

Enseigner la musique...
...un métier ?

Delphine BOUSCOT

Disciplines :
Accordéon
Formation Musicale

Merci,

*à Hélène GONON,
pour sa disponibilité
et ses précieux conseils*

*à mes Parents,
pour leur confiance
et leurs encouragements*

*à Pascal,
pour sa patience
et son soutien*

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| ➤ <u>INTRODUCTION</u> | p.3 |
| ➤ <u>PREMIERE PARTIE : L'ACTE D'ENSEIGNER</u> | p.4 |
| Axe Professeur / Elève Axe Professeur / Savoir Axe Savoir / Elève | |
| ➤ <u>DEUXIEME PARTIE : ROLE ET PLACE DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE SA STRUCTURE</u> | p.17 |
| Les écoles de musique : vers une nouvelle organisation | |
| Les équipes pédagogiques : pourquoi ? | |
| Les équipes pédagogiques : comment ? | |
| ➤ <u>TROISIEME PARTIE : L'ENSEIGNANT, ENTRE FINALITES ET DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES</u> | p.27 |
| Quels types de musiciens désire-t-on former ? | |
| 1) rôle de l'école de musique | |
| 2) rôle de l'enseignant | |
| Deux exemples de finalités d'enseignement : | |
| 1) en accordéon | |
| 2) en formation musicale | |
| Le cours individuel | |
| Les cours de groupe : | |
| 1) le cours collectif | |
| 2) les pédagogies de groupes | |
| 3) le professeur face à une classe | |
| Le maître unique | |
| ➤ <u>QUATRIEME PARTIE : L'ENSEIGNANT: SES COMPETENCES, SA FORMATION</u> | p.41 |
| ➤ <u>CONCLUSION</u> | p.48 |
| ➤ <u>BIBLIOGRAPHIE</u> | p.49 |
| ➤ <u>ANNEXES</u> | p.50 |

INTRODUCTION

On entend souvent dire que le métier d'enseignant en musique est un métier « choisi » par défaut. Lorsqu'on est élève musicien et que l'on se dirige vers la filière pré-professionnelle, le modèle, l'idéal visé est celui du musicien (entendons Artiste) professionnel, concertiste, virtuose, musicien d'orchestre, bref, vivant de son art...

Or, la demande est bien supérieure à l'offre en ce domaine. Ainsi, de nombreux musiciens se "replient" vers l'enseignement. Ce métier est souvent dévalorisé, mal apprécié parce que mal connu. Pourtant, il s'agit d'une profession aux particularités fortes, exigeant beaucoup de qualités, de compétences et d'investissement, de ceux qui le pratiquent.

Aux vues des nombreuses candidatures à l'entrée des centres de formations, on peut penser que les musiciens s'intéressent de plus en plus à l'enseignement, en choisissant de suivre une véritable formation, de s'engager dans un apprentissage du métier.

Il me paraissait essentiel, au terme d'une telle formation, de me pencher sur mon propre parcours et sur mon "futur" métier que sera l'enseignement de la musique, au départ de diverses interrogations.

Dans une école de musique en pleine mutation, l'enseignant spécialisé occupe une place prépondérante, entre contraintes et convictions.

En quoi consiste son métier? Comment l'exerce-t-il? Quelle place occupe-t-il dans sa structure, parmi ses collègues? Comment peut-il prendre part à l'évolution de sa profession?

Sans prétendre apporter des réponses exhaustives à de telles questions, ce mémoire envisage quelques hypothèses, quelques pistes de réflexions sur ce métier aux multiples facettes...

PREMIERE PARTIE

L'ACTE D'ENSEIGNER

Profession : Enseignant.

Mais au fond, qu'est-ce qu'enseigner ?

Le dictionnaire Petit Robert donne deux définitions du terme enseigner :

Enseigner: du latin populaire insignare, insignire « signaler » :

- Transmettre à un élève de façon à ce qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances).
- Apprendre à quelqu'un par une sorte de leçon ou par l'exemple.

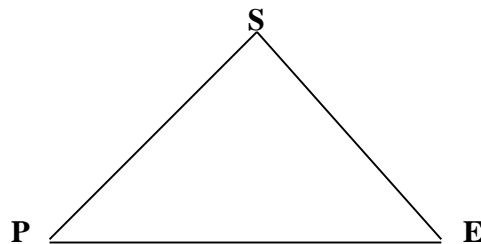
Accessible à l'ensemble de la population, cette définition, bien que claire, reste succincte et manque de détails. Afin de définir plus précisément ce qui entre en jeu dans l'acte d'enseigner, de nombreux spécialistes se sont intéressés aux processus d'enseignement. Nous tenterons de creuser la question et ainsi de voir quelle est la place de l'enseignant à l'intérieur de ces processus.

L'enseignement met en jeu trois paramètres :

- un Professeur, (nous ne distinguerons pas les termes professeur et enseignant)
- un ou plusieurs Elèves
- le (ou les) Savoir(s). Par Savoir, nous entendrons l'ensemble des savoirs en jeu dans une discipline donnée.

Le Professeur détient le Savoir. Sa fonction est de permettre à l'élève d'accéder à ce Savoir.

On pourrait schématiser la situation comme suit :



Ce « triangle » peut s'examiner selon plusieurs axes privilégiés :

- ✓ Axe Professeur / Elève : Le professeur privilégie la relation avec l'élève au cours de son enseignement.
- ✓ Axe Professeur / Savoir : Le professeur est centré sur le Savoir. C'est lui qui le détient et par lui que la transmission se fait.
- ✓ Axe Elève / Savoir : Les Elèves accèdent au Savoir grâce à leur activité dans les situations d'apprentissages.

Avant de détailler chaque axe, il semble intéressant de citer Marguerite Altet¹, dans sa définition de l'enseignement :

« *Enseigner, c'est faire apprendre.[...]L'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable.[...]Nous enseignons, ils (les élèves) apprennent.* »

Dès qu'il y a enseignement, il doit y avoir apprentissage chez l'élève. Cette définition, bien qu'évidente à priori, est essentielle car, et nous essaierons de le montrer, l'apprentissage du Savoir par les élèves demeure l'enjeu principal de tout enseignement.

Pour comprendre dans quelles conditions peuvent s'effectuer ces apprentissages, nous allons examiner successivement les trois axes du schéma triangulaire :

AXE PROFESSEUR / ELEVE

Marguerite Altet précise sa pensée en déclarant qu' « *enseigner, ce n'est pas seulement informer, c'est d'abord communiquer, au sens étymologique, être en relation avec, et au sens second aussi, transmettre des informations pour faire acquérir savoirs et savoir-faire, et cela dans une situation pédagogique donnée* »², c'est-à-dire dans un lieu donné : une classe dans une école, et dans un temps donné : celui du cours. Elle insiste sur l'acte de communication en citant Gilles Ferry : « *La transmission des savoirs se fait dans et par la relation établie entre maître et élève.* » Le métier d'enseignant est donc basé sur la communication, la relation.

¹ Marguerite ALTET, La formation professionnelle des enseignants, PUF, 1994, pages 3,4

En se centrant sur sa relation avec l'élève, le professeur veille à créer une atmosphère agréable, une ambiance de travail détendue, où l'élève pourra réunir toute son énergie et sa concentration sur le cours en oubliant les pressions, les contraintes, et la rigidité qui peuvent être engendrées par un cadre scolaire. Dans une telle situation de relation privilégiée, le professeur peut endosser le rôle de copain, de confident, à qui l'élève pourra parler librement. On comprend la dimension sociale que revêt alors son rôle, et on peut penser qu'il sera plus facile de la maintenir dans un cadre individuel, plutôt que dans une situation où le professeur s'adresserait à une classe. En effet, comment rester disponible pour chacun des élèves et ceci tout au long de l'année ?

Face à une classe, il incombe à l'enseignant d'être non seulement à l'écoute de ses élèves, mais de rester vigilant à ce qui pourrait ne pas être dit, mais plutôt sous-entendu par des attitudes ou des comportements spécifiques.

Lors d'une discussion à ce sujet, une professeur de formation musicale s'est souvenue d'une de ses expériences : elle s'est trouvée confrontée à un élève de sept ans très timide, souvent triste et ne répondant que du bout des lèvres aux questions lui étant adressées. Au fil des semaines, il souriait face aux encouragements répétés (et volontaires) de l'enseignante. Discutant un jour avec sa mère, celle-ci lui confia que son enfant pleurait tous les matins exceptés le jour du cours de formation musicale. Après une enquête au sein de l'école primaire, il s'avéra que son maître d'école le tenait en échec, lui faisait des réflexions désobligeantes le rabaisant devant ses camarades. Ses parents ont pris la décision de le changer d'école, et il s'épanouit sensiblement depuis cette année.

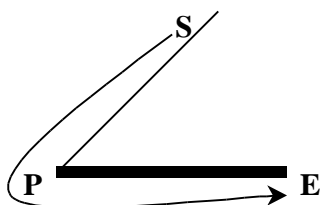
Si elle n'est pas intervenue directement, cette enseignante est sans doute au départ de cet épanouissement progressif. L'élève ne s'est pas confié à elle, mais on peut supposer que l'attitude encourageante à son égard a déclenché chez lui un sentiment de confiance, qui en miroir, a dénoncé son malaise scolaire. Ce cas particulier n'existe pas qu'en musique fort heureusement ; souvent des enseignants mettent à jour des problèmes familiaux grâce à leur rôle de confident pour les élèves.

Bien qu'on puisse se féliciter de ce changement, il ne faut pas confondre le métier d'enseignant et celui « d'assistante sociale ». Le champs d'action de l'enseignant est limité dans le domaine social, et surtout, sa mission première est de favoriser les apprentissages. En ne faisant que du relationnel, on risque d'occulter, voire de remplacer ce temps

² Ibid. Page 4

d'enseignement par autre chose. Et c'est bien là une des dérives possibles au centrage exclusif d'un enseignant sur cet axe Professeur / Elève. Qu'advient-il des apprentissages si le temps d'enseignement n'en est plus un ?

En axant toute son attention sur sa relation avec ses élèves, le professeur doit espérer tout au plus, qu'un peu de son Savoir passera, se transmettra à travers lui-même par cette relation.



Même si le professeur entretient une ambiance de travail détendue, n'empêchant pas l'écoute et l'attention, il doit être attentif à ne pas négliger le Savoir à enseigner et ne pas oublier les apprentissages que doivent faire les élèves. Car apprendre, c'est comprendre, faire, réinventer. (Nous reviendrons sur cela dans le détail du troisième axe).

Il s'agit là d'un des reproches adressé aux méthodes dites "actives". Créées pour palier à la démotivation des élèves face au solfège traditionnel, elles impliquent une relation moins stricte entre eux et le professeur dans le sens où elles réorganisent l'espace « classe », détruisant le dispositif type du cours magistral (des élèves assis, immobiles, en rangs alignés, écoutant religieusement le maître). Critiquant cette passivité de l'élève, elles désirent le rendre actif, au sens où le corps intervient dans l'apprentissage. Mais toute notion peut-elle être assimilable par le corps ? Si l'élève est actif, au sens de bouger, d'être en mouvements, est-il nécessairement actif, au sens d'acteur, de son apprentissage³ ? S'il s'agit uniquement de mettre l'élève en mouvement, le cours peut très vite devenir un catalogue d'exercices. Ces activités doivent rester des moyens au service des apprentissages, eux-mêmes déterminés par les Savoirs à enseigner.

Un professeur, trop investi et occupé à entretenir de bonnes relations avec ses élèves, pourrait négliger les apprentissages, et la dérive extrême impliquerait que le temps du cours ne serait plus un temps d'enseignement, - donc d'apprentissage. - Or, comme nous l'avons

³ Pour des personnes comme Célestin FREINET, ayant pensé les « méthodes actives » en parlant de « l'école active », *comprendre, c'est réinventer*, c'est-à-dire qu'être actif signifie faire, manipuler, construire...: en d'autres termes, être acteur de son apprentissage.

souligné, l'apprentissage du Savoir par les élèves demeure l'enjeu principal de tout enseignement.

Toutefois, cette relation, (cet axe qui relie l'Elève au Professeur), est essentielle. Si l'on retire la communication (dérive inverse de la précédente), il n'y a plus d'enseignement possible. Il y a, tout au plus, des manuels, regroupant des savoirs, des méthodes de travail, des "recettes", des mécanismes à appliquer. Ce sont les échanges, les aller-retour, les confrontations de points de vue qui constituent une des richesses de l'enseignement.

Gilles Ferry, cité par Marguerite Altet, définit l'acte d'enseigner comme ne pouvant *"être analysé uniquement en termes de contenus et de méthodes définis a priori, la communication verbale en classe, le discours dialogique vécu, la relation, se déroulant en fonction de la situation rencontrée dans les interactions et pas seulement en fonction de la situation préalable construite par l'enseignant."*⁴

Aussi, peut-on réellement parler d'enseignement à propos des cours par correspondance? Que devient cette part d'oralité (induite dans toute communication), si nécessaire et vitale à tout apprentissage? A l'heure où notre société accueille les multimédias comme une ouverture sur le monde et un accès sans limite à la connaissance, que penser des nombreux logiciels proposant des cours soi-disant "sur-mesure"? Ils proposent, telle une méthode, un découpage des savoirs en leçons progressives, procédant par juxtaposition et accumulation des savoirs, censés tracer un chemin vers la Connaissance. En musique, le décalage est encore plus grand. De quels retours dispose l'élève quant à la qualité d'un son, d'une attaque, d'une interprétation? Il n'a que le choix d'essayer d'imiter au mieux, et avec son seul jugement, les exemples et exercices proposés par le logiciel.

L'acte d'enseigner passe incontestablement par la relation établie entre le professeur et ses élèves. C'est l'une des richesses de ce métier, qui comporte néanmoins de nombreuses dérives si l'enseignant en fait sa seule priorité.

AXE PROFESSEUR / SAVOIR

⁴ Ibid.

L'enseignant, par sa fonction, son statut, détient le Savoir. Il doit le transmettre à ses élèves par l'intermédiaire d'un cours. Avant tout, il doit choisir dans le champs des savoirs de sa discipline, ceux qu'il va enseigner, c'est à dire, en sortir les éléments qui sont importants à connaître. C'est ce que l'on peut appeler sa « fonction didactique » : le travail qu'il effectue en amont, la préparation de ses cours, l'organisation et la structuration des savoirs à enseigner, l'anticipation des contenus. L'enseignement en tant qu'action d'enseigner arrive au terme, ou plutôt dans le prolongement de cette réflexion didactique. Nous reviendrons sur l'importance de cette fonction de choix didactique dans le détail du troisième axe.

Mais avant, attachons-nous à observer quelles pourraient-être les dérives d'une situation où le professeur serait uniquement centré sur le Savoir, et ne s'occuperait pas ou peu des processus d'apprentissages des élèves.

Le cours magistral représente un exemple type de la centration exclusive du professeur sur l'axe le reliant au Savoir. Dans un tel cas, l'enseignant occupe une position centrale pendant le cours. Il délivre un Savoir, par le biais d'informations apportées aux élèves. Dans la plupart des cas, (et dans le cadre de l'école), ce Savoir est présenté comme universel et incontestable. Ce processus ne peut fonctionner que si les élèves ont déjà une idée, et des connaissances antérieures sur ce qui va être traité pendant le cours. Antoine Prost⁵ utilise les termes de *speaker* et *magister* (ne pas confondre le terme de *magister* avec cours magistral). Il compare le *professeur speaker*, simple transmetteur d'informations, au *professeur magister*, déclencheur de motivation chez l'élève. Il critique le premier, en lui reprochant de ne faire que délivrer des informations :

« Je ne dis pas [...] que l'on puisse se dispenser d'emmagasiner des informations : on ne réfléchit pas à vide, et l'esprit demande des informations pour raisonner, comparer, comprendre.[...] Je dis seulement qu'il ne suffit pas de les retenir pour acquérir un savoir. Sinon, d'ailleurs, nous n'aurions nul besoin de « professeurs » : des « répétiteurs » suffiraient.[...] Le propre de l'enseignement est d'unir indissociablement les informations et les opérations sur les informations. C'est pourquoi il ne suffit pas que le professeur dise les faits ou les formules.[...] Suivre (en classe), ce n'est pas seulement entendre ni même écouter, c'est marcher avec, et l'on ne suit que ceux qui entraînent. »

⁵ Antoine PROST, Eloge des pédagogues, Seuil, 1985. Page 18

L'exposition de connaissances, doublées de conseils méthodologiques, en bref la centration du professeur sur le Savoir, ne suffisent pas et ne permettent pas aux élèves d'acquérir des connaissances.

Un exemple de cette dérive : Annexe N° 1. Il s'agit de deux textes décrivant la même « réalité objective », le même cours donné par un professeur de français de sixième. Le premier texte a été rédigé par un inspecteur, et le second a été demandé par l'enseignant à l'un de ses élèves à l'issue de la même heure de travail.

On remarque que pour l'inspecteur, le professeur a dispensé un cours type, précis, avec de véritables objectifs tournés vers les savoirs à enseigner, (ici la notion de discours direct et indirect), de plus clairement énoncés, qui « *ont fait de cette heure de cours, un temps de travail certainement très efficace.* » Le professeur portait son attention sur la cohérence du déroulement de « son » cours et veillait à être correct grammaticalement.

Le compte-rendu de l'élève est tout autre. Que reste t-il de ces savoirs ? Bien peu de choses. Le contenu de l'histoire au tableau a marqué l'enfant bien plus que celui de l'objet de la leçon. « *Il (le professeur) a expliqué des choses que quand on parle on doit changer les verbes et fermer les guillemets pour qu'on voit que c'était avant que ça se passe.* » De plus, il avoue ne pas avoir fini d'écrire la leçon sur le cahier « *parce que ça allait trop vite et que des mots je comprenais pas.* » Pourtant, il ne s'agissait pas d'un manque d'attention puisqu'il affirme qu' « *à cause de l'inspecteur, tout le monde a bien écouté.* » On peut supposer (et espérer) que parmi ses camarades, d'autres auront mieux compris le véritable propos du cours, mais il n'est peut-être (et malheureusement sans doute) pas le seul à être passé « à côté » de la leçon.

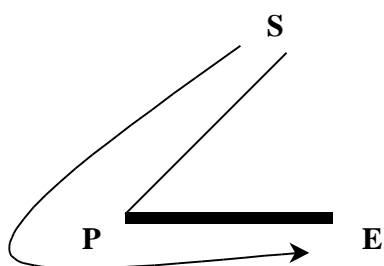
L'enseignant avait certes opéré des choix didactiques en amont du cours, et bien que s'étant attaché à rendre le cours vivant par la mise en situation de deux élèves au tableau, il semble que ce processus pédagogique ne corresponde pas à l'ensemble des élèves d'une classe. Le professeur ne s'est pas rendu compte que l'élève ne copiait pas l'ensemble de la leçon, et ne comprenait pas le propos du cours.

Ici, ce sont les Savoirs qui sont au centre de son enseignement et non les élèves : le cours est construit du point de vue du Savoir du professeur.

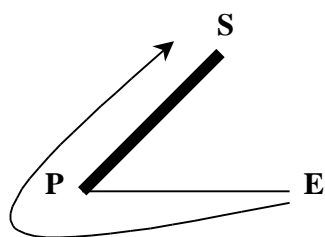
Si la réflexion didactique est primordiale, et si, pour cela, l'enseignant doit disposer de solides connaissances, sa capacité à réagir directement pendant le cours, et éventuellement à réorganiser, réaménager le travail proposé aux élèves, est tout aussi importante. « *Dans sa*

*pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires : une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus, et une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe ».*⁶

Avant de poursuivre cette réflexion, revenons un instant sur les deux axes précédents en observant les processus d'apprentissages :



Premier axe : Le Professeur est centré sur sa relation avec l'Elève. Un peu de son Savoir passera peut-être à travers lui par cette relation.

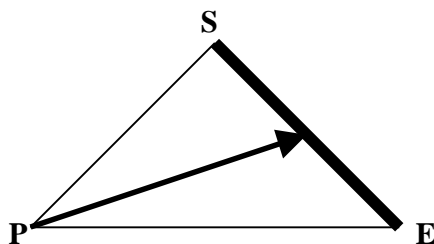


Deuxième axe : le Professeur privilégie sa propre relation au Savoir ; L'Elève regarde éventuellement le Savoir à travers le Professeur.

Dans les deux cas, le chemin qui relie l'Elève au Savoir, (ou le Savoir à l'Elève,) est un chemin long. L'Elève risque de se perdre ou de s'arrêter bien avant d'arriver au Savoir. Or, toujours schématiquement, pourquoi ne pas privilégier le chemin le plus court, celui qui relie le Savoir à l'Elève ?

⁶ Marguerite ALTET, La formation professionnelle des enseignants, PUF, 1994, page 6

AXE SAVOIR / ELEVE



Dans ce triangle, le Professeur est absent de l'axe principal ; il doit donc intervenir pour favoriser ce « chemin direct ». Pour cela, il doit axer son enseignement sur les apprentissages. Selon Michel Develay⁷, l'enseignant doit « *apparaître comme une médiation entre l'élève et les savoirs que ce dernier doit maîtriser. L'enseignant est ainsi pour l'élève un médiateur de savoir, un facilitateur des apprentissages, trouvant sa compétence dans sa capacité à inventer des situations d'apprentissage/enseignement.* »

L'enseignant va travailler pour que finalement, les élèves accèdent au Savoir en se passant de lui, grâce aux situations pédagogiques les mettant en position d'acteurs au sein de leur propre apprentissage.

Car le nœud du problème se trouve bien ici. Comme le souligne Antoine Prost⁸, « *Le propre des savoirs est qu'on ne peut les recevoir passivement de quelqu'un d'autre, comme un cadeau ou un héritage. Il faut les constituer progressivement, pas à pas. Si les élèves n'assimilent pas personnellement et activement l'enseignement, s'ils ne s'approprient pas les savoirs, on leur reproche [...] d'avoir mal digéré leurs connaissances. Au bout du compte, les savoirs ne se transmettent pas, ils se construisent et chacun le fait pour son compte, à sa façon, et suivant son propre rythme.* »

Le professeur est là pour permettre cette « activité » dans l'apprentissage. L'élève doit trouver du sens dans la situation à laquelle il est confronté. Pour cela, le *magister* (différent du *speaker* chez Prost), doit susciter l'intérêt de l'élève, déclencher la motivation, qui fera que ce dernier aura envie « d'entrer dans » le Savoir. Si l'Elève trouve du sens dans la tâche qui lui est proposée, alors il s'impliquera réellement dans ce travail. Le rôle du professeur est donc d'organiser des situations, dans lesquelles l'élève aura une tâche à faire, où, en se confrontant à des obstacles, il s'appropriera le Savoir en le reconstruisant par lui même. L'enseignant doit

⁷ Michel DEVELAY, *Peut-on former les enseignants ?*, Collection pédagogie, ESF, 1994. page 56

⁸ Antoine PROST, *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985.

organiser les étapes de l'apprentissage, contrôler les résultats, et rectifier le cours de ces processus lorsqu'il y a des problèmes, ou des incompréhensions.

Ainsi, dans une situation où l'élève est acteur de son apprentissage, l'enseignant prend simultanément le rôle de « déclencheur » d'intérêts, d'envies, et celui de médiateur entre le Savoir et L'Elève. Il est présent pour guider les élèves, et ne s'impose pas comme le maître, seul détenteur du Savoir (comme il le serait dans une dérive de l'axe PROFESSEUR/SAVOIR), tout en favorisant et en étant guidé lui-même par les apprentissages des savoirs (ce que ne permettrait pas la dérive de la relation PROFESSEUR/ELEVE).

Si des choix didactiques sont opérés en amont, on s'aperçoit que leur mise en situations pédagogiques varie selon les élèves rencontrés, leurs demandes, leurs attentes, mais aussi et surtout selon les interactions, les échanges et tout ce qui se passe au sein d'un cours.

Antoine Prost⁹ ajoute que « *la pédagogie est donc, dès l'origine, centrée sur les élèves, et les questions auxquelles elle doit répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : Comment apprennent-ils ? Comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte ? A ces questions, on peut apporter des réponses précises et rigoureuses, pourvu que l'on se donne des savoirs précis et déterminés, et des élèves déterminés, et que l'on entreprenne une vraie recherche, car la réponse ne saurait évidemment s'improviser.* » Il montre ainsi l'importance des choix didactiques tout en précisant que l'élève se trouve au centre de ces décisions. Le travail préparatoire ne peut s'opérer efficacement que si l'enseignant est à l'écoute de ses élèves ; que s'il est curieux et à la recherche des difficultés et points forts de ceux-ci. C'est à cette condition qu'il pourra établir dans le « champs du Savoir » les éléments fondateurs et utiles à l'élève, pour que celui-ci puisse peu à peu construire son Savoir.

Dans l'acte d'enseigner, le professeur entretient une relation privilégiée à la fois aux savoirs et aux élèves. Il tient un rôle de centralisateur, non centré sur lui-même mais guidé par les processus d'apprentissage reliant les élèves aux savoirs. N'appartenant pas à cet axe SAVOIR/ELEVE, il doit, d'une part, se centrer sur celui-ci, tout en restant très performant au

⁹ ibid. page 28

sujet des savoirs, et d'autre part, connaître les mécanismes d'apprentissages pour développer des situations où l'élève est actif (au sens d'acteur) dans sa formation.

Il est essentiel pour l'enseignant de maîtriser des connaissances « suffisantes » dans sa discipline pour au moins deux raisons :

- La première concerne la partie didactique. Pour opérer des choix, il faut préalablement définir, à l'intérieur d'une discipline, des questions centrales, qui concernent les éléments fondamentaux qui la constituent : c'est ce que l'on appelle une « recherche épistémologique ». A partir de ces notions centrales, l'enseignant doit extraire ce qui fait obstacle, ce qui n'est pas facile à concevoir, ce qui résiste à la compréhension, en fonction des élèves à qui il s'adresse.

Une fois ce travail effectué, l'enseignant créera, aménagera des situations dans lesquelles l'élève pourra être actif, et donc apprendre. Ces situations d'apprentissages s'élaborent à partir de ce que l'enseignant fixe comme finalités¹⁰ à son enseignement, mais aussi au départ des élèves à qui il s'adresse (sinon, il reste uniquement axé sur le Savoir).

L'élève ne peut recevoir passivement les savoirs, il a besoin de les construire peu à peu par lui-même, en fonction de ses connaissances antérieures. Sans entrer dans trop de détails, les schémas concernant les processus d'apprentissages chez l'élève (Annexe N°2), montrent la complexité d'intégration et d'assimilation des informations. Michel Develay¹¹ propose la figure n°3 comme pouvant « résumer la dimension corrélative du cognitif et de l'affectif au cours du processus d'apprentissage ». Apprendre, ce n'est pas accumuler des couches de nouveaux savoirs, mais c'est transformer ses représentations et ses connaissances.

L'élève, placé dans une situation problème, se trouve "cognitivement" déséquilibré par l'obstacle à franchir. Il va devoir élaborer de nouvelles compétences en s'appuyant sur celles déjà acquises afin de retrouver une situation d'équilibre, stable. Michel Develay¹² insiste sur le fait que « l'enseignant a pour fonction d'installer des situations d'enseignement

¹⁰ La question n'est pas simple, car travaillant dans une structure, le professeur est tenu de respecter les directives, et bien souvent ce sont les examens qui servent de finalités et fixent les choix des savoirs à enseigner. Toutefois, même lorsqu'un programme est étudié et fixé ailleurs (entendons par les instances nationales), il définit les grands chapitres mais ne mentionne pas ce qu'il faut choisir exactement et comment l'appliquer. En musique, les directives sont encore plus larges :

Les schémas d'orientation pédagogique ou la récente Charte ne rentrent pas dans les détails de l'enseignement proprement dit. Quand ils existent, les seuls "programmes" sont établis pour les cours de formation musicale par chaque établissement. Toutefois, de telles décisions quant à la constitution et à l'élaboration de programmes sont (ou devraient être) du ressort des équipes pédagogiques, et chaque enseignant a un rôle actif à jouer dans ces décisions. Il s'agit là d'une réelle compétence requise pour ce métier.

¹¹ Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992, page 130

¹² Michel DEVELAY, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994, page 34

susceptibles de se transformer en situations d'apprentissages pour les élèves. Il doit aider l'élève à trouver du sens à l'école. »

Tout apprentissage est une recherche de sens. Cette recherche est intimement liée à la motivation, la déclenche et elles s'entraînent mutuellement.

- La seconde raison pour laquelle l'enseignant doit maîtriser ses connaissances serait plutôt d'ordre pédagogique. Il doit être capable de varier, de modifier une situation prévue, répondant aux circonstances inattendues rencontrées en cours, en ayant toujours soin de veiller à répondre aux besoins de l'élève. Pour ceci, il doit réagir, rebondir aux comportements et questions des élèves, qui l'amènent parfois, et même souvent, à digresser, à s'éloigner en apparence du cours préparé, pour mieux y revenir. Ceci, à la seule condition de connaître « parfaitement » son sujet, c'est à dire d'avoir les connaissances suffisantes pour s'en dégager, « prendre de la hauteur » en quelques sortes.

Ces deux "raisons" sont indispensables et indissociables l'une de l'autre. Le professeur doit maîtriser ses connaissances dans la perspective essentielle de permettre aux élèves de s'y confronter et de les construire. Plus que des raisons, il s'agit donc de véritables conditions inhérentes à l'acte d'enseigner.

Marguerite Altet¹³ souligne l'évolution de l'enseignement : *« l'acte d'enseigner est successivement passé au gré de l'évolution des finalités éducatives, de la transmission des informations, au développement des savoir-faire, puis à la formation de la personne, pour aboutir de nos jours, à la conception de « l'enseignement répondant », dans laquelle l'enseignant s'articule aux besoins de l'élève. »*

L'enseignant ne peut concevoir son métier qu'au départ des élèves à qui il s'adresse. S'il ne le fait pas, il risque de les perdre dans leur quête de connaissances, voire de ne pas les y intéresser. Il doit envisager les besoins de chaque élève et élaborer des situations le rendant actif, en le confrontant à des obstacles, qui, une fois surmontés, l'aideront à avancer dans sa recherche de sens. Pendant le cours, le professeur occupera une place de médiateur,

¹³ Marguerite ALTET, La formation professionnelle des enseignants, PUF, 1994.

réorientant les élèves dans leur tâche, en les incitant à ne pas contourner les obstacles. Il devra veiller à maintenir une "ambiance" propice au travail, tout en variant les activités pour que les élèves ne s'en lassent pas. A ce propos, Philippe Perrenoud insiste sur le fait que *"pour qu'ils apprennent, il faut donc les engager dans une activité d'une certaine importance et d'une certaine durée, tout en garantissant une progression visible et des changements de paysage, pour tous ceux qui n'ont pas la volonté obsessionnelle de plancher durant des jours sur un problème qui résiste."*¹⁴

Notre profession est toujours en mouvement, et sa réussite passe par la « variabilité didactique », c'est à dire la capacité à créer et adapter des situations d'apprentissage diverses, afin que chaque élève puisse s'y retrouver, et construire pas à pas son savoir.

¹⁴ Philippe PERRENOUD, Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, collection pédagogie, Paris, 1999.

DEUXIEME PARTIE

ROLE ET PLACE DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE SA STRUCTURE

Le professeur d'enseignement spécialisé, qualifié par l'Etat et employé par les collectivités territoriales, peut exercer dans divers établissements, qu'ils soient agréés ou non. Son métier ne sera sans doute pas de même nature, selon qu'il travaille dans une structure tel un conservatoire de région (impliquant qu'il "assiste" un Professeur certifié), ou dans une petite école de musique (où il a de fortes chances d'être l'unique représentant de sa discipline). Sans oublier les enseignants travaillant en milieu associatif, nous nous attacherons dans ce mémoire à ceux qui sont employés dans des structures agréées, car notre réflexion s'appuiera sur les textes "officiels" leur étant adressés.

Exerçant parmi d'autres collègues, de même discipline ou non, l'enseignant "appartient" à la structure dans laquelle il travaille. Il semble ici intéressant de s'arrêter sur la place de l'enseignant dans son école. Peut-il prendre part à son organisation structurelle? Peut-il être acteur dans l'évolution de son établissement? Reçoit-il des directives? De quelle liberté, de quelle autonomie dispose-t-il? Par qui ou par quoi est-il limité?

Les écoles de musique: vers une nouvelle organisation

Les écoles de musique fonctionnent encore pour bon nombre d'entre-elles comme "pré-conservatoire" ¹⁵. Pourtant, depuis une dizaine d'années, la tendance est à la "mutation" des écoles de musique. De nouveaux projets d'établissement sont en cours d'élaboration, visant à s'adapter à une demande de proximité, à prendre en compte les attentes d'une population "locale".

¹⁵ Elles étaient, jusque dans les années 1960, des Succursales du Conservatoire de Paris, ayant pour finalités essentielles la préparation de leurs élèves à l'entrée au CNSM. Elles sont ensuite passées de Succursales à ENM ou CNR, avec pour mission la formation des amateurs. Le plan Landowski, visant à la démocratisation de la musique, a favorisé la création d'un grand nombre d'écoles de musiques jusqu'à la fin des années 1980.

Un projet d'établissement s'inscrit dans un cadre particulier, avec des objectifs, des finalités qui lui sont propres, dans une politique particulière. Il ne s'agit plus, dans de tels projets, d'uniformiser l'enseignement autour d'un idéal que représenterait le "grand conservatoire", mais plutôt de faire place à une décentralisation, en réorganisant les écoles de musique en fonction de la demande locale. Car tout projet entraîne nécessairement des organisations didactique et pédagogique qui lui sont adaptées. Comment peuvent s'investir les enseignants dans de telles organisations?

Le schéma directeur de 1991 prévoyait que les enseignants élaborent à la fois les grilles d'évaluation et les contenus de l'enseignement, ce qui induisait en théorie l'autonomie de fonctionnement de chaque structure. *"Les équipes d'enseignants veillent à établir des listes de comportements attendus de chaque élève [...] Elles constituent une grille d'évaluation.[...] Les grilles d'évaluation sont à élaborer en même temps que les contenus de l'enseignement. L'élaboration des programmes (matière de travail des enseignants) fait partie d'un processus qui en découle."*¹⁶

Or, dès 1992, le schéma d'orientation stipulait que l'équipe pédagogique devait *"expliciter les objectifs pédagogiques de l'établissement [...] par référence à des normes nationales."*¹⁷, impliquant que l'équipe pédagogique devait (de nouveau) aménager la demande locale en fonction des directives nationales. L'opportunité offerte aux enseignants en 1991 de s'engager dans des démarches d'organisation fonctionnelle a été ainsi refermée dès 1992.

Le directeur est positionné comme interface entre les élus locaux, (censés déterminer les directives locales de la culture) et les directives nationales. Les enseignants ne peuvent défendre un projet car ils sont exclus des discussions et éventuelles négociations et ils n'ont donc que rarement la possibilité de s'engager activement dans l'organisation didactique de leur établissement puisque soumis à une hiérarchie bien établie, et centralisatrice, visant à uniformiser l'enseignement sur l'ensemble du territoire.

Aujourd'hui, ce mode de fonctionnement ne satisfait plus. Les élèves désertent, les élus demandent des comptes, et de nombreuses écoles de musique ferment leurs portes. Une des solutions proposées à ce problème d'inadaptation de l'école à la demande locale semble être le projet d'établissement, imaginé au départ de cette demande.

¹⁶ Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, Direction de la Musique et de la Danse, Paris, septembre 1991.

Mais, pour qu'un projet d'une telle importance (puisqu'il fixe les objectifs et par là-même l'organisation fonctionnelle de l'établissement), puisse exister et vivre, il semble nécessaire d'y associer l'ensemble du personnel, et en particulier les professeurs, premiers et véritables acteurs de terrain. Ce sont eux qui sont le plus à même d'identifier et d'analyser la demande. Si on veut qu'un projet local soit véritablement local, on ne peut faire autrement. Les enseignants doivent en être au départ et au cœur. Pourquoi n'y sont-ils pas? Certes ils sont (ou étaient jusqu'à récemment) tenus par les directives, mais lorsqu'ils en ont l'occasion, s'investissent-ils réellement dans l'organisation de leur structure? Considèrent-ils que cela fait partie intégrante de leur métier?

La nouvelle Charte¹⁸ prévoit les différentes missions des établissements d'enseignement spécialisé, et les responsabilités du Ministère de la Culture, des collectivités territoriales et de l'équipe pédagogique dans ces missions. Ainsi, mettant l'accent sur la décentralisation, "*destinée à initier de nouveaux partages de la responsabilité publique tout en développant ces établissements pour mieux les rapprocher des besoins, de la demande et des citoyens*", cette Charte mentionne que le directeur "*conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement, en concertation permanente avec l'équipe pédagogique et tous les partenaires externes concernés*" et un peu plus loin, que les enseignants "*participent à la définition et à la mise en œuvre du projet d'établissement.*"

La *concertation*, le mot est essentiel. Elle est de double nature:

- une concertation entre les établissements où l'ancienne hiérarchisation fait place à "*l'organisation des établissements en réseaux non hiérarchisés de réflexion et de collaboration dans le cadre des schémas intercommunaux, départementaux et régionaux*".
- une concertation interne à chaque établissement, (celle qui nous préoccupe dans ce mémoire) puisque impliquant directement les enseignants, dans le cadre d'un travail en équipe pédagogique.

¹⁷ Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, Direction de la Musique et de la Danse, Paris, 1992.

Les équipes pédagogiques: pourquoi?

Si l'on s'en réfère aux différents schémas directeurs, le dialogue doit s'établir aussi bien horizontalement (entre collègues) que verticalement (entre direction et enseignants).

"Il sera fait mention à plusieurs reprises, au cours de ce texte des équipes pédagogiques. Précisons ici, une fois pour toutes, qu'elles travaillent avec le directeur ou sous sa responsabilité, et qu'elles ne prennent de décisions qu'avec son accord." ¹⁹ En 1991, c'est l'équipe qui travaille sur le projet, avec le directeur qui en est un membre. Ils élaborent ensemble l'organisation de l'école, les cursus, les programmes et les évaluations.

En 1996, *" le directeur s'appuie, pour le bon fonctionnement de son établissement:*

- *sur le conseil pédagogique, qui réunit autour du directeur les professeurs responsables des départements*
- *sur les équipes pédagogiques, constituées soit par les enseignants d'un même département, soit par les enseignants d'une même discipline, soit, le cas échéant, par l'ensemble des professeurs d'un même élève."* ²⁰

La Charte de 2001 a été rédigée dans le même esprit: c'est le directeur qui conçoit, organise l'ensemble du projet d'établissement. Dans un tel cas, le "dialogue" est plus vertical qu'horizontal. Or, peut-on réellement parler de dialogue au sujet d'une concertation?

Le directeur soumet le plus souvent un projet qu'il a élaboré, à l'approbation des équipes pédagogiques, par l'intermédiaire des membres du conseil pédagogique. Les intermédiaires ne favorisant pas les échanges, on peut penser que de nombreux professeurs n'oseront peut-être pas donner leur avis, et que peu d'entre eux s'investiront réellement dans ce projet ; de plus, l'organisation en départements n'apparaît peut-être pas comme une solution à ce problème de communication, de concertation, et de travail en équipe.

Les établissements d'enseignement spécialisé accueillent de nombreuses disciplines. Elles ont été regroupées en départements, afin d'établir le dialogue entre professeurs de même

¹⁸ Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, lettre d'information, Ministère de la culture et de la communication, mars 2001.

¹⁹ Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, Direction de la Musique et de la Danse, Paris, septembre 1991.

²⁰ Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996

discipline, ou de disciplines « voisines », de rompre l'isolement de chaque professeur, mais aussi pour favoriser la production musicale grâce aux répertoires communs, facilitant les pratiques collectives, (orchestre de vents par exemple). Les enseignants sont donc, en théorie, invités à se côtoyer, à collaborer, à occuper chacun un rôle dans les réunions pédagogiques, qui sont le lieu d'échanges d'expériences, de décisions quant aux orientations pédagogiques.

Mais les départements ont créé de nouvelles frontières entre eux. Les dialogues se limitent souvent à chaque département et les élèves ne se côtoient que rarement. Seuls quelques représentants des enseignants, réunis dans le Conseil Pédagogique, assurent autour du directeur les passerelles interdépartementales. Pourtant, si les départements demeurent cloisonnés, on risque d'assister à une multitude de mini-projets, totalement isolés les uns des autres, et ainsi de freiner la construction d'un projet d'établissement.

Le mot *département* n'apparaît plus dans la Charte, alors qu'il semblait important dans les textes précédents ; c'est peut-être ici le signe d'une volonté de changement dans l'organisation des structures.

Pourquoi changer ? Si l'on veut développer un projet d'établissement, intégrant l'ensemble des disciplines, des professeurs et des élèves, alors les départements n'ont peut-être plus grand sens.

Dans un article de la revue française de pédagogie, Philippe Perrenoud déclare : "*De la même manière qu'on n'apprend pas tout seul, on ne change pas tout seul.*"²¹ Si son propos est axé sur la rénovation didactique en général, il peut aussi s'appliquer aux enseignants, qui seuls, n'auront pas ou peu de chance d'être entendus et de prendre part à l'organisation de leur établissement.

La concertation, la confrontation des idées, des expériences, semblent nécessaires et surtout productrices. Ayant été un jour confrontée à un élève qui avait de grandes difficultés rythmiques (problème de pulsation irrégulières selon les rythmes rencontrés) et après plusieurs cours centrés sur ce problème sans résultats probants, j'ai demandé à une de mes collègues (clarinettiste) ce qu'elle pensait de ma méthode et si elle s'était déjà confrontée à un problème similaire. Effectivement, elle m'a fourni quelques exemples d'exercices liés à sa pratique instrumentale, que j'ai pu appliquer à l'accordéon moyennant quelques aménagements. Au bout de quelques séances, les résultats étaient plus que sensibles, et l'élève

²¹ Philippe PERRENOUD, Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique, Revue Française de Pédagogie, N° 104, juillet, août, septembre 1993.

a réussi à construire ce qu'était une pulsation. De mon côté, j'ai mené une réflexion parallèle sur ce qui manquait à ma façon de procéder.

Mais il n'est pas toujours simple d'établir le dialogue. Lieux de confrontations de points de vue, de récits d'expériences et de décisions concernant les orientations pédagogiques, les réunions pédagogiques demandent un investissement personnel de la part de chaque enseignant.

Relater ses propres expériences, avouer un "échec" pédagogique ou un désarroi face à quelques élèves dont il n'arrive pas à résoudre les problèmes, peut être très mal vécu par l'enseignant s'il s'adresse à un regard extérieur critique et non-constructif. La discussion entraîne une remise en cause, un retour sur l'enseignement que l'on dispense.

Or, remettre en question son enseignement n'est pas chose facile, surtout lorsque l'on a des années d'expériences, et que dans l'ensemble tout se passe assez bien. Au fur et à mesure des années, de nouveaux enseignants intègrent la structure et apportent avec eux de nouvelles idées, qui s'opposent parfois à celles des plus anciens. On trouve ainsi des réticences entre générations qui aboutissent au cloisonnement de chaque professeur dans sa discipline, sa pédagogie, son "monde". C'est en ce sens qu'un enseignant peut se sentir isolé et seul dans une école de musique qui devient un simple lieu de travail, et la classe un bureau personnel parmi d'autres. A ce titre, autant dispenser des cours particuliers.

Alain Touraine pense que "les enseignants doivent autant que possible et de manière volontaire choisir de se rattacher à une équipe enseignante et le chef d'établissement doit cesser d'être un agent de transmission d'ordre hiérarchique pour devenir le formateur de l'équipe enseignante. Les enseignants ne peuvent limiter leur travail à la transmission d'un savoir spécialisé; ils doivent examiner ensemble les problèmes collectifs et individuels rencontrés dans leurs classes." ²²

Le travail en équipe pédagogique offre cette chance à l'enseignant, de lui permettre de côtoyer ses semblables, de réellement s'impliquer dans un système, d'échanger des idées, de participer à l'élaboration de projets, de résoudre des problèmes...

²² Alain TOURAINE, L'école du sujet, in "les entretiens Nathan, Paris, Nathan, 1995

Les équipes pédagogiques: comment?

Philippe Perrenoud²³ distingue quatre types d'équipes pédagogiques. Il souligne leur fragilité due aux différentes personnalités du groupe, impliquant parfois des négociations et des concessions dans les décisions. Il précise toutefois "*qu'il faut que chacun trouve sa place, protège sa part de fantaisie, voire de folie.*" En effet, si l'équipe pédagogique devient le lieu d'une nouvelle hiérarchie entre les professeurs d'une même discipline, elle risque d'engendrer des rivalités, aboutissant à sa dissolution. De même, la peur de l'échec de la coopération, entraînant une détérioration des relations entre collègues, (parce qu'ils n'auront pas su trouver un terrain d'entente et de négociation), freine la formation d'équipes pédagogiques.

Le travail en équipe demande de l'organisation, de la patience, de l'écoute, du respect envers ses collègues, de l'ambition, et de la motivation (surtout lorsqu'on conçoit et organise un projet à l'échelle de l'établissement)... et du temps!

Il s'agit d'un réel investissement en dehors des heures de cours, de "face à face pédagogique", qui n'est possible que si l'enseignant a "*la conviction que la coopération est une valeur professionnelle.*" Plus qu'une valeur, elle représente une compétence essentielle dans le métier d'enseignant.

TRAVAILLER EN ÉQUIPE : NIVEAUX D'INTERDÉPENDANCE

| | Partage de ressources | Partage d'idées | Partage de pratiques | Partage d'élèves |
|--|-----------------------|-----------------|----------------------|------------------|
| Pseudo équipe = arrangement matériel | • | | | |
| Équipe <i>lato sensu</i> = groupe d'échange | • | • | | |
| Équipe <i>stricto sensu</i> = coordination de pratiques | • | • | • | |
| Équipe <i>stricto sensu</i> = coresponsabilité d'élèves | • | • | • | • |

²³ Philippe PERRENOUD, Dix nouvelles compétences pour enseigner, collection pédagogie, ESF éditeur, Paris, 1999, page 78.

-La *pseudo-équipe* représente le premier stade de ces quatre équipes. Elle correspond plus à un arrangement matériel qu'à une concertation en équipe. Comme diverses disciplines cohabitent dans une même école, elles ont à se partager des ressources, (des fonds par exemple). L'enjeu d'une telle « équipe » pourra être de les répartir équitablement.

-L'*équipe lato-sensu* a ceci de plus qu'elle met en commun, engage la discussion autour des idées et des pratiques respectives, mais sans prendre de décisions collectives. On pourrait dire que l'échange de points de vue avec ma collègue clarinettiste correspondait à cette forme d'équipe.

-L'*équipe stricto-sensu* implique que chaque professeur prenne part et s'investisse dans la discussion et la concertation. Le travail en commun amène les enseignants à faire parfois des concessions par rapport à leurs propres représentations de l'enseignement, au profit d'une élaboration collective et d'une volonté d'évolution collective de l'école de musique.

-Enfin, l'*équipe stricto-sensu* qui organise une coresponsabilité d'élèves, représente la « véritable » équipe pédagogique, car elle implique non-seulement des concertations, des discussions, des prises de décisions en collectif, mais aussi des interventions de plusieurs professeurs dans la formation d'un même élève. Ce travail en équipe aide à briser les frontières entre les disciplines et entre les enseignants, et tend vers un avenir construit ensemble, dans un même mouvement, de l'école de musique.

On n'aura à strictement parler une équipe pédagogique, que lorsque les enseignants atteindront les quatre "niveaux de partage".

Deux exemples de concertation, de coopération entre professeurs, sur deux registres différents

1)- entre deux professeurs de disciplines différentes, mais travaillant simultanément dans un même cours,

2)- à l'échelle plus large de l'organisation de l'établissement.

Lorsqu'elle a lieu, la coopération entre collègues peut s'avérer très profitable, aussi bien pour les élèves, que pour les enseignants eux-mêmes.

1) Monsieur B est professeur de clarinette. Il travaille beaucoup en concertation avec ses collègues. Essentiellement ceux du département des bois, mais aussi avec les pianistes ou le professeur d'écriture.

Dans cet exemple, les cours sont quotidiennement en groupe. Les élèves clarinettes avaient à faire un travail d'écriture d'une monodie à partir d'échelles qu'ils avaient préalablement choisies. Au bout de quelques séances de travail, Monsieur B a fait appel au professeur d'écriture pour qu'il émette un avis et les aide à poursuivre ce travail. *"c'était passionnant; ils étaient captivés par ce qu'il leur disait. Depuis, ils réfléchissent, ils cherchent à comprendre le sens de chaque élément utilisé, son rôle dans la pièce, comment le faire vivre au milieu des autres... etc."*²⁴ Dans cette situation, le professeur d'écriture est intervenu directement à partir de leurs travaux, de la situation en cours. Il ne s'agissait pas d'un moment d'évaluation (au sens de jugement d'un travail achevé) mais d'un moment de recherche collective, où le professeur d'écriture venait en complément de Monsieur B, amenait de nouvelles idées, donnant ainsi une autre dimension au cours en l'enrichissant. Il ne s'agissait pas d'une master-class mais bel et bien d'une coopération (équipe *stricto-sensu*) entre deux professeurs, qui, mêlant leurs connaissances, offraient à leurs élèves une chance de prendre réellement part à leur formation.

2) A l'échelle de l'établissement, la concertation entre professeurs peut prendre des proportions considérables dans l'organisation de celui-ci.

Madame A et Monsieur B enseignent tous les deux dans la même ENM. Lors de son entretien, Monsieur B a relaté les changements opérés au sein de sa structure à l'instigation des enseignants. *"On voyait qu'il y avait des profils d'élèves qui ne correspondaient pas du tout au cursus diplômant. Il fallait bien que ces élèves là aient leur place. Pourquoi les virer? [...] On doit être là, on est service public, on doit pouvoir leur offrir quelque chose."*

Cette réflexion, lancée sur l'initiative des enseignants, a abouti à une véritable réorganisation de l'école de musique, avec la création d'autres cursus, non-diplômants, mais parallèles, permettant d'accueillir des personnes ne souhaitant pas ou ne pouvant pas, faute de temps, faire de leur pratique musicale leur activité principale²⁵. Ce qui est intéressant ici, c'est de constater que les enseignants peuvent faire bouger les choses, lorsqu'ils se saisissent d'un problème et s'y investissent.

²⁴ Annexe N°4

²⁵ Si cette demande fait l'objet d'une filière à part, cela signifie sans doute que l'école de musique propose des filières dans lesquelles les élèves sont destinés à une pratique professionnelle. Sachant que la mission de telles écoles est de *former des amateurs*, il faudrait peut-être repenser les cursus existants avant d'en créer de nouveaux...

L'école de musique est en pleine mutation. Elle s'adapte peu à peu à la demande, conformément à sa mission qui est de permettre l'accès de la pratique musicale à l'ensemble de la population. Si elle n'en fait pas un de ses enjeux prioritaires, elle risque à terme de perdre ses élèves et de disparaître. Ce sont les professeurs en collaboration avec la direction qui peuvent et doivent jouer un rôle déterminant dans cette évolution. Le chemin est long, et les contraintes (financières notamment) fixent souvent des limites aux champs d'action. Mais comme le souligne Philippe Perrenoud, *"le véritable travail d'équipe commence lorsqu'on s'éloigne du "mur des lamentation" pour agir, en utilisant toute la zone d'autonomie disponible et toute la capacité de négociation d'un acteur collectif qui est déterminé, pour réaliser son projet, à repousser les contraintes institutionnelles et à obtenir les ressources et les soutiens nécessaires."*²⁶

Le métier d'enseignant n'est pas immuable. Il semblerait que de nos jours, l'enseignant puisse (et doive) devenir partie prenante dans l'évolution de sa structure²⁷. Il ne doit pas se limiter aux heures de "face à face pédagogique"; prendre parti, intervenir dans les choix, s'investir dans les projets, font non seulement partie de son métier, mais constituent de réelles compétences dont il a besoin. Désormais, il va falloir qu'il prenne conscience de l'importance de sa place et du rôle qu'il peut (et a à) jouer, associé à ses collègues. Le partage de connaissances, de savoir-faire, d'expériences, d'élèves avec ses collègues constituent pour lui (et pour ses élèves) une véritable richesse. Ce qui paraît important, c'est que les réunions entre professeurs ne se limitent pas à la préparation des sujets d'examens ou à des choix de méthodes, mais quelles soient aussi - et surtout - l'occasion d'une réflexion de fond sur la nature des finalités des cours (et de l'école de musique) et sur les notions des savoirs musicaux à enseigner. C'est ainsi que l'enseignement de la musique sera pensé en cohérence autour de l'élève et non en cloisonnement par disciplines.

En fin, l'entraide, les échanges, les discussions portées sur l'avenir, à la fois de la profession et de la structure dans laquelle travaille l'enseignant, ne peuvent que renforcer le sentiment d'appartenance à un corps professionnel et créer une vraie Identité Professionnelle.

²⁶ Philippe PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, collection pédagogies outils, ESF éditeur, Paris, 1999.

²⁷ Si les enseignants n'y participent pas, le risque de voir peu à peu fermer les écoles de musique, augmentera de plus en plus, notamment parce qu'elles ne correspondront plus à l'attente de la société.

TROISIEME PARTIE

L'ENSEIGNANT, ENTRE FINALITES ET DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES

L'école de musique est un lieu où cohabitent des "mondes" très différents. De tradition classique, elle s'ouvre progressivement à de nouvelles disciplines aux cultures variées. Ainsi, elle tend à répondre à une demande de plus en plus diversifiée.

Le schéma d'orientation pédagogique de 1992 stipule que *"les écoles de musiques et de danse sont ouvertes à des publics extrêmement divers: par leurs âges, par leurs origines socio-professionnelles, par leurs goûts et leurs traditions culturelles, et par la nature de leur demande enfin."*²⁸

Attardons-nous un instant sur cette demande de la société. Qui souhaite venir à l'école de musique? A qui s'adresse le professeur? Quels profils rencontre-t-il?

La question est complexe. Comme on le voit, de nombreux paramètres entrent en jeu. Prenons par exemple l'âge des élèves. Le mot élève sous-entend souvent enfant; il est vrai qu'ils constituent la majeure partie des élèves des écoles de musiques. Quelle place réserve t-on alors aux adultes dans ces structures?

Toute entrée dans ce type de questionnement engendre une – ou plutôt La – question fondamentale:

Quels types de musiciens désire-t-on former?

Cette question s'applique à plusieurs niveaux au sein de l'école de musique:

- Celui de l'organisation structurelle de l'école.
- Celui de chaque enseignant.

²⁸ Le schéma de 1996 mentionne simplement que les établissements doivent *"répondre à une demande diversifiée"*.

La récente Charte stipule que *"les établissements dispensent des enseignements riches et diversifiés, proposant sur un territoire donné, l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui, [...] pour mieux les (les établissements) rapprocher des besoins et de la demande des citoyens."*

1) L'école de musique:

La récente Charte note que *"les établissements d'enseignement de danse, musique et théâtre, ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles; certains d'entre eux assurent également la formation pré-professionnelle."*

Il s'agirait à priori de deux formations ambivalentes, ne serait-ce que par leur définition.

Qu'est-ce qu'un amateur vis-à-vis d'un professionnel? En quelques mots, quelqu'un qui pratiquerait la musique, mais n'en ferait pas son activité principale. Est-ce à dire qu'il est moins bon musicien? L'amateur et le professionnel ont-ils les mêmes attentes? De quelle culture musicale (au sens large) ont-ils besoins? Quelles connaissances sont requises pour jouer de la musique?

Un tel débat pourrait nous mener très loin dans la réflexion sur les enjeux et l'organisation de l'école de musique.

Issues traditionnellement du modèle du Conservatoire de Paris, les écoles de musique ont longtemps mis l'accent sur la filière pré-professionnelle, préparant à l'entrée aux CNSM, impliquant des cursus diplômant, réservés à des élèves jeunes. Or, les statistiques démontrent que 1 à 2% seulement des effectifs des écoles de musique et conservatoires de région deviennent des professionnels (artistes et enseignants compris).

Avec la séparation du III^{ème} cycle en un cursus à vocation pré-professionnel et un cursus dit "amateur", la volonté est à l'équilibration des deux filières. Les élèves "dirigés" vers la filière amateur sont pour la plupart des jeunes gens, adolescents et souvent bacheliers. Ils désirent poursuivre leurs études (non-musicales) mais ne veulent pas arrêter leur pratique artistique. N'ayant pas le temps de s'investir totalement dans celle-ci, l'école de musique leur propose une formation "allégée" en volume horaire. Cette filière donne l'impression d'être une solution de repli, un choix par défaut, intervenant à l'heure du III^{ème} cycle. Dans un sens, cela offre la possibilité aux enfants de retarder leur choix de "carrière" en profitant d'une formation initiale unique. D'un autre côté, comment penser la formation de ceux, des adultes notamment, qui envisagent dès leur entrée dans une structure, une pratique amateur? Les adultes restent le plus souvent absents des établissements d'enseignements artistiques²⁹. Un tel constat montre que la question de la pratique amateur pose des problèmes quant à l'organisation de la structure qui les accueille.

²⁹ Surtout lorsqu'il s'agit d'établissements agréés. On remarque que ce public trouve plus facilement porte ouverte dans de petites structures à l'organisation plus malléable.

La nouvelle Charte fait apparaître que les établissements d'enseignement artistique *"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 collaboration entre groupes amateurs, soit dans les établissements eux-mêmes, soit en dehors de leurs murs."* De quels amateurs est-il ici question? De ceux qui ont déjà une pratique en dehors de l'école ou de ceux que l'on désire "éventuellement" former?

La place des amateurs dans l'école de musique implique une véritable réorganisation du fonctionnement des établissements; pour l'instant, l'école de musique vit un décalage entre ce qu'elle souhaite mettre en place et ce qu'elle offre réellement aux amateurs. Développer les pratiques collectives, repenser une évaluation en fonction des nouvelles finalités, mettre l'école de musique à disposition des ensembles représentent un aménagement nécessaire si l'on souhaite développer une véritable pratique amateur, mais sans doute insuffisant si l'on ne repense pas aussi, en termes de contenus, la formation proposée aux élèves quels qu'ils soient.

2) L'enseignant:

Quelle est la place de l'enseignant dans ce travail d'organisation et d'élaboration? En quoi la question du type de musiciens à former le concerne-t-il?

Avant d'opérer des choix didactiques, l'enseignant doit engager une sérieuse réflexion (seul et en équipe pédagogique) au sujet des finalités de son enseignement. Le professeur partage chaque élève avec d'autres enseignants; il représente ainsi un maillon d'une chaîne composée de tous les enseignants d'un même élève. Dans sa discipline, que propose-t-il à l'élève comme pratique musicale?

Désire-t-il former un bon praticien, technicien de son instrument, dans l'optique d'une carrière ou simplement d'une pratique solitaire? Veut-il l'initier à la musique d'ensemble afin qu'il puisse envisager sa pratique de manière indépendante, dans et hors de l'école? Quels moyens lui donne-t-il pour comprendre les langages auxquels il se confronte?

Les questions qui surgissent sont nombreuses. Elles sont primordiales et affectent les choix à la fois didactiques et pédagogiques d'un enseignant³⁰. Il doit pour cela avoir une idée

³⁰ Et d'une équipe pédagogique. La concertation et la collaboration entre collègues demeurent essentielles quant aux choix à effectuer, et les discussions pourront amener une complémentarité entre plusieurs professeurs ayant en charge la formation d'un même élève.

précise de ses finalités, afin de savoir comment faire naître et accompagner le projet de ses élèves. C'est en fonction des finalités de son enseignement que chaque professeur peut fixer des objectifs de travail et ainsi déterminer différentes situations pédagogiques.

Deux exemples de finalités d'enseignement

Ce sujet me préoccupe à titre personnel. Suivant une formation dans deux disciplines, accordéon et formation musicale, je me suis posée la question des finalités de mon futur enseignement selon deux points de vue:

- celui de l'enseignement de l'accordéon
- celui de l'enseignement de la formation musicale, au départ de la question de la séparation de cette discipline d'avec les disciplines instrumentales

1) Finalités d'enseignement en accordéon

L'accordéon est un instrument aux multiples facettes; on peut aborder un répertoire très large grâce à cet instrument:

- la musique traditionnelle avec l'accordéon diatonique³¹
- la musique de "divertissement variété" avec l'accordéon Basses Standards (B.Stds)³²
- la musique "classique" et contemporaine avec l'accordéon Basses Chromatiques (B.Chro)³³

L'accordéon B.Chro est le plus jeune de ces "trois" instruments. Son mécanisme définitif a été conçu dans les années 1950-1960. Il permet de jouer de nombreuses transcriptions (pièces pour orgue, clavecin ou piano), et de nombreux compositeurs s'attachent désormais à lui créer un propre répertoire.

³¹ En appuyant sur un même bouton, on obtient deux sons différents, selon que l'on tire ou que l'on pousse le soufflet.

³² On obtient le même son en tirant et en poussant. On joue la mélodie sur le clavier droit, organisé chromatiquement. Le clavier gauche permet d'accompagner grâce à un système d'accords préalablement composés (Maj, min et septième). Ce type d'accordéon est très utilisé dans les bals populaires. On l'appelle aussi accordéon musette à cause de son accordage légèrement faux.

³³ De fonctionnement semblable à l'accordéon B.Stds, une barre appelée "déclencheur" située vers le clavier gauche, lui permet de basculer du mode accompagnement à une organisation chromatique, identique au clavier droit.

Issue de la région Auvergne, où l'accordéon B.Stds prédomine largement le paysage "accordéonistique", j'ai commencé cet instrument à l'âge de huit ans. J'ai dû orienter ma demande vers des écoles privées car le conservatoire proposait uniquement la pratique de l'accordéon B.Chro. De huit à dix-sept ans je n'ai pratiqué que l'accordéon B.Stds, offrant un répertoire varié et parallèle au répertoire dit "musette".³⁴

Or, lorsque l'on désire se diriger vers une filière pré-professionnelle (ou simplement une pratique amateur reconnue par les conservatoires), on s'aperçoit que l'accordéon B.Chro demeure un "passage obligatoire". Quelques conservatoires proposent en concours d'entrée des pièces pour B.Stds mais orientent immédiatement leurs élèves vers les B.Chro. Sachant que notre instrument est absent des CNSM, pourquoi "normaliser" la pratique de l'accordéon à celle des B.Chro? Désire-t-on anoblir un instrument en lui imposant un répertoire tourné vers la musique classique, alors que ce dernier n'est pas même reconnu par la "grande instance"?

Je m'étonne de la non-reconnaissance (même si ce répertoire est vaguement abordé dans ces structures) d'un instrument (B.Stds) représentant plus de 90 % de la demande sur l'ensemble du territoire.

De même, qu'en est-il de la musique d'ensemble lorsqu'on est élève accordéoniste? Malheureusement, le choix est mince; dans de nombreux cas, les élèves sont réunis, à partir du III^{ème} cycle, en duos ou trios... d'accordéons! Les exemples de collaboration avec d'autres instrumentistes sont encore trop rares et l'on s'aperçoit que la discipline accordéon reste (à défaut d'être marginale) isolée des autres disciplines. Qu'en est-il des finalités d'un tel enseignement?

D'après ce constat, il semblerait que l'élève accordéoniste soit destiné à une pratique (sinon une carrière) plutôt soliste, orientée vers un seul visage de l'instrument et un répertoire ciblé.

C'est sur ce point que les enseignants peuvent jouer un rôle déterminant. Quelques-uns d'entre eux commencent à créer des classes où l'accordéon B.Stds occupe une place prédominante. D'autres ont choisi d'aménager des partitions de musique d'ensemble afin que leurs élèves aient l'occasion de jouer avec d'autres instrumentistes. D'autres encore proposent aux élèves d'intervenir eux-mêmes sur des répertoires, ou de créer des partitions dans un cadre précis, en incluant ces tâches dans leurs dispositifs pédagogiques. Ces enseignants ont décidé

³⁴ Des compositeurs comme André Astier ou Joss Baselli (pour ne citer qu'eux) ont contribué à modifier et moderniser l'image uniquement populaire de ce "piano à bretelles", grâce à leurs compositions concertantes. Aujourd'hui la littérature russe (entre autres) et des compositeurs français tel Richard Galliano enrichissent le répertoire de cet instrument, qui se veut désormais de réputation internationale.

de donner une autre finalité à leur enseignement, en rompant avec une pratique soliste unique, et en intégrant la pratique collective dans la formation de leurs élèves.

Se poser la question des finalités semble être non seulement obligatoire, mais implique aussi une organisation différente de l'enseignement que l'on dispense.

2) Finalités d'enseignement en formation musicale

La formation musicale fait l'objet d'un cours spécifique. Il s'agit d'un fait établi, pour des raisons historiques que nous ne développerons pas ici. Tout élève, désirant apprendre à jouer d'un instrument à l'école de musique, est tenu de suivre parallèlement un cours de formation musicale. Ce cours réunit des élèves par "niveau" en une classe comportant généralement entre dix et dix-huit personnes. La composition d'un tel groupe peut être variable et réunir des élèves d'âge différents, comme des élèves d'âge assez homogène (comme souvent dans les classes à horaires aménagés, CHAM).

L'enseignant dispense un seul et même cours à des élèves pratiquant des disciplines instrumentales diverses, et ayant souvent des attentes spécifiques liées à leur pratique musicale. Sa mission est délicate; il doit permettre à chaque élève de construire un savoir réputé théorique qu'il devra transposer à sa pratique instrumentale en un autre temps et un autre lieu: le cours d'instrument. Il s'agit bien là du cœur du problème de cette discipline: c'est à l'élève d'établir des passerelles entre les éléments abordés en "solfège" et leur application instrumentale, et trop souvent, on s'aperçoit qu'ils ont beaucoup de mal à l'envisager.

Ainsi, de nombreux élèves répondant correctement aux questions posées en formation musicale sont incapables de les transposer à leur instrument.

Souvent incompris et mal vécu par les élèves, ce cours demeure aussi la cible des professeurs d'instruments qui lui reprochent d'être trop éloigné de la pratique musicale pour être réellement efficace. "Mais que diable font-ils en solfège???"

Au-delà des questions concernant les contenus d'une telle discipline, l'enseignant de formation musicale doit envisager d'autres finalités d'enseignement:

Quels moyens l'enseignant donne-t-il à l'élève pour construire des savoirs, afin que, placé dans une autre situation, il puisse les recontextualiser? Quels sont les éléments nécessaires pour qu'une notion abordée en cours prenne un sens musical, et puissent aider l'élève à mieux

comprendre le discours musical qu'il joue? Comment faire de la formation musicale une discipline impliquée dans la pratique musicale, en lui confiant un rôle de médiation vers la musique?

Les situations d'enseignement varient selon les finalités que se fixent les enseignants. Nous avons vu en première partie que le métier d'enseignant consiste à se centrer sur les apprentissages permettant à l'élève d'accéder au savoir. Selon qu'il s'adresse à un élève, à un groupe d'élèves pratiquant la même discipline instrumentale, ou à une classe regroupant des élèves aux disciplines variées, l'enseignant n'aura sans doute pas le même rôle, il n'occupera pas la même place dans le cours et il ne sera pas perçu de la même manière par les élèves. Il ne s'agit pas ici de cataloguer les différentes situations d'apprentissages, mais plutôt d'envisager ces rôles, d'imaginer la place de l'enseignant "face" à ses élèves dans diverses conditions.

Le cours individuel:

Il s'agit du dispositif d'enseignement le plus ancien et le plus utilisé. Il "oppose" un professeur à un élève pendant le temps du cours. De semaines en semaines, l'enseignant suit l'évolution de chaque élève et en fonction de sa progression, établit le programme. Ainsi, il dispense un cours parfaitement "sur-mesure" à l'élève et peut se permettre de cibler précisément ses attentes et ses besoins sur le moment. Leur relation est privilégiée par cet "univers intime".

Venant acquérir un savoir auprès du maître, l'élève risque de le percevoir comme un modèle (puisque le seul proposé) à imiter. De plus, ce type d'enseignement peut vite céder la place à une certaine "routine" si l'enseignant n' imagine pas des situations variées et des approches différentes selon les répertoires. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque élève s'épanouisse en acquérant une certaine autonomie d'interprétation vis-à-vis de lui-même. L'élève doit pouvoir exprimer son point de vue, préserver son identité. Le professeur devra donc le solliciter, éventuellement lui proposer plusieurs choix, susciter en lui la curiosité de recherche.

Largement pratiqué dans les écoles de musique, le cours individuel vise à former des musiciens bons techniciens de leur instrument; souvent la virtuosité est recherchée, la pratique soliste une finalité. En dehors de l'école de musique, cette pratique soliste n'existe pas ou n'a pas de sens pour une pratique amateur. C'est sans doute une des raisons, parmi d'autres, qui font que de nombreux élèves arrêtent leur pratique musicale après leur passage à l'école de musique, faute de pouvoir imaginer une pratique différente de celle connue en cours.

Ceci explique peut-être que de plus en plus d'enseignants décident de dispenser leurs cours à plusieurs élèves en même temps.

Les cours de groupe:

Plusieurs situations mettent en jeu des groupes d'élèves:

1) Le cours collectif:

Il met en présence un enseignant et plusieurs élèves présents au même moment dans un même lieu. Le cours collectif n'implique pas forcément une pratique collective. Certains professeurs font alterner les élèves afin qu'ils se reposent (pour des questions d'endurance physique chez les vents débutants par exemple), ou tout simplement parce que les jeunes enfants ont du mal à rester concentrés. C'est le cas de Madame A, professeur de clavecin, qui explique que les enfants permutent plusieurs fois dans le cours. *"Pendant qu'un élève passe, les deux autres écoutent plus ou moins attentivement, mais au moins, ils entendent ce que je dis, ce qu'il de passe. Ils ne perdent pas leur temps."*³⁵

On reproche souvent aux élèves de ne pas assez s'écouter lorsqu'ils jouent. Le cours collectif permet cette prise de distance, en écoutant les autres (surtout lorsqu'ils jouent le même morceau), et les conseils de l'enseignant. Ils peuvent émettre leur avis, mais l'enseignant doit s'assurer qu'il n'y a pas de "concurrence" entre eux, et que les critiques qu'on attend d'eux soient constructrices. De telles critiques n'offrent pas de réponses toutes faites. L'élève doit pouvoir prendre en compte les critiques, pour avancer dans sa réflexion, grâce aux nouvelles données.

³⁵ Annexe N° 3

Madame A souligne le fait que le cours est plus "vivant" lorsqu'il a lieu avec plusieurs élèves. Avec les seconds cycles par exemple, elle garde les élèves une heure et demie durant laquelle ils ont cours à la fois de clavecin et de musique de chambre. Elle les initie très tôt à l'accompagnement et à la musique d'ensemble, de manière à ce qu'ils envisagent une pratique variée et éclectique de leur instrument. Tour à tour, les élèves chantent et s'accompagnent.

Dans le cas du cours collectif, la place du professeur varie peu de celle du cours individuel. Il s'agit d'un enseignement très ciblé individuellement, où l'enseignant reste un interlocuteur privilégié, même s'il est vigilant à ce que tous les élèves participent à l'intérieur du temps de cours.

2) Les pédagogies de groupe:

Contrairement aux cours collectifs, les cours utilisant les pédagogies de groupe impliquent que les élèves soient actifs tous en même temps pendant le cours. Ceux-ci élaborent des points de repères et construisent peu à peu leurs apprentissages par les nombreuses interactions engendrées par cette situation.

Le travail en groupe, sollicité par l'enseignant oriente les élèves vers une pratique collective à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école de musique. En effet, on peut penser que les liens noués à l'intérieur de la structure se développeront en dehors, et que le goût de la pratique collective perdurera après le temps des études musicales.

C'est le cas de Monsieur B qui a choisi, depuis plusieurs années, de dispenser des cours quasiment uniquement sous la forme de pédagogies de groupe. *"Je préfère qu'il y ait un groupe, que les gens puissent échanger entre-eux, qu'ils puissent prendre des repères et éventuellement leur donner le goût de se retrouver en dehors de l'école."*³⁶ Son choix est aussi lié à l'instrument monodique, la clarinette. Comment sentir la dimension polyphonique d'une pièce lorsqu'on ne joue qu'une ligne mélodique³⁷? En réunissant plusieurs élèves, le travail peut s'orienter vers une écoute polyphonique où chaque élève peut se situer par rapport aux autres.

³⁶ Annexe n°4

³⁷ Certains enseignants ont pallié ce problème en utilisant des supports auditifs (CD ou arrangeurs) en tant qu'accompagnement. Bien que commode, ce procédé relève de la mélodie accompagnée, plutôt que d'une véritable polyphonie, ou chacun se place par rapport aux autres voix.

Pendant leur cours d'instrument, les élèves ne se limitent pas à la seule pratique instrumentale. *"Depuis six ou sept ans, j'axe le travail sur l'écriture et je vois leur facilité à comprendre une partition, comment c'est construit."* Les pédagogies de groupe fonctionnent souvent sous forme de projets interdisciplinaires. C'est le cas ici; la collaboration entre professeurs a donné naissance à des ateliers où les élèves participent à la fois en jouant et en créant (par improvisation ou écriture). Les élèves sont acteurs de leur formation, et l'on peut supposer qu'ils peuvent déjà envisager leur propre pratique musicale.

La place de l'enseignant est différente selon les situations et les groupes. Il n'apparaît plus comme l'unique référence mais occupe un "poste" de personne ressource, délivrant des éléments de recherche sans réponses toutes faites. Il transmet une méthode de travail à ses élèves afin que ceux-ci aient des "cartes en mains" pour envisager leur pratique.

Le groupe évolue grâce aux essais et erreurs, grâce au "tâtonnement" collectif; chaque membre du groupe devient une référence. Chaque personne a besoin des autres. Pour que ceci fonctionne, l'enseignant doit veiller à ce qu'aucun membre ne soit exclu, à créer un climat de confiance où les échanges et les critiques s'opèrent dans le respect et l'entraide. Il peut refonder les groupes, lorsque cela s'avère nécessaire, évitant ainsi la "routine".

L'enseignant doit s'adapter au groupe et à sa progression. Durant le temps du cours, il n'occupe plus cette place dominante, de premier interlocuteur, mais il favorise les échanges et les confrontations en veillant à ce que les élèves ne s'écartent pas des objectifs d'apprentissages.

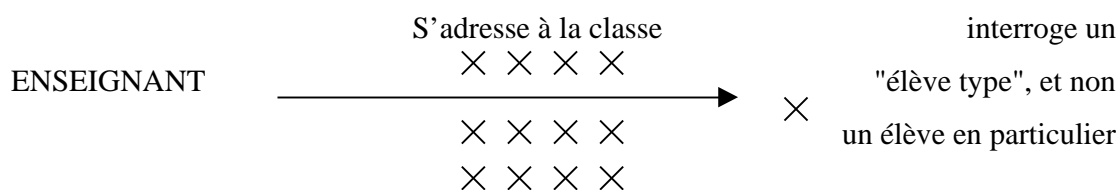
Agissant en véritable médiateur pendant les cours, selon le principe de la non-directivité, il doit les préparer et inventer des séquences de travail en amont, aménager, instrumenter des partitions selon les besoins de chaque groupe.

3) Le professeur face à une classe:

Bien que réunissant un groupe d'élèves et un enseignant, cette situation demeure particulière dans la mesure où elle rappelle inexorablement celle du système scolaire. Cette disposition s'applique principalement aux disciplines de "culture musicale", dont, notamment les cours de formation musicale.

Dans le livre *Surveiller et punir*³⁸, Michel Foucault s'est intéressé aux lois qui régissent une classe en général: *"L'école organisée en classe [...] juge les individus selon leurs résultats personnels et les contrôle de manière systématique. Ainsi, la classe sera perçue [...] comme un univers de contrôle visant à isoler les élèves les uns des autres tout en les juxtaposant dans le temps et dans l'espace. Pour cela, elle favorise les relations duelles entre le maître et chacun des élèves, suspecte toute communication entre élèves d'être un complot contre le maître, suscite leur rivalité par l'organisation d'épreuves sélectives, organise la "décomposition" des savoirs en disciplines et les éloigne des "véritables apprentissages".*" On pourrait appliquer sa réflexion au cours de formation musicale tel qu'il est enseigné "traditionnellement":

Lorsqu'il dispense un cours, l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe, en visant chaque élève, ou plutôt en visant la représentation qu'il se fait de "l'élève moyen".



Bien que s'adressant à la classe, un seul élève doit apporter la réponse. Les échanges sont unidirectionnels entre le professeur et un élève. Les élèves ne communiquent pas entre eux. Si un élève non interrogé intervient, ce n'est que sur autorisation du professeur et pour rectifier l'erreur d'un autre en lui donnant la réponse.

Dans une telle situation, le professeur tient le rôle de rectificateur, de contrôleur et de "sanctionneur"; il risque de perdre l'attention et l'intérêt de ses élèves:

- de ceux qui ont le plus de difficultés, parce qu'ils se sentiront jugés et distancés.
- de ceux qui ont le plus de facilités, parce qu'ils auront l'impression de perdre leur temps.

Ce type d'enseignement ne correspond pas à une pédagogie de groupe; il réunit plusieurs élèves en même temps, mais comme ils prennent la parole tour à tour, cela renforce l'idée

³⁸ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975

d'individualités "juxtaposées". Or, en formation musicale notamment, le groupe classe est quasi-obligatoire. Pourquoi ne pas profiter de la richesse proposée par l'hétérogénéité des élèves ? De plus, le cours dispensé à une classe permet de varier les situations et de réaliser des choses qu'on ne peut faire en cours individuel (par exemple, construire la notion d'harmonie avec plusieurs élèves pratiquant des instruments monodiques).

La difficulté essentielle d'un professeur confronté à une classe, réside dans le fait qu'il doit pouvoir intéresser l'ensemble des élèves, et permettre à tous d'acquérir les savoirs. Pour cela, il doit s'attacher à faire participer chaque élève, favoriser les dialogues et les interactions.

J'ai assisté à des cours de formation musicale où l'enseignante encourageait les interventions spontanées des élèves. Lorsque l'un d'entre eux ne comprenait pas la question posée, un autre lui la reformulait avec ses propres termes. (La re-formulation est essentielle. Elle dénote que la personne a réellement intégré l'information ou la notion, et qu'il est capable d'y associer d'autres paramètres pour la ré-expliquer.)

Si une réponse donnée s'avérait fautive, l'enseignante demandait avant tout aux autres élèves d'essayer de comprendre son erreur et de lui donner un élément (et non la réponse) l'aidant à reprendre sa réflexion. Le cours était "vivant", les élèves attentifs à la fois aux questions et aux réponses proposées, et l'entraide amenait des résultats probants.

Permettre aux élèves de prendre réellement part à leur formation en en devenant les premiers interlocuteurs et acteurs, susciter leur curiosité, l'entraide, veiller à ce qu'aucun ne se sente distancé, me semble de réelles compétences dont doit disposer l'enseignant face à une classe.

Nous avons vu que les cours de groupe pouvaient prendre plusieurs formes, et que le rôle de l'enseignant différait selon le dispositif pédagogique adopté.

Suivant une double formation au CEFEDM Rhône-Alpes, je me suis interrogée sur la possibilité et l'utilité d'un cours où le professeur enseignerait simultanément des notions de formation musicale et la pratique de l'instrument, en bref le Maître Unique. Quel pourrait être la place de l'enseignant dans une telle situation?

Le maître unique:

Certaines écoles, pour palier la décontextualisation des savoirs, le manque de pratique (concrète), d'applications gestuelles directement associées à l'instrument, qui sont autant de faits reprochés au cours de formation musicale, proposent la "formule" du maître unique. Au lieu d'avoir deux professeurs, un pour la formation musicale et l'autre pour l'instrument, chaque élève n'a cours qu'avec un seul professeur, qui enseigne tout à la fois.

Est-ce que le maître unique envisage d'autres finalités que celles du "simple" professeur de formation musicale? Certes, elles sont de fait de nature différente, puisque veillant à unir dans un même temps théorie et application directe à l'instrument. C'est d'ailleurs ce que souligne Madame A, qui a longtemps enseigné comme maître unique à ses élèves de clavecin. *"Si j'ai choisi de faire maître unique, c'est simplement parce que je trouvais que les enfants ne faisaient pas le lien entre ce qu'ils apprenaient en cours de formation musicale et le clavecin.[...] En effet, le fait de "toucher" immédiatement les notes que l'on voit écrites rallie l'oreille à la vue et au geste. C'est l'application directe. On manie beaucoup.[...] L'élève fait le lien entre le son, le signe et le geste."*

Le cours de maître unique se dispense généralement à plusieurs élèves en même temps, se rapprochant ainsi des pédagogies de groupe. *"L'élève participe tout le temps activement. Le geste écrit, le geste frappé, la voix, le geste au clavecin...le lien se fait."* L'élève reçoit une formation musicale correspondant exactement à ses attentes et ses besoins du moment, puisqu'elle est établie à partir du répertoire qu'il aborde. On peut ainsi penser que ce cours "sur-mesure" lui est parfaitement adapté.

Qu'en est-il du rôle du professeur dans un tel cours?

En plus de ses compétences de professeur d'instrument, il doit être capable d'expliquer, d'inculquer des notions théoriques en relation directe avec la pratique instrumentale. Il occupe quasiment le même rôle que le professeur utilisant les pédagogies de groupe, en organisant des cours mettant l'élève dans diverses situations d'apprentissage.

Le cours de maître unique n'est souvent accordé qu'aux élèves de I^{er} cycle et ne se poursuit pas après. Si c'est une expérience intéressante, adaptée à leurs besoins, pourquoi ne pas continuer dans les cycles suivants ? Une des hypothèse serait que l'élève risque de s'enfermer dans sa discipline et de ne pas profiter des visions, idées et confrontations de points de vue si profitables. Il serait dommage de ne pas profiter de l'hétérogénéité d'un groupe,

(comme en formation musicale), constituant par-là sa richesse... C'est peut-être pour cela que les élèves réintègrent les cours de formation musicale parallèlement aux cours d'instruments à partir du II^{ème} cycle.

Cependant, lorsque les élèves réintègreront le cours de formation musicale, on peut penser qu'ils n'auront pas tous étudié les mêmes notions (un hautboïste sera certainement moins sensibilisé à la clé de fa qu'un contrebassiste, qui lui, aura sans doute abordé moins de rythmes qu'un percussionniste...etc) Comment, dès lors, envisager un programme commun et rétablir une certaine homogénéité des connaissances ? Si cette question relève du défi, elle peut devenir le lieu d'une réflexion, qui placerait les élèves en situation d'explications, d'échanges de connaissances, d'expérimentations communes, basées sur leurs interactions et leur capacité à reformuler pour d'autres, ce que eux ont assimilé...

Suivant les situations d'enseignement, (et donc d'apprentissage), l'enseignant ne revêt pas exactement le même rôle. Dans tous les cas, il est un spécialiste de l'apprentissage et le choix lui est offert de décider la manière dont il veut "transmettre" les savoirs de sa discipline.

La question fondamentale dont doit se préoccuper tout enseignant, est celle qui concerne le type de musicien qu'il désire former. A partir de là, il doit réfléchir aux moyens qu'il offre à ses élèves pour envisager leur pratique musicale, à la fois dans et hors des murs de l'école de musique.

QUATRIEME PARTIE

L'ENSEIGNANT: SES COMPETENCES, SA FORMATION

Après avoir observé la tâche qui incombe à l'enseignant (celle de favoriser les apprentissages des élèves en les rendant acteurs de leur formation), et les différents "rôles" qu'il occupe (ou devrait occuper) à la fois dans sa structure et auprès de ses élèves, il nous semble important d'essayer d'apprécier quels sont les besoins d'un enseignant pour exercer son métier. Il ne s'agit pas ici de dresser un catalogue de compétences, mais plutôt d'en envisager quelques-unes au départ de diverses réflexions.

En devenant enseignants, on entend souvent dire que les musiciens abandonnent leur pratique musicale, pour se consacrer exclusivement à leur métier. On parle d'artistes "frustrés", ne travaillant plus leur instrument, par manque de temps, et perdant ainsi une partie de leurs compétences instrumentales au cours des années. Ainsi, un fossé semble s'être creusé entre les musiciens-artistes et les musiciens-enseignants. La nouvelle Charte insiste, pour la première fois, sur le fait qu' *"à travers leur activité personnelle en tant qu'artistes, interprètes, créateurs ou théoriciens de l'art, les enseignants contribuent à l'enrichissement des enseignements et à l'inscription du projet pédagogique dans la vie artistique. Ainsi les activités de créateur, de concertiste en soliste ou en musique de chambre, de chef d'orchestre ou de chœur,[...] de formateur, de membres du jury lié à l'enseignement ou à la diffusion, participent à l'équilibre artistique de l'enseignant et bénéficient directement ou indirectement, à la structure pédagogique."* Les enseignants sont donc invités à conserver une pratique artistique (plus ou moins reliée) à leur métier d'enseignant.³⁹ A première vue, on pourrait penser qu'en pratiquant assidûment l'instrument, et donc en entretenant et en enrichissant leurs compétences instrumentales, les enseignants demeureront des spécialistes, des "experts" de leur discipline, donc de bons professeurs.

³⁹ En effet, leur pratique musicale est envisagée dans ce texte comme une diffusion, une vulgarisation (au sens de propagation) de la musique enseignée dans les établissements d'enseignement artistique.

Mais être un "bon" musicien ne peut être une compétence suffisante (bien que nécessaire) pour enseigner une discipline. *"On peut être ingénieur, maîtriser les mathématiques et ne pas savoir enseigner les mathématiques à des enfants."*⁴⁰

Pour enseigner, l'enseignant doit entamer une réflexion autour de l'acte d'enseigner ; il est amené à repenser sa discipline en termes d'enseignement: à l'intérieur de celle-ci, quels vont être les éléments clés, quels choix opérer pour faciliter l'apprentissage d'une pratique instrumentale?

Enseigner, ce n'est pas montrer, afin que l'élève réalise une copie conforme de ce que l'on fait. Enseigner implique de connaître et de maîtriser les procédés d'apprentissages pour aider les élèves à apprendre. Comment permettre aux élèves d'apprendre et donc de comprendre les notions choisies? Comment faire pour que ces notions, acquises dans un contexte particulier, puissent être transposables dans d'autres circonstances (autres pièces, autres styles, mais aussi autres pratiques que celles du cours)?

Enseigner une discipline instrumentale résulte donc de questions et de réflexions amenant l'enseignant à déterminer ce qu'il est utile et nécessaire d'enseigner dans sa discipline, et à analyser ce qui fait obstacle à la compréhension et aux représentations de ses élèves. Il pourra alors envisager et aménager des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves se confronteront à ces obstacles, qu'ils surmonteront en exécutant la tâche proposée. Enfin, l'enseignant vérifiera que les élèves auront réellement appris et acquis des savoir-faire en leur permettant d'appliquer leurs connaissances dans diverses situations, et divers contextes. Il ne mènera à bien cette réflexion qu'en envisageant des finalités à son enseignement, en ayant cette capacité de projection dans l'avenir, et en imaginant diverses pratiques musicales pour ses élèves.

Ces compétences semblent nécessaires à l'enseignant pour exercer son métier. Or, comment définir un tel métier?

Si enseigner consiste à favoriser l'apprentissage des savoirs, enseigner la musique a ceci de particulier qu'il s'agit de savoir-faire, ayant été théorisés en vue d'être enseignés. Or, la musique se pratique et s'interprète: les savoirs et savoir-faire sont complètement imbriqués, et cela n'a pas de sens de les dissocier comme c'est le cas entre le cours de formation musicale et le cours d'instrument. On oblige les élèves à faire des "passerelles" entre les deux (savoirs et

⁴⁰ Michel DEVELAY, Les enseignants et le changement, Café de l'Education, "le Bartholdy", le 15 janvier 2001.

savoir-faire) alors qu'ils ne devraient pas en avoir besoin. En remettant en questions cet éloignement, il ne s'agit plus, pour l'enseignant, d'être un spécialiste de tel ou tel instrument, (ou de formation musicale), mais plutôt d'être un spécialiste de l'apprentissage de la musique. Pour devenir un tel spécialiste, l'enseignant doit élargir ses compétences d'expert, de spécialiste (instrumental) et tendre à devenir plus "généraliste":

Il ne suffit pas à l'enseignant de considérer ce qui est relatif à sa seule discipline, au risque de cloisonner, d'isoler ses élèves (et lui-même) des autres (élèves et professeurs) dans l'école de musique. Apprendre à jouer d'un instrument de musique implique non-seulement de maîtriser techniquement celui-ci, mais aussi de comprendre et d'assimiler les différents langages musicaux, pour pouvoir alimenter son propre projet musical. Etablir un enseignement à partir de ses finalités amènera peut-être le professeur à sortir des « sentiers battus » de l'enseignement traditionnel et à intégrer dans ses cours des séquences où l'élève manipulera d'autres éléments que son "simple" instrument, mais grâce à ce dernier.

Par exemple, nous avons vu précédemment que des professeurs faisaient intervenir des moments d'improvisation, d'écriture...etc. dans leur cours d'instrument. Cela ne signifie pas qu'ils abandonnent l'instrument, bien au contraire. Il s'agit plutôt d'envisager l'apprentissage de savoir-faire en constante relation (aller-retour) avec d'autres pratiques que la pratique - seulement - instrumentale.

Si un professeur de musique désire "réformer et renouveler" ses cours, en introduisant des séquences complémentaires à la pratique instrumentale, on ne peut pas lui demander d'être compétent dans tous les domaines, ni de traiter toutes les musiques. On ne peut lui imposer de tout connaître, de tout savoir, de tout savoir faire, non-seulement dans le champs des pratiques de son instrument, (par exemple le violon: classique, baroque, jazz, traditionnel...), et encore moins lorsqu'il s'agit de disciplines différentes (comme le tuba et la guitare par exemple). Il est avant tout un spécialiste de sa discipline, et ne peut pas tout enseigner à ses élèves. S'il souhaite diversifier ses cours, afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre les diverses disciplines qu'ils rencontrent à l'école de musique, il est parfois amené à collaborer avec ses collègues, spécialistes d'autres disciplines.

On souligne souvent le décalage entre la formation musicale et le cours d'instrument. Mais est-ce que les professeurs en discutent entre eux ? Au hasard des couloirs parfois, ou entre deux cours avouent certains. Pourtant, il serait parfois bien utile, dans l'intérêt d'un

élève, de réunir ses professeurs afin de discuter de ses points forts et faiblesses, et d'envisager ce qui pourrait lui être utile sur le moment pour l'aider à avancer dans son apprentissage⁴¹.

Madame A, qui a enseigné comme maître unique pendant des années parce qu'elle se plaignait d'un tel décalage, avoue ne pas entretenir de contacts avec les professeurs de formation musicale de ses élèves clavecinistes. « *De temps en temps, quand je les rencontre, on parle d'un tel (élève) ou d'un tel, mais j'avoue que je laisse le professeur de formation musicale faire son cours, je n'ai pas à intervenir là-dedans.* »⁴² Dans de telles conditions, comment réduire « le fossé » qui sépare ces deux disciplines ?

S'il s'agit ici d'une concertation d'ordre ponctuelle entre professeurs d'un même élève, nous avons vu précédemment l'importance du travail en équipe, qui représente sans aucun doute une des compétences essentielles de l'enseignant:

Accepter de travailler en équipes afin d'unir ses aptitudes au profit d'un enseignement qui ne cloisonnerait pas les disciplines, (et donc au profit des élèves), faire le premier pas vers une concertation et élaborer des cours ensemble paraissent être de « nouvelles compétences » pour l'enseignant. « *Le métier n'est pas immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres professionnels ou à l'évolution des didactiques) ou par l'accentuation de compétences reconnues, par exemple faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et à l'évolution des programmes.* »⁴³

Toutefois, si le travail en équipes pédagogiques tend à se développer, il n'est pas du simple ressort de l'organisation de l'école de musique. On a vu que les enseignants étaient de véritables acteurs de leur enseignement, travailler en équipe peut rendre leurs réflexions d'autant plus efficaces.

Face à la diversification de l'école de musique, l'élève peut être tenté de pratiquer simultanément plusieurs disciplines : apprendre à jouer de plusieurs instruments, ou d'un seul entouré de pratiques collectives, d'orchestre, d'atelier d'improvisation, ou de culture

⁴¹ Les quelques lignes d'appréciations sur bulletin ne suffisent sans doute pas aux enseignants pour évaluer entre eux son évolution.

⁴² Annexe N°3

⁴³ Philippe PERRENOUD, Dix nouvelles compétences pour enseigner, collection Pédagogies outils, ESF éditeur, Paris, 1999, page 16

musicale. Phénomène de mode (en relation avec l'évolution de la société) ou véritable avenir de l'école de musique, les élèves s'initient de plus en plus à des pratiques diversifiées.

Aujourd'hui, des instrumentistes dits « classiques » (comme les violonistes par exemple...) s'intéressent de plus en plus aux ateliers d'initiation au jazz, proposés par certaines écoles de musiques, et désirent étendre leur pratique à d'autres genres de musique.

On comprend dès lors, qu'un professeur de violon (classique) risque d'envisager ce « partage », cette diversification comme pouvant altérer la qualité de travail de ses élèves dans sa discipline. Plus l'élève aura d'activités, moins il aura de temps pour pratiquer chacune d'elles.

Mais, si le professeur est un spécialiste du "violon-classique", alors il n'est peut-être pas un spécialiste du « violon-jazz »; on ne peut pas lui imposer de pratiquer et d'enseigner ce dernier, mais a-t-il le droit pour autant d'empêcher son élève de diversifier ses pratiques ?

Monsieur B pense qu'un professeur ne doit pas détenir « ses » élèves. *« Souvent un professeur a son élève, et c'est lui qui décide de ce que doit faire l'élève. Moi je pense qu'un élève rentre dans une école et c'est l'école qui doit offrir un tas de choses à l'élève. Le professeur est là pour lui offrir quelque chose mais il ne doit pas le couvrir et l'empêcher de s'intéresser à d'autres disciplines, sous prétexte que l'« éparpillement » nuit à la qualité du travail fourni. Et puis il y a d'autres choses à côté et il faut que l'élève ouvre plein de portes ; sinon on trouve des frustrés.[...] Tout ça parce que le professeur estime que c'est au détriment de sa discipline. »⁴⁴*

D'autre part, si la demande ne vient pas directement de l'élève, parce qu'il ne connaît aucune autre "facette" de son instrument que celle qu'il apprend à l'école de musique, n'est-ce pas au professeur de l'informer, de l'initier et éventuellement de l'envoyer vers d'autres professeurs, qui eux seront spécialistes d'autres genres de musique?

"Tu dois être à l'écoute de ce que vient faire l'élève ici; à l'écoute de son projet...s'il en a un. Il y a aussi des élèves qui viennent sans projet. C'est aussi à nous, à travers des questions, à essayer de comprendre quelles sont ses motivations, ce qu'il recherche vraiment. C'est à nous d'être curieux. [...] Voilà notre rôle. Il est aussi de lui montrer les différentes facettes de la musique et pas seulement une. Mais on n'est pas censé connaître toutes les musiques alors il ne faut pas hésiter à l'envoyer chez un collègue, pour lui faire faire un atelier, approfondir telle notion, et ne pas se l'accaparer[...] Il (l'élève) connaîtra un petit peu le tout, il se sera forgé une idée plus précise plutôt que de dire: "Moi je n'aime que ça parce que je ne connais

⁴⁴ Annexe N°4.

que ça." ⁴⁵ L'élève pourra décider d'approfondir une ou plusieurs esthétiques à partir de toutes celles qu'il aura rencontrées; son choix sera alors fait au départ de connaissances et non de préjugés.

Toutefois, l'école de musique propose-t-elle aujourd'hui (ou proposera-t-elle un jour) la totalité des pratiques dans chaque discipline? Pour poursuivre notre exemple, le "violon-classique", le "violon-baroque", le "violon-traditionnel", le "violon-jazz", le "violon-tzigane", le "violon-midi"... Auront-ils tous une chance d'être enseignés dans les écoles? Ceci engendrerait une multitude de professeurs, spécialisés dans chaque discipline, à moins qu'on ne forme chaque enseignant à toutes ces pratiques et genres musicaux, ce qui semble inimaginable aux vues du temps d'apprentissage que cela demanderait...(faudrait-il alors repousser l'âge de la retraite???)

Il semblerait que ces pistes mènent à une impasse, à moins de repenser l'enseignement en complète concertation et collaboration entre professeurs, et en imbriquant les différentes disciplines. Par exemple, un enseignant spécialisé en musique traditionnelle pourrait organiser des ateliers réunissant plusieurs instrumentistes, (dont notamment des violonistes), où chaque professeur pourrait intervenir afin de régler certains problèmes afférents à la technique instrumentale de leur instrument: l'expérience et les connaissances des uns au service de la pratique des autres.

De même, pourquoi ne pas profiter de la présence de tels professeurs (musiques traditionnelles, jazz, musiques actuelles...) pour donner une formation ou ne serait-ce qu'initier les autres professeurs de l'école de musique à leurs genres musicaux?

S'il est incontestable que l'enseignant ne peut pas être compétent en tous domaines, il paraît tout aussi évident qu'il doit (ou devrait) remettre en questions, réactualiser ses connaissances, dans sa propre discipline, et s'intéresser de plus en plus aux divers genres de musiques.

En fait, il s'agirait d'une sorte de formation continue, pouvant s'appliquer à deux niveaux différents:

- concernant sa propre discipline, l'enseignant risque au fil des années, de s'installer dans une routine. *"Ce qui nous guette, nous, dans l'enseignement, c'est l'usure et la routine. En fait, il faut se remettre perpétuellement en questions, [...] et avoir l'esprit curieux. Si on n'a pas de curiosité d'esprit, on ne change pas."* ⁴⁶Ce qui sous-entend

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Annexe N°3

qu'on n'évolue pas. Or, nous avons vu que la demande de la société évolue, et parallèlement, le métier d'enseignant de musique n'est plus le même aujourd'hui qu'il y a dix ans. Pour répondre aux nouvelles attentes, les enseignants sont obligés de se remettre en cause, de s'interroger sur leur enseignement. Pourquoi tel ou tel élève a-t-il des difficultés? Pourquoi mon cours semble ne pas les avoir intéressés? Comment imaginer d'autres pratiques?

- concernant "l'ensemble des disciplines", on ne peut pas former des professeurs à tous les styles de musiques. Mais, entre toutes les disciplines et une seule spécialité, l'enseignant peut faire la démarche d'aller vers d'autres genres, styles musicaux. *"Cela ne veut pas dire qu'on doit former des professeurs pluridisciplinaires et leur imposer de tout savoir, savoir-faire. On peut aussi se former continuellement, s'enrichir d'autres choses."* ⁴⁷ Grâce à ces enrichissements, le professeur pourra diversifier ses cours, et ainsi faire prendre conscience à l'élève que chaque élément étudié ne doit pas être envisagé comme universel.

"La qualité que doit avoir n'importe quel professeur, c'est le questionnement. Car, s'il se questionne, il va aussi travailler lui-même à s'améliorer. Si on ne s'améliore pas soi... Il ne faut pas penser qu'on est formé et qu'on a le savoir une fois pour toutes. Il faut sans arrêts acquérir, se remettre en questions, prendre des cours, réfléchir, "20 fois sur le métier remettez votre ouvrage". Ce n'est pas de tout repos, mais bon." ⁴⁸

La formation continue semble évidente chez les médecins, les mécaniciens, ou les informaticiens, qui se tiennent au courant de l'évolution et des progrès de leur profession. Pourquoi ne serait-elle pas une obligation, un devoir dans le métier d'enseignant de musique? Si elle le devenait, on pourrait imaginer qu'elle ferait partie intégrante de l'emploi du temps de l'enseignant, sous forme de stages (comme c'est le cas dans de nombreuses professions), ou sous une forme plus "continue" c'est-à-dire répandue tout au long de l'année. En tous cas, elle représente une compétence essentielle dont nous, les enseignants (futurs et actuels) devons prendre conscience et effectuer.

⁴⁷ Annexe N°4

⁴⁸ Annexe N°3

CONCLUSION

Alors, enseigner la musique... un métier?

Il s'agit bien là d'un véritable métier, méritant intérêt et considération, où l'enseignant occupe une place décisive, au carrefour de diverses attentes : celles de l'institution, celles de la société, celles de ses collègues, et les siennes propres. Il doit faire face à leurs contraintes, et s'attacher à les réduire en collaborant avec ses collègues au nom de l'élaboration d'un enseignement, dont le seul but est de permettre aux élèves d'accéder à une (ou plutôt) des pratiques musicales, en n'oubliant pas l'essentiel : la musique est un art, que l'on doit pratiquer avec plaisir avant tout.

Faire face à la diversification des pratiques et des attentes de la société n'est pas chose aisée; ainsi, repenser l'enseignement de la musique au départ de nouvelles finalités apparaît comme nécessaire si l'on veut que l'école de musique continue d'exister. Son avenir dépend de nous, de notre implication et de notre investissement dans son évolution.

Après ces quelques pages de réflexions, il y aurait encore beaucoup à dire et à méditer sur une profession rassemblant des esthétiques larges, alliant conservation d'un patrimoine culturel et ouverture sur d'autres genres musicaux.

Mais, on ne peut pas se contenter de la seule volonté de chaque enseignant pour faire évoluer ce métier; il faudrait aussi et surtout définir ce qui le constitue, en dehors du temps de "face à face pédagogique", en tenant compte des temps de préparations des cours, des réunions pédagogiques, de l'élaboration des projets, de la pratique instrumentale (et de sa diffusion), et bien sûr de la formation continue.

Ceci impliquera peut-être, à plus ou moins long terme, une réorganisation du fonctionnement des écoles de musiques...

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite
La formation professionnelle des enseignants, collection Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 1994

- BELOT Gaëlle
La pédagogie de groupe, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2000

- DEVELAY Michel
Peut-on former les enseignants ?, collection Pédagogie, ESF éditeur, Paris, 1994

- DEVELAY Michel
De l'apprentissage à l'enseignement, collection Pédagogie, ESF éditeur, Paris, 1992

- FOUCAULT Michel
Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975

- HENNION Antoine
Comment la musique vient aux enfants, Anthropos, Economica, 1988

- PERRENOUD Philippe
Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique, extrait de la Revue Française de pédagogie, N° 104, (juil, août, sept) 1993

- PERRENOUD Philippe
Dix nouvelles compétences pour enseigner, collection Pédagogies outils, ESF éditeur, Paris, 1999

- PROST Antoine
Eloge des pédagogues, seuil, Paris, 1985

- SCHNEIDER Corinne
L'enseignement de la culture musicale dans les Conservatoires, collection Point de Vue, Cité de la musique, 2000

- VOUILLOT Stéphanie
La formation musicale trop théorique ?, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1999

A N N E X E S

R A P P O R T D E L ' I N S P E C T E U R

Monsieur ... se propose de traiter pendant son cours de l'inscrition d'un dialogue dans un récit. Apparaissant il expose clairement comment cette question s'inscrit dans la progression qu'il a prévue. Il procède ensuite à un exercice au tableau à partir d'un récit qu'il y a fait figurer: deux élèves doivent y insérer oralement un court dialogue. A partir des résultats obtenus il fait remarquer les changements de temps des verbes dans le dialogue et indique la nécessité de transcrire par écrit les changements de voix perçus oralement. Il fait ensuite noter sur le cahier de chaque élève un court résumé indiquant les éléments à retenir (ponctuation, temps des verbes). Enfin il termine par l'étude d'un texte extrait du Capitaine Fracasse qui, comportant de nombreux dialogues, lui permet de reprendre les éléments découverts. Il fait, en conclusion, quelques remarques très pertinentes sur le "dosage" du dialogue dans le récit.

Dans l'ensemble, Monsieur ... s'exprime avec clarté et s'élève; la cohérence de ses propos et la logique de leur enchaînement ont fait de cette heure de cours un temps de travail certainement très efficace etc...

C O M P T E - R E N D U . D E L ' E L E V E

Le professeur a fait aller Jean-Pierre et Sylvie au tableau pour parler de l'histoire qu'il avait écrite. C'était l'histoire d'un garçon à moto qui voulait frimer avec une fille. Jean-Pierre a fait le frimeur qu'il ose pas faire en vérité. On n'a pas ri à cause de l'inspecteur mais c'était bien amusant. Après on a écrit le résumé de la leçon sur le cahier, moi j'ai pas pu finir d'écrire parce que ça allait trop vite et que des mots je comprenais pas. Je la copierai sur un copain pour l'apprendre.

Après le prof a lu un morceau d'un livre du Capitaine Fracasse qu'on avait vu à la télé mais on n'a pas reconnu l'histoire parce que c'était trop compliqué et qu'à la télé il y avait de Funes qui faisait bien rire. Il a expliqué des choses que quand on parle on doit changer les verbes et fermer les guillemets pour qu'on voit que c'était avant que ça se passe. A cause de l'inspecteur tout le monde a bien écouté.

(N.B. On a respecté le style et rétabli l'orthographe.)

Philippe MEIRIEU

Outils pour apprendre

en groupe

Chronique Sociale

6^e édition. 1996.

Annexe N° 2. Schémas sur les processus d'apprentissage

Figure 1

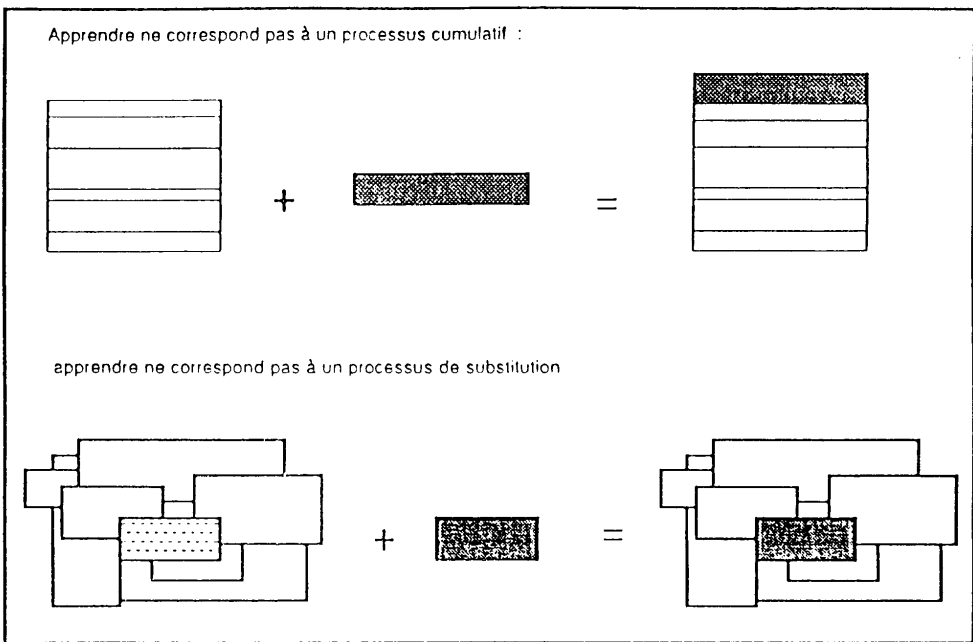
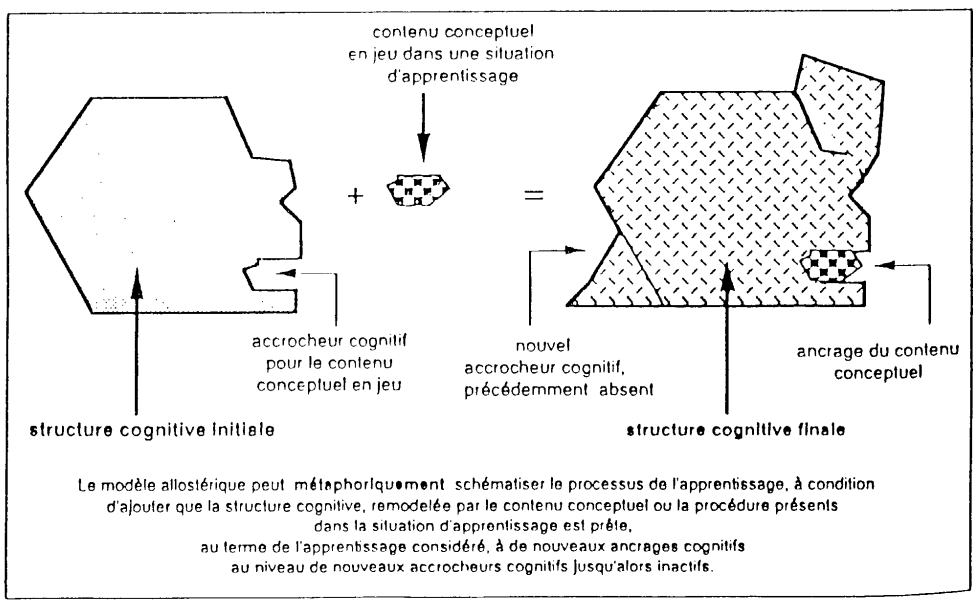
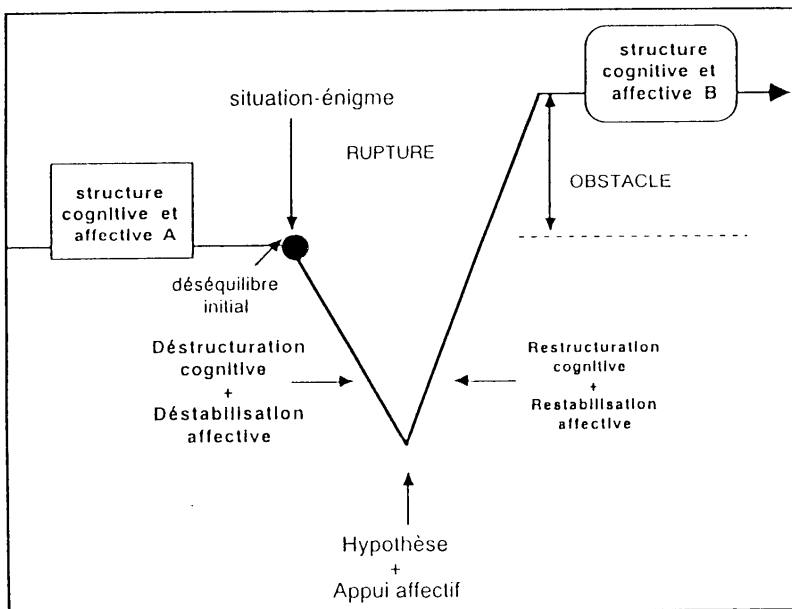


Figure 2



TSVP =>

figure 3.



Michel DEVELAY
De l'apprentissage à l'enseignement
collection Pédagogie, ESF éditeur,
Paris 1982.

ANNEXE N°3

Entretien avec Madame A, professeur de clavecin dans une ENM en Rhône-Alpes

(**Retranscription littérale de la conversation**)

Delphine Bouscot : Vous avez enseigné comme Maître Unique à vos élèves. Pourquoi ce choix ? En quoi cela consiste exactement ?

Madame A : Si j'ai choisi de faire Maître Unique, c'est simplement parce que je trouvais que les enfants ne faisaient pas le lien entre ce qu'ils apprenaient en cours de formation musicale et le clavecin. Je m'étonnais qu'il y avait des choses qu'ils ne savaient pas et j'interrogeais de temps en temps le professeur de FM qui me disait : « Mais si, mais si, on a fait ça en cours ! ». Alors là je me disais, « tiens, il y a quelque chose. »

Et par ailleurs, j'avais pu souvent remarqué à l'école primaire ou ailleurs, les enfants apprennent la clé de sol, seulement, car ils chantent en clé de sol évidemment c'est leur tessiture, et puis nous, nous avons besoin de la clé de fa immédiatement. Si bien que j'ai parlé avec le directeur de l'époque et au bout de quelques temps, il m'a proposé de devenir Maître Unique. (MU) Moi j'étais bien sûr candidate pour faire cela, et donc il s'agit non pas d'apprendre le clavecin à un élève mais d'apprendre la clé de sol. Et en fait, c'est mon objectif, je pense qu'on apprend globalement la musique et on l'applique dans le clavecin.

Alors le MU permet de lire clé de fa et sol en biais, puis ensuite verticalement, mais très tôt. Les enfants s'adaptent très très bien. En effet, le fait de « toucher » immédiatement les notes que l'on voit écrites rallie l'oreille à la vue et au geste. On entend tout de suite ce que c'est qu'un si b. On évalue la distance du geste entre les notes. C'est l'application directe. On manie beaucoup.

Dans le cours du MU, on va du général au particulier, du global au détail, par exemple dans un premier temps, on va chanter une chanson, ensuite on va remplacer les paroles par le nom des notes. On ne va pas forcément parler du rythme. On va jouer les notes de l'air sans savoir le rythme qu'on joue. On verra le graphisme mais on ne va pas analyser sur le moment. On intègre le graphisme du rythme en chantant ou en jouant la chanson dont on connaît à la fois les paroles et les notes. Par contre, on va faire du rythme frappé sur les bongos. C'est à dire qu'on va frapper aussi corporellement en alternance, parce que j'estime qu'un rythme ressenti corporellement c'est bien. Ensuite, on va taper avec les mains le rythme de la chanson en chantant les paroles, puis en chantant les notes et ensuite on ira manier avec les bongos. On chante beaucoup.

En principe, le cours se fait à plusieurs élèves, entre deux et trois élèves en même temps, mais cette année, j'ai eu deux élèves dont un a abandonné : j'ai eu une petite extrêmement brillante et précoce, associée à un petit très lent. Ça n'a pas fonctionné du tout et le petit garçon était très vexé qu'elle avance plus vite que lui. Ça l'a bloqué et donc il n'y avait pas de solution. Ça arrive très rarement.

DB : Qu'est ce que le M.U. apporte de plus aux élèves ?

MA : Le lien immédiat et direct entre théorie et pratique instrumentale. L'élève fait le lien entre le son, le signe et le geste.

Dans les cours de FM « classique », où on a des élèves autour d'une table à l'école avec un tableau et un maître, je trouve que c'est trop à l'image scolaire. De plus, le professeur de FM

ne peut pas être compétent en tout. Vous ne pouvez pas faire jouer du violon aux violonistes, de la flûte aux flûtistes, du piano aux pianistes...

Donc ce n'est possible que si on manie une instrumentation différente comme par exemple on le fait dans la méthode Orff. Ce n'est pas mal, sauf qu'on la réserve à l'éveil musical, ce qui à mon avis est trop tôt, car les enfants n'ont pas la gestuelle suffisante, et du coup, cette pédagogie va très lentement.

Moi je concevrai une classe de FM pour les élèves qui font déjà un instrument, mais pour qu'ils manient un « instrumentarium » de type Orff, pour qu'il y ait toujours une pratique, qui ne soit pas seulement le chant. Malgré l'importance du chant, chanter et jouer ce n'est pas du tout pareil.

DB : L'élève peut-il recevoir un enseignement avec M.U. sur la totalité de son cursus ?

MA : Je fais ça dans tout le premier cycle, sur quatre ans. Parce qu'en tant que claveciniste, je fais commencer la basse continue aux élèves en février de la deuxième année, ce qui est extrêmement tôt. On commence à manier quelques accords très simples, on les chante, on les joue. En troisième année, on voit les accords de quintes et de sixtes plus quelques cadences. Ça développe l'oreille harmonique. On commence à accompagner d'autres instruments dès la troisième année.

DB : Quand ils sortent de ce premier cycle, réintègrent-ils une classe de FM « traditionnelle » ? Comment cela se passe-t-il ? Ont-ils des difficultés particulières ?

AD : Je ne sais pas, pas exactement. Je continue avec eux en instrument, on fait clavecin et musique de chambre en même temps dans le même cours.

Deux élèves pendant une heure et demie en alternance. On fait un peu de mise en doigts technique, on fait la Basse Continue, un élève chante pendant que l'autre l'accompagne, on a un petit flûtiste de second cycle et on l'accompagne, et on fait une pièce solo.

DB : Comment se passent les relations entre professeurs lorsqu'on est M.U. ?

MA : Au début, j'ai pas mal travaillé avec une de mes collègues pour la mise en place du MU. Je voulais avoir un avis extérieur sur l'idée que j'avais moi du MU. Ça fait plusieurs années que je fais ça, ça m'a conduit à écrire une méthode de clavecin dans l'optique du MU. Maintenant je discute pas mal avec une de mes collègues car on réunit nos élèves pour un loto rythmique. C'est plus amusant de jouer à plusieurs ; C'est une manière de faire de la dictée rythmique plus ludique.

DB : Avez- vous des contacts avec les professeurs de FM de vos élèves dont vous n'êtes que le professeur d'instrument ?

MA : De temps en temps quand je les rencontre, on parle d'un tel ou un tel, mais j'avoue que je laisse le professeur de FM faire son cours, je n'ai pas à intervenir la-dedans.

Pour moi, la FM ça ne peut pas être comme on fait généralement. Je trouve que prendre 25 élèves d'un coup, si ce n'est pas pour les faire chanter en chorale, c'est vraiment débile.

Je suis pour la FM : pour moi la FM devrait être le soutien scolaire de l'élève faible dans une matière. Vous avez des élèves qui ont des difficultés de rythme, d'autres une oreille très lente, d'autres qui ont du mal à lire. Pour moi la FM, ça devrait être : «tu vas pendant trois quart d'heure à un cours de lecture, ou à un cours de rythme. » Ce serait une façon de travailler très pointue sur un problème très pointu ; une formule à la carte. Parce qu'un élève qui a un très bon rythme, le développera dans sa musique de chambre, un élève qui a une bonne oreille, la développera dans son travail...Un élève qui est mauvais lecteur, si on ne s'en occupe pas, sera toujours un mauvais lecteur. Moi je fais lire tout de suite, en cachant les mains, sans les regarder. Il y en a quand même qui sont bons lecteurs et d'autres moins bons, à l'école c'est

pareil, alors il faut du soutien scolaire qui devrait prendre l'élève en charge. Alors là, ce n'est pas être 25 ; pour qu'on prenne l'élève en charge, qu'on soit attentif à son problème, qu'on puisse noter ses progrès de points en points, qu'on se rende compte qu'on n'a peut-être pas pris la bonne méthode. Quelques fois, il s'agit d'un problème psychologique, il faut qu'il évacue ce problème avec la musique ou autre chose.

Je ne veux pas dire qu'il faut que le cours de FM devienne un face à face, les élèves peuvent être deux ou trois mais pas quinze. Tout dépend de la pédagogie du professeur.

Moi je prends les enfants par deux ou par trois pour une question de fatigue. Ils n'ont que quelques minutes d'attention, alors on permute. Pendant qu'un élève passe, les deux autres écoutent plus ou moins attentivement, mais au moins, ils entendent ce que je dis, ce qu'il se passe. Ils ne perdent pas leur temps. En plus, il y a des choses qu'on ne peut pas faire individuellement, par exemple, pour faire circuler un rythme, c'est mieux à plusieurs plutôt que de compter à vide !

L'élève est toujours en minorité vis-à-vis du professeur quand il est seul avec lui.

DB : Quelles compétences sont requises pour enseigner comme M.U. par rapport au professeur d'instrument seul ?

MA : J'ai eu, ce que je considère maintenant comme une chance, un poste de FM avant celui de clavecin. J'ai enseigné 10 ans la FM. A l'époque, je m'étais initiée aux méthodes actives et j'ai fait du solfège à tous les niveaux et pour tous les genres : aux chanteurs, aux danseurs, aux supérieurs, aux débutants, j'ai tout exploré.

Si bien que j'étais très à l'aise pour concevoir un système MU parce que j'ai mis à profit toutes les réflexions que je me suis faites pendant 10 ans sur les réussites et les échecs des élèves. Et puis dans le MU c'est très ludique, on intègre énormément le jeu. On joue aux cartes musicales, toute la théorie se fait comme ça. L'élève participe tout le temps activement. Le geste écrit, le geste frappé, la voix, le geste au clavecin, etc...le lien se fait.

La compétence que le MU doit avoir, c'est de se remettre en question et d'avoir l'esprit curieux. Si on n'a pas de curiosité d'esprit, on ne change pas. Ce qui nous guette, nous, dans l'enseignement, c'est l'usure et la routine. En fait, il faut se remettre perpétuellement en question. Moi, c'est ce que je fais constamment.

Je me dis : « pourquoi cela marche et ça non ? pourquoi l'élève s'ennuie, ne réussit pas ? comment faire de la musique mieux ? plus efficacement ? comment faire de la vraie musique ? »

La qualité que doit avoir n'importe quel professeur, c'est le questionnement. Car s'il se questionne, il va aussi travailler lui-même à s'améliorer. Si on ne s'améliore pas soi... Il ne faut pas penser qu'on est formé et qu'on a le savoir une fois pour toutes. Il faut sans arrêt acquérir, se remettre en questions, prendre des cours, réfléchir, « 20 fois sur le métier remettez votre ouvrage ». Ce n'est pas de tout repos, mais bon. On peut aussi faire son cours et rentrer chez soi devant la télé, mais est-ce qu'on est musicien à ce moment là ?

Pour moi, la pratique d'un art fait partie intégrante de l'éducation de l'enfant, du développement pas seulement de l'enfant mais de l'être.

ANNEXE N°4

Entretien avec Monsieur B, professeur de clarinette dans une ENM
en Rhône-Alpes

(**Retranscription littérale de la conversation**)

Delphine Bouscot : Vous enseignez tout le temps à des élèves réunis en groupe. Pourquoi ce choix ?

Monsieur B : Ils sont presque toujours en groupe ; presque parce ce qu'il y a de temps en temps des problèmes d'horaires. En tous cas, premiers et seconds cycles sont toujours en groupe de deux ou trois.

Ce que ça leur apporte ? Ca fait bien une bonne dizaine d'années que je fonctionne comme ça ; je travaille depuis 20 ans à Villeurbanne. Je me suis aperçu qu'il y avait plein de notions de polyphonies, d'écoute polyphonique qu'on ne pouvait pas faire quand on était seul, de repères, de donner des départs, de toutes ces choses là qui me paraissent essentielles. Au début de mon enseignement, le seul moment où les élèves jouaient avec quelqu'un, c'était au moment des examens, ils jouaient avec piano ; ils ne savaient pas comment se repérer. Petit à petit, j'ai voulu changer ça et je les ai mis ensemble.

Je trouve que les cours sont plus vivants et moi je ne m'ennuie pas, alors que quand j'en ai plusieurs à la suite individuellement, je redis forcément des choses qui me paraissent idiotes à répéter comme ça. Je préfère qu'il y ait un groupe, que les gens puissent échanger entre eux, qu'ils puissent prendre des repères, et éventuellement leur donner le goût de se retrouver en dehors de l'école ; une dimension sociale, le fait que les élèves échangent leurs téléphones, se retrouvent parfois pendant les vacances s'ils n'ont pas le temps la semaine.

Ce goût là s'est affirmé il y a environ 10 ans, lorsque j'avais 5 ou 6 adultes dans ma classe. Ces gens que j'ai gardé pendant 5 ans, je les avais en individuel et en groupe, Quintette ou quatuor, c'était très convivial, ils s'étaient donnés un nom ! Il nous arrivait de finir la soirée ensemble autour d'une bonne table ! On était devenu assez proches. Après leur départ de l'école de musique, ils ont créé une association appelée « musique ensemble » ; ils profitaient des locaux de l'école le soir pour répéter entre eux. En mettant des annonces, ils avaient trouvé un réseau de personnes, et donc j'ai toujours continué cette dynamique d'ensemble. Maintenant, c'est à travers les élèves que j'aimerais continuer ce goût là. Ne pas attendre d'être en troisième cycle pour faire de la musique de chambre. Dans notre département des bois, on travaille dès le premier cycle en musique d'ensemble, tout le temps.

On se réunit, on s'organise, on se donne les partitions et on se dit : « Voilà si tu as, admettons, un ou deux élèves de telle heure à telle heure », pendant un mois au lieu d'avoir un cours à un ou à deux, on s'arrange pour trouver un atelier de musique d'ensemble. Ils n'ont pas d'autres cours pendant ce temps là. Pendant l'heure de son cours habituel, l'élève va jouer avec un hautbois, un basson, un piano ou autre, ceci pendant un mois. On travaille sous forme de projets de musique de chambre. En ce moment, j'ai un groupe de guitare, flûte à bec et clarinette qu'on anime d'ailleurs ensemble avec la professeur de flûte à bec. L'objectif est qu'à partir d'un thème, chacun écrive pour le groupe. Le clarinettiste, aussi bien que la guitariste écrivent des variations sur le thème, puis ils essaient de tout mettre en forme. Ils écrivent pour eux car le but est de se familiariser avec une grille. Cela prend du temps mais à partir des impro, on essaie de comprendre comment on peut inscrire une mélodie sur une grille. Au bout d'un mois, le résultat est superbe ! On va enregistrer ça en une séance de studio. Il y a un but aussi, un aboutissement.

DB : Vous travaillez donc beaucoup en collaboration avec vos collègues ?

MB : En priorité surtout dans le département hautbois, flûte, clarinette, basson. On est sept et on s'entend bien. On aime bien être ensemble, pour discuter... Ce projet de musique d'ensemble existe depuis environ 10 ans. On fait ça régulièrement : trio d'anches, quintettes, éventuellement des arrangements. Mais ça n'exclue pas de travailler avec d'autres personnes, régulièrement, on a des collaborations piano/clarinette, ou piano/hautbois, ou piano/flûte. En ce moment, j'ai cinq ou six groupes piano/clarinette.

Les élèves vont chez mes collègues ou viennent chez moi, pendant leurs heures de cours. On s'arrange avec ma collègue (piano) pour qu'ils aient cours en même temps. Ce qui fait qu'on peut faire cours ensemble, ou soit je prends les pianistes soit je lui envoie les clarinettes. Parfois, on donne cours tous les deux.

Au mois de septembre, on a travaillé pour le festival du court métrage, sur un autre projet autour de musiques de films : 15 musiques d'environ une minute. Avec le professeur de guitare, on a formé un groupe composé de hautbois, violon, violoncelle, clarinette et deux guitares. On s'arrangeait pour être libre en même temps, même si ça déborde un peu des heures. Le temps compte moins parce que tu as du plaisir à faire le projet. Collaborer avec un partenaire de la ville, je trouve ça intéressant. J'aimerais qu'on développe plus ce genre de partenariat, faire plus de choses avec les associations de quartiers, travailler avec des vidéos pour des créations à réaliser au le court métrage.

Le département des bois est plutôt axé sur la musique de chambre, ce n'est peut-être pas le cas de tous les autres départements. En musique baroque ils sont forcément tournés vers la musique de chambre. On n'a pas trop de problème pour trouver des pianistes. Les cordes n'ont pas la même logique d'objectifs. Les élèves ont souvent des objectifs à court terme et ont moins de temps pour la musique de chambre.

Il va y avoir un projet pédagogique de l'école qui va sortir bientôt. Tout est en train de se mettre en place avec le nouveau directeur ici depuis un an, on ne peut encore savoir ce qu'il en sortira. Je crois qu'on est sur une voie essentielle.

Mes axes de travail sont la musique d'ensemble, l'improvisation et l'écriture. C'est important que les enfants écrivent dès le début. Alors que dans la plupart des écoles, ils n'écrivent jamais, ou seulement en troisième cycle ou en fin de cursus, quand ils en ont l'occasion. Même dans les CNR, on remarque un pourcentage minime de gens qui écrivent.

Depuis six ou sept ans, j'axe le travail sur l'écriture et je vois leur facilité à comprendre une partition, comment c'est construit. Dès la fin du premier cycle, ils écrivent une partie de leurs épreuves, et c'est loin d'être ridicule. L'autre jour, j'ai fait un concert d'impro à Orléans et on a terminé le concert par un morceau qu'avait écrit une élève de 10 ans avec accordéon diatonique et clarinette. C'était épatant, et sympa.

Au début, on travaille sur des grilles, des accords, la compréhension d'un phrasé, comment ça s'inscrit à l'intérieur d'enchaînements harmoniques simples...des choses simples. Ces élèves qui ont fait ça il y a quelques années ont découvert plein de choses aussi bien sur les mélodies, que sur les modes de jeux... Actuellement, ils créent une monodie à partir d'une échelle qu'ils ont choisie, en réinjectant les possibilités qu'ils ont pu trouver dans leurs impros. De semaines en semaines, ils peaufinent tout ça. Je leur dit qu'on peut peut-être développer tel ou tel élément, essayer de donner une forme à la partition ; ils remettent ça sur le tapis et réessaient des choses.

L'autre jour, j'ai fait venir le professeur d'écriture et on a passé deux heures avec ces trois élèves, pour qu'ils aient un regard extérieur sur ce qu'ils avaient fait. C'était passionnant ; ils étaient captivés par ce qu'il leur disait. Moi, l'écriture, ce n'est pas ma spécialité. J'aime ça, j'écris un peu comme ça, mais lui c'est son truc, donc il disait des choses très intéressantes... J'ai aussi appris plein de choses ! Depuis, ils réfléchissent à ce qu'il leur a dit, ils cherchent à

comprendre le sens de chaque élément utilisé, son rôle dans la pièce, comment le faire vivre au milieu des autres...etc.

Mes trois axes de travail (écriture, improvisation et musique d'ensemble) sont devenus des incontournables. Ça a mis le temps parce que ça se fait sur plusieurs années. Par exemple, l'impro, je n'en faisais pas il y a 15 ans. Ça s'est fait petit à petit avec des rencontres, avec des stages. Les rencontres te forgent des idées. Petit à petit, tu les mets en pratique, tu les appliques et ça devient des bons moments. Là, c'est une année superbe ! C'est le plaisir. Depuis deux ans je monte des ateliers d'impro tous instruments ; tu sens pourquoi tu le fais et tu sens que tes élèves accrochent à ce questionnement là : « Qu'est-ce qu'il y a derrière l'impro ? » Ce n'est plus n'importe quoi. Ils se disent : « tiens, comment peut-on arriver à transformer un matériau vers un autre, qu'est-ce qu'il faut qu'on modifie comme paramètres pour arriver d'un endroit à l'autre ? » Ils commencent à trouver des choses.

DB : Et vous, comment intervenez-vous dans ce genre d'atelier ? Comment définiriez-vous votre rôle ?

MB : Mon rôle , c'est d'essayer de leur donner du sens à ce qu'ils font. Moi j'imagine qu'on n'est pas, et c'est un peu le tort général que l'on peut observer, détenteur d'un élève. Souvent un professeur a son élève et c'est lui qui décide de ce que doit faire l'élève. Moi je pense qu'un élève rentre dans une école et c'est l'école qui doit offrir un tas de choses à l'élève. Le professeur est là pour lui offrir quelque chose mais il ne doit pas le couvrir et l'empêcher de s'intéresser à d'autres disciplines, sous prétexte que l'« éparpillement » nuit à la qualité du travail fourni. Et puis il y a d'autres choses à côté et il faut que l'élève ouvre plein de portes ; sinon on trouve des frustrés. Des gens qui n'auront pas touché au phrasé jazz par exemple, à l'impro ou au baroque alors qu'ils auraient eu envie. Tout ça parce que le professeur estime que c'est au détriment de sa discipline.

DB : Qui est à l'origine de ces projets ? Est-ce que la demande vient des élèves ?

MB : Non, mais je crois qu'il y a une prise de conscience de la part des professeurs. Bien sûr, c'est parfois en réaction face à des élèves « qui ne rentrent pas dans le moule ». On se dit qu'il faut inventer d'autres cursus. Ici, à l'école de musique, on a mis en place d'autres cursus hors cursus diplômant : Un cursus musique d'ensemble, un cursus libre. On voyait qu'il y avait des profils d'élèves qui ne correspondaient pas du tout au cursus diplômant. Il fallait bien que ces élèves là aient leur place. Pourquoi les virer ? Alors qu'ils aspirent à une demande qui n'est peut-être pas celle d'un cursus très lourd, mais qui leur permet néanmoins de faire de la musique. On doit être là, on est service public, on doit pouvoir leur offrir quelque chose. Par exemple, des étudiants qui sont en faculté, qui ont un certain niveau instrumental, mais qui n'ont pas le temps de travailler énormément en étant en fac de bio ou à l'INSA... Ils n'ont pas le temps de s'investir dans une heure de cours avec un boulot à fournir. Donc, à cette occasion, on a monté quelques ensembles. Cette année par exemple, j'ai un ensemble de huit clarinettes. Ils ne viennent que pour cette occasion. Ils ont un tarif adapté à leur pratique ; ce n'est pas énorme. Mais ils sont là toutes les semaines, heureux de se retrouver. (Ca nous a permis de faire le festival du court métrage). Ils ont bénéficié de place gratuites en plus. Lorsqu'on va jouer dans les centres sociaux, on discute peu ou pas habituellement. Là, on va aller jouer dans la rue au mois de juin.

**DB : Avez-vous repensé une évaluation spécifique pour ces cursus ?
Comment cela se passe-t-il en fin d'année ?**

MB : Dans le cursus musique d'ensemble, c'est simplement l'investissement régulier, l'assiduité et puis des réalisations dans l'année et ce n'est pas ce qui manque ! L'évaluation est vite faite. Pour eux elle a peu d'importance parce qu'ils viennent là, jouer par envie. Ce n'est pas nous qui leur imposons un cursus. Lorsqu'ils se présentent à l'école, ils jouent, pas longtemps, mais il y a surtout un entretien avec toute l'équipe du département ; cet entretien est là pour essayer de déceler leur projet. Qu'est-ce qu'ils souhaitent venir faire ici à l'école ? Selon ce qu'on entend, le temps dont dispose l'élève, sa motivation, l'investissement qu'il est prêt à fournir, on lui propose ce cursus là, en lui demandant si cela lui convient. On n'est pas sûr de lui proposer un cursus diplômant parce qu'on n'a pas beaucoup de places, alors on l'oriente vers un autre cursus, moins contraignant en temps de travail. Mais il faut que ça lui plaise avant tout. On pourrait dire que cette voie se rapproche de ce qu'on pourrait définir comme une pratique amateur.

Mais les élèves qui sont dans un cursus diplômant font aussi partie de l'ensemble de clarinettes. C'est un lieu de rencontre entre les gens qui viennent une fois par semaine et ceux qui sont là toute la semaine. Les DEM viennent aussi à l'ensemble. C'est à moi d'adapter les partitions pour que chacun s'y retrouve. Le répertoire dépend des occasions que l'on a de jouer. En début d'année, j'ai axé le répertoire sur la musique de rue. On va jouer au mois de juin, et le répertoire est déjà prêt, au cas où on nous demanderait plus tôt. C'est comme cela qu'on peut susciter des occasions de jouer. A côté de ça, on a travaillé tout un répertoire « plus écrit ». Là on vient d'enregistrer une pièce au studio. Maintenant on est sur une création. Il y a des pôles d'intérêts et c'est ce qui fait la richesse. On ne va pas passer toute l'année sur un seul type de répertoire. On a discuté en début d'année pour prévoir les axes d'orientation. Passer l'année sur la musique de rue, c'est un peu limité, même musicalement. Moi, je m'ennuierais. Par contre, ce genre d'animations est très sympa. Ça anime les quartiers. Nous, on en profite pour se retrouver ensemble hors de l'école. La musique est rattachée à une pratique ; l'école n'est plus coupée du monde. On espère avoir d'autres contacts : il y a la maison du livre, à la médiathèque il y a peut-être des choses à faire, au nouveau musée. Pourquoi ne pas avoir un peu de temps toutes les semaines au musée pour une demi-heure de concert plus ou moins improvisé ? Le public va et vient... Moi j'imagine que les professeurs soient responsables et s'occupent de choses comme ça. Ça me plairait.

DB : De quelles compétences le professeur a-t-il besoin ?

MB : Le professeur ne devrait pas avoir envie d'un cours tout moulé. Pour moi, c'est inimaginable car plus de la moitié des élèves ne pourraient pas rentrer là dedans.

Tu dois être à l'écoute de ce que vient faire l'élève ici ; à l'écoute de son projet... s'il en a un. Il y a aussi des élèves qui viennent sans projet. C'est aussi à nous, à travers des questions, à essayer de comprendre quelles sont ses motivations, ce qu'il recherche vraiment. C'est à nous d'être curieux.

Essayer de trouver s'il recherche plus le collectif ou la relation individuelle, ou si ce sont ses parents qui lui imposent ça, ça arrive aussi. Dans ce cas là, il faut en discuter. Voilà notre rôle. Il est aussi de lui montrer différentes facettes de la musique et pas seulement une. Mais on n'est pas censé connaître toutes les musiques alors il ne faut pas hésiter à l'envoyer chez un collègue, pour lui faire faire un atelier, approfondir telle notion et ne pas se l'accaparer. Si on remarque que l'élève a plus d'affinités avec certaines musiques, il ne faut pas l'empêcher de faire ça.

Je crois que l'élève vient là dans une espèce de circuit où il va rencontrer telle notion ici, là il rencontrera autre chose, ailleurs encore autre chose. Il fait son parcours, son chemin. Mais il y

aura toujours des ateliers collectifs qui peuvent faire retrouver tous ces gens là. Un atelier d'impro peut concerner tout le monde. Un orchestre aussi rassemble beaucoup de gens.

Mais il faut être conscient qu'on ne peut pas surcharger le tout. Un cursus ne peut pas être un empilement, parce que le temps n'est pas extensible. L'élève ne peut pas être disponible deux fois plus, ce n'est pas en rajoutant plein de choses que l'élève sera meilleur. Il faut penser qu'il passera autant de temps à l'école, mais qu'il n'y fera pas la même chose pendant 10 ans. Pas le même orchestre pendant 10 ans ; Peut-être deux ans d'orchestre et un an de détour par l'atelier d'impro, puis un an de travail autour de la chanson...

Ces parcours là me paraissent importants. Si l'élève trouve une esthétique qu'il ressent particulièrement, il pourra la pratiquer plus longtemps. Mais au moins, il connaîtra un petit peu le tout, il se sera forgé une idée plus précise plutôt que de dire : « Moi je n'aime que ça parce que je ne connais que ça. »

Attention, cela ne veut pas dire qu'on doit former des professeurs pluri-disciplinaires et leur imposer de tout savoir, savoir-faire. On peut aussi se former continuellement, s'enrichir d'autres choses, pour moi, c'est essentiel. Mais on ne peut pas tout savoir sur tout et on n'a pas le droit de ne pas en faire profiter nos élèves.

Il ne faut pas détenir nos élèves. Ce ne sont pas des otages. Ce sont des gens qui peuvent aller librement où ils veulent, chaque professeur est là pour les guider un moment.

DB : Vous avez un rôle de formateur au sein de CEFEDM. Que souhaitez-vous apporter à ces futurs enseignants ?

MB : Ce que je fais au CEFEDM est directement en relation avec ce que je fais à l'école de musique. Je me nourris des expériences que je fais là-bas et je réinjecte ça dans ce que je propose ici. Tout ce qu'on fait cette année est centré sur la musique baroque, l'ornementation, un peu d'impro, des situations de musique d'ensemble, du travail à partir de grilles... Je remets en situation, c'est aussi pour relater les expériences qu'ont fait les élèves et les étudiants. Donner une image de ce que peut être l'enseignement. Je me dis que ça peut faire réfléchir les étudiants. Au sujet de l'écriture par exemple, ça a pu faire « tilt » chez vous de repenser à la place de l'écriture dans votre cursus, et peut-être songerez-vous à lui donner de l'importance en premier et second cycles. Quand tu rentres à l'école en CP, tu apprends à lire et à écrire aussi, alors que nous, on ignore l'écrit, on le dissocie, ou on le met sur un pied d'estale tellement haut que c'est inaccessible.

En premier cycle, écrire n'est pas forcément associé à une idée de génie, c'est mettre la main à la pâte, manipuler un outil pour essayer de formuler des idées, comme dans une dissertation, c'est tout. Chez nous, l'écriture est pensée comme un aboutissement, à être compositeur. Ça me paraît essentiel de réfléchir là-dessus au CEFEDM. Je vois bien ici que les différents parcours ressortent, ils ne sont pas à l'aise. Pourtant, on ne les juge pas, c'est juste une réflexion pour l'avenir et leur métier. Ils auront peut-être à inventer des choses dans leurs cours pour que cela évolue.

Abstract

Regard sur le métier de l'enseignant spécialisé en musique, sa place et son rôle dans l'évolution de l'école de musique où cohabitent des esthétiques réputées parfois antagonistes. Questions et réflexions sur les finalités de son enseignement par rapport aux élèves qu'il rencontre. Retour sur ses compétences et sa formation pour exercer un métier aux multiples facettes...

Mots clés

Enseignant
Métier
Finalités d'enseignement
Apprentissage
Elève
Variabilité didactique
Equipes pédagogiques
Compétences