeur a rencontré au sein de sa classe, ou bien d'un thème décidé à l'avance en rapport avec le projet d'établissement, pour pouvoir confronter les différents points de vue de chacun et permettre la réflexion sur les problèmes ou les questions soulevées par l'enseignement pédagogique...

Par rapport à la notion d'équipe pédagogique, je citerai l'exemple d'une amie kinésithérapeute travaillant dans un centre pour enfants polyhandicapés : chaque semaine, il y a une réunion pour discuter d'un cas particulier qu'un des membres de l'équipe a rencontré, qui lui pose problème ou qui le fait s'interroger sur le métier, et donc de profiter de la réflexion du groupe pour pouvoir comprendre mieux ses interrogations et élaborer des éléments de réponse ensemble. Dans ce cas un peu extrême, l'équipe est obligée d'avoir recours à ces réunions pour pouvoir solutionner des problèmes que chacun ne pourrait résoudre seul.

De cette façon, les enseignants auraient une meilleure connaissance des élèves de l'école de musique, et de ce fait pourraient s'organiser en fonction des demandes et des profils rencontrés au sein de l'école. Ainsi il serait plus facile pour l'équipe pédagogique de savoir quels ateliers mettre en place, comment modifier les emplois du temps au cours de l'année, et de quelle manière regrouper les élèves selon des objectifs d'apprentissage communs afin de les guider dans leur parcours personnel.

Nous allons donc, dans une troisième partie, étudier le rôle de l'équipe pédagogique et son implication dans le développement de l'identité musicale de chaque élève.

3/ Le rôle de l'équipe pédagogique : comment se positionner par rapport aux élèves pour leur permettre de développer leur identité musicale ?

1/ Identité professionnelle de l'enseignant :

Une équipe pédagogique est composée de professeurs ayant des compétences variées, à la fois spécialistes d'une esthétique, et ayant chacun des objectifs d'apprentissages précis, c'est-à-dire des souhaits concernant les futurs musiciens qu'ils veulent former, pour pouvoir répondre aux différents projets des élèves appartenant à l'école de musique. Avant de se pencher sur le rôle et les interactions de l'équipe pédagogique, il est intéressant de se questionner sur l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé de la musique, en regard de notre réflexion sur le développement de l'identité musicale de l'élève.

En effet, ces deux types d'identité ont un lien, sont en interaction l'une avec l'autre, chacune va contribuer à la construction et à l'évolution de l'autre. Car, selon Gérard GUILLOT, « enseigner n'est-ce pas ainsi « accompagner » ses élèves sur le chemin de *certitudes provisoires*, certitudes nécessaires pour qu'un sujet se construise, en même temps, qu'obstacles potentiels pour qu'il puisse ensuite (...) « déconstruire » son univers cognitif et axiologique, et, éventuellement, le reconstruire en tout ou partie ? »¹⁹ En d'autres termes, on voit ici l'influence de l'enseignement sur la construction personnelle de l'élève. Mais il existe également une relation de l'élève vers le professeur.

Ainsi, l'identité du professeur va être modifiée en fonction du contexte social, de la demande des élèves donc dans un sens par leur identité musicale, ce qui va les définir musicalement au départ, la raison pour laquelle ils font la démarche de venir à l'école de musique. « Un professeur est d'abord situé, comme tel, dans une société et une culture données, « cadré » par des institutions qui définissent sa formation, ses missions et les programmes qu'il doit enseigner. »²⁰ Une grande partie de ce qui définit l'identité professionnelle de l'enseignant c'est un contexte précis, puisque ce qui l'entoure va influencer directement sur son évolution : « la question de l'identité professionnelle et de son évolution touche à l'identité personnelle avec les choix et les goûts qui ont participé de sa construction et de son développement. »²¹

Dans un cas comme dans l'autre, l'identité musicale de l'élève ou de l'enseignant est en permanente évolution, mais se définit également par ce qui la constitue au départ, de par son origine, son histoire et du vécu de chacun : « De même qu'un élève a droit à ses racines et à un avenir grâce à l'ouverture éducative sur l'universalité partageable du savoir, un professeur a droit à son unicité et à son originalité en même temps qu'il doit élargir ses connaissances, ses compétences et sa réflexion. »²² On voit bien que de cette façon, le professeur est toujours en évolution grâce également à une continuelle réflexion et formation concernant son métier : c'est en faisant appel aux compétences de chaque professeur composant l'équipe pédagogique que cette réflexion sera possible, car chacun a sa propre identité personnelle (donc professionnelle).

¹⁹ Gérard GUILLOT, l'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.58.

²⁰ Gérard GUILLOT, l'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.58.

²¹ Gérard GUILLOT, Ibid. p 71.

²² Gérard GUILLOT, Ibid. p 70.

En confrontant les identités personnelles et professionnelles de chaque enseignant, les compétences des uns et des autres vont pouvoir être mises en commun et ainsi pouvoir évoluer en fonction des réflexions soulevées. Bien entendu, le travail en équipe n'est possible que s'il a un sens pour l'ensemble des membres la constituant, à la fois pour permettre de mieux définir son identité professionnelle, mais aussi pour avoir une réflexion commune sur ce que veut transmettre l'ensemble de l'équipe aux élèves de l'école de musique.

Nous allons donc à présent nous intéresser aux interactions à l'intérieur de l'équipe pédagogique pour permettre un réel fonctionnement de groupe, et quels sont les moyens mis en œuvre pour prendre en compte les parcours des élèves et leur construction musicale personnelle. En effet, l'apprentissage est construit au départ des élèves et non des compétences des professeurs ; comment permettre donc d'impliquer les différentes compétences présentes au sein de l'équipe pédagogique dans l'apprentissage des élèves ?

2/ interactions au sein de l'équipe pédagogique :

Dans un premier temps, nous avons vu que l'équipe pédagogique était constituée d'individus compétents dans des domaines variés. A présent intéressons nous plus particulièrement aux liens existants entre les professeurs d'une équipe pédagogique. Le problème principal que l'on peut soulever part d'un constat, le fait qu'il n'existe aucun lien nécessaire à l'intérieur de l'équipe pédagogique : comment le rendre visible et nécessaire pour faire en sorte que l'équipe existe en tant que telle ?

Pour ce faire, il faut tout d'abord que l'équipe puisse se considérer comme un tout, de façon concrète. En effet, « il semble indispensable que l'institution reconnaisse et intègre le travail en équipe comme une dimension professionnelle et non comme un « bénévolat obligatoire » ». ²³ C'est en premier lieu à l'école de musique de montrer l'importance de ce travail en équipe, pour que ce lien entre les professeurs soit visible et existant aux yeux des élèves, des parents et des enseignants eux-mêmes.

Or, elle se heurte à deux cas de figures opposées mais empêchant toutes deux la rencontre des membres de l'équipe.

Considérons une petite structure, par exemple une école associative disposant de peu de locaux, et donc devant s'adapter à ce problème matériel de place, a établi son emploi du temps en fonction : les professeurs ne se croisent presque jamais (hormis pour la réunion traditionnelle de rentrée), puisqu'ils occupent les locaux à tour de rôle. Dans cette configuration, on ne peut guère parler d'équipe pédagogique, mais plutôt de professeurs rassemblés à un même endroit, et il est compréhensible de réaliser la difficulté à établir des projets entre différents enseignants, regroupant plusieurs élèves de différentes classes, puisque rien n'est visible. Dans ce cas, une solution possible serait de planifier des réunions sur l'année, avec un ordre du jour précis, pour pouvoir réunir l'ensemble des professeurs de façon régulière, et de prévoir au sein de l'école un moyen de communication interne (par exemple un cahier où chacun pourrait exprimer des souhaits quant à d'éventuels projets, des idées, des suggestions, ou bien encore signaler les problèmes rencontrés, que ce soit un problème en particulier ou bien une interrogation plus générale sur un aspect de l'enseignement...).

²³ Gérard GUILLOT, l'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.63.

Autre cas de figure, dans des structures importantes (de type CNR, par exemple), le nombre de professeurs est très important, et on conçoit que le fait de devoir les rassembler tous semble être une entreprise assez périlleuse. Comment parvenir à s'identifier comme appartenant à une équipe dans ce cas ? Une des possibilités envisagée par la plupart de ces grosses structures est de compartimenter en départements et donc de faire des sortes de « sous équipes pédagogiques ». Mais de ce fait, un autre problème apparaît : comment faire cette répartition, en considérant que certains départements sont désignés par un instrument, et d'autres par une esthétique, comme par exemple dans le cas du département jazz au CNR de Lyon ? Parfois, en effet le fait de réunir les professeurs d'un même instrument, d'une même pratique musicale peut être nécessaire, pour pouvoir solutionner en commun des problèmes rencontrés au sein de leur enseignement.

Le fait de réfléchir à plusieurs est toujours bénéfique, chacun apportant sa propre représentation d'un même sujet : « on est plus intelligent à plusieurs ». Dans d'autres cas, il peut être au contraire intéressant de rassembler des enseignants de pratiques différentes, autour d'un même projet, et donc de décloisonner les départements de pratique musicale commune au profit d'une transdisciplinarité : ainsi, par la mise en place de projets regroupant différents univers musicaux, les élèves vont être amenés à travailler avec différents professeurs, ce qui va être une façon d'unifier l'équipe pédagogique. De cette façon, « le travail en équipe prend son sens d'un double point de vue : la réalisation d'un projet et la substitution d'un mode *coopératif* de relations à l'individualisme et à la compétition ». ²⁴ C'est en abandonnant des considérations trop individualistes et en faisant avec et non contre les autres que chaque enseignant pourra contribuer à rendre vivante cette équipe, et donc à permettre les interactions entre les professeurs.

Ainsi, l'équipe pourra s'organiser et se regrouper en fonction des différents projets, à la fois des professeurs et des élèves. Mais comment favoriser les échanges au sein de cette équipe ? Quel est son fonctionnement ? Avant d'étudier la façon dont s'articulent les projets au sein de l'équipe pédagogique, voyons tout d'abord quelle est la place du directeur à l'intérieur de celle-ci.

3/ Equipe pédagogique/ directeur : des rôles à définir :

Pour qu'une équipe puisse fonctionner en tant que telle, il est indispensable de penser la façon dont elle va être animée, dont les débats vont être menés. On peut l'envisager suivant trois styles différents : le style autocratique, le style démocratique et le style permissif (laisser faire). ²⁵

Le style autocratique comporte un chef qui dispose de toute l'autorité à laquelle se plient les autres membres ; le style démocratique « correspond à un modèle où la responsabilité de l'animation est (...) partagée avec les membres du groupe pour la définition des objectifs, le choix des méthodes et des procédures de travail et d'évaluation ». ²⁶ Le style permissif, quant à lui, présente un animateur au même niveau que les autres, il ne fait que déléguer aux autres le fonctionnement du groupe. L'expérience a montré que seul le style démocratique montre une efficacité de fonctionnement supérieure aux deux autres :

²⁴ Gérard GUILLOT, l'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.63.

²⁵ D'après des expériences menées en 1939 par Lewin, Lippitt et White : ils ont comparé trois styles de conduite ou d'animation de groupe de jeunes.

²⁶ Gérard GUILLOT, l'identité professionnelle de l'enseignant, p.61.

« Dans le groupe 1 [style autocratique], deux clans se forment assez rapidement : « pour » ou « contre » le chef (...). Dans le groupe 3 [style permissif] des sous groupes se forment, divisés sur les principes et les critères à mettre en place, sur les procédures de coopération à adopter, et assez vite, en l'absence d'une médiation et d'une régulation par l'animateur qui se décharge de son rôle sous des alibis séducteurs, le leadership devient l'enjeu et la situation ressemble alors étrangement, toute transposition faite, à la précédente. »²⁷

Par cette expérience, on voit bien que l'animation d'une équipe ne va pas de soi, qu'outre le fait de savoir qu'il est plus « sage » d'adopter le style démocratique il est nécessaire de définir le rôle de l'animateur : « l'animateur (...) bénéficie d'une autorité reconnue dont les avantages sont décisifs par rapport à une autorité imposée : qui doit-il être ? Doit-il être formé et comment ? ».²⁸

Suite à ces interrogations, il me semble qu'une autre question s'envisage : le directeur doit-il être obligatoirement l'animateur des réunions pédagogiques, ou bien au contraire a-t-il intérêt à ne pas l'être, pour pouvoir donner l'occasion de nommer des animateurs différents à chaque réunion ?

Pour permettre ces rencontres au sein de l'équipe, il est nécessaire de définir le rôle du directeur : comment va-t-il organiser la rencontre entre les compétences de chacun pour donner lieu à des projets, et quels moyens va-t-il mettre en œuvre pour les concrétiser ? Il ne suffit pas, pour cela, de constituer une équipe ayant des compétences diverses, il faut donner l'envie à chacun de créer ces rencontres. C'est pourquoi je me permets de faire le rapprochement entre la façon de procéder d'un enseignant face à un élève et la façon de procéder du directeur face à l'équipe pédagogique : mettre en place un dispositif afin « d'obliger » les enseignants à interagir et à confronter leurs opinions face à une problématique donnée. C'est en rendant l'équipe pédagogique active que les compétences de chacun pourront s'exprimer, et donc permettre la mise en œuvre de projets, en trouvant un moyen pour faire coïncider d'un côté les exigences des professeurs et de l'autre les désirs et les souhaits des élèves. C'est en organisant l'équipe de cette façon qu'elle sera le plus à même de prendre en compte la personnalité de chaque élève, et donc de permettre à chacun de construire son identité musicale au travers de projets.

4/ Pédagogie de projets : un moyen de confronter les identités ?

Tout d'abord, il semble important de redéfinir le sens du mot projet par rapport à différents contextes.

Dans certains cas, ce que l'on nomme projet concerne un évènement ponctuel, une audition, un travail débouchant sur une prestation publique faisant appel à la collaboration de plusieurs professeurs, basé sur des rencontres (ou pas) de différentes classes d'instruments. Dans d'autres cas, le sens du mot projet désigne de façon plus large un ensemble d'objectifs à atteindre, comme par exemple lorsque l'on parle d'un projet d'établissement, donc en rapport avec la représentation des enseignants, ou bien un désir, un souhait venant d'un ou de plusieurs élèves.

²⁷ Gérard GUILLOT, Ibid. p.61.

²⁸ Gérard GUILLOT, Ibid. p.62.

Selon Gérard GUILLOT, « la notion de projet réfère à la nécessité *d'anticiper* la finalité d'une action pour en comprendre le sens, c'est-à-dire sa direction ».²⁹ Pour qu'il y ait un projet, quel qu'il soit, individuel ou en groupe, la condition *sine qua non* est qu'il y ait un objectif d'apprentissage, et que cet objectif soit prévu à l'avance par le ou les professeurs élaborant ce projet. De cette façon, en avançant les hypothèses avant de commencer la réalisation du projet, les enseignants pourront mieux anticiper les différentes manières qu'auront les élèves d'aborder le travail proposé.

Dans tous les cas, « la grande difficulté d'un projet (...) chez les enseignants comme chez les élèves, est de concilier le projet institutionnel ou collectif (...) avec le projet personnel de chacun ».³⁰ D'où le rôle délicat de l'équipe pédagogique en amont, à savoir de concilier les demandes des élèves avec les objectifs d'apprentissage de chacun des enseignants. C'est pour cette raison que Gérard GUILLOT souligne, en parlant du projet, que « sa raison d'être est de favoriser les apprentissages des élèves grâce à l'articulation de deux niveaux de coopération, celui des adultes et celui des enfants ou des adolescents. »³¹ On voit bien à la suite de ces constatations, que la pédagogie de projets nécessite beaucoup de coopération entre les différents acteurs de l'école de musique, à savoir entre les élèves et l'équipe pédagogique, entre les membres de l'équipe pédagogique, et entre les souhaits et les exigences de l'équipe pédagogique et ceux de l'institution (souvent dicté par le schéma directeur, texte qui indique la façon dont doit s'organiser chaque établissement).

Pour P.Perrenoud, il est important de savoir élaborer un projet dans le cadre d'un travail en équipe : « la genèse d'un projet est une question de représentations partagées de ce que les acteurs veulent faire ensemble ». ³²Ainsi, Perrenoud insiste sur le fait que ces projets rassemblent plusieurs individus autour d'un même travail ou d'un même objectif, et que de la rencontre de ces différentes personnes naîtra un projet commun, qui sera la somme des représentations de chacun, de leurs interprétations d'un même sujet.

Ainsi, l'équipe pédagogique peut s'organiser autour de projets, et donc offrir aux élèves un choix varié pour leur permettre de préciser le profil musical de chacun, et de leur dispenser un enseignement généraliste de la musique. Selon C.H. Joubert, « l'école ne peut pas répondre à toutes les demandes, et il est indispensable qu'on ne se trompe pas d'adresse, ou pire, qu'on se trompe délibérément. Il est donc nécessaire que l'enseignant précise quel est son objectif et quelles seront les conditions de la formation qu'il est apte à proposer »³³. Certes, elle ne peut pas en pratique répondre à toutes les demandes des élèves, mais elle est tenue de les prendre en compte, pour ne pas défavoriser certains élèves, et ainsi dépasser l'idée que « l'école ne peut pas répondre à toutes les demandes ». Un enseignant isolé, en cours particulier par exemple, ne peut évidemment pas y répondre, mais l'école de musique, par le biais de la collaboration des professeurs, se doit de pouvoir mettre en œuvre des projets qui vont accompagner les désirs et les envies des élèves.

De cette façon, pour pouvoir impliquer les élèves dans la vie de l'école de musique, la démarche doit partir de l'équipe pédagogique, et ainsi proposer des projets variés pour que les élèves trouvent leur place et donc leur identité musicale.

²⁹ Gérard GUILLOT, L'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.63.

³⁰ Gérard GUILLOT, L'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.63-64.

³¹ Gérard GUILLOT, Ibid. p.64.

³² Ph. Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, p.81.

³³ C.H. Joubert, Enseigner la musique, p.34.

De ce fait, le schéma « traditionnel » des temps de cours dans une école de musique- à savoir la priorité mise sur le cours individuel par semaine pour l'instrument- est à interroger lorsqu'il s'agit d'un enseignement axé sur les projets (de l'équipe, de l'élève) : ce cours doit-il avoir une place centrale dans le parcours musical de l'élève ? Il peut être considéré comme un moment privilégié pour permettre à l'élève de se recentrer sur des aspects plus techniques de son instrument, un moment où il va s'adresser au spécialiste, à l'expert³⁴, pour pouvoir mieux s'intégrer au sein des projets auxquels il participe. Le cours en groupe se justifie donc autant que le cours individuel, partant du fait que chaque configuration répond à des objectifs précis.

Le cours collectif va donner l'occasion aux élèves de contextualiser leurs apprentissages, de pouvoir appliquer des notions qu'ils possèdent à des contextes nouveaux (transdisciplinarité) et donc vérifier leurs acquis.

Du point de vue des élèves, la question du projet est souvent assez vague, la plupart du temps, s'ils en ont un, ont du mal à le définir clairement. Le rôle de l'équipe pédagogique sera donc de pouvoir identifier ces projets, de les renforcer, de les faire évoluer pour qu'ils soient réalisables concrètement, en faisant intervenir les membres de l'équipe pédagogique concernés de près ou de loin par ces projets. « Il est absurde d'exiger d'un élève que son héritage culturel ne prédispose pas à se percevoir comme un sujet autonome, qu'il ait immédiatement un projet. L'enjeu de l'éducation scolaire est au contraire de donner à tous les moyens de concevoir et de mener ses projets, sans en faire un préalable »³⁵ souligne P. Perrenoud. L'équipe pédagogique doit donc pouvoir être capable de considérer les souhaits des élèves, de pouvoir les adapter selon les exigences dictées par les projets de l'équipe pour aider les élèves à mener à bien leurs parcours au sein de l'école de musique.

Ce qui est intéressant en fonctionnant par projets, c'est de pouvoir se faire rencontrer les élèves, pour qu'ils puissent se confronter les uns aux autres, non pas dans un but de compétition et de comparaison, mais plutôt pour les aider à s'enrichir mutuellement. Car pour pouvoir se définir, sur le plan musical dans le cadre de l'école de musique, il est plus facile de le faire en se confrontant aux autres. En regroupant plusieurs individus, on met en relation différentes identités, différentes personnalités, qui, pour pouvoir exister n'auront pas d'autres choix que de s'affirmer. « Le passé d'un sujet (...) doit faire l'objet d'une distanciation critique qui n'est pas un renoncement mais un dépassement. *C'est l'ailleurs qui me permet de mettre en perspective mon chez moi* ».³⁶

5/ spécialiste/généraliste, notion d'expertise :

Pour permettre cette pédagogie de projets, c'est-à-dire pour encourager les différences musicales à s'affirmer, il est nécessaire de compter dans l'équipe pédagogiques des compétences variées, qui peuvent être considérées comme « ressources », comme personnes référentes en qualité de spécialistes. Dans un précédent chapitre, nous avons pu étudier le cas de figure du maître ignorant³⁷ ; intéressons nous à présent sur les compétences des enseignants (à la fois généralistes et spécialistes) et leur lien avec le parcours musical de l'élève au sein de l'école de musique.

³⁴ Nous traiterons la notion de généraliste/spécialiste ainsi que la notion d'expertise dans le prochain chapitre.

³⁵ P. Perrenoud, *dix nouvelles compétences pour enseigner*, p.93.

³⁶ Gérard GUILLOT, *L'identité professionnelle de l'enseignant*, Enseigner la musique n°5, p 64.

³⁷ 2^e partie, 3/ , p.10.

En effet, l'élève a autant besoin, pour construire son identité musicale, de notions spécifiques à son instrument, à sa pratique, que de concepts plus globaux concernant la musique au sens large.

D'autre part, il n'est pas évident de séparer de façon radicale spécialiste et généraliste : un enseignant en musique est avant tout un musicien, spécialisé dans sa pratique de référence (instrumentale, esthétique...) mais également un généraliste, concernant ses compétences en matière de langage musical ; même s'il ne pratique pas toutes les esthétiques, tous les instruments, il a des connaissances par rapport aux « outils » utilisés, les notes, le rythme, les sons entendus... tout ce qui constitue le « tronc commun » à tous les musiciens.

Pour reprendre la définition de Perrenoud, on peut en déduire que l'enseignant est expert de sa pratique musicale : « un expert, par définition, construit son identité à partir de son expertise : elle lui confère de la valeur, (...), elle enrichit sa vie, elle lui donne d'avantage de sens en même temps qu'elle engendre un pouvoir spécifique dans un univers particulier ». ³⁸ Cela lui permet-il pour autant de dispenser un enseignement spécialisé ? Et dans ce cas, que signifie un enseignement spécialisé ? Cet enseignement contribuera-t-il à aider les élèves pour leur construction personnelle à l'intérieur de l'école de musique ? Probablement pas, et c'est pour cette raison que, en plus d'être musiciens, les enseignants vont être amenés à développer des compétences spécifiques à la pédagogie, pour être des enseignants « généralistes » : « Il faut être suffisamment spécialiste pour être musicien et suffisamment généraliste pour être enseignant ». ³⁹

Mais cette citation de Perrenoud soulève une interrogation quant à la question de l'identité musicale de l'élève : par transposition, l'élève construit-il son identité à partir d'une certaine expertise ? Et partant de là, l'identité est-elle toujours synonyme d'expertise ?

On peut émettre l'hypothèse, pour répondre à la dernière question, que l'identité de chacun est plutôt synonyme de spécificité que d'expertise, puisque l'identité est ce qui définit un individu, donc ce qui en fait sa spécificité.

³⁸ P. Perrenoud, Faut-il être expert pour former des experts ? Enseigner la musique N°6et7 p.94.

³⁹ P. Le Cadre, Un désir d'action commune, l'équipe pédagogique dans les écoles de musique, p.18.

La construction de l'identité musicale de chaque élève au sein de l'école de musique est une entreprise complexe. Elle dépend tout d'abord de l'identité personnelle de chacun, qui est sans cesse en évolution, qui se modifie en fonction des événements vécus par la personne.

Elle fait intervenir l'élaboration du répertoire « bagage musical » de chacun à travers les différents répertoires, que ce soit celui d'un instrument, d'une esthétique ou bien d'une formation instrumentale précise (quatuor à cordes, quintet à vent, ensemble de cuivres...). L'équipe pédagogique va s'en saisir afin de transmettre aux élèves les éléments pour construire leur propre répertoire « bagage musical », grâce à différentes procédures adaptées aux parcours de chacun, tout en y apportant les apprentissages nécessaires à leur formation.

Cette construction dépend également de la confrontation avec les autres identités présentes à l'école de musique, qui pourra être effectuée grâce à des pratiques de groupes, des rencontres avec les différents professeurs de l'école, ou bien de façon plus informelle, au détour d'une conversation autour d'un verre après une répétition par exemple.

Ainsi, l'identité musicale de chacun va pouvoir se révéler, s'enrichir par l'intermédiaire des pratiques musicales réalisées à l'école de musique, l'élève va pouvoir se définir comme musicien et affirmer sa personnalité. La construction de l'identité musicale contribue donc à celle de l'identité personnelle.

Du côté de l'équipe pédagogique, la question de l'identité musicale est un des éléments de l'interrogation globale « quels musiciens je veux former ? ». Cette préoccupation fait appel non seulement à la construction de l'identité musicale de l'élève, mais également à notre propre vision de ce que doit être, pour nous, un musicien : quelles valeurs veut-on transmettre aux élèves ? Comment les évaluer et dans quel(s) but(s) ? Comment (re)structurer les cursus à l'intérieur de l'école de musique pour valoriser les diversités de chacun ?

Autant de questions qui nécessiteraient d'être approfondies afin de mieux préciser notre rôle d'enseignant spécialisé en musique.

Bibliographie

Ouvrages :

CRAMER Evelyn/ REGNARD Françoise
Apprendre et enseigner la musique, représentations croisées
Ed. l'Harmattan, 2003.

JOUBERT Claude Henri
Enseigner la musique- l'état, l'élan, l'éternité
Ed. Van de Velde, 1996.

PERRENOUD Philippe
Dix nouvelles compétences pour enseigner
Ed. Pédagogies et outils, 1999.

RANCIERE Jacques
Le maître ignorant
Ed. 10/18, 1987.

Revue, encyclopédies :

Revue Marsyas, n°25, les répertoires, Ed. La villette, mars 1993.

Articles :

- Y a-t-il un répertoire à l'école ? Gérard AUTHELAIN
- Rock, le temps des grands parents ? Louis CHRETIENNOT
- Les répertoires de l'IMC Claude Henri JOUBERT
- Jazz : pour une exploitation interactive du répertoire Jean-Louis CHAUTEMPS

Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, les savoirs musicaux (tome 2) sous la direction de Jean Jacques NATTIEZ, Ed. actes sud/ cité de la musique

Article : Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle
Rosalba DERIU

CEFEDM Rhône Alpes :

Enseigner la musique n°1 :

- Traduttore traditore Ami FLAMMER
- L'instrumentiste face à l'écriture Jean Charles FRANCOIS

Enseigner la musique n°5 :

- L'identité professionnelle de l'enseignant Gérard GUILLOT

Enseigner la musique n°6 et 7 :

- Suffit-il d'être expert pour former des experts ? Philippe PERRENOUD

Enseigner la musique n°8 : l'école de musique actuelle : un projet artistique, culturel et social.

Stéphane LE SAGERE, Bernard DESCOTES, Philippe METZ, Daniel BEAUSSIER.

Mémoires des étudiants du CEFEDM :

BARRANGER Anne Claire

Une nouvelle école de musique : une utopie ?

1999

DUFOUR Valérie

La question de l'interprétation musicale

1996

LE CADRE Périg

Un désir d'action commune, l'équipe pédagogique dans les écoles de musique

2004

REGARD-JACOBZ Ghyslain

Quel(s) musicien(s) pour l'avenir ?

2000