

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 1999-2001

Mémoire de fin d'études

« Vous pouvez répéter les questions ? »

Pour une genèse artistique de l'enseignement de la musique.

Samuel CHAGNARD

Discipline Jazz

*Merci à Manue, Eddy, Philippe et Max
pour leur aide, leur soutien et leur patience.*

SOMMAIRE

Introduction p.4

Première partie

Pourquoi l'enseignement de la musique est-il la plupart du temps réduit à l'enseignement de la technique instrumentale ?

1. Perspective historique p.6
2. Organisation actuelle p.8
3. Pourquoi le modèle du Conservatoire de 1793 est-il encore aussi présent actuellement dans l'enseignement de la musique ? p.10
4. Autres facteurs à l'origine de l'importance de la technique dans l'enseignement de la musique p.11

Seconde partie

Les questions à poser pour un enseignement artistique de la musique.

1. Le *Pour-quoi* de l'enseignement

- 1.1. La notion d'œuvre p.17
- 1.2. L'enfant et l'art p.19
- 1.3. Le rôle de l'école d'art p.20
- 1.4. Le modèle du musicien, le modèle de l'enseignant. p.24

2. Le *Quoi* de l'enseignement

- 2.1. Au commencement était le chiffre... p.27
- 2.2. L'instrument de la musique p. 28
- 2.3. L'œuvre, la forge et la compétence p.30

3. Le *Comment* de l'enseignement

- 3.1. L'inter-activité p.33

3.2. La pédagogie du projet p.34

Conclusion p.38

Bibliographie p.39

Sigles p.40

Annexe 1 p.41

Michel Develay : Les enseignants et le changement

Annexe 2 p.46

Dossier documentaire : À propos d'apprendre

Annexe 3 p.61

Article du Monde de l'éducation : La mise en scène mise en cours

Annexe 4 p.65

Alex Lafosse : Pédagogie du projet : résistances cachées

Annexe 5 p. 68

Michel Huber : Une quatrième réalise un film sur la Révolution

Introduction

Si la musique est présente partout dans notre société, il en est de même de son enseignement, au point qu'il existe peu de musiciens qui ne se soient confrontés au moins une fois dans leur vie à l'exercice périlleux de *donner* un cours de musique. Or il s'avère que le cours de musique prend la plupart du temps la forme du cours individuel d'instrument. Ceci se retrouve dans les cours particuliers mais aussi au niveau de l'enseignement spécialisé de la musique. Le cours consiste alors principalement à apprendre la technique d'un instrument, attaché à un style particulier.

En confrontant ce constat à ce que peut représenter la musique, avant tout un art à vocation collective, on peut se demander si l'enseignement de la musique ne pourrait pas être repensé au départ de ces deux dimensions, l'une artistique et l'autre collective.

Dans une première partie, nous verrons l'origine de l'importance du travail technique instrumental dans l'enseignement de la musique, et ce qu'il induit tant au niveau des représentations que des pratiques.

Dans la seconde partie, nous aborderons la réflexion pour envisager cet enseignement artistique, au départ de trois questions, préliminaires à tout acte pédagogique : *Pourquoi? Quoi? Comment?*

PREMIERE PARTIE

Pourquoi l'enseignement de la musique est-il la plupart du temps réduit à l'enseignement de la technique instrumentale ?

1. Perspective historique

L'enseignement spécialisé de la musique en France trouve son origine à la Révolution.

La suppression des maîtrises religieuses, qui dispensent jusqu'alors l'enseignement de la musique, impose de réinventer un système d'enseignement adapté aux nouvelles idées républicaines. La volonté d'une nation forte entraîne deux logiques qui vont orienter les méthodes d'enseignement :

- L'instauration d'une musique nationale, faite pour servir la cause révolutionnaire, implique la formation de musiciens spécialistes à même de la composer et de la jouer.
- Le principe d'égalité républicaine, non pas dans un souci de démocratisation mais de contrôle, va entraîner l'instauration de méthodes officielles imposées pour tous.

L'Institut de Musique, créé en 1793, puis rebaptisé Conservatoire en 1795, a pour mission d'élaborer ce nouveau système d'enseignement. Il s'appuie sur la définition de « Principes élémentaires de musique » élaborés par quelques compositeurs pour permettre un enseignement rapide et efficace. Il s'ensuit un morcellement disciplinaire¹ de la musique, instaurant en particulier la séparation entre ceux qui font la musique (les compositeurs) et ceux qui l'exécutent (les instrumentistes). Dès lors, la formation de ces derniers consiste principalement à acquérir une technique instrumentale au service de l'écriture des premiers. D'où la naissance d'une nouvelle *science* de la musique : l'interprétation.

Chaque discipline est elle-même structurée par une méthode d'enseignement découpée en éléments, en leçons de complexité croissante, et ne sont admis au Conservatoire que des musiciens ayant suivi ces méthodes. Ceci induit un système d'enseignement de type pyramidal, les établissements provinciaux (*succursales*) se voyant dans l'obligation d'appliquer les méthodes officielles du modèle parisien, et servant de vivier de musiciens pour le Conservatoire.

Cette mise en discipline de la musique suit les transformations de l'enseignement apparues dans la première moitié du XVIII^{ème} siècle. On assiste alors au passage de l'apprentissage corporatiste à l'enseignement disciplinaire. C'est ce que montre Michel Foucault dans la partie *Discipline* de son ouvrage *Surveiller et punir*² dans lequel l'analyse de la création d'une école de dessin dans la manufacture des Gobelins (1737) lui permet de

¹ Discipline, compris ici au sens de *matière* à enseigner, pourrait aussi se décliner au sens d'*obéissance* au Conservatoire, son premier directeur étant Bernard Sarrette, capitaine d'état-major de la Garde Nationale...

² Michel Foucault, *Surveiller et punir - Naissance de la prison*, Paris, NRF Gallimard, 1975

mettre en route une réflexion sur la « machinerie disciplinaire », qu'il met en parallèle avec l'organisation de la formation militaire. Il s'agit principalement d'une réorganisation du temps de la formation grâce aux quatre procédés suivants³ :

➤ « Diviser la durée en segments »

Chaque pratique est dissociée en activités distinctes, menées successivement ou en parallèle, dont la réussite conditionne le passage à la suivante, dans une logique de progression.

➤ « Organiser ces filières selon un schéma analytique »

On procède à la séparation en éléments simples des activités définies précédemment, abordés dans un ordre croissant de difficulté.

➤ « Finaliser ces segments temporels »

Il s'agit de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints grâce à des épreuves qui attesteront d'une part du niveau et de la *normalité*, c'est-à-dire de la conformité à une norme, du sujet examiné, et d'autre part des différences entre chaque individu.

➤ « Mettre en place des séries »

Chaque individu appartient à une classe déterminée, en fonction de son niveau ou de son grade, auquel correspond des exercices spécifiques.

On peut donc comprendre comment, à l'origine du Conservatoire, il a fallu cette organisation disciplinaire pour former un nouveau corps de métier, les instrumentistes, ces soldats de la musique, rompus à la technique de l'exécution au service de la nouvelle République. Nous rejoignons ici l'idée de Michel Foucault quand il introduit la notion de « corps docile » :

« Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. Une « anatomie politique », qui est aussi bien une « mécanique du pouvoir », est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps « dociles ». »⁴

³ Op. cit., p.185-186

⁴ Op. cit. p.162

Dès lors, la formation dispensée au Conservatoire va s'évertuer à *faire* des musiciens d'orchestre spécialisés, ayant chacun un rôle bien défini au sein de cet orchestre, et qui peuvent répondre *au doigt et à l'œil* aux injonctions de la partition via le chef d'orchestre. De cette époque provient ainsi la domination du support écrit dans l'enseignement de la musique, érigeant le solfège au rang de discipline à part entière.

La formation des musiciens devient alors avant tout la formation professionnelle de haut niveau de techniciens spécialistes de leur instrument.

2. Organisation actuelle

Plus de deux siècles après, il est surprenant de voir comment aujourd'hui l'organisation de l'enseignement spécialisé de la musique en France obéit encore à ce modèle hérité de la Révolution :

- **Hyper spécialisation** : plus d'une quarantaine de disciplines co-existent au sein des ENM et CNR⁵,
- **Instrumentalisation** : l'entrée dans l'école de musique est d'abord conditionnée par le choix d'un instrument, choix la plupart du temps définitif. La vie de l'école de musique est axée autour du cours d'instrument⁶.
- **Visée professionnelle** : le modèle implicite de l'élève à former reste avant tout le musicien professionnel soliste ou d'orchestre, possédant une parfaite maîtrise de l'instrument et du déchiffrage. On retrouve effectivement dans le cursus obligatoire d'un élève un cours hebdomadaire d'instrument (individuel) et de formation musicale (collectif).⁷
- **Hiérarchie** : l'organisation pyramidale de l'enseignement de la musique, bien qu'implicite, est encore très forte, avec au sommet les CNSM (2), puis les CNR (35), les ENM (105), les EMMA(225) et EMM, et les EMA (3000)⁸. On retrouve aussi au sein des établissements une hiérarchie entre les directeurs, compositeurs ou chefs d'orchestre, et les professeurs, super instrumentistes interprètes.

⁵ Le nombre de disciplines enseignées est d'ailleurs l'un des critères pour l'appellation ENM, CNR ou EMMA.

⁶ Sur 7000 enseignants en ENM et CNR, environ 5000 enseignent une discipline instrumentale
D'après L'activité des écoles de musique et de danse, année scolaire 1997-1998. Résultats détaillés de l'enquête annuelle auprès des Conservatoires Nationaux de Région et des Ecoles Nationales de Musique, DMDTS

⁷ En 1997-1998, on comptait 261259 élèves (ENM + CNR) toutes disciplines confondues (élève compté autant de fois que de disciplines auxquelles il participe) pour 127241 élèves inscrits, soit une moyenne de 2 disciplines par élève, dans la majorité des cas un instrument et la formation musicale. *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

- Examination : la vie d'un élève est parsemée d'épreuves destinées à évaluer son *niveau* : année d'observation, contrôles de milieu d'année, de fin d'année, examen de fin de cycle, diplômes de fin d'études, concours d'entrée, ... Tant et si bien que ce sont ces épreuves qui déterminent avant tout le contenu des cours.
- Conservation du patrimoine : l'autre axe de l'enseignement de la musique (avec la technique instrumentale) est l'étude du répertoire, du début XVII^e au début XX^e, dominé par la période romantique. On observe la volonté de préserver, de transmettre ce patrimoine, de se mettre au service des grands compositeurs. Ce répertoire ne couvre que deux siècles de l'histoire musicale occidentale, mais constitue l'essentiel du répertoire abordé en école de musique.

Il semble que l'enseignement de la musique n'ait pas pris en compte l'évolution sociale et culturelle des deux siècles écoulés depuis la Révolution, tant au niveau des modes de vie que des pratiques artistiques.

D'un côté, la demande de formation à la musique ne cesse d'augmenter, la plupart des parents souhaitant que leur enfant ait une pratique artistique en parallèle à leur cursus scolaire, dans un souci d'épanouissement et d'équilibre, à une époque où l'école tend à devenir avant tout le lieu de l'apprentissage d'un métier, tremplin vers l'entreprise.

De l'autre l'accès à la musique n'a jamais été aussi facile, depuis l'avènement du disque en particulier et le développement des médias à même de la diffuser (TV, radio, internet, médiathèques...). Chacun peut aujourd'hui avoir accès à n'importe quelle musique dans le monde.

Or si les écoles de musique se sont multipliées ces quarante dernières années⁹, permettant ainsi à un plus grand nombre l'accès à l'enseignement de la musique, les méthodes d'enseignement, elles, n'ont pratiquement pas évolué. Centrée sur l'inculcation technique de la musique, l'école renvoie à l'élève tous les symptômes scolaires auxquels il pensait échapper en s'y inscrivant (cours magistral *théorique*, cursus préétabli et hyper balisé, examen-sanction, normalisation forte, devoirs à la maison, rigueur, bachotage, compétition, ...), loin de l'épanouissement escompté.

Quant aux choix esthétiques, l'école de musique pourrait être rebaptisée « Ecole de la musique occidentale savante du XVII^e au XX^e siècle », tant le répertoire de cette époque y est dominant. Peu d'autres courants musicaux y sont enseignés, quelques-uns en discipline complémentaire, souvent optionnelle. Il est en outre remarquable de constater que la plupart des élèves n'écoutent pas chez eux la musique qu'ils pratiquent au sein de l'école de musique.

3. Pourquoi le modèle du Conservatoire de 1793 est-il encore aussi présent actuellement dans l'enseignement de la musique ?

Le type d'enseignement mis en place lors de la Révolution a été le résultat d'une réflexion sur le modèle du musicien dont on a eu besoin à ce moment-là : un musicien possédant une pratique instrumentale technique au service du texte musical, lui-même au service de la Révolution. Qu'en est-il aujourd'hui ? On retrouve les méthodes liées à ce modèle, mais les raisons et les causes véritables de leur choix ont été oubliées. Peut-on encore utiliser un modèle issu d'une réflexion sur la société de 1793 ? Qu'est-ce qui a fait que ce modèle n'a pas été repensé en deux siècles ?

La première raison est l'absence totale de formation des enseignants de la musique au cours des deux derniers siècles. Les premiers centres de formation (CEFEDM) datent d'une dizaine d'années seulement, et ils ont eu bien du mal à se faire reconnaître. L'idée est en effet très répandue dans le milieu des musiciens que la maîtrise de son instrument suffit à l'enseigner¹⁰. Sans formation, les musiciens qui deviennent enseignants, souvent plus par nécessité que par vocation d'ailleurs¹¹, vont avoir tendance à reproduire les schémas, à appliquer les méthodes d'enseignement auxquels ils ont été confrontés dans leur propre cursus d'élève. D'où cette transmission implicite de type maître-élève des méthodes d'enseignement, qu'on retrouve d'ailleurs dans les musiques traditionnelles garantes d'une certaine pérennité esthétique. Il leur est souvent difficile ensuite de remettre en cause ces schémas dont ils sont le produit. Cela remettrait en cause leur formation de musicien et au-delà risquerait de balayer leur propre image de musicien¹².

La deuxième est l'individualisation et la compétition produite par ce système, où l'élève passe la plupart de son temps à « travailler son instrument » seul, à chercher à être l'*élu*, et qu'on retrouve ensuite lorsqu'il devient enseignant, seul avec son élève qu'il souhaiterait voir à son tour devenir l'*élu*... Cette individualisation extrême non seulement ne favorise pas le

⁹ Environ 300 dans les années 60, autour de 2000 dans les années 90

¹⁰ Dans la plupart des concours pour obtenir un titre d'enseignant (DE, CA en candidat libre), la première épreuve est d'abord l'épreuve d'instrument, éliminatoire, ensuite seulement a lieu l'épreuve pédagogique.

¹¹ On pourra se référer au chapitre 3 du mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation d'Hélène Gonon Représentations de l'enseignement et conceptions de l'apprentissage – Pratiques enseignantes en écoles de musique -Essai de modélisation au départ du discours des enseignants (1998)

¹² Est ce que la confrontation à cette sorte d'Œdipe de l'enseignant ne serait pas salvateur et ne lui permettrait pas de quitter enfin le monde de l'enfance dorée du conservatoire ? Cela lui permettrait ensuite aussi de ne pas considérer un élève comme son enfant, son produit, sa *chose*, surprotégé jusqu'à l'étouffement...

travail d'équipe, le dialogue et la réflexion pourtant nécessaires à toute évolution, mais au contraire produit un conservatisme fort.

La dernière raison, et non la moindre, est que les méthodes induites par ce modèle sont des méthodes qui ont fait leur preuve, qui *marchent*. Elles ont été reprises dans bon nombre de pays et les musiciens français sont reconnus dans le monde entier pour leur savoir faire instrumental. Leur efficacité est due à leur extrême rationalisation. De plus ce modèle est rassurant, aux yeux de l'institution, des parents, des élèves et même des enseignants, car il est mesurable, quantifiable du fait de l'utilisation de méthodes progressives, de cycles, d'examens, de classements par niveaux, avec un découpage précis du temps.

À ces raisons, en grande partie liées à la musique, on peut rajouter celles concernant l'enseignement en général dont Michel Develay a dressé la liste lors d'un débat sur le thème « Les enseignants et le changement » dont la transcription figure en annexe 1. En voici extraite l'une d'elles :

« La première raison relève sans doute du truisme : tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude. Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement, il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision - et à une activité - plus collective : celle-ci est consommatrice de temps, consommatrice d'énergie et consommatrice d'inquiétude. »

4. Autres facteurs à l'origine de l'importance de la technique dans l'enseignement de la musique

Deux autres facteurs peuvent expliquer cette importance : une certaine vision de la musique, qui parlerait d'elle-même, et une conception de l'apprentissage basée sur la transmission des savoirs.

La musique est avant tout considérée comme porteuse d'émotions, de sentiments que la parole ne saurait exprimer et qui dépasseraient toute tentative d'explication, voire qui n'en toléreraient aucune. À cette conception commune de la musique, de l'ordre de l'*ineffable*¹³, correspond tout naturellement une conception similaire de son enseignement, c'est-à-dire l'impossibilité à pouvoir l'enseigner. Comment pourrait-on enseigner quelque chose qu'on ne

¹³ Nous renvoyons à la lecture du paragraphe *L'enseignement de la musique : entre ineffable et indicible* (p. 73) du mémoire de DEA d'Eddy Schepens *L'école de musique reste à inventer* (1997), Lyon 2

peut pas exprimer ? La musique ne s'apprend pas, la musique ne s'enseigne pas, la musique se *sente*¹⁴. Et voilà que cette conception partage le monde des musiciens en deux catégories : ceux qui sentent et ceux qui ne sentent pas ! D'un côté les élèves doués pour la musique, de l'autre ceux qui ne seront jamais *musiciens*. L'un des rôles le plus important de l'enseignant est alors de repérer ce don, ce talent inné, de trier le bon grain de l'ivraie.

Si la musique ne s'enseigne pas, on peut en revanche enseigner tout ce qui la matérialise, l'instrument et la partition, c'est-à-dire les savoir-faire d'ordre technique. Pour les *doués*, la technique va alimenter leur talent, va décupler leurs capacités. Pour les autres, une bonne technique c'est déjà pas mal...et ça ne peut pas faire de mal.

Cette conception reste courante dans le discours des enseignants de la musique¹⁵, et elle correspond à des conceptions de l'apprentissage bien particulières. La première est celle de la transmission des savoirs. L'enseignant-émetteur transmet son savoir à l'élève-récepteur. Basé sur le modèle de l'empreinte, ce système confine l'élève à un rôle passif, l'activité étant du côté de l'enseignant, l'élève étant envisagé comme une sorte de « pâte à modeler » que travaillerait le professeur correcteur. Ensuite arrive la notion d'empilement des savoirs. On apprend les choses les unes après les autres, l'idée étant que les parties se combineront ensuite d'elles-mêmes pour former un tout grâce à une pratique intensive et au savoir-faire pédagogique du professeur qui assure la cohérence entre elles. Enfin, liée à la précédente, vient la vision d'un apprentissage « pour plus tard ». L'idée consiste en la capitalisation, pendant le temps de l'école, de savoirs et savoir-faire dont l'utilité, voire l'usage, ne se révélerait que plus tard, dans un futur ou un ailleurs plus ou moins proche, plus ou moins défini. Celui qui est musicien saura quoi faire de ces acquis techniques.

Ce système est en fait uniquement centré sur l'enseignement, et non pas sur l'apprentissage, sur l'enseignant, pas sur l'apprenant. Toute l'organisation, la rationalisation de la musique n'a été entreprise que pour faciliter son enseignement, pas son apprentissage. D'où un refus implicite de réflexion sur le fait même d'apprendre et sur les mécanismes liés à l'acquisition des connaissances, alors que, dans le même temps, on assiste à une prolifération de méthodes éditées, reconnaissance suprême du professeur et de son enseignement.

Dans les faits, le système actuel fonctionne très bien pour les élèves qui désirent devenir musiciens professionnels (d'orchestre la plupart du temps), ce pour quoi il a été conçu, mais

¹⁴ Se reporter aux conclusions (p. 34-35) du mémoire de licence de Christophe Panzani L'évaluation est-elle au service des apprentissages dans les écoles de musique ? (1998) qui démontrent que l'enseignement musical n'existe pas à proprement parler en raison de cette représentation de la musique.

¹⁵ Cf. les interviews réalisées par Hélène Gonon et Christophe Panzani dans leurs mémoires respectifs (op. cit.)

ceux-ci représentent moins de deux pour cent du nombre total d'élèves inscrits en CNR et ENM¹⁶. Il est évident que le modèle hérité de 1793 ne correspond plus aux besoins actuels de l'enseignement de la musique. Il faudrait peut-être entamer une réflexion sur le type de musicien à former. Ceci amènerait ensuite à changer les modes d'évaluations, les contenus et les méthodes d'enseignement, le fonctionnement des établissements, ainsi que le rôle même des enseignants et de l'école de musique.

¹⁶ Op.cit. p.23 : 2286 DEM délivrés en 1997/1998 pour 127241 élèves inscrits en CNR et ENM

SECONDE PARTIE

Les questions à poser pour un enseignement artistique
de la musique.

Les réflexions sur l'enseignement de la musique portent souvent sur *comment* enseigner, plus rarement sur *quoi* enseigner, presque jamais sur *pourquoi* (ou *pour quoi*) l'enseigner. Or il nous apparaît que ces questionnements ne peuvent exister l'un sans l'autre. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit à la Révolution : souhaitant la création d'un corps de musiciens pour jouer lors des fêtes républicaines (*pour quoi*), on institue des cours centrés sur l'apprentissage d'un instrument et de la lecture (*quoi*) selon des méthodes adaptées au résultat visé (*comment*). Ce système fonctionne à merveille pour ce pourquoi il a été conçu, la formation d'instrumentistes spécialisés. Il semble pourtant que la volonté de changer ce système, tant critiqué par ailleurs, soit présente depuis longtemps au sein même des institutions¹⁷. Mais ces changements ne portent bien souvent que sur la forme, sur le *comment*, or il ne sert à rien de changer de méthode quand dans le même temps on vise le même résultat. D'où la nécessité d'une réflexion en amont de l'acte pédagogique à proprement parler, sur l'objet à enseigner, sur les connaissances qui le fondent et sur les finalités de son enseignement :

« Comprendre, sinon élucider, les rapports entre la connaissance et le politique revient en priorité au philosophe : mais l'enseignant ne saurait lui déléguer purement et simplement cette tâche. Situer les conditions qui ont vu se constituer savoirs et objets d'enseignement, et comprendre les relations entre connaissance et société constitue la clé d'une interprétation tant pratique que théorique de l'enseignement d'une discipline. Ne serait-ce que pour ne pas être piégé par les effets d'évidence auxquels une tradition, parfois longue, résume un objet de savoir, ou par les effets de mode qui, se succédant, déstabilisent sans cesse les pratiques enseignantes.

C'est la question du sens de l'enseignement d'une discipline qui, à tout moment, conduit la décision pédagogique : à quelles fins l'enseigne-t-on (ordre des valeurs), quel type de connaissance doit-elle faire émerger chez les élèves (ordre de l'épistémologie), quels outils privilégier pour y atteindre (ordre du cognitif) ? »¹⁸

Eddy Schepens

¹⁷ Comme en témoignent les innombrables et interminables discussions sur la façon d'enseigner la Formation Musicale qui reviennent systématiquement chaque année mais qui ne semblent jamais trouver de solution satisfaisante, les professeurs de FM étant coincés entre les demandes solfégiques des professeurs d'instrument et l'approche sensorielle prônée par le discours officiel.

¹⁸ Eddy Schepens, in L'école de musique reste à inventer, op. cit. p.90

1. Le Pour-quoi de l'enseignement

La première des réflexions à mener semble être de repenser la musique en tant qu'art. Cela relève du lieu commun d'affirmer que la musique est un art, mais cette considération générale peut révéler des représentations radicalement différentes des représentations que chacun se fait de l'art¹⁹. Le propos ici n'est pas d'en donner une définition, si tant est que cela soit possible, mais de comprendre les conceptions et les valeurs qui y sont attachées.

1.1. La notion d'œuvre

« Les préoccupations de beaucoup de musicologues portent plutôt sur ce qu'ils croient être l'honneur de leur art que sur la vérité. Dans la lutte qu'ils soutiennent, ils ne défendent pas une opinion contre une autre mais à leur sens, le dogme contre l'hérésie, l'opinion de leurs adversaires leur apparaît comme un indigne malentendu, un matérialisme sacrilège et grossier. »

Édouard Hanslick *Du beau dans la musique*²⁰

Tant que le débat concernant l'art en restera au niveau de l'affectivité et de l'émotion, aucune réflexion objective, efficace, ne pourra être menée. Laisser les revendications identitaires, très présentes en musique, de côté semble en être la première des conditions. Il ne s'agit pas en effet de comparer, de hiérarchiser mais d'essayer de comprendre les caractéristiques de la musique en tant qu'art, en particulier en revenant sur la notion d'œuvre.

Pour commencer et éviter les arguments d'ordre passionnels, nous emprunterons à Isabelle Ardouin deux approches possibles du concept d'art²¹ :

« La première est une approche philosophique essentialiste qui tentera de répondre à la question: « Qu'est-ce que l'art » ? C'est une approche internaliste de l'art. En d'autres termes, il s'agira de trouver des invariants, une définition axiomatique susceptible d'unifier l'ensemble des œuvres, considérées alors dans leur essence même comme œuvres d'art. On parlera du beau, du style, du génie de l'artiste, de sa capacité technique, etc. Pour le dire vite, l'art sera dans l'œuvre d'art, dans un extérieur au sujet. Dans cette optique, avoir accès à la culture artistique ce sera avoir accès au beau, à la création, à des savoir-faire particuliers, à des techniques, etc.

¹⁹ Nous avons vu dans la première partie comment une certaine conception de la musique a conduit à une désartification de son enseignement.

²⁰ Cité par Laurent Guirard, in *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical* L'Harmattan, 1998

²¹ Isabelle Ardouin, in *L'éducation artistique à l'école*, collection *Pratiques & enjeux pédagogiques*, ESF éditeur, 1997, p.44-45

La seconde sera une approche philosophique « empiriste » qui tentera de répondre à la question : « Quand y a-t-il art ? » (A. Danto, 1981). C'est une approche externaliste de l'art. En d'autres termes, l'art cessera dans cette perspective d'être un fait en soi pour être un événement relatif. Il suffira donc que le sujet décide que c'est de l'art pour que l'œuvre soit admise comme telle ou qu'elle soit dans un contexte qui la désigne comme telle (le musée). C'est-à-dire que « la description de l'art serait sociologique et institutionnelle » (C. Brunet, 1995). L'art sera alors une décision du sujet et n'aura rien à voir avec les qualités traditionnellement répertoriées comme artistiques, c'est-à-dire l'intelligence du geste, la touche, le style, etc. Pour le dire vite, l'art dans cette approche est une décision de l'artiste ou du spectateur ou affaire de complicités sociales (les musées, le marché de l'art). L'art sera affaire « d'exposition », de contexte ou se situera dans le sujet lui-même (être artiste). [...] Dans cette perspective, avoir accès à la culture artistique ce sera avoir accès à un discours critique, à une attitude psychologique particulière (l'artiste) ou sociale, ce sera refuser jusqu'aux apprentissages techniques, aux savoir-faire. »

Ces deux approches entraînent bien évidemment deux conceptions différentes de la notion d'œuvre, qu'on peut aisément transposer au domaine musical. Avec la première, la plus communément répandue et la plus ancienne, l'œuvre est appréhendée pour elle-même, sur la base du « j'aime/j'aime pas », en référence à une échelle de valeurs indexée sur une certaine conception du beau, ce qui pendant longtemps a conduit à définir la musique comme *l'art d'organiser les sons de manière agréable à l'oreille*. En revanche, la deuxième approche fait de l'œuvre, quand elle ne la nie pas, un déclencheur, un interrogateur :

« L'œuvre [...] ne se donne plus comme une révélation, mais comme un problème, comme un espace conceptuel. En d'autres termes, la relation à l'œuvre n'est plus culturelle mais culturelle, c'est-à-dire réflexive, interrogative, conceptuelle. Ce qui ne veut pas dire que la relation n'est plus esthétique. Il s'agit là d'une autre conception de l'esthétique. Il s'agit d'une conception de l'esthétique comme une conduite cognitive. »²²

Garder la même approche, les mêmes critères esthétiques, pour écouter un Nocturne de Chopin et une improvisation de Cecil Taylor conduira invariablement à des réflexions rédhitoires du genre : « C'est pas de la musique, c'est du bruit ». En revanche, accepter de modifier ses conceptions, c'est commencer par ne plus voir une œuvre de façon manichéenne, s'interroger sur le sens même de cette œuvre, et aussi accepter d'être bousculé, de remettre en question ses références.

C'est un travail qui peut être difficile, et si l'on conçoit aisément que chacun n'ait pas l'envie de faire ce travail dans une société où la musique est avant tout un produit de consommation et de plaisir immédiat, il nous semble que c'est du devoir des professionnels de la musique de s'y intéresser, en particulier et en priorité les enseignants.

Outre le fait de se confronter à d'autres esthétiques, ce travail pourrait permettre à l'enseignant de se retrouver face à une œuvre dont il ne détient pas les clefs, et ainsi envisager

la situation du côté de l'élève face à une œuvre nouvelle. Dès lors relativiserait-il peut-être l'idée de l'œuvre immédiate, évidente par elle-même, telle qu'elle apparaît dans l'enseignement traditionnel de la musique²³, dont la spontanéité apparente n'est en fait que le résultat d'une certaine naturalisation²⁴ induite par un long apprentissage.

1.2 L'enfant et l'art

L'art, ou plutôt l'Art avec un grand « A », dans sa conception occidentale, est avant tout une préoccupation d'adulte, fruit d'une réflexion sur la condition humaine, de l'expression d'un idéal ou d'un mal-être, etc..., mais produit par des adultes pour des adultes. Aucune œuvre d'enfant, excepté certaines œuvres de « jeunesse » d'artistes célèbres reconnus d'abord pour leur production d'adulte, ne se retrouvera propulsée au rang d'Oeuvre d'Art. D'ailleurs, pour dénigrer l'œuvre d'un artiste, en particulier les œuvres « contemporaines », n'entend-on pas régulièrement « Ça, de l'art ? mon fils en fait autant ! ». Cette phrase suggère, outre le caractère défensif de celui qui la prononce et qui ne va pas chercher dans l'œuvre autre chose que le beau apparent²⁵, que l'enfant lui aussi a une production mais qui n'est pas reconnue par le monde des adultes. Notre propos ici n'est pas de revendiquer pour chaque enfant le statut d'artiste, mais de montrer que la notion d'œuvre est importante voire capitale chez l'enfant, non pas au sens d'Oeuvre d'Art, mais au double sens de l'œuvre, c'est-à-dire le fait de travailler, de mener une activité (être à l'œuvre) et le fait d'en obtenir un résultat, un objet fini.

«[...]on rencontre cette recherche de l'œuvre dès la petite enfance ; le gamin qui commence à empiler trois cubes a le sentiment, à un certain moment, que c'est une « œuvre ». Il a construit sa pile, il est content, ça tient debout ; non seulement il s'arrête et attend pour la démolir, mais il va chercher sa maman pour la lui montrer ! Donc on retrouve là les deux définitions. Un résultat - il y a un moment où il considère que c'est fini - et le besoin d'une certaine considération sociale -il cherche un public pour être félicité. Or, comme chacun sait, c'est une motivation importante dans l'évolution de l'enfant, c'est un facteur de progrès. »²⁶

²² Ibid., p.49

²³ Conception qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des seuls musiciens classiques, mais qui est aussi largement partagée dans le milieu du jazz.

²⁴ « Les goûts et le bon goût, où l'on aime à voir parfois quelque chose comme un don inné, ne sont pas autre chose qu'une forme, plus ou moins raffinée, de la familiarité qui s'acquiert par l'éducation ou par la fréquentation prolongée avec les œuvres, elle-même dépendante de l'éducation. » Pierre Bourdieu, in L'amour de l'art, Les musées et leur public, Les éditions de minuit, Paris, 1966, p.63

²⁵ Notons que bien des enfants ont une approche beaucoup plus « adulte » de ce genre d'œuvres.

²⁶ François Delalande, in La musique est un jeu d'enfant, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel, 1984, p.129. À titre anecdotique, mais pas anodin, nous relativiserons le « comme chacun sait » en notant que les expériences sonores des enfants ne sont pas toujours autant « félicitées » que les expériences graphiques ou architecturales, souvent appelées à être moins perturbantes pour les oreilles adultes.

Delalande part de sa conception de l'œuvre, c'est-à-dire « qu'il s'agit d'un objet fini et qu'il appelle une reconnaissance sociale. »²⁷ C'est la qualité de la reconnaissance qui fera le statut de l'œuvre (par les parents, par les amis, par des critiques, par un public, par des professionnels de la profession ...). Cette reconnaissance est indispensable en ce qu'elle justifie l'existence de « l'ouvrage », et à travers elle l'existence de son auteur, à condition qu'elle ne soit pas purement gratuite ou d'agrément²⁸.

L'autre rôle important se situe en amont de l'objet fini et concerne tout le travail qui va permettre son élaboration. En effet, c'est grâce à ce travail que vont se développer des savoir-faire, vont s'élaborer des compétences et surtout vont se modifier les structures cognitives de l'enfant. Nous rejoignons ici la théorie constructiviste de Jean Piaget sur le développement de l'individu. Nous renvoyons le lecteur à la consultation du dossier documentaire À propos d'apprendre, situé en annexe 2, qui propose une synthèse des différents modèles d'apprentissage, en particulier celui de Piaget, et dont nous retiendrons ici les deux idées essentielles :

« Le développement mental se fait dans un contexte d'interaction permanente entre le sujet et le monde extérieur, et le développement de l'enfant est le fruit d'une construction active et d'une « équilibration » continue et progressive pour s'adapter aux situations du réel. »²⁹

Autrement dit, et en paraphrasant Michel Develay, « le sujet construit ses structures cognitives en construisant l'objet »³⁰. L'élaboration de la connaissance se fait grâce à la manipulation, à la reconstruction des objets de la connaissance.

1.3. Le rôle de l'école d'art

²⁷ Ibid., p.129

²⁸ « Certains, pourtant, nous invitent à considérer que la situation d'« exposition des dessins d'enfants » pourrait aussi cacher, parfois, une situation de l'enfant créateur exposé... à des dangers multiples. Allusion au regard convenu, condescendant, ou béatement bêtifiant de l'adulte ; regard qui ne regarde pas, en fait, le dessin, mais effectue un rite épisodique de célébration de l'Enfance à partir du dessin-prétexte ; regard de sacralisation momentanée qui fait corps avec un système éducatif par ailleurs fort oublié de l'éducation artistique, et joue comme une manière de bonne conscience par rapport à ce système, et comme homologue de la visite non moins épisodique du grand public dans le temple muséal. » Bruno Duborgel, in Imaginaires à l'œuvre, édition Greco, 1989, p.55

²⁹ Annexe 2 : Virginie Manin & Maxime Legrand, Dossier documentaire À propos d'apprendre, CEFEDM promotion 1999/2001

La densité du réseau des écoles de musique, publiques et privées, a rendu quasi naturelle la légitimité de leur existence dans le paysage culturel français. C'est au moment où certaines écoles se sont vues menacées de fermeture, pour des raisons économiques la plupart du temps, mais parfois aussi politique, qu'est réapparue une réflexion sur leur rôle, suscitée en particulier par les élus locaux. Or cette réflexion nous paraît capitale et doit être menée avant toute situation de crise où l'urgence, si elle a le mérite de les faire émerger, ne garantit pas forcément la sérénité des débats.

Pour entamer cette réflexion, allons à nouveau voir du côté des arts graphiques³¹. Concevoir l'idée d'école d'art, c'est d'abord reconnaître la nécessité du développement de l'enfant par rapport à l'art. Jusque-là, pas de conflit, tout le monde s'accorde sur l'importance de l'éducation artistique. En concevoir leur rôle, c'est déjà se positionner sur la nature de l'art à enseigner et à ce niveau se retrouve l'opposition entre une conception patrimoniale du modèle artistique et une conception spontanéiste de la créativité.

D'un côté le poids d'une culture légitimée par son histoire :

« La pédagogie, acte de "conduire l'enfant", consiste alors à le détourner résolument de ce qu'il est naturellement en le tournant vers les modèles qui doivent le faire naître à l'adulte, à la raison, à l'art et à la culture. L'éducateur est un demiurge qui structure et modèle l'être à former en regardant moins celui-ci que les modèles qu'il lui tend.

[...] L'enfant se forme à proportion de sa disponibilité à incorporer des Modèles et à se laisser œuvrer par eux ; se former, c'est en quelque sorte devenir l'Autre" autant qu'il est possible, et ce n'est pas là s'"aliéner" puisque cette Altérité est pré-définie comme Perfection et a le monopole de la Valeur. L'éducation s'accomplit par diffusion, imitation et assimilation de modèles par définition exemplaires. »³²

De l'autre, construite en opposition, la revendication d'une créativité naturelle de l'homme, déjà présente chez l'enfant :

« Ces quêtes artistiques du "primitif", de l'"originel" d'une création "naturelle", d'un geste antérieur et extérieur aux filets de la culture, s'assortissent souvent d'un privilège nostalgique accordé à l'enfance et à ses expressions plastiques, à une enfance mythisée et parfois presque désignée comme paradigme de l'artiste pur à venir, et, au-delà, d'un "homme nouveau" à faire naître, sur les décombres d'une sorte de nouveau "bon sauvage" lui-même petit cousin de l'enfance. »³³

Si les artistes à l'origine de cette dernière³⁴ n'ont pas ou peu fait école, et pour cause puisqu'ils la refusent, il semble toutefois que ces deux logiques soient présentes dans

³⁰ Ibid. p.3

³¹ Il semble que le fait d'avoir le terme « art » dans l'intitulé de sa discipline pousse à plus de réflexion sur l'enseignement de celui-ci.

³² Bruno Duborgel, op. cit., p.18-19

³³ Ibid., p.59

³⁴ Entre autre Jean Dubuffet avec la théorie de l'art brut.

l'enseignement actuel, mais que leur antagonisme fondateur pousse les enseignants à osciller entre l'une et l'autre, dans une pratique pédagogique établie dans de difficiles compromis.

Preuve en est un article du *Monde de l'éducation* sur la création de formations de metteur en scène, inexistantes auparavant. Nous en extrayons ici des citations, en particulier des fondateurs et penseurs de ces formations, dans l'ordre où elles sont présentées dans l'article³⁵ :

« En France, l'image de l'artiste est celle d'un être aérien, touché par la grâce. L'apprentissage est bon pour les boulangers, les menuisiers... mais pas pour nous. La pensée commune veut que cet art et ce métier de la mise en scène soient innés, ou, mieux, appris par infusion : laisser un jeune apprenti en contact régulier avec un génie patenté et vous verrez surgir "un metteur en scène". Pensée paresseuse et surtout réactionnaire, en ce qu'elle permet la reconduction du même, via une idéologie de la science infuse qui n'a jamais servi que les relais du pouvoir déjà en place. »

Robert Cantarella,
metteur en scène et directeur du Théâtre national de Dijon,
auteur du Manifeste pour une formation à la mise en scène.

« Ce qui fait d'abord un metteur en scène c'est sa capacité à persuader trois copains de se passionner pour un auteur. Le dispositif de Josyane Horville nous a plu en ce que les destinataires ont déjà démontré une ou deux fois qu'ils étaient capables de traverser toutes les embûches de la création »

Marcel Bozonnet, ancien directeur du Conservatoire

« Il ne s'agit pas de pédagogie, mais de transmission. Des artistes reconnus regardent le travail d'un plus jeune, essayent de le comprendre, de le guider et de l'amener sur des chemins auxquels il n'était pas encore préparé. »

Josyane Horville,

« J'avais déjà ma propre esthétique quand j'ai rencontré Claude Régy. Il m'a aidé au contraire à l'affirmer davantage. À radicaliser mes choix. »

Gloria Paris, une étudiante

« S'il est tout à fait convenu que la mise en scène s'enseigne, que l'expérience se communique, il serait abusif d'affirmer que ces diplômés attesteront de la qualité du metteur en scène. »

Robert Abirached, professeur émérite à Paris X

« Il ne s'agit pas ici de donner du talent à ceux qui n'en ont pas, mais de faire gagner du temps à toute une génération de metteurs en scène. »

Patrick Bourgeois, directeur de l'ENSATT

On voit bien ici l'ambivalence des idées concernant l'enseignement de l'art, entre la nécessité de formation, envisagée comme « transmission », et l'idée d'une créativité, d'un

³⁵ Julie Chupin, in *La mise en scène mise en cours*, Le monde de l'éducation n° 292, mai 2001, p.86-87
(l'article intégral est cité en annexe 3)

« talent », *in-dispensables* c'est-à-dire dont on ne peut se dispenser mais aussi *qu'on ne peut dispenser*.

C'est donc bien à deux modèles implicites de l'apprentissage que se réfère une telle conception de l'enseignement :

- L'empirisme d'Aristote qui fait de la connaissance une table rase qu'il faudrait remplir de l'extérieur, où tout est à construire, renvoyant à une pédagogie de l'objet et nécessitant la présence d'un maître organisateur.
- L'idéalisme de Platon qui tire la connaissance d'idées innées, où tout est en nous, renvoyant à une pédagogie du sujet et nécessitant la présence d'un maître accoucheur.

En ce qui concerne l'art, et en particulier la musique, on penchera volontiers pour l'empirisme en ce qui concerne l'apprentissage des savoir-faire, tant pratiques que théoriques, renvoyant à l'idéalisme tout ce qui est du domaine de la sensibilité et de la créativité, dont l'*expulsion*, si elle ne s'effectue pas toute seule, de façon naturelle, nécessitera un long *travail* et le recours systématique aux *forceps* de la technique instrumentale.

D'où les difficultés pour l'enseignant de naviguer entre ces deux visions opposées, souvent non identifiées comme telles, s'enfermant tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre selon les représentations qu'il se fait de l'histoire de son propre apprentissage, avec l'intuition de la véracité de chacune, mais ne sachant résoudre les problèmes que leurs contradictions imposent.

Là encore, il semble que le modèle proposé par Piaget puisse apporter un début de solution en ce qu'il intègre les deux dimensions, l'intérieur et l'extérieur du sujet, non plus dans une direction unique *extérieur*→ *intérieur* ou *intérieur*→ *extérieur* entre lesquelles il faudrait choisir, mais dans un aller retour permanent *intérieur*↔ *extérieur*. L'individu possède une certaine structure mentale avec laquelle il appréhende le monde extérieur, mais qui se construit perpétuellement au contact de celui-ci.

Envisager l'apprentissage de l'art de ce point de vue permet de ne pas opposer l'école et la spontanéité, le culturel et le naturel, mais au contraire de repenser le rôle de l'école d'art comme l'opportunité du développement de la créativité de l'individu au contact du monde artistique, comme une médiation entre son histoire et l'histoire :

« [L'éducateur] est l'opérateur d'une communication entre l'art enfantin et le musée anthropologique des arts plastiques, mais d'une communication active et créatrice : à l'axe d'une consommation étriquée et historienne d'un tel musée, il s'efforce de substituer l'axe d'une relation poétique, d'un regard de réappropriation et d'aventure, d'une audacieuse instauration du sens face aux œuvres qui font signe. Bref, il conduit l'enfant à cette attitude du spectateur-artiste à laquelle il lui faut d'ailleurs s'entraîner, contre certains repos scolaires dans le savoir historien. Corrélativement, il lit les productions enfantines d'après cette même attitude, c'est-à-dire en substituant largement au regard-diagnostic ou à l'œil-test et à ses métriques, une lecture généreuse, délibérément et spécifiquement plastique, poétique, esthétique ; ce faisant, il prospecte et décèle tant des échos que des écarts

à faire fructifier entre les œuvres de l'art enfantin et toutes les autres. Il établit ainsi, peu à peu, les conditions d'un dialogue créatif et d'une fécondation réciproque entre tous ces registres de création. À l'école et au champ culturel structurés d'après le paradigme du "théâtre d'Apollon", ou déstructurés par le modèle de la "fête dionysiaque", il propose la figure active de l'atelier créatif, saturé de chantiers polyphoniques et vibrant de polythéisme artistique. »³⁶

Bruno Duborgel

1.4. Le modèle du musicien, le modèle de l'enseignant

Nous avons vu dans la première partie comment le modèle du Conservatoire de 1793 était encore présent implicitement dans l'enseignement spécialisé de la musique, ce qu'il induisait et pourquoi il était nécessaire de s'interroger sur le type de musicien à former. En fait cette question n'a pour but que de susciter une réflexion, une remise en question, une révélation, voire un débat chez les enseignants mais n'appelle surtout pas de réponse définitive. Substituer ce modèle par un autre (mais lequel ?) risquerait de ne rien y changer. Mais supprimer simplement le modèle imposé jadis par le politique, ne serait-ce pas de fait laisser s'ériger des modèles dictés cette fois par la loi du marché ?

« Il est significatif que les savoir-faire dont parle Herrigel, comme le tir à l'arc, l'escrime, la peinture à l'encre de Chine, ont perdu toute portée utilitaire ; et c'est pourquoi l'exercice y importe plus que le but ; pour mieux dire, leur but véritable est de transformer l'homme par l'exercice. Inversement, la plupart des apprentissages utilitaires : industriels, militaires, sportifs, n'ont guère de valeur éducative. La société moderne, de plus en plus complexe, fait de l'homme un travailleur ultra-spécialisé, non seulement dans l'industrie mais aussi dans le sport, la musique et même la science ; ses apprentissages sont à l'opposé d'une formation ouverte et complète. L'homme moderne, « instrument et fragment d'homme », dit Nietzsche : fragment parce qu'instrument, outil spécialisé au service de la production.

Il y a là une situation d'ordre économique et politique qui dépasse l'éducateur. Du moins permet-elle à l'éducateur de prendre conscience a contrario de ce qui distingue un apprentissage humain au service de l'individu d'un apprentissage purement technique au service de la société.

Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière. En d'autres termes, termes bien galvaudés, mais auxquels j'ai tenté de rendre leur valeur, un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être. »³⁷

Olivier Reboul

³⁶ op. cit. p.65

³⁷ Olivier Reboul, in *Qu'est-ce qu'apprendre ? Une philosophie de l'enseignement*, Presses Universitaires de France, 1991 (première édition 1980), p.75

Rendre la musique *in-utilitaire*, n'en réserver l'utilité qu'au seul apprenant, voilà peut-être le rôle de l'école de musique.

Et si, au lieu de proposer ou d'imposer un modèle de musicien, l'école donnait à l'individu, à travers cet « apprentissage humain » où l'on « apprend à apprendre », les moyens de choisir, voire de construire son propre modèle ?

Plutôt que de spécialiser un élève dès six ans³⁸, ne pourrait-on pas envisager une formation musicale qui lui donne envie de se spécialiser, ou pas, en particulier à l'adolescence où des choix peuvent être faits en connaissance de cause ?

« Il faut rappeler que, contrairement à l'enseignement de la danse, [...] l'enseignement de la musique n'est pas réglementé. C'est bien sûr la porte ouverte à tout et n'importe quoi, car pour permettre à l'élève musicien de faire des choix ultérieurs, ses débuts doivent être encadrés par de véritables musiciens spécialistes, tant pour la pratique que pour la théorie. »³⁹

Gérard Ganvert

Malgré toutes les bonnes intentions que l'on peut prêter à ces propos, il subsiste une ambiguïté quant à la signification du terme « spécialiste ». S'agit-il de spécialistes de leur discipline, auquel cas les « choix ultérieurs » ne risquent-ils pas de se restreindre à la seule alternative : devenir professionnel ou amateur de cette discipline ? S'agit-il de spécialistes de l'enseignement, auquel cas la séparation théorie/pratique nous paraît peu légitime puisque renvoyant à une spécialisation par discipline.

À l'instar de la médecine, ne pourrait-on pas envisager des musiciens généralistes ?
V voire des enseignants généralistes, afin de retrouver une formation musicale « ouverte et complète » ?

Laissons donc la « porte ouverte au tout », mais pas au « n'importe quoi ».

³⁸ Accepterait-on dans l'enseignement général qu'un enfant passe de la maternelle au lycée professionnel ? C'est pourtant ce qui se passe dans l'école de musique lorsqu'un enfant, après une année d'« éveil », d'« initiation » voire d'« observation », doit « choisir » un instrument, qui le suivra toute sa vie de musicien, dont il doit ensuite « travailler » une technique précise pour satisfaire à son « métier » d'élève.

³⁹ Gérard Ganvert, in *L'enseignement de la musique en France. Situation-Problèmes-Réflexions*, L'Harmattan, Paris, 1999, p.142

2. Le Quoi de l'enseignement

La question du *quoi* enseigner est fondamentale, en ce sens que c'est elle qui va structurer l'enseignement, et au-delà le fonctionnement même de l'école de musique, et induire les méthodes à travers lesquelles les apprentissages seront effectués.

À la question « Qu'est-ce qu'on doit enseigner à l'école de musique ? », nous substituerons volontiers celle-ci : « Qu'est-ce que nous choisissons d'enseigner à l'école de musique ? »

Contrairement à l'indétermination du *on*, le *nous* oblige l'auteur de la question à s'inclure, implique une dimension collective et appelle une réponse à une autre interrogation : « C'est qui, nous ? ». Au caractère obligatoire, voire résigné, de *devoir, choisir* renvoie à la détermination, implique une prise de position parmi un champ possible.

L'école appelle des choix, mais qui fait ces choix ? Contrairement au système scolaire d'enseignement général, les écoles de musique n'ont pas de programme officiel à respecter⁴⁰. Tant mieux, mais dommage !

Tant mieux, car cela donne une grande liberté d'action et laisse aux enseignants la possibilité d'élaborer le leur. Dommage, car cette liberté d'action est rarement mise à profit. En fait, il existe bel et bien un programme implicite qui s'est construit depuis deux siècles, fondé, ainsi que nous l'avons vu dans la première partie, sur les choix arrêtés pour le Conservatoire de 1793, et qui s'est cristallisé autour de deux disciplines principales, le solfège et l'instrument. Le programme n'est pas imposé, mais s'impose de lui-même, naturalisé par les années et ancré dans notre mémoire collective. Il est donc difficile de remettre en cause cet état de fait « naturel », d'autant que n'étant pas matérialisé, on ne peut avoir de prise sur lui, il nous glisse entre les doigts. Posé inconsciemment comme axiome, il ne tolère que des discussions postérieures. Ces discussions sont d'ailleurs vives au sein des écoles de musique : le solfège avant l'instrument ? l'instrument avant le solfège ? en même temps ? moins de solfège ? plus de solfège ? pas de solfège, de la Formation Musicale ! ... oui, mais avant ou après l'instrument ? Elles recourent sans cesse une préoccupation majeure : la lecture et l'interprétation instrumentale de la partition, clef de voûte du système musical savant occidental.

On pourrait néanmoins s'interroger sur la légitimité de l'école de musique à faire du code écrit le seul accès à la musique. Est-ce le moyen à coup sûr d'en saisir le sens réel, d'aborder la compréhension du langage musical, avant tout sonore ?

⁴⁰ Les seuls textes officiels sont les schémas directeurs énoncés successivement par le ministère de la culture mais qui n'ont aucun caractère d'obligation.

« Contre l'idéologie charismatique qui oppose l'expérience authentique de l'œuvre d'art comme affection du cœur ou compréhension immédiate de l'intuition aux démarches laborieuses et aux froids commentaires de l'intelligence, en passant sous silence les conditions sociales et culturelles qui rendent possible une telle expérience et en traitant du même coup comme grâce de naissance la virtuosité acquise par une longue familiarisation ou par les exercices d'un apprentissage méthodique, la sociologie établit, à la fois logiquement et expérimentalement, que l'appréhension adéquate de l'œuvre culturelle, et en particulier de l'œuvre de culture savante, suppose, au titre d'acte de déchiffrement, la possession du chiffre selon lequel l'œuvre est codée. La culture, au sens objectif de chiffre (ou de code), est la condition de l'intelligibilité des systèmes concrets de signification qu'elle organise et auxquels elle demeure irréductible, comme la langue à la parole, tandis que la culture au sens subjectif n'est autre chose que la culture (au sens objectif) intériorisée et devenue disposition permanente et généralisée à déchiffrer les objets et les comportements culturels en usant du code selon lequel ils sont chiffrés. Dans le cas particulier des œuvres de culture savante, la maîtrise du code ne peut être acquise complètement par les simples apprentissages diffus de l'expérience quotidienne et suppose un entraînement méthodique, organisé par une institution spécialement aménagée à cette fin. »⁴¹

Pierre Bourdieu

Le code dont il est question ici semble dépasser la simple notion de notation. Nous allons donc essayer de revisiter le contenu de l'enseignement musical, au départ de cette approche sociologique, en revenant d'abord sur le « chiffre », puis l'instrument et enfin l'œuvre.

2.1. Au commencement était le chiffre ...

CHIFFRE : « Caractère d'une écriture de convention employé dans une écriture secrète » (Le nouveau Petit Robert)

Nul ne peut nier le caractère secret, hiéroglyphique, de l'écriture musicale pour un néophyte. Apprendre à décoder ces chiffres, à *déchiffrer*, semble donc être la première des choses à entreprendre. C'est là la tâche originale du cours de solfège, apprendre à reconnaître des signes graphiques (lecture de notes et de rythmes). Dans le même temps, on apprend aussi à coder, c'est-à-dire reconnaître des signes auditifs (dictée de note et de rythme) et les écrire. Pour autant, la « maîtrise du code » dont parle Bourdieu ne passe-t-elle que par la maîtrise du solfège ?

➤ La double codification de la musique :

La musique, en tant qu'événement sonore, est déjà codifiée, en ce qu'elle est un système organisé selon des règles, cohérent et porteur de sens. L'écriture musicale, quant à elle,

⁴¹ Pierre Bourdieu, op. cit., p.93-94

renvoie à un autre niveau de codage, qui associe un signe à un son. Autrement dit, écrire ou lire la musique équivaut à coder un signal sonore dont la compréhension relève déjà d'un autre codage. Nous avons affaire ici à deux niveaux de codification qui ne sont pas simplement réductibles l'un à l'autre. Dans notre système d'enseignement actuel, leur distinction est ambiguë. En effet, la musique enseignée ne passe que par l'écrit, donc a tendance à se confondre avec l'écrit, et comme l'écriture est l'apanage des compositeurs, jouer de la musique se résume bien souvent à lire la musique, c'est-à-dire reconnaître les signes figurant sur la partition. La seule connaissance de ces signes suffirait à traduire les intentions de leur auteur. Pourtant, il ne suffit pas de connaître toutes les lettres de l'alphabet pour lire un texte. Peut-être pour l'ânonner, mais sûrement pas pour le comprendre, encore moins pour le rendre intelligible. Nous touchons ici au problème du sens. L'intérêt du codage est de coder quelque chose qui a du sens pour celui à qui on le transmet : le récepteur doit disposer à la fois du code et du sens. Prenons un autre exemple : un enfant ne peut apprendre à écrire et à lire que s'il sait déjà parler : il va coder un signal qui a du sens pour lui. Dans le cas de la musique, si on ne se concentre que sur le codage graphique, on laisse le soin à chaque élève de se débrouiller avec l'autre code, qui concerne la compréhension du langage sonore, selon ses propres aptitudes à l'appréhender, donc cela favorise ceux pour qui ce langage est familier. Pour les autres, qui n'en possèdent pas les clefs, le codage peut devenir une pure gymnastique intellectuelle associant un son à un signe, du mot à mot musical, sans pour autant faire sens. C'est souvent cette perte de sens qui pousse à dénoncer comme trop abstrait le cours de solfège, puisque dissocié de l'interprétation du chiffre.

➤ Le sens du code, le code du sens

Au lieu de ne s'en tenir qu'au décodage, ne serait-il pas envisageable de partir de ce qui fait sens pour l'élève et d'essayer de le coder ? Cela serait sans doute l'occasion de se confronter directement au codage, d'en inventer un soi-même et donc d'en mesurer le caractère conventionnel et imparfait, afin de lui redonner tout son sens. Le but ne serait pas d'établir un nouveau code qui se substituerait au système existant, mais de faire construire à l'élève la notion de code, de refaire l'histoire d'un code et de remettre le phénomène sonore au centre de l'apprentissage, au sens où il est antérieur au code. Le codage retrouverait alors sa fonction d'outil au service de la musique, et perdrait cet aspect trop théorique si rebutant car érigé en système fondateur avec lequel la musique se confond. Le chemin inverse, c'est-à-dire le décodage, n'en serait que plus facile et redonnerait du sens à l'interprétation en la faisant passer de l'exécution à la version, de l'imposition à la proposition.

2.2. L'instrument de la musique

C'est bien là l'objectif véritable de l'école de musique, telle qu'historiquement elle s'est constituée, c'est-à-dire de fabriquer des instrumentistes. Nous avons vu dans la première partie comment l'enseignement de la musique passait par la spécialisation autour d'un instrument.

L'instrument de musique est à la fois un intermédiaire et un obstacle. Un obstacle parce qu'il nécessite une technique particulière qui lui est propre, un intermédiaire parce qu'il représente un lien privilégié entre l'individu et la musique. Ne voir en l'instrument qu'un obstacle technique à la musique, c'est tout faire pour vaincre cet obstacle et n'avoir pour but que la maîtrise de cet instrument. Or l'instrument n'est pas une fin en soi, c'est un moyen. L'instrument n'est pas la musique, mais c'est à travers lui que l'élève va construire sa conception de la musique. Or le choix d'un instrument n'est pas neutre dans le développement de l'individu et induit des représentations et des approches différentes de la musique. De plus, il existe une distinction entre la technique inhérente à chaque instrument et la technique inhérente à un style de musique particulier. Le danger est de croire qu'elles ne font qu'un, ce que l'on nomme généralement *la* technique, et qu'il n'existerait qu'une manière d'aborder un instrument.

L'instrument est d'abord au service du sujet, pas de l'objet, sauf à privilégier le « dressage » à l'apprentissage, à transformer le sujet en instrument de la musique.

« L'inculcation de la technique instrumentale consiste pour une bonne part à faire réagir de façon adaptée le musicien à des « stimuli » musicaux inscrits sur une partition. Ainsi le jeune élève perçoit très rapidement le décalage entre la musique entendue qui a motivé sa démarche d'apprentissage et les exercices qu'on lui donne à produire et qui servent à l'incorporation des réflexes instrumentaux. Les pièces « agréables » sont rares au début et n'interviendront plus fréquemment que quand le « dressage » du corps aura commencé à produire certains effets. Ce dernier consistant à imposer aux élèves autant de gammes dans toutes les tonalités possibles, etc., que ce sera nécessaire, jusqu'à ce que lecture, déchiffrement et exécution ne fassent presque plus qu'un. Jusqu'à ce qu'il n'y ait plus médiation de la pensée entre la perception visuelle des notes et la mise en pratique instrumentale. Les petits morceaux, concertos de fin d'année, aussi bien que ceux que donnent de temps en temps les enseignants, apparaissent autant comme mise en pratique des schèmes incorporés que comme récompenses distribuées afin que l'élève ne soit pas dégoûté, qu'il n'oublie pas la motivation musicale initiale qui a guidé son choix. Dans ce cas et à l'instar de l'orchestre avec le chef, c'est l'enseignant qui dictera le comment jouer, la « bonne interprétation » en indiquant comment il faut rendre compte des nuances. »⁴²

Bernard Lehmann

⁴² Bernard Lehmann, Les musiciens : instrumentistes ou instruments du chef ?, in Corps écrit n°35, *L'instrument*, Presse Universitaire de France, 1990

Nous sommes ici plus du côté des « corps dociles » de Foucault que de la « maîtrise du code » de Bourdieu, malgré cet « entraînement méthodique, organisé par une institution spécialement aménagée à cette fin. »

Si l'instrument doit être un intermédiaire entre l'apprenant et la musique, on voit bien ici que sa maîtrise, dans un unique but utilitaire, relève d'un apprentissage conditionné, sur le modèle comportementaliste⁴³, selon une méthode qui relègue l'élève à un rôle passif.

« On apprend le dessin ou l'écriture à un enfant à l'aide de calques ; ici encore, l'apprentissage est défaillant, car, une fois qu'on retire le calque, l'enfant ne sait toujours pas reproduire le modèle ; quand il calquait, son problème était en effet de ne pas s'écarter des divers points de la ligne qu'il parcourait ; résultat : il n'a pas « vu », « compris » le modèle en tant que structure globale ; le retrait du calque le laisse donc devant un problème tout à fait nouveau. »⁴⁴

Olivier Reboul

En effet, le travail instrumental de l'élève sur le code ne se situe ici qu'au niveau graphique, pas au niveau du langage musical, c'est-à-dire du sens, qui reste du domaine de l'enseignant. Mais que fera l'élève sans l'enseignant ?

On assiste ici à une hypertrophie de certaines capacités musicales au détriment d'autres qui lui sont pourtant complémentaires et génétiquement liées. Seront autonomes, « musiciens », ceux qui auront les aptitudes à se débrouiller seuls et qui auront développé ailleurs ces autres capacités, en particulier au niveau de la compréhension du langage musical. On est donc ici à l'opposé du rôle de l'école, qui, selon Philippe Meirieu, est de « faire échapper cette opération [l'apprentissage], autant que faire se peut, au hasard de fugaces rencontres ou de médiateurs improvisés ; elle est d'introduire un peu de rigueur dans ce qui se joue entre les partenaires de l'apprentissage afin qu'il survienne de l'apprendre avec un peu plus de justice et d'efficacité partagée »⁴⁵.

2.3. L'œuvre, la forge et la compétence

En définitive, si l'appréhension d'une œuvre passe par la maîtrise du code selon lequel elle est chiffrée, est-ce que la maîtrise du code ne pourrait pas être approchée par l'œuvre elle-même ? C'est-à-dire chercher dans l'œuvre la clef de son fonctionnement...

Le meilleur moyen de comprendre le fonctionnement d'un moteur n'est-il pas de le démonter puis d'essayer de le remonter, de le reconstruire ? Mais comment démonter un

⁴³ Cf. Annexe 2

⁴⁴ Olivier Reboul, op. cit., p.64

⁴⁵ Cf. Annexe 2

moteur si on ne sait pas se servir des outils qui servent à le démonter ? Et comment réussir à le remonter exactement comme il était ?

Voilà l'écueil : si on cherche à le remonter à l'identique à tout prix, on privilégie le résultat. C'est souhaitable dans le cas d'un mécanicien professionnel, pas dans le cadre d'une école, où le moteur n'est pas le but, mais le moyen de l'apprentissage de l'élève. L'élève n'en saisira le fonctionnement qu'en essayant de le remonter lui-même, avec toutes les erreurs que cela peut induire mais qui sont nécessaires à l'apprentissage en ce qu'elles vont modifier ses conceptions. Quant aux outils, c'est justement en les utilisant qu'il va apprendre à s'en servir. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». On peut ici citer à nouveau Michel Develay : « Le sujet construit ses structures cognitives en construisant l'objet »

Mais peut-on comparer une œuvre de culture savante à un vulgaire moteur ? Tout ce travail de démontage/remontage ne peut en effet avoir lieu que si l'œuvre est désacralisée, si l'œuvre ne se pose pas en objet de *culte*, mais en objet de *culture*.⁴⁶ La déchiffrer ne se réduit alors pas à une simple lecture superficielle, relevant de l'exactitude, mais à un travail dans l'œuvre, à une fouille des éléments qui la composent, à une re-construction : apprendre *par* l'œuvre (le moyen), plutôt qu'apprendre *pour* l'œuvre (la fin). On passe alors de la notion de performance à la notion de compétence.

« Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations, ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence. Autrement dit, l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à « s'y connaître » [...]

La compétence est donc la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation.

La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre. »⁴⁷

Olivier Reboul

C'est dans ce terme de *compétence* que peut être entendue la notion précédemment évoquée du « tout », d'une formation « ouverte et complète », envisageant le domaine où la compétence s'exerce comme une globalité, en évitant de le découper en tâches spécialisées, si performantes soient-elles.

Comment envisager alors l'acquisition de ces compétences, nécessaires à la « maîtrise du code » ?

⁴⁶ De là à comparer l'école de musique à un lieu de culte il n'y a qu'un pas, facilement franchissable en voyant les icônes que sont les portraits des « grands compositeurs » orner les murs des salles de cours.

⁴⁷ Olivier Reboul, op. cit., p.182, p.186

3. Le Comment de l'enseignement

« Les fonctions possibles d'une école d'art s'inscrivent dans une problématique générale qu'on peut définir par les trois termes d'apprendre, de pratiquer et de produire⁴⁸. Ce sont là trois modalités aussi essentielles que répandues de la relation à toute activité humaine. »⁴⁹

Yves Michaud

« Il y a en fait deux grands pôles dans la motivation à produire⁵⁰ de la musique. Le premier est le jeu, c'est-à-dire un plaisir immédiat, et le second est l'œuvre, c'est-à-dire une projection dans le futur, l'espoir d'une satisfaction à venir »⁵¹

François Delalande

Du point de vue de l'institution : « apprendre », « pratiquer » et « produire » ; du point de vue de l'individu : « le jeu » et « l'œuvre ». Un parallèle entre ces deux citations permet d'associer « pratiquer » et « jeu », « produire » et « œuvre », mais n'associe rien à « apprendre ». Est-ce à dire qu'« apprendre » ne signifie rien pour l'individu ? On ne peut raisonnablement le penser. En revanche, on peut penser que l'apprentissage est indissociable du jeu et de l'œuvre, qu'apprendre n'est pas une activité à part entière, autonome, qui n'aurait pour finalité qu'elle-même, c'est-à-dire apprendre *pour* apprendre. On en revient à la métaphore du forgeron : produire permet d'apprendre à produire, pratiquer c'est apprendre à pratiquer.

Les deux citations seront donc antinomiques si « apprendre », « pratiquer » et « produire » sont considérés comme chronologiquement dépendants les uns des autres : apprendre, *puis* pratiquer, *puis* produire. En revanche elles seront en adéquation si l'enseignant conçoit leur existence de manière concomitante : apprendre en pratiquant *et* en produisant.

La pédagogie correspondante sera donc une pédagogie centrée sur l'activité de l'élève, pas sur celle de l'enseignant, et de fait sur l'apprentissage, pas sur l'enseignement. Cette conception est en rupture avec le système traditionnel tel que nous l'avons décrit dans la première partie.

⁴⁸ À comprendre ici au sens de créer, auquel il a été substitué afin d'éviter les connotations divines et sacrées habituellement associées à ce terme en matière d'art.

⁴⁹ Yves Michaud, in *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Editions Jacqueline Chambon, Nîmes, réédition 1999, p.18

⁵⁰ À comprendre ici au sens général de « faire » de la musique.

⁵¹ François Delalande, op. cit., p.134

3.1. L'inter-activité

Parce que l'individu se construit dans un aller-retour permanent entre lui-même et le monde extérieur⁵², l'activité de l'élève au sein de l'école de musique doit être conçue en interaction avec le monde de la musique. Multiplier les rencontres, c'est multiplier les occasions de transformer ses conceptions, c'est-à-dire d'apprendre⁵³. C'est à l'enseignant de provoquer ces rencontres, en médiateur entre ce monde et l'élève, à mettre l'élève en situation d'apprentissage.

Le choix du type de rencontres doit être fait au départ de l'élève, en fonction de ses représentations, de ses aptitudes, de ses besoins, de ses envies ou de ses manques. Ensuite on imagine l'enseignant choisir une *entrée* pour susciter cette rencontre, tout en sachant qu'il n'existe jamais une seule possible. À titre d'exemple, on peut dresser une liste, non exhaustive, non hiérarchique, d'entrées que nous avons choisi d'associer par deux, pas de manière opposée mais plutôt complémentaire :

- Jeu instrumental/jeu vocal
- Improvisation/composition
- Écriture/lecture
- Groupe/arrangement
- Transmission orale/partition
- Concert/enregistrement
- Danse/langue
- Histoire/Styles musicaux

Ces entrées seront l'occasion d'une confrontation entre l'élève et le savoir, mais aussi entre l'élève et l'*Autre* (le professeur, les élèves, le public...), source d'interférences autant que de révélations, nécessaire à tout développement humain.

Pour tenter d'illustrer ceci, nous allons relater une séance de cours :

Il s'agit d'une séquence extraite d'un cycle de six séances consacrées à l'improvisation libre dans le cadre d'un atelier composé d'une flûtiste, d'un violoncelliste, d'un guitariste, d'un saxophoniste et d'un batteur. Les instrumentistes ont entre 12 et 16 ans et entre 2 et 5 ans de pratique musicale. Le travail de cette séance porte sur les modes de jeu. Le dispositif est le suivant : tous en cercle, un instrumentiste démarre une improvisation à laquelle se joint son voisin ; lorsqu'un troisième instrumentiste, voisin du second, entre en jeu, le premier s'arrête. On a donc une succession ininterrompue de duos. La consigne est que chaque

⁵³ Nous renvoyons à la partie « Apprendre, un processus de transformation » (p.5) du dossier documentaire « À propos d'apprendre », annexe 2.

instrumentiste doit utiliser un nouveau mode de jeu à chaque intervention. La séquence dure assez longtemps, environ 40 minutes en continu.

Nous avons pu observer chez les cinq musiciens un comportement similaire en trois temps. D'abord, chaque instrumentiste utilise ses modes de jeu habituels (sons tempérés, archet, baguettes, ...). Quand il les a épuisés, il va ensuite emprunter des modes de jeu aux instruments de la même famille (cordes ou vent), puis imiter ceux des autres familles (par exemple frapper des rythmes sur la guitare, à l'instar de la batterie). Enfin, il va se mettre à rechercher sur son instrument des nouveaux modes de jeu auxquels il n'avait pas pensé dans un premier temps (jouer avec la tête de la flûte uniquement, désaccorder le violoncelle, ...).

Au final, ce n'est pas tant le nombre de modes de jeu trouvés qui est important, ou de savoir si tous les modes de jeu possibles y sont passés, mais le travail de recherche qui a permis à chacun de les trouver et de les exploiter dans un contexte musical. On est bien dans « pratiquer » et « produire ». Quant à « apprendre », on peut penser que les conceptions initiales de chacun vis-à-vis de son propre instrument et des autres ont été modifiées par cette séance, comme nous avons pu le vérifier au cours des séances suivantes, où des modes de jeux nouveaux ont été intégrés dans le jeu des instrumentistes.

Tout ceci n'aurait pas été possible sans cette pratique collective, dans le sens où chaque individu a dû s'investir, dans le but de se surpasser et de faire avancer la musique du groupe.

On peut pousser plus loin le travail collectif, pour développer cette « projection dans le futur », cet « espoir d'une satisfaction à venir » dont parle Delalande, en faisant appel à la pédagogie du projet.

3.2. La pédagogie du projet

La notion de pédagogie du projet, ou pédagogie par le projet, date du début du XX^e siècle et trouve son origine dans les travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, qui a cherché à développer, en opposition à la pédagogie traditionnelle, une pédagogie où l'élève devient acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui⁵⁴. On passe ainsi de l'élève objet à l'élève sujet de son apprentissage. À travers sa formule « Learning by doing »⁵⁵, il anticipe, sur un plan pédagogique, les travaux épistémologiques de Jean Piaget sur la construction de la connaissance chez l'individu.

⁵⁴ On retrouve le souci de l'élève acteur de son apprentissage chez les représentants de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Montessori) mais sans avoir recours à la notion de projet.

⁵⁵ « Apprendre en faisant »

Afin de mieux cerner cette notion de pédagogie du projet, nous renvoyons le lecteur à deux documents complémentaires. Le premier se trouve en annexe 5 : il s'agit d'extraits de la description d'une expérience menée dans le cadre d'une classe de quatrième en collège sur la réalisation d'un film sur la Révolution. Le second est le tableau ci-dessous mettant en rapport la pédagogie traditionnelle et la pédagogie du projet.

Une PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE envisage essentiellement :	PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	Une pédagogie intégrant la DEMARCHE DE PROJET veut aussi et surtout :
<ul style="list-style-type: none"> • Assimilation • Intégration (personnalisation du modèle) 	INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Responsabilité • Initiative • Activité
<ul style="list-style-type: none"> • Somme de connaissances • Référence aux diplômes 	CONTENUS	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité et structuration des connaissances • Raisonnement, esprit critique • Capacités et compétences
<ul style="list-style-type: none"> • Cours magistraux • Exercices d'application 	MÉTHODES	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie différenciée • Centration sur l'élève, prise en compte des potentialités • Exercices motivants suscitant intérêt, activité et créativité.
<ul style="list-style-type: none"> • Conventions règlements • Discipline, sanctions 	INSTITUTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Contrat • Autonomie, participation • Evaluation formative
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant dogmatique • Soumission de l'élève 	ATTITUDES RELATION	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération • Participation aux contenus et aux méthodes

[Charpentier J., Collin B., Scheurer E., 1993 d'après un document du CRDP de Montpellier⁵⁶]

⁵⁶ in Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, F. Raynal, A Riennier, ESF, p.268

La notion de projet est très répandue, en particulier dans les écoles de musique, mais il ne suffit pas qu'il y ait projet ou travail de groupe pour parler de pédagogie du projet⁵⁷. Pour donner une illustration dans le domaine musical⁵⁸, on pourrait envisager comment serait mené un projet dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle et dans le cadre d'une pédagogie du projet.

Prenons le cas d'une comédie musicale ou d'un opéra pour enfants, situation fréquemment rencontrée en école de musique. En général, les choix du type de projet ainsi que du sujet sont décidés par la direction ou l'équipe pédagogique, au départ d'un répertoire édité, au besoin arrangé. Ensuite les partitions sont distribuées, le travail établi pour l'année : au professeur de FM de se charger des parties vocales, les parties instrumentales étant tenues par l'orchestre de l'école préexistant ou formé pour l'occasion par les grands élèves. Chacun répète de son côté et la mise en commun a lieu quelque temps avant la représentation finale. Dans ce cadre là, ce travail vient se placer en plus du programme et du fonctionnement habituel de l'école.

Avec la pédagogie du projet, ce sont les élèves qui vont être les moteurs du processus d'élaboration du projet. La condition sine qua non est la présence d'un groupe, facteur déclencheur et amplificateur d'idées et de réflexions. Il est donc difficile à priori d'envisager un programme précis de la préparation du spectacle dans le cadre d'une pédagogie du projet puisque son élaboration est au cœur du dispositif, différente d'une situation à l'autre, et surtout en perpétuelle évolution et réévaluation tout au long du processus. C'est le groupe qui aura en charge de mener à terme le projet dans sa globalité, de trouver des solutions aux problèmes qui se présenteront. On peut néanmoins envisager une liste de tâches auxquelles il risque d'être confronté : choix du répertoire (partition éditée, création, histoire,...), traitement du sujet (arrangement, orchestrations, écriture,...), gestion de l'effectif (choix de partenaires, répartition du travail, décisions, ...), gestion matérielle (lieux de répétition, salle de spectacle, location de matériel, décors ...), gestion du temps (prévisions, programmation de répétitions, de réunions, ...), gestion budgétaire (achats, subventions, ...). Cette liste, non exhaustive, n'est en aucun cas un préliminaire au projet, sous peine de voir en elle une difficulté insurmontable énoncée tel quel. C'est au cours de l'élaboration que vont apparaître ces tâches, comme autant de défis à résoudre, et c'est à l'occasion de ces confrontations que vont se faire les apprentissages. On voit bien qu'on dépasse ici le cadre scolaire habituel centré uniquement sur la production sonore. Le projet n'est pas de l'ordre de l'utilitaire, du produit présentable, destiné uniquement à faire bonne figure devant les parents et les élus, et imposé comme récompense aux élèves. Dès lors qu'il est le lieu d'apprentissages, il constitue

⁵⁷ Cf. en annexe 4 le texte d'Alex Lafosse Pédagogie du Projet : résistances cachées

⁵⁸ Il n'existe pas, à notre connaissance, de description d'expérience dans les écoles de musique sur la pédagogie du projet.

le programme, et une telle approche entraîne obligatoirement des modifications structurelles et de fonctionnement, et surtout nécessite un travail d'équipe, des élèves bien sûr, mais aussi des enseignants.

Conclusion

Répetons à nouveau les questions : *pourquoi ? quoi ? comment ?*

Ces questions brèves, comme nous l'avons vu, sont loin d'être indépendantes les unes des autres. Elles appellent moins de réponses qu'elles ne suscitent d'interrogations, mais peuvent ainsi permettre d'aborder les discussions sur l'enseignement selon des angles très différents. Encore faut-il se les poser, et aussi s'attacher dans un second temps à dépasser la discussion au profit de l'action. Le renouveau de l'école de musique passe par là.

Une action pour les élèves d'abord en recentrant les pratiques pédagogiques sur leur activité et en les impliquant directement de manière collective dans de réels projets artistiques qui seront le moteur de leurs apprentissages.

Une action pour la musique elle-même qui, en tant que pratique vivante, a besoin sans cesse d'être repensée, d'évoluer et de s'exposer à l'incertitude de ses choix ; il semble qu'il devrait en être ainsi de son enseignement.

Enfin une action qui sert aussi l'enseignant en ce qu'elle replace l'enseignement comme une activité artistique à part entière et tend ainsi à résoudre la fracture intérieure entre le musicien-artiste et le musicien-enseignant en créant par la même une vraie identité professionnelle que requiert tout métier.

La musique est un terrain propice à beaucoup d'aventures artistiques que son enseignement n'a pas encore exploré, ce qui laisse des pistes considérables à découvrir, des champs entiers à défricher, pour peu qu'on veuille bien se remonter les manches et se salir les mains.

Bibliographie

- **Isabelle ARDOUIN**, L'éducation artistique à l'école
ESF éditeur, Paris, 1997
- **Pierre BOURDIEU - Alain DARBEL**, L'amour de l'art. Les musées et leur public
Collection le sens commun, Les éditions de minuit, Paris, 1966
- **François DELALANDE**, La musique est un jeu d'enfant
INA & Buchet/Chastel, Paris, 1984
- **Bruno DUBORGEL**, Imaginaires à l'œuvre
Greco, Paris, 1989
- **Michel FOUCAULT**, Surveiller et punir. Naissance de la prison
NRF Gallimard, Paris, 1975
- **Gérard GANVERT**, L'enseignement de la musique en France. Situation- Problèmes- Réflexions
Collection Sciences de l'éducation musicale, L'Harmattan, Paris, 1999
- **Hélène GONON**, Représentation de l'enseignement et conceptions de l'apprentissage. Pratiques enseignantes en écoles de musique. Essai de modélisation au départ du discours des enseignants
Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 1998
- **Groupe français d'éducation nouvelle**, Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet
Collection E3 , Casterman, 1982
- **Laurent GUIRARD**, Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical
Collection Univers musical, L'Harmattan, Paris, 1998
- **Bernard LEHMANN**, Les musiciens : instrumentistes ou instruments du chef ?
Corps écrit n°35 : L'instrument, Presses Universitaires de France, 1990
- **Virginie MANIN – Maxime LEGRAND**, À propos d'apprendre
Dossier documentaire, CEFEDM Rhône-Alpes, 2000
- **Yves MICHAUD**, Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art
Éditions Jacqueline Chambon, deuxième édition augmentée et refondue, Nîmes, 1999
- **Christophe PANZANI**, L'évaluation est-elle au service des apprentissages dans les écoles de musique ?
Mémoire de Licence en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 1998
- **Françoise RAYNAL, A. RIENNIER**, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés
ESF Éditeur

- **Olivier REBOUL**, Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement
Collection L'éducateur, Presses Universitaires de France, Paris, quatrième édition, 1991
- **Eddy SCHEPENS**, L'école de musique reste à inventer. Éléments de réflexion pour fonder une épistémologie scolaire de la musique
DEA de Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 1997

Sigles

CA	Certificat d'Aptitude
CEFEDM	Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique
CNR	Conservatoire National de Région
CNSM	Conservatoire National Supérieur de Musique
DE	Diplôme d'État
DMDTS	Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et du Spectacle
EMA	École de Musique Associative
EMMA	École de Musique Municipale Agrée
EMM	École de Musique Municipale
ENM	École Nationale de Musique

ANNEXE 1

Michel Develay

Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière, Lyon 2

Café de l'éducation - "Le Bartholdy"

Lyon, le 15 janvier 2001

Thème : "Les enseignants et le changement"

Je commencerai cette réflexion par une petite introduction en trois points.

Le premier pour dire qu'il est bizarre qu'on parle de la difficulté du changement en éducation, ou dans d'autres domaines, parce que, en définitive, la vie c'est le changement. Ainsi en va-t-il par exemple de la vie biologique - tout comme vous, je ne suis pas le même qu'il y a trente secondes et dans trente secondes, je ne serai pas le même que ce que je suis actuellement. Le changement, c'est le propre de la vie biologique; mais c'est aussi le propre de la vie sociale, tout simplement. Je crois que le changement pose une question fondamentale : celle de la mémoire d'où l'on vient pour apprécier là où l'on est. Et il me semble que si dans le champ de l'éducation on se pose la question du changement c'est sans doute - j'y reviendrai peut-être tout à l'heure - parce que cette question du fondement, cette question de la mémoire, cette question du sens du métier se pose fortement.

Je dirais dans un deuxième temps que cette question du changement se pose absolument dans toutes les activités professionnelles. J'habite un petit village en Bresse : quand je discute avec le dernier paysan qui élève encore des vaches - c'est un homme qui a à peu près mon âge, je vous laisse deviner lequel - je me rends compte qu'il a assisté dans son existence, dans sa vie professionnelle, à la fois à une révolution mécanique - le passage du cheval au tracteur -, à des changements chimiques - le passage du fumier aux engrais -, à des changements génétiques avec la sélection des animaux. Il me disait avoir vécu aussi un changement informatique : ses vaches ont un petit collier contenant un certain nombre d'indications qui font que la quantité de matière azotée leur est distribuée automatiquement. Procédé d'ailleurs appelé lui-même à connaître des changements disons "vétérinaires", du fait des événements qu'on connaît. Il n'existe pas de métier sans changements, et celui que je viens d'évoquer me semble être un métier particulièrement concerné par le changement : changements mécaniques, changements chimiques, changements génétiques, changements informatiques.

Alors pourquoi le changement se pose-t-il d'une manière aussi vive dans le champ de l'éducation ? Je dis d'une manière aussi vive, même si la fièvre semble être retombée avec le départ du précédent Ministre, car on sait bien comment à tout moment elle peut reprendre et que le changement en éducation suscite souvent des mouvements de foule importants. Je pense donc que la question qui est vraiment au cœur du débat est la suivante : **pourquoi le changement en éducation pose-t-il autant de problèmes, alors qu'il semble que dans beaucoup d'autres métiers on s'y adapte très facilement, ou plus aisément, en tout cas sans avoir des mouvements revendicatifs immédiats comme c'est le cas dès qu'une transformation semble venir affecter le monde enseignant ?**

Je vais évoquer une série d'hypothèses, que je soumetts à la discussion : dans un premier temps, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation est malaisé parce qu'on a peut-être le sentiment qu'**éduquer, c'est résister**, pour reprendre le thème de Neil Postman. L'enseignant est le garant d'une culture : celle-ci est interpellée par les remises en cause des contenus enseignés et par le développement de nouvelles méthodes. Le changement d'activité dans la classe bouscule le fondement même de la culture éducative.

Je vais ensuite évoquer une dizaine d'autres facteurs qui permettent peut-être de comprendre pourquoi les enseignants vivent de manière difficile le changement et, parfois, y opposent tant de résistances.

- La première raison relève sans doute du truisme : **tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude.** Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement ; il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision - et à une activité - plus collective : celle-ci est consommatrice de temps, consommatrice d'énergie et consommatrice d'inquiétude.
- Deuxième idée : **le changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité.** Je crois que c'est là un facteur relativement fort. Ainsi, lorsqu'on propose à un médecin un nouveau médicament, c'est qu'on a pu *prouver* qu'il était bon pour le patient. En éducation, il est beaucoup moins certain que les changements proposés soient précédés par une expérimentation, et qu'on ait pu au moins prouver que celui-ci n'était pas préjudiciable à ceux auxquels il était destiné. Un deuxième problème vient de l'extrême difficulté, voire de l'impossibilité, à accéder en éducation au statut de la preuve, comme c'est le cas dans d'autres activités professionnelles.
- Autre raison : **le changement en éducation est rarement planifiable.** Si on était capable de dire : « Ecoutez, dans six mois faites ceci ; ensuite, dans neuf mois, lorsque vous en serez là, faites cela. Et dans quinze mois vous arriverez là », alors peut-être s'engagerait-on dans une politique des petits pas. Ces petits pas permettrait de s'engager dans le changement sans que celui-ci n'affecte la globalité de la personne. Sans la possibilité de proposer des transformations mineures, c'est à une transformation radicale que l'on confronte l'enseignant. Peut-on planifier le changement au niveau individuel de manière à le rendre plus facilement acceptable ?
- En général, **le changement est rarement accompagné par des mesures appropriées.** Le service "après-vente" dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confronté. Le changement en éducation est un changement qui est rarement accompagné. Il l'est par des textes, il l'est par des propos, il l'est parfois par des formations : toutefois, le changement ne peut qu'être individualisé, et cette individualisation des transformations existe rarement.
- **Le changement en éducation est rarement reconnu.** Quand je dis qu'il est rarement reconnu, je veux dire que les incidences pécuniaires ou les incidences sur la carrière ne se matérialisent pas : que l'on se confronte au changement ou que l'on demeure dans sa routine, on est toujours considéré et payé de la même manière.

- On peut dire encore que le changement en éducation est difficile parce que **le changement ne provient pas de ceux qui ont à le mettre en place** ; le changement provient en général de la *noosphère* comme le disent certains, c'est-à-dire d'experts divers dont on peut penser qu'ils ne sont pas au charbon. C'est une question forte que celle qui consiste à dire : "Mais qu'est-ce qui vous autorise à penser que le changement est important ? Quelle est l'expérience sur laquelle vous vous appuyez qui vous amène à considérer que dans le système éducatif telle ou telle transformation devra advenir ?..." "
- **Le changement est-il durable ?** Dans les domaines de l'éducation, le changement est peu durable. Si on faisait l'histoire des paradigmes éducatifs qui se sont succédés depuis trente ans, on enregistrerait de sérieux mouvements de balancier. Durant les années 70, on décline la notion de changement de manière presque opposée : d'abord une centration forte sur les contenus, dans le cas de l'analyse par objectifs et de l'émergence des didactiques ; peu de temps après, le changement semble devoir advenir non pas d'une centration sur les contenus mais d'une centration sur les opérations intellectuelles, comme dans le cas des programmes d'enrichissement. Le changement en éducation pose problème parce que, comme il ne peut jamais s'appuyer sur quelque chose qui serait définitif, on en vient à parler de réformes, alors que dans d'autres mondes, le monde médical notamment, on parle de progrès. Peut-on parler de progrès en éducation ?
- **Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale.** D'un côté il y a l'idée qu'il faut changer ; cette idée ressort de la lecture de tous les arrêtés et des circulaires qui enjoignent aux enseignants de modifier leurs pratiques et aux structures de se transformer ; de l'autre et dans le même temps, la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant demeure la figure emblématique de ce métier. D'une certaine manière donc deux messages contradictoires affectent le milieu enseignant. L'un dit : "Changez !" et l'autre : "Faites ce que bon vous semble", dès lors que la liberté est reconnue comme une des caractéristiques du métier d'enseignant. Face à cette injonction paradoxale, comment chacun se définit-il, en âme et conscience ?
- Enfin, la dernière difficulté à permettre le changement en éducation réside dans **une contradiction entre la cohérence et la co-errance** : on demande par exemple aujourd'hui aux enseignants de mettre en place de l'évaluation formative avec leurs élèves, mais dans le même temps, je ne suis pas certain que tout le corps inspectoral mette en place de l'évaluation formative avec les enseignants ; on demande aux enseignants d'installer des projets d'établissement, mais on ne demande pas aux élèves de penser et de participer à des tels projets ; on ne demande guère plus aux enseignants de concevoir eux-mêmes un projet de formation pour développer leur propre action, on le leur propose. Il y a déjà quelque temps, on a montré que, dans le mille-feuille institutionnel, quand il advient qu'une tranche du mille-feuille fonctionne sur des registres différents des autres tranches, le mille-feuille s'écroule. Si le changement est difficile en éducation, c'est que l'on peut avoir le sentiment qu'il n'est réclamé qu'à certains niveaux de l'organisation du système alors que les autres niveaux de l'organisation ne fonctionnent pas sur ce registre là. Le souci de cohérence global est là, mais non celui du chemin partagé, de la co-errance.

Pour terminer, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation concerne des transformations identitaires. Je crois que c'est cette dimension là qui est très fortement en jeu aujourd'hui. On peut reprendre le propos de Voltaire qui parlait de la *mêmeté* pour évoquer l'identité : je suis ce que je suis en étant tout à la fois père, grand-père, pauvre ou riche, mari, amant, etc ... : derrière tout cela, je suis moi. D'une certaine manière, les enseignants peuvent avoir le sentiment que les changements qui les affectent transforment profondément leur identité, et cela d'abord sur le plan des fonctions qui sont les leurs : quel est le fondement de l'action enseignante ? Former le citoyen, le travailleur, ou la personne ? J'ai l'habitude de dire qu'il y a 20 ans, le métier d'enseignant était un métier qui conduisait à espérer qu'avec la maîtrise d'un savoir on serait capable de terminer sa carrière un jour. Enseigner, il y a 15 ans, c'était être un spécialiste de sa discipline ; mais on peut être ingénieur, maîtriser les mathématiques et ne pas savoir enseigner les mathématiques à des enfants. Aujourd'hui, être enseignant - on en revient sans doute aux origines - est davantage envisagé comme un métier où l'on s'attache à aider à apprendre, et à aider à apprendre pour faire vivre ensemble des enfants. Enseigner non pas à vivre ensemble - ça, on le fait très bien dans un club sportif ou dans une chorale -, mais enseigner *et* vivre ensemble : le rapport à la *loi* ne peut plus être confondu avec le rapport au savoir, voilà qui implique une transformation identitaire forte du métier d'enseignant. Ces transformations sont douloureuses parce qu'elles affectent l'identité. Elles redessinent le métier selon une approche moins individuelle, beaucoup plus collective. L'émergence de la notion d'établissement et l'idée qu'enseigner n'est pas une activité individuelle apparaît aujourd'hui comme une évidence : mais une telle transformation constitue une difficulté majeure pour la conception traditionnelle du métier d'enseignant.

Il conviendrait sans doute de parler aussi des changements du système éducatif, mais je crois que c'est un autre débat. Car que penser aujourd'hui des changements du système éducatif ? Les modèles sont divers. Un des problèmes réside sans doute dans la conception du "tout, tout de suite" et de la transformation comme embrasement. Peut-être faudrait-il une politique de transformation d'une autre nature, s'apparentant davantage à la tâche d'huile : partir des forces vives, des projets dont on peut montrer l'intérêt et, de proche en proche, on pourrait presque dire par zone géographique, montrer que le changement pourrait advenir. Peut-on proposer des changements relevant d'un volontariat planifié sur plusieurs années ?

Dans un certain nombre de pays on travaille sur plusieurs hypothèses : il semble qu'en France, en matière d'éducation, il faille un seul changement, un embrasement, un "tout, tout de suite".

Voilà, je soumetts tout cela à la discussion.

(Propos transcrits par Alice Calm et Eddy Schepens)

ANNEXE 2

cefedem

Dossier documentaire

A PROPOS D'APPRENDRE

Promotion 99-01

Virginie MANIN
Maxime LEGRAND

Apprendre est une activité centrale dans la vie humaine. Cette capacité est devenue l'un des moteurs de l'évolution ; elle nous fait sortir de l'habitude, de la dépendance et des évidences. Mais est-ce qu'apprendre est quelque chose de naturel ? Qu'est-ce qui fait de l'homme un être capable d'apprendre ?

Avant d'aller plus loin, il semble nécessaire de préciser ce que l'on entend sous ce terme. Apprendre, former, éduquer, instruire, enseigner, savoir, mémoriser...sont autant de verbes que l'on rencontre lorsqu'on parle d'apprentissage. Il serait intéressant, avant de poursuivre la réflexion, d'essayer de classer et définir ces mots et les réalités qu'ils recouvrent. Si d'une part on rapproche assez naturellement comprendre, savoir, mémoriser pour désigner une action du sujet apprenant, et de l'autre former, éduquer, instruire, enseigner comme étant du côté du maître, qu'en est-il d'apprendre ?

En fait, depuis longtemps, les hommes se sont intéressés à ce processus d'acquisition des savoirs. Des philosophes aux chercheurs, tous ont essayé de comprendre les «mécanismes » de l'apprentissage ; d'abord pour fournir une meilleure compréhension de soi et des autres, mais aussi pour permettre des «améliorations » en terme d'apprentissage, notamment par le biais de l'enseignement. Apprendre est ainsi souvent associé à l'école, l'accent étant mis du côté «enseignement ». Cependant, peut-on apprendre sans être enseigné ? Quelles «conditions » sont nécessaires pour permettre un apprentissage ?

A défaut de traiter la question de façon exhaustive, nous essayerons d'aborder ce thème par quelques points de vue pertinents, inspirés des cinq ouvrages à partir desquels nous avons travaillé.

I. DEFINITIONS ET HISTORIQUE

Quelques définitions ...

Apprendre... S'instruire ou enseigner ? Nous voilà déjà au cœur d'un débat sur l'apprentissage : suffit-il d'enseigner pour apprendre ? Mais laissons cette question momentanément et intéressons-nous tout d'abord aux sens de ce mot apprendre.

En effet, M.Develay et O.Reboul soulignent la première difficulté de ce verbe français, qui renvoie à deux types d'actions différentes, exprimées en anglais par des verbes différents : « learning » (s'instruire, apprendre pour soi) et «teaching »(instruire, apprendre à quelqu'un d'autre, enseigner).

La seconde difficulté réside dans les trois possibilités de construction syntaxique du verbe apprendre (dans le sens d'instruire), notées par O.Reboul, qui renvoient à trois manières d'apprendre :

- « *Apprendre que* » relève d'un acte d'information, dont le résultat est un renseignement. Selon O.Reboul, «apprendre que » reste la forme inférieure de l'acte d'apprendre car l'information «n'a d'autre vérité que son utilité »et de valeur qu'au service de l'apprentissage et de l'étude.

- « *Apprendre à* » est un acte d'apprentissage qui consiste à «acquérir un savoir-faire, c'est-à-dire «une conduite, une méthode...transférable au moins en partie ».

- Enfin, « *apprendre* » employé comme transitif ou intransitif (« j'apprends l'anglais » ou « j'apprends à l'école »), signifie comprendre. L'action est l'étude, « recherche méthodique d'un savoir pur » (par opposition à savoir-faire). L'étude pour O.Reboul découle d'un besoin désintéressé de comprendre, c'est-à-dire de « connaître par les causes ». Le savoir, ajoute J.P.Astolfi, « résulte d'un effort important d'objectivation, il est le fruit d'un processus de construction intellectuelle ». L'élaboration d'un cadre théorique permet ainsi de porter un regard neuf sur la réalité et donne une saveur nouvelle à ce qui nous entoure (« savoir » vient du latin « sapere » : avoir de la saveur).

Ainsi le mot « apprendre » renvoie à un champ sémantique suffisamment large et complexe pour créer des difficultés d'ordre philosophique et psychologique. En effet, de longue date les philosophes relayés par les psychologues de l'apprentissage ont cherché à répondre à cette question fondamentale : « qu'est-ce qui fait de l'homme un être capable d'apprendre ? ». Tentons à présent de retracer l'histoire de ces théories et d'en arriver aux modèles récents.

Des théories philosophiques aux modèles récents

Depuis 2500 ans s'opposent deux courants philosophiques : l'Idéalisme ou Rationalisme « innéiste », et l'Empirisme.

Le premier, avec Platon comme chef de file, croit à l'innéisme de la raison, à la réminiscence comme base de la connaissance : « on n'apprend que ce qu'on savait déjà », « il faut découvrir en soi les vérités ». Cette conception, qui renvoie à une pédagogie du sujet, à l'importance d'un maître accoucheur, à une théorie de l'endogène, se retrouvera chez Saint-Augustin, Descartes, les Idéalistes Allemands (Kant, Leibniz), jusqu'à la psychologie de la forme.

La seconde tradition apparaît avec Aristote, disciple de Platon, qui pense qu'au départ l'esprit n'est qu'une « table rase », et que la connaissance lui vient du monde extérieur par l'expérience. Thomas D'Aquin, les Empiristes Anglais (Locke, Berkeley, Hume), Helvétius, reprennent cette conception aristotélicienne se situant du côté d'une théorie de l'exogène, d'une pédagogie de l'objet, avec la nécessité d'un maître organisateur.

De ce second courant empiriste sont issus deux des trois modèles principaux qui sous-tendent les pratiques enseignantes d'aujourd'hui : la transmission et le conditionnement.

La transmission

Cette conception, appelée aussi théorie de « l'empreinte », donne de l'élève l'image d'une « page blanche à écrire » ou d'un « verre vide à remplir ». Elle fait de l'enseignement une pratique de l'information et renvoie à une pédagogie des « idées claires ». « Pour apprendre, il suffit que les sens de l'élève soient en réception »⁵⁹.

Le conditionnement

Fruit des travaux du physiologiste Pavlov et du mouvement de recherche qu'il a déclenché aux USA, la pédagogie « béhavioriste », introduite par Skinner, a pour idée centrale qu'« il faut considérer

⁵⁹ André GIORDAN, *Apprendre*, Paris, Editions Belin, 1998, p.33.

les structures mentales comme une «boîte noire » à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux «entrées » et aux «sorties » qu'aux processus eux-mêmes »⁶⁰. On s'attachera alors à «définir les connaissances en termes de *comportement observable* attendu en fin d'apprentissage ». Cette «pédagogie de la réussite » découpera la tâche à effectuer en unités suffisamment petites pour que les élèves y parviennent sans se tromper. De là sont issus l'enseignement programmé, une partie de la pédagogie par objectifs et de l'enseignement assisté par ordinateur.

Mais Transmission et Behaviourisme sont toutes deux des théories de l'exogène. N'y aurait-il pas une troisième alternative possible pour sortir de ce paradoxe «nous ballottant sans cesse de l'affirmation du déjà-là à celle de la table rase ? »⁶¹. P.Meirieu «tente de montrer que, s'il est vain d'espérer une synthèse théorique, le concret des pratiques nous invite à assumer la tension et à la vivre dans l'histoire ». En effet, «l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux »⁶². Avec ces mots, Meirieu opte en fait pour le troisième modèle existant pour expliquer l'apprentissage, introduit en grande partie par le psychologue généticien Jean Piaget : le constructivisme.

Le constructivisme

M.Develay nous dit que «placé entre deux traditions théoriques, l'une expliquant l'apprentissage par des structures préformées, l'autre par l'action de l'environnement, J.Piaget ne prend position ni pour la première ni pour la seconde, il emprunte à l'une et à l'autre se situant à mi-chemin entre les deux. Le développement (et l'apprentissage) s'expliquent pour lui par un constructivisme de structures cognitives.

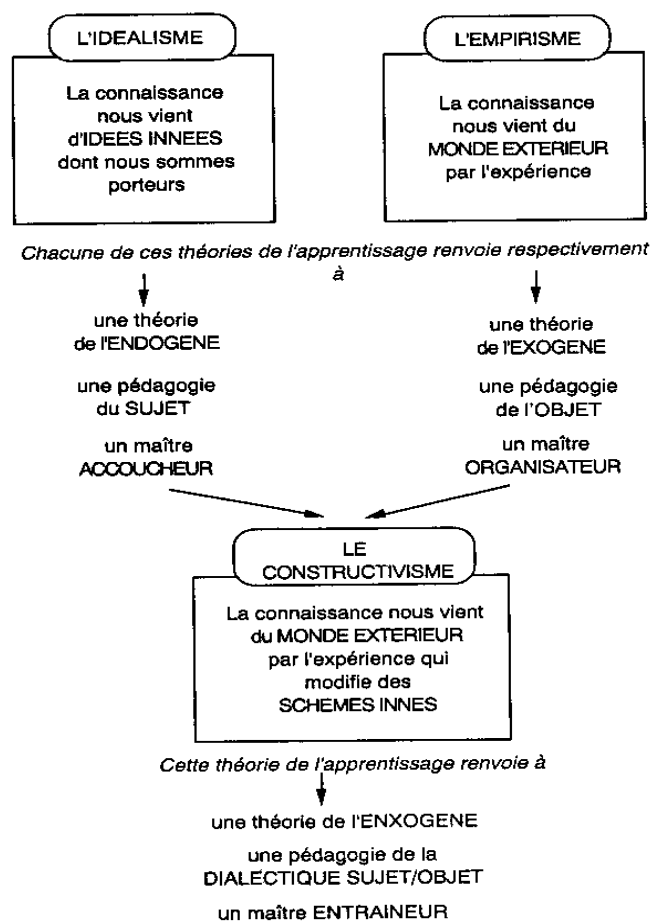
Avec le constructivisme, Piaget prend position pour une dialectique du sujet et de l'objet telle que le sujet construit ses structures cognitives en construisant l'objet... Il ne s'agit plus d'une théorie unilatérale de l'endogène ou de l'exogène, mais d'une théorie dialectique de l'« exogène » (nous proposons ce néologisme qui regroupe les idées d'*endo*(dans) et d'*exo*(en dehors))»⁶³.

⁶⁰ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1993, 2^e édition, p.125.

⁶¹ Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1997, 16^e édition, p. 29.

⁶² Ibid. p. 40-41

⁶³ Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1995, 4^e édition, p. 108.



Ainsi, souligne A.Giordan, «apprendre procède de l'activité d'un sujet, liée à l'existence de «schèmes mentaux ». Ces «schèmes » sont des structures dynamiques, évolutives, qui cherchent à s'adapter »⁶⁴. «Tout organisme, comme le soutient Piaget, intègre à ses propres structures ce qu'il prend de l'extérieur («l'assimilation ») et le processus s'accompagne en retour d'une «accommodation », en réponse au déséquilibre momentanément créé par la rencontre d'un obstacle »⁶⁵.

Deux idées essentielles sont donc à retenir à propos du constructivisme : le développement mental se fait dans un contexte d'interaction permanente entre le sujet et le monde extérieur, et le développement de l'enfant est le fruit d'une construction active et d'une «équibration » continue et progressive pour s'adapter aux situations du réel.

Cependant, A.Giordan pointe les limites de ce modèle en évoquant son «silence s'agissant du contexte et des conditions qui favorisent l'apprendre »⁶⁶ : ni la sphère affectivo-émotionnelle, ni la place et le rôle du milieu ne sont pris en compte.

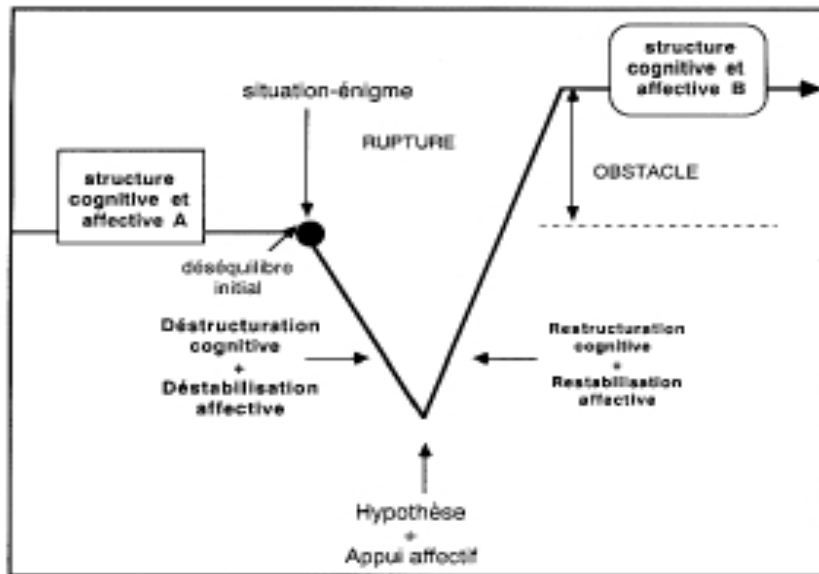
Develay, dans le schéma suivant, inclut «la dimension affective de l'apprentissage, corrélative (selon lui) à la dimension cognitive : ni elle lui précède... ni elle lui succède »⁶⁷.

⁶⁴ Op. Cit. p.39.

⁶⁵ Op. Cit. p.38.

⁶⁶ Op. Cit. p.43.

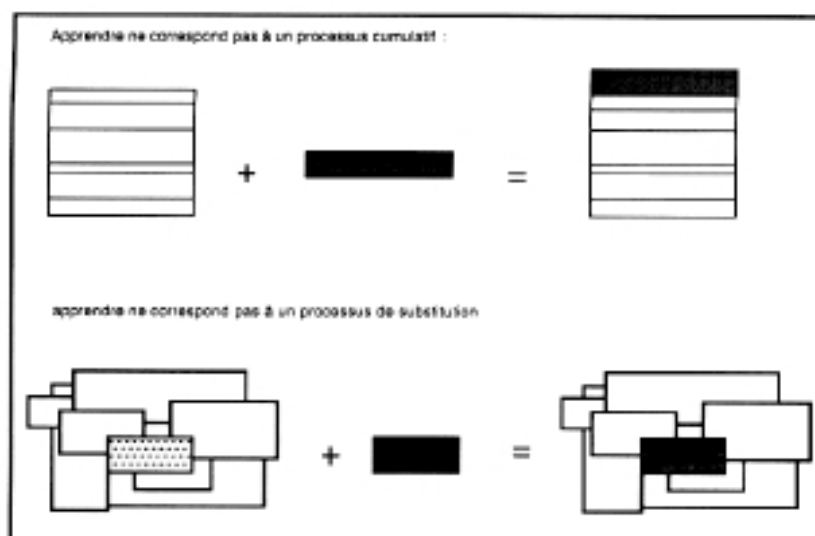
⁶⁷ Op. Cit. p.128.



Nous résumerons avec Giordan que «les connaissances préalables et l'activité (du sujet) constituent les facteurs déterminants de l'apprendre »⁶⁸, mais que celui-ci est «irréductible à un seul modèle car il implique des mécanismes multiples»⁶⁹.

II. Apprendre, un processus de transformation

Tout apprentissage, nous venons de le voir, correspond à une modification de la structure cognitive du sujet, l'obstacle surmonté étant la cause de cette transformation. Pour rendre compte de ce passage, deux images seraient à éliminer : celle de l'additivité et celle de la substitution.



⁶⁸ Op. Cit. p. 38.

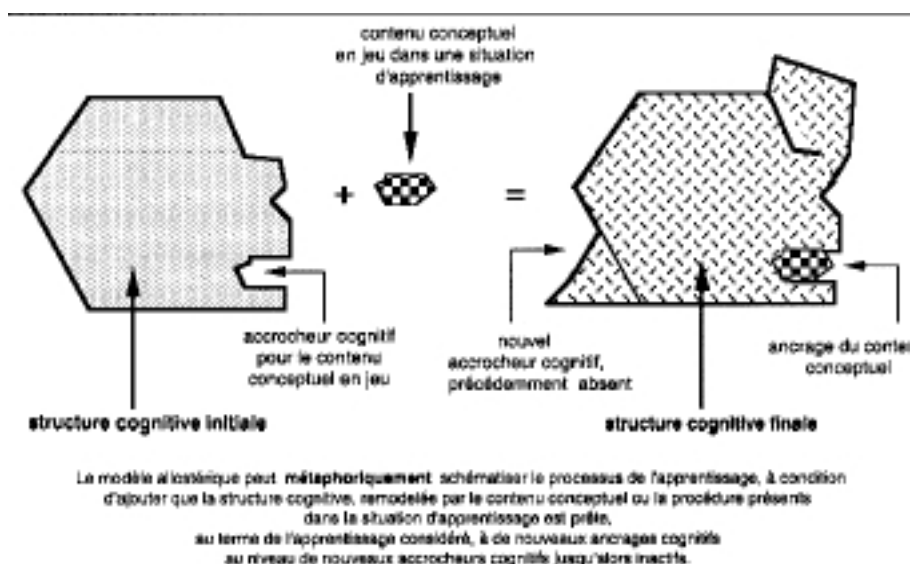
⁶⁹ Op. Cit. p. 42.

Ainsi, le passage de l'ignorance au savoir n'est jamais direct. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation de la représentation mentale de l'apprenant. « Avant tout apprentissage, souligne A. GIORDAN, l'enfant dispose d'un mode d'explication qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action »⁷⁰. En d'autres termes, chaque individu dispose d'explications, de croyances, d'une « grille de lecture » de la réalité. Ce système de pensée, que nous nommerons représentations, oriente la façon dont l'apprenant décode les informations. C'est cela qu'explique parfaitement P. MEIRIEU quand il dit : « je n'entre en contact avec les choses que parce que je crée du lien avec elles et ce lien est précisément constitué par l'idée que je m'en fait, par le projet et les informations que j'avais déjà sur elles »⁷¹.

Apprendre, c'est transformer ses conceptions

« Un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux qui, lui-même, contribue à la structurer »⁷², nous explique P MEIRIEU. Chaque représentation est donc à la fois un progrès, mais aussi un obstacle à l'apprentissage à venir car on apprend contre des connaissances antérieures.

Les savoirs ne se transmettent donc pas à l'identique d'une génération à une autre. Chaque individu doit se les réappropriier personnellement en identifiant et en transformant les représentations dont il dispose. L'apprenant est dans ce sens le véritable « inventeur » de sa formation.



⁷⁰ André GIORDAN, *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*, Paris, Le centurion, 1978, p. 190.

⁷¹ Op. Cit. p. 59.

⁷² Op. Cit. p. 60.

Les conditions du transfert

Toutefois, selon A.GIORDAN, l'émergence de nouveaux savoirs suppose certaines conditions : « D'abord, l'apprenant apprend s'il peut saisir ce qu'il peut en faire, et si possible dans le court terme. Ensuite, il apprend s'il parvient à modifier sa structure mentale initiale, quitte à la reformuler complètement. Enfin, il apprend si les nouveaux savoirs lui apportent un « plus » dont il peut prendre conscience sur le plan de l'explication, de la prévision ou de l'action »⁷³.

En effet, tant que la conception en place n'est pas ébranlée, l'apprenant s'y rattache. Ce n'est que lorsque l'ancien savoir se trouve fragilisé qu'un nouveau savoir a quelque chance de s'installer. Interférer avec les conceptions agit sur l'identité cognitive, mais aussi sur l'identité affective. Il faut en effet prendre le risque d'une transformation, et cette perturbation n'est possible que si l'apprenant a confiance en lui.

Les manifestations de l'apprendre

O. REBOUL le note au sujet de l'acquisition des savoirs-faire : « Comment acquiert-on un savoir-faire ? En faisant. L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons »⁷⁴. Voilà le paradoxe, il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ».

C'est dans ce contexte que fut promu « l'apprendre par l'action » avec notamment le « tâtonnement expérimental » de C. FREINET. Seulement, l'activité de l'apprenant ne doit pas être une fin en soi. A. GIORDAN résume : « Il importe de provoquer un intérêt profond susceptible de pousser l'individu vers des questions fondamentales, et non vers un intérêt de surface qui n'occupe son esprit que le temps de l'activité »⁷⁵.

C'est ainsi que C. ROGERS définit l'individu formé comme « celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée »⁷⁶.

Cette idée d'apprendre à apprendre met l'accent sur l'importance du « savoir être », sur l'attitude de l'apprenant face aux savoirs. Apprendre, c'est se questionner, c'est se confronter à la réalité, c'est se confronter aux autres, c'est s'exprimer, c'est argumenter, c'est mettre en réseau...

L'environnement pour apprendre

On voit à travers ces processus d'apprentissage l'importance que revêt l'environnement, et plus précisément l'interaction avec l'environnement. En effet, l'apprenant a peu de chance de « rencontrer » seul l'ensemble des éléments pouvant transformer ses questionnements et ses idées. Apprendre n'est donc pas seulement le fait de l'individu ou de l'environnement, mais de l'interaction des deux.

⁷³ Op. Cit. p. 88.

⁷⁴ Olivier REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1991, p. 42.

⁷⁵ Op. Cit. p. 117.

⁷⁶ Carl ROGERS, *Liberté pour apprendre*, Editions Dunod, 1976

Pour A. GIORDAN, ce qui est fondamental pour l'apprendre, « ce sont les multiples liens entre la structure de pensée de l'apprenant et les informations rencontrées qu'il peut glaner. Or, ces interactions ne sont jamais immédiates ou spontanées, mais doivent, le plus souvent, être médiatisées. L'autre, un inconnu rencontré au hasard ou un professionnel (enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions »⁷⁷.

III. L'apprentissage à l'école

Ainsi donc l'apprentissage relève d'une interaction entre un sujet et le monde. Si on peut apprendre toujours et partout, la fonction spécifique et la responsabilité de l'école est de gérer ces apprentissages. La fonction de l'école est, selon P. MEIRIEU, « de faire échapper cette opération, autant que faire se peut, au hasard de fugaces rencontres ou de médiateurs improvisés ; elle est d'introduire un peu de rigueur dans ce qui se joue entre les partenaires de l'apprentissage afin qu'il survienne de l'apprendre avec un peu plus de justice et d'efficacité partagée »⁷⁸.

L'école est donc le lieu où s'exerce l'activité du maître, celui qui enseigne sa spécialité et encore autre chose ; « autre chose, qui est l'aisance dans les gestes et les pensées, l'honnêteté, le goût, l'appétit de savoir, le courage de réfléchir, l'aptitude à juger, la fierté d'être un peu plus adulte et la joie de disposer de soi-même. Le vrai maître est l'homme qui éduque en enseignant »⁷⁹, O. REBOUL.

Pourtant, aujourd'hui, un point fait l'unanimité : l'absence de lien direct entre enseigner et apprendre. Les élèves n'assimilent jamais tout ce que les professeurs enseignent. C'est tout le pari de la pédagogie que de faire accéder des individus singuliers à l'universel d'un savoir.

La relation pédagogique

« Qui peut prétendre faire abstraction de la relation pédagogique, de cette rencontre entre des personnes vivantes et désirantes, de cette ensemble de phénomènes affectifs, de transferts et de contre-transferts, qui sont toujours présents dans la classe ? »⁸⁰, P. MEIRIEU.

L'apprendre ne peut en effet se passer de l'énergie du désir, celui-ci recouvrant plusieurs réalités : affective d'abord, c'est le besoin d'apprendre et le fait d'être heureux quand on peut apprendre. C'est aussi une réalité intellectuelle ; être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné.

Pour les behavioristes, des stimuli extérieurs, tels des activités, des récompenses ou des encouragements, sont à rechercher pour déclencher une irrésistible envie d'apprendre et mobiliser l'énergie. A l'opposé, les pédagogues des courants humanistes (C. ROGERS notamment), ont estimé que la véritable source de motivation résidait dans les besoins intrinsèques de l'individu. Enfin, pour les constructivistes, la motivation est logée dans une relation permanente entre l'élève et son environnement. L'enseignant peut s'appuyer sur les besoins internes de l'élève, ses intérêts, ses désirs et ses attentes générées par la situation d'enseignement.

On ne peut donc proposer du savoir sans tenir compte du désir. Selon Rousseau, « le propre d'un enseignement véritable, c'est de s'appuyer sur la demande de l'élève, au lieu de le forcer à

⁷⁷ Op. Cit. p. 16-17.

⁷⁸ Op. Cit. p. 80.

⁷⁹ Op. Cit. p. 126.

⁸⁰ Op. Cit. p. 81.

ingurgiter ce qu'il ne veut pas prendre, de l'accabler de réponses à des réponses qu'il ne s'est pas posées ». Cependant, souligner la place du désir dans l'apprentissage ne peut signifier la subordination de tout apprentissage aux désirs déjà existants qu'au prix d'une terrible simplification. Ainsi Rousseau exige qu'on respecte la demande, mais aussi qu'on fasse en sorte que l'élève demande ce qu'on veut qu'il apprenne. Selon P. MEIRIEU, « le paradoxe du désir tient à ce que l'objet désiré doit être à la fois connu et inconnu. Si le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de « créer l'énigme », ou plus exactement de faire du savoir une énigme : en dire ou en montrer suffisamment pour que l'on entrevoit son intérêt et sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement »⁸¹.

Ainsi l'apprentissage n'est pas la simple attention bienveillante à une intériorité qui s'épanouit, ou alors la fascination sans bornes pour l'énoncé de programmes dont la seule diffusion garantirait l'appropriation. Il nous faut donc tenter de comprendre comment se structure le « triangle pédagogique » afin d'apprendre à mettre en place des situations d'apprentissage et à en réguler le déroulement.

Le «triangle pédagogique»

Ce triangle se compose donc des trois éléments : apprenant, enseignant et savoir.

Meirieu insiste sur l'importance de ne jamais exclure un des pôles dans une situation d'apprentissage :

- En effet, pour éviter les dérives de la relation pédagogique *maître /élève*, il est primordial d'y «réinjecter la tierce réalité, la connaissance identifiée, reconnue comme telle, transférée et donc détachée des conditions de son acquisition »⁸².
- Ensuite, en ce qui concerne l'organisation du savoir par l'enseignant, il importe qu'il tienne compte de l'apprenant et de sa faculté à choisir sa propre façon d'atteindre l'objectif ; ceci afin d'échapper à un dispositif trop technique, qui, s'il est systématisé, pourrait alors s'apparenter à un «dressage».
- Enfin, si on laisse toujours l'élève s'approprier le savoir selon ses propres stratégies d'apprentissage, il risque de s'enfermer dans les méthodes qu'il a l'habitude d'utiliser parce qu'il les maîtrise. « C'est pourquoi la prise en compte des stratégies d'apprentissage ne doit pas être effectuée de manière mécanique, mais en tentant à la fois de les respecter et de permettre leur dépassement »⁸³. C'est là le rôle du formateur.

Ce triangle est également parfois qualifié de «didactique». En effet, nous sommes à présent en plein cœur de la discipline appelée la didactique. Mais, au fait, que signifie ce terme ? M.Develay en donne la définition suivante :

« La didactique s'intéresse aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs à propos d'une discipline donnée, ce qui implique la prise en compte :

- des modes d'élaboration et de fonctionnement de ces savoirs, y compris de leur dimension épistémologique et historique
- des modes d'élaboration et de fonctionnement de ces savoirs chez l'apprenant

⁸¹ Op. Cit. p. 92.

⁸² Op. Cit. p. 81.

⁸³ Op. Cit. p. 84.

- du cadre social et des conditions de la transmission (système de formation, système d'enseignement, média) »⁸⁴.

Un exemple de proposition didactique...

Nous nous intéresserons, pour finir, au concept de la «situation-problème», cher à P.Meirieu. Une situation-problème est «un ensemble de données – ce que l'on sait – et une situation qui fait pourtant problème – ce que l'on ne sait pas – »⁸⁵, dont la résolution permettra l'acquisition de nouveaux savoirs.

Dans ce but, l'auteur dresse une typologie simple des opérations mentales sollicitées dans les apprentissages car il précise «que ce qui génère un dispositif didactique n'est pas la définition d'un objectif mais l'hypothèse sur une opération mentale qu'il faut effectuer pour l'atteindre »⁸⁶. Il distingue donc quatre grands types d'opérations : « la déduction, l'induction, la dialectique et la divergence »⁸⁷.

Enfin, il propose un schéma général en quatre temps pour l'élaboration didactique⁸⁸ :

- 1) Cela consiste à dresser une liste des notions essentielles et de les formuler au niveau de compréhension des élèves.
- 2) Il s'agit de transformer une «notion-noyau » en situation-problème et de fournir des matériaux permettant de réaliser la tâche attendue.
- 3) Il s'agit d'élaborer des outils permettant de greffer à la dynamique de la situation-problème les acquisitions nécessaires en fonction de la difficulté rencontrée. »
- 4) On doit rompre avec la situation mise en place et identifier les acquis par la reformulation, la transposition et l'évaluation.

Il ne s'agit évidemment pas d'une recette toute faite, mais d'une recherche invitant à revisiter ses pratiques afin de les enrichir, une recherche pour mieux apprendre. Il est vrai que nous ne pourrons jamais saisir cette activité humaine dans sa totalité ; il y aura toujours quelque chose qui nous échappe, mais jamais nous ne nous découragerons car apprendre relève d'un besoin vital et permet une adaptation sans cesse renouvelée. D'ailleurs, «quand l'individu n'apprend plus, c'est souvent le symptôme d'une dépression, et plus tard le signe annonciateur d'une mort certaine. En revanche, ceux qui gardent la passion d'apprendre conservent la passion de vivre »⁸⁹.

De plus, c'est une activité qui se féconde elle-même, car plus on apprend, plus on a envie d'apprendre. C'est ainsi que la connaissance grandit tout en nous grandissant, et nous rend (ou *devrait* nous rendre) à chaque fois un peu plus «homme ».

Apprendre est donc un des bienfaits les plus porteurs de l'humanité et relève de l'éthique en son exigence ultime : « faire advenir l'humanité dans l'homme »⁹⁰.

⁸⁴ Op. Cit. p. 67.

⁸⁵ Op. Cit. p. 93.

⁸⁶ Op. Cit. p. 107.

⁸⁷ Op. Cit. p. 123-124.

⁸⁸ Op. Cit. p. 121-122.

⁸⁹ André GIORDAN, Op. Cit. p. 78.

⁹⁰ Philippe MEIRIEU, Op. Cit. p. 76.

Bibliographie

Apprendre...oui, mais comment

Philippe MEIRIEU. *ESF éditeur, collection «pédagogies», 1997, 16^e tirage (première édition, Paris, 1987) 193 p.*

Philippe Meirieu, docteur ès lettres et sciences humaines, professeur de sciences de l'éducation, s'intéresse à l'acte d'apprentissage dans un but didactique. Avec le double souci de susciter la réflexion et d'être pratique, il s'adresse aux enseignants, à qui il propose, régulièrement, des outils pour la construction d'une nouvelle pratique, basée sur une pédagogie «différenciée».

Cet ouvrage est composé de deux parties : la première s'attache à «penser l'apprentissage» en interrogeant les contradictions et nos représentations à propos de celui-ci, tandis que la seconde invite à «gérer l'apprentissage», à partir des trois dimensions du fameux «triangle didactique».

Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement

Olivier REBOUL. *PUF, collection «l'éducateur», 1991 (première édition, Paris, 1980), 206 p.*

Comme l'indique le sous-titre, cet ouvrage est une réflexion philosophique sur l'apprendre et son enseignement. A travers la confrontation de divers auteurs et l'analyse de notions telles que l'information, le savoir-faire, le savoir, le maître, la motivation, l'évaluation, la compétence..., Olivier Rebul défend les trois thèses suivantes :

- il existe trois manières d'apprendre,
- si on peut apprendre hors de l'enseignement, celui-ci constitue néanmoins une manière spécifique d'apprendre, «à coup sûr»,
- l'enseignement doit être au service de l'élève.

« Apprendre »

André GIORDAN. *Ed. Belin, collection « débats », 1998, 250 p.*

Docteur en biologie et en sciences de l'éducation, A.GIORDAN s'adresse à toutes les personnes s'intéressants à l'apprentissage. Alternant entre « théories » de l'apprentissage et propositions pratiques pour mieux apprendre, cet ouvrage clarifie un certains nombres de questions inhérentes à l'apprendre. Il est composé de trois parties : Une présentation des différents aspects que

recouvre l'apprentissage, les idées novatrices concernant l'apprentissage (explication d'un nouveau modèle : le modèle allostérique), et une redéfinition du rôle et de la place de l'école.

« De l'apprentissage à l'enseignement »

Michel DEVELAY. *ESF éditeur*, collection « pédagogies », 1995, 4^e tirage, (première édition, Paris, 1992), 163 p.

Docteur en Didactique des disciplines et docteur es - Lettres et Sciences Humaines, M.DEVELAY centre ses recherches sur la formation des enseignants et les apprentissages scolaires. De fait, cet ouvrage (comme son nom l'indique) s'intéresse aux choix des situations d'apprentissages, à l'enseignant et sa pratique quotidienne de la classe, etc. L'auteur propose la théorie du didactique comme moyen de gérer les apprentissages scolaires.

« L'école pour apprendre »

Jean-Pierre ASTOLFI. *ESF éditeur*, collection « pédagogies », 1993, 2^e tirage, (première édition, Paris, 1992), 205 p.

J.P.ASTOLFI est professeur de sciences de l'éducation, il conduit des recherches en didactique des sciences et travaille plus largement sur la question des apprentissages scolaires. Cet ouvrage centré sur l'apprentissage en milieu scolaire propose un modèle pour analyser et pour construire des dispositifs didactiques.

ANNEXE 3

La mise en scène mise en cours

Le Conservatoire national d'art dramatique de Strasbourg a été créé en 1997. Il a pour mission de former des acteurs et des metteurs en scène. C'est un lieu où se croisent des artistes de différentes disciplines et de différents horizons.

« **IL Y A BEAUCOUP DE GENS** pour dire que le théâtre ne s'apprend pas. Les uns, qui méprisent tout apprentissage, ne jugent ici les autres, qui ne croient qu'au génie. C'est de la spontanéité, culte de l'ineffable. Finalement, c'est la même chose. Ce que cette même chose nie, implicitement ou non, c'est le travail, précisément le travail du jeu. Et qui pourrait dire qu'un jeu ne s'apprend pas ? » Cette apostrophe d'Antoine Vitez date de 1971. Et il aura fallu près de trente ans pour que l'institution se range enfin à l'avis de l'un des maîtres du théâtre français contemporain en installant au cœur de sa plus prestigieuse école, le Conservatoire national d'art dramatique, une unité de formation à la mise en scène. Comment expliquer un tel retard ? Comment, dans la patrie de Molière, a-t-on pu négliger avec autant de condescendance élitiste un type d'enseignement qui existe depuis fort longtemps dans les écoles allemandes, belges ou polonaises ?

Début d'explication et confirmation d'un vague soupçon, avec Robert Cantarella, metteur en scène et directeur du Théâtre national de Dijon. « *En France, l'image de l'artiste est celle d'un être adrien, touché par la grâce. L'apprentissage est bon pour les boulangers, les menuisiers... mais pas pour nous, c'instruit l'auteur du Manifeste pour une formation à la mise en scène. La pensée commune veut que cet art et ce métier de la mise en scène soient (ainsi, on croit), appris par infusion : laissez un jeune apprendre ce contact régulier avec un génie puissant et vous verrez surgir "un metteur en scène". Pensée paresseuse et surtout réactionnaire, en ce qu'elle permet la reconduction du même, via une idéologie de la science infuse qui n'a jamais servi que les relents du pouvoir déjà en place.* »

Plus de « pouvoir exorbitant »

Il semblerait aujourd'hui que cet argumentaire de la génération spontanée ait vécu, et nombreux sont ceux qui désormais défendent haut et fort l'idée, comme pour la réalisation au cinéma, d'une formation possible à l'art de mettre en scène. Au rang de ses thaumaturges, Josyane Horville, chef d'unité normale de formation à la mise en scène, créée en 1997, alors qu'elle dirigeait le Jeune Théâtre national (un orga-

JULIE CHUPIN

nisme chargé d'accompagner pendant trois ans les acteurs sortant du Conservatoire ou de l'école du Théâtre national de Strasbourg), vient d'être officiellement rattachée au Conservatoire national d'art dramatique. « *J'ai imaginé cette formation au vu des maquettes de spectacles que les jeunes artistes me proposaient au JTN. La plupart de ces jeunes créateurs avaient un profond besoin de rencontre et d'échange avec leurs aînés, de maîtriser les clés de leurs rêves de mise en scène.* »

Ce rattachement n'est pas un simple changement de siège social. Et ce qui relevait d'un « pouvoir exorbitant », de l'aveu même de Josyane Horville, qui sélectionnait seule jusqu'à présent les bénéficiaires de l'unité, devient un concours national soumis aux règles objectives de n'importe quel type de formation continue. Les ayants droit, âgés de 25 à 35 ans, doivent bénéficier du statut d'intermittent du spectacle et justifier d'au moins une mise en scène publique remarquée.

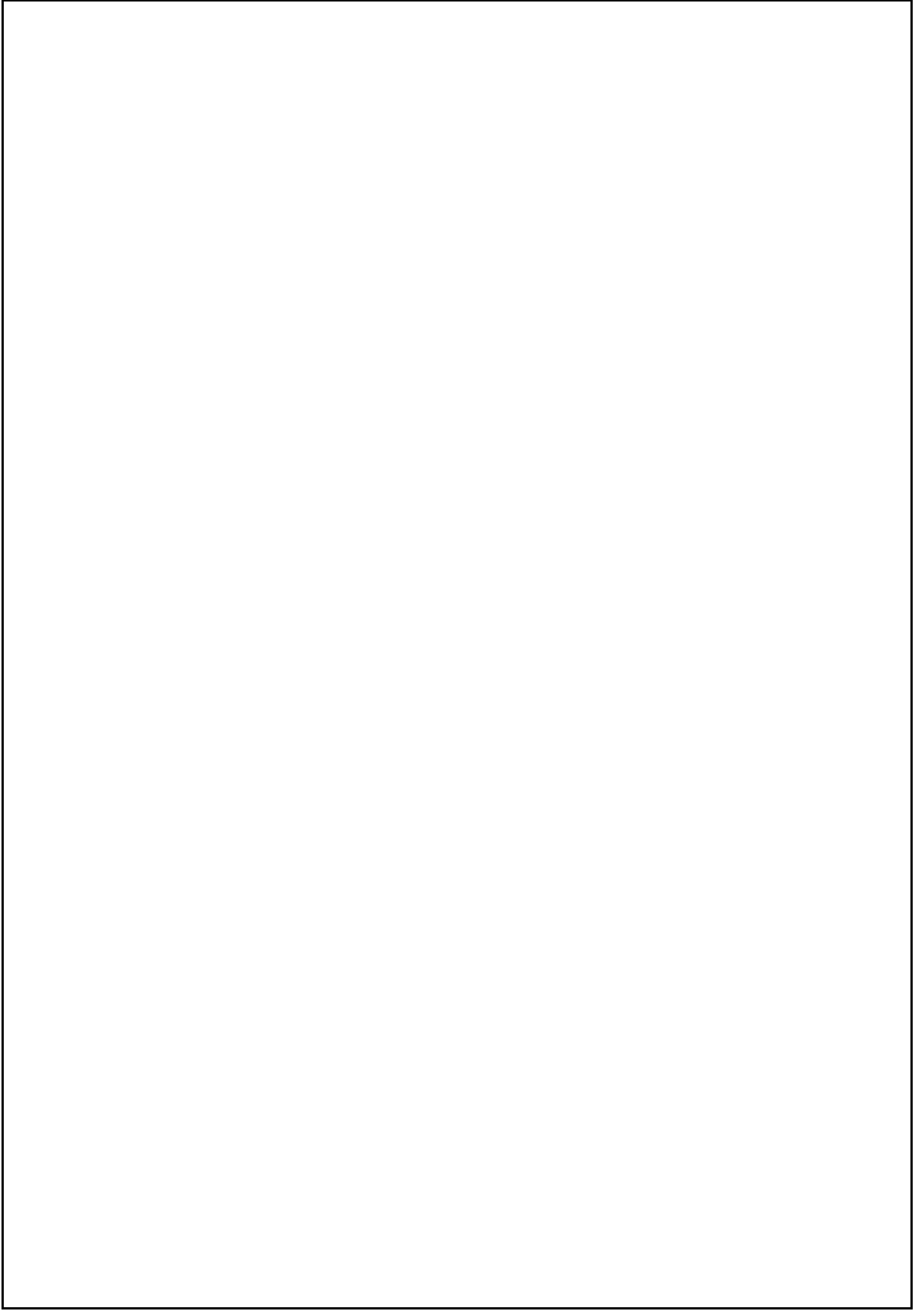
On ne devient pas, on naît metteur en scène, a-t-on longtemps pensé en France. Un temps révolu : dorénavant, plusieurs institutions prestigieuses enseigneront aussi un art qui peut très bien s'apprendre

Un critère déterminant pour Marcel Bozonnet, le directeur du Conservatoire, qui a tenu, avant son départ pour la Comédie-Française, le 31 juillet, à mener ce projet. « *Ce qui fait d'abord un metteur en scène, c'est sa capacité à persuader trois capotiers de se passionner pour un auteur. Le désiratif de Josyane Horville nous a plu en ce que les destinataires ont déjà démontré une ou deux fois qu'ils étaient capables de traverser toutes les ombrières de la création.* »

La formation court sur deux années, en périodes alternées de trois stages d'une durée de quinze à soixante jours. Le premier s'effectue sous la direction d'un metteur en scène français. Le second consiste en un stage technique et artistique au Théâtre national de Strasbourg. Le troisième, enfin, permet aux impétrants de se frotter à de grands maîtres internationaux : Lev Dodine à Saint-Petersbourg, Matthias Langhoff à Ouagadougou, Manfred Karge à Berlin ou Kristian Lupo à Cracovie.



Le cursus du Conservatoire permettra aux é



ANNEXE 4

Alex LAFOSSE Pédagogie du Projet : résistances cachées⁹¹

(...)

IL N'Y A PAS DE PEDAGOGIE DE PROJET:

1/ Si le projet ne débouche pas sur une **fabrication concrète**, un produit palpable.

2/ Si le projet ne favorise pas une **prise de pouvoir sur le réel**, débouchant sur une véritable reconnaissance sociale. Le produit réalisé, par son impact sur l'environnement, va matérialiser l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir être nouveaux. D'où une reconnaissance sociale qui valorisera et redonnera confiance en soi.

3/ Si le projet ne s'accompagne pas d'une **modification du statut de l'enfant**, du formé, débouchant sur une véritable cogestion des projets unissant formés et formateurs et pouvant prendre la forme de bilans coopératifs réguliers. Enfant ou formé sur un pied d'égalité avec les formateurs même si leurs fonctions diffèrent.

4/ Si la pratique ne s'accompagne d'une **transformation des structures de l'école** : délégués élèves à un conseil d'école, d'administration, gestion souple du temps...

5/ Si le projet ne repose pas sur une **autre approche du savoir** : pensé en terme d'apprentissage et non d'enseignement, fonctionnel et non académique car débouchant directement sur une transformation du réel.

6/ S'il ne débouche pas sur une **autre conception de l'évaluation** : Chaque projet étant une action sur le milieu, celui-ci renvoie un « feed-back » (réaction des spectateurs ou des clients) qui doit être analysé lors d'un bilan final qui est important. De façon plus scolaire, on peut voir si les objectifs ont été atteints par chacun. En dernière analyse la capacité de réinvestissement créatif en un projet comparable

7/ Si un seuil de **difficulté minimum** (défi, dimension épique du projet) n'est pas atteint : enjeu, pari difficile, le projet doit donner envie de mobiliser ses énergies. Tenu, prouvant qu'on est capable de "soulever des montagnes", il engendra une fierté légitime.

8/ S'il n'a pas de **dimension collective**, il doit renforcer la socialisation des formés. Soulever des montagnes mais à condition de se serrer les coudes, d'être solidaires, de savoir s'organiser pour travailler en équipe. Excellent tremplin aussi pour apprendre à concevoir et mener des projets individuels. (...)

⁹¹ Texte recueilli sur le site de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) www.inrp.fr

RESISTANCES BIEN CACHEES :

Bien qu'inscrite dans les textes officiels, la pédagogie de projet, transversale, bousculante, voire révolutionnaire inquiète manifestement. Marginalisée par les décideurs, elle reste délaissée par la majorité des enseignants. Derrière des résistances rationnellement revendiquées n'en est-il de plus inconscientes, au moins aussi vives ?

Prégnance du seul schéma souvent connu : magistral et se référant à des modèles. Crainte, justifiée, mais rarement exprimée, de s'alourdir parfois considérablement la tâche. Mais aussi, consciente ou non, chez trop de collègues à qui l'expérience passée d'enseignant-expositif et d'enseigné-réceptacle ne fournit pas assez de vécus différents, de ne savoir assumer une classe organisée "par ateliers".

Autre crainte, bien cachée aussi chez nombre d'enseignants, de se voir "dépassés" ou, s'aventurant en des domaines mal connus, de devoir assumer un quelconque défaut de connaissance face aux élèves... exprimée parfois comme le risque de devoir "passer sous la table" ou d'avoir à "avalier son chapeau": en fait d'être amené à admettre sa méconnaissance de tel ou tel aspect d'un problème, elle paralyse encore beaucoup de collègues. « Je n'en suis pas sûr ; si nous cherchions ensemble qui pourrait nous renseigner ? » reste pour trop d'entre eux le pire désaveu.

Refusant de se risquer hors des domaines bien balisés de leurs savoirs de base, ils trouvent toujours les meilleures raisons pédagogiques du monde pour ne point se hasarder dans le relatif imprévu que présente toute aventure de projet.

A ce niveau peut-être pourrait-on, pour si peu qu'une référence à l'international puisse ébranler ces vieilles pesanteurs, se réclamer de l'analyse faite par Alexandra BAXTER pour la revue "L'ENSEIGNANT" n°104 du rapport de l'UNESCO sur l'Education :

« La commission a identifié quatre "piliers" pour l'éducation : **apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble.**

La scolarité traditionnelle inclut normalement *apprendre à connaître*, un peu moins *apprendre à faire*, sauf dans les disciplines appliquées ou la formation proprement technique et professionnelle. Pour *apprendre à être*, c'est-à-dire faire s'épanouir les talents de chacun, scolaires ou pas, elle le fait mal, voire pas du tout. Il en va de même pour *apprendre à vivre ensemble*. Pourtant c'est le cœur même de toute société, son centre vital... »

S'il fallait le souligner encore : notre démarche coopérative du projet s'appuie sur chacun de ces piliers.

ANNEXE 5

Description d'expérience

Extraits de Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui...la pédagogie du projet rédigé par le Groupe français d'éducation nouvelle, où sont rapportés des récits d'expériences faites en écoles primaires et collège. (Casterman, 1982)

Une quatrième réalise un film sur la révolution :

Rentrée 1979-1980 dans un collège de la banlieue de Soissons. Un milieu populaire. Une « bonne » classe de quatrième. Des élèves pour la plupart issus du monde ouvrier, mais pas de situation familiale difficile, à une exception près. Seuls trois élèves semblent en opposition avec l'enseignement tel qu'il fonctionne traditionnellement.

Pendant un mois nous étudions la première question du programme de quatrième en histoire et géographie: l'Europe, son relief, ses climats, sa population, sa carte politique. . . Travail de groupes, utilisation de documents sont de mise. Les élèves sérieux s'appliquent. Au fond de la classe Nathalie, Christophe et Patrick affichent un désintérêt total entrecoupé de grasses plaisanteries et de querelles avec voisins et voisines.

Le 6 octobre, nous abordons la seconde question du programme: l'ancien régime. Pour introduire cette question, je décide de projeter à la classe un film super 8 sur le XVII et le XVIII siècle, réalisé en 1976 par un Cours Moyen de Soissons et auquel j'avais participé au titre de professeur d'Ecole Normale. Par chance, un élève de troisième, Joël, était un des acteurs-réalisateurs du film. Je lui demande de venir présenter le film à ses camarades de quatrième et de répondre ensuite à leurs questions.

L'impact du film sur la classe est considérable. La présence de Joël en accroît la portée: « nous aussi on veut faire un film », « c'est possible puisque des élèves de CM ont pu en faire un », « Joël y a participé ». Nathalie, Christophe et Patrick, qui voient le moyen d'échapper à une pédagogie traditionnelle, sont les plus déterminés à orienter la classe dans cette voie. « Oh oui, ce serait bien, Monsieur », « il faut en faire un ». Quant à moi, pour ma première année en collège, après avoir perdu mon poste à l' Ecole normale de Laon, je n'envisageais pas je me lancer dans une telle entreprise. Si j'avais décidé de présenter ce film, c'était pour rendre plus intéressante l'approche de la question sur l'Ancien Régime. Mais l'enthousiasme est tel, partagé par toute la classe, que je n'ai plus qu'à suivre. Nous ferons donc un film.

La séance suivante, nous essayons d'approfondir le projet :

- On ne va pas faire la même chose que les CM.
- Eux, ils parlent surtout de la vie à la ville.
- La Révolution ce serait bien.
- On pourrait parler de la révolution dans les campagnes. Il s'est passé quelque chose, Monsieur ?

Je donne alors quelques précisions sur la « Grande Peur » et cite quelques faits qui se sont déroulés dans la région pendant cette période. Le sujet du film semble cerné. L'enthousiasme semble aussi général et aussi grand. Il ne se départira pas tout au long de l'année. Mais en même temps perce une certaine inquiétude :

- Est-ce qu'on va être capable de le faire ?
- Moi, je n'y crois pas encore.

Ceci est un fait que j'ai toujours constaté. Lorsqu'une classe passe d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie du projet, il s'ensuit toujours un moment de doute, d'inquiétude, jusqu'à ce que les premières actions, les premières réalisations apportent la preuve qu'on est réellement capable de... Nous touchons là une des attitudes favorisées par la pédagogie du projet : retrouver la confiance en soi. Avant de se construire un réel savoir, qui ne soit pas un simple vernis, ces enfants, ces adolescents, irresponsabilisés, infantilisés par l'institution et son fonctionnement, doivent retrouver confiance en eux-mêmes, en leurs facultés personnelles d'agir, de penser qui sont grandes. Ceci est d'autant plus vrai que l'on s'éloigne des classes normales pour ces classes-ghettos où les élèves sont écrasés par leur situation d'échec scolaire.

Dès cette première séquence, des responsabilités doivent être assumées. «Il faut désigner tout de suite l'équipe de tournage », exige la classe, car il faut le temps que les cameramen aient le temps de se former, de s'entraîner. Karl, Christophe et Emmanuel se portent volontaires. Plus tard, s'y adjoindra Nathalie. La trésorière sera Valérie. Anne-Isabelle sera la secrétaire : elle devra noter, dans le cahier de textes, toutes les décisions qui seront prises par la classe. Judith se charge de réunir une documentation sur les costumes de l'époque.

Les choses sont désormais plus claires. Mais on ne pourra pas mener tout le projet rien qu'en histoire et en géographie. Il faut absolument que le professeur de français collabore, ainsi que le professeur d'arts plastiques. Les élèves se chargeront de leur parler du projet, tandis que je leur demanderai leur participation.

L'expérience nous a montré que l'émergence d'un projet favorise la constitution d'une équipe pédagogique véritable, qui ne soit pas seulement une équipe pédagogique sur le papier. La volonté des élèves de réaliser leur projet constitue le ciment de l'équipe et place les enseignants devant leurs responsabilités.

Les deux séances suivantes sont consacrées à l'élaboration collective du scénario du film. Pour ce faire, j'ai mis en place une démarche sur 3 h. Les élèves sont réparti(e)s en 5 groupe de 4 ou 5. Chaque groupe a à sa disposition un ensemble de documents. Chaque groupe a pour mission d'élaborer, en s'appuyant sur ces documents, une proposition de scénario. Au début de la troisième heure, les propositions des 5 groupe sont affichées. Une première discussion collective s'ensuit. Certaines scènes proposées sont d'emblée écartées. On remarque aussi que certaines scènes sont proposées par plusieurs groupes à la fois. A la suite de cette discussion, 18 scènes sont retenues.

Je les classe chronologiquement au tableau.

Cependant 18 scènes, c'est trop. Le film sera trop long. Une nouvelle discussion permet d'éliminer d'autres scènes. Le scénario définitif comprendra 11 scènes.

La réalisation de ce scénario permet de soulever le problème de la complémentarité qui existe entre pédagogie du projet et pédagogie de la démarche. Nous touchons un des aspects de cette complémentarité: la mise en place de démarches au service de la réalisation d'un projet. Ici, c'est une véritable démarche qui a permis l'élaboration collective du scénario du film.

Le scénario établi, il est décidé que les bases de chacune des onze scènes seront définies en histoire, tandis que les dialogues seront élaborés en cours de français. Cependant, avant de construire chacune des scènes, il est nécessaire de procéder à un certain nombre de recherches historiques.

Ces recherches dureront 2 séances. Ensuite chaque groupe présentera le résultat de ses recherches, à l'aide de panneaux, commentés oralement. Chaque présentation sera suivie d'une discussion-critique. A l'issue de cette discussion, le groupe concerné rédigera un texte de synthèse, qui sera photocopié et distribué à chaque élève.

Après ces premières recherches, il est possible de construire les deux premières scènes, dont les dialogues seront rédigés en cours de français.

24 novembre, le film semble bien parti. Chacun commence à croire que sa réalisation est possible, mais comment le financer ?

Il faudra acheter des films, louer des costumes, se déplacer en car sur les lieux du tournage. . . Ce problème est abordé lors de la première réunion de bilan.

Au cours de cette réunion, il est décidé de publier six numéros d'un journal, évoquant la Révolution dans le Soissonnais.

Ces journaux étaient tirés par photocopies. Une maquette en noir et blanc était réalisée par les élèves, qui était ensuite photocopiée cent, deux cents fois... par des parents d'élèves ou par ma femme.

La réalisation de ces numéros de revue devenait une très grosse affaire, un second projet en fait, parallèle au second. Maintenant, il allait falloir mener de pair la réalisation du film et la production du journal. Qu'importe ! Toutes les énergies étaient tendues vers la réalisation de ce double projet, vers la tenue de ce pari lancé en direction de l'institution, des camarades des autres classes, des parents, de soi-même.

La réalisation de ces numéros demande de nouvelles recherches historiques et l'exploitation de nouveaux documents. Elle amène la prise de nouvelles responsabilités et l'approfondissement de la vie coopérative.

A propos du journal, il est intéressant de signaler l'évolution de Christophe. Au début de l'année, Christophe afficha un profond mépris pour l'histoire et la géographie, mépris qu'il faisait partager à quelques-uns de ses camarades. Lorsque le projet du film fut défini, il s'y engagea pleinement, en tout cas en paroles. Cependant, peu à peu, les actes se joignirent aux paroles.

La mobilisation pour le financement du film a été incontestablement un des principaux mobiles de la mise en action des 4A. La poursuite de ces objectifs financiers a permis d'atteindre certains objectifs pédagogiques et éducatifs.

A la veille des vacances de février, le temps est venu de faire le point, au cours d'une réunion de bilan. La préparation du film suit son cours. Mais au cours de ce bilan, une question importante est soulevée: va-t-on pouvoir voir tout le programme ? Cette question posée par certains « bons élèves » émerge aussi, au moment où les parents envisagent la réalisation du film comme probable, et entrent dans une phase d'interrogation sur les méthodes pédagogiques pratiquées et soulèvent le problème du respect des programmes.

Au cours de ce bilan, il est décidé d'aborder le reste du programme par des dossiers individuels et des travaux en groupe.

Lors du bilan final, les élèves reconnurent que lors de la réalisation de ces dossiers, ils avaient rencontré bien des difficultés. Cependant ils affirmèrent que les méthodes de travail acquises dans la réalisation du film et dans l'élaboration des numéros du journal leur permirent de les surmonter.

Cette expérience nous autorise à penser que la pédagogie du projet n'est pas incompatible avec l'existence des programmes. Au contraire ceux-ci peuvent être un terrain propice à l'émergence de projets qui nécessiteront ensuite la mise en place d'équipes pédagogiques.

A l'occasion du tournage de ces scènes qui risquait de nous mener fort loin dans la soirée, j'ai fait la proposition à la classe d'organiser une fête paysanne sur les lieux du tournage, à laquelle seraient conviés parents et amis. Ce projet est repris avec enthousiasme par les élèves.

Cet exemple montre à nouveau comment d'autres projets peuvent se greffer sur le projet principal. Il montre aussi comment une proposition de l'enseignant peut être reprise par le groupe et devenir un réel projet. Aussitôt plusieurs groupes se responsabilisèrent: achat des victuailles et des boissons, préparation des sandwiches, confection de gâteaux, gestion des différents stands, ramassage du bois et préparation du feu. La première journée de tournage fut un moment extraordinaire. On tourne dans la matinée les scènes du braconnage, de la fenaison et du prélèvement du champart. A midi, on pique-nique, puis en guise de sieste s'engage une partie de football, filles et garçons mélangés, signe que la cohésion du groupe commence à s'affirmer.

C'est au cours de cette partie, dans l'enthousiasme général, que certains élèves me demandent s'ils peuvent me tutoyer et m'appeler par mon prénom. Le projet a modifié nos statuts. Je ne suis plus le prof et eux les élèves. Nous sommes 25, 24 adolescents et un adulte, engagés, solidaires, dans la même entreprise, une entreprise pleine de risques, mais oh ! combien enthousiasmante.

Le tournage terminé, chacun s'affaire à la préparation de la fête.

Pour les élèves, cette fête a été un des temps forts de l'année. Pour moi, elle a été un lieu privilégié de contact avec les parents. Un lieu d'explication de cette forme de pédagogie.

Le mercredi 25 juin est consacré au montage du film. Le CES est désert, mais presque toute la classe est là. Le projet, scolaire au début, est devenu un projet de vie qui déborde l'horaire scolaire. La présentation du film aura lieu le 26 juin. Malgré les mauvaises conditions de projections, le film est apprécié par les élèves, les professeurs, et les membres de l'administration. Des propos victorieux sont échangés entre les 4A. Ils ont remporté une victoire sur la réalité, sur eux-mêmes.

Lors de la discussion qui a suivi la présentation du film, plusieurs problèmes, inhérents à la pédagogie du projet, furent soulevés, en particulier celui des contenus. A partir de la réalisation de ce film, quelles acquisitions les élèves ont-ils pu faire ? .-

La réalisation du projet-film et d'autres projets qui lui étaient liés nécessita la mise en place d'une réelle vie coopérative. En particulier des bilans périodiques étaient indispensables, afin de voir où en étaient les différentes actions entreprises, ce qui restait à effectuer. Comment l'action a-t-elle été conduite? Était-ce la façon la plus opératoire? Quelle leçon pour l'avenir ? etc

Michel Huber
(professeur au collège de Belleu (02))

MOTS CLEFS

*Modèle
Technique & Art
Pourquoi, Quoi, Comment
Constructivisme
Œuvre*

ABSTRACT

Analyse historique du modèle du conservatoire et mise en perspective avec l'enseignement actuel. Réflexions sur un enseignement artistique de la musique au départ de trois questions : Pourquoi enseigner ?, Qu'est-ce qu'on enseigne ?, Comment enseigner ?