

CEFEDM Rhône- Alpe
Année 1996- 1997

**Les finalités de l'enseignement
musical.**

*Pour une construction du cours consciente de
l'omniprésence des finalités à tous les niveaux de
l'entreprise éducative.*

Christophe PANZANI
Discipline: SAXOPHONE

CEFEDM RHONE-ALPES
14, Rue Palais Grillet
69002 LYON

Remerciements:

Je tiens tout d'abord à remercier François Journet pour m'avoir prêté l'ordinateur portable sans lequel je n'aurais pu taper ce mémoire, et pour m'avoir familiarisé avec Word.

Je tiens ensuite à remercier Marie- Pierre sans qui je ne me serais pas lancé dans ce sujet délicat, et sans qui il n'a pas été facile de mener ce mémoire jusqu'au bout.

Je remercie vivement les professeurs de saxophone qui ont bien voulu m'accorder de leur temps pour répondre aux questions qui m'ont permises de mener à bien ce travail.

Enfin, je tiens particulièrement à remercier Mr Eddy Schepens qui malgré les difficultés rencontrées a permis à ce travail d'être réalisé; autant par l'orientation bibliographique que par l'effort de formulation des idées qu'il m'a demandé.

Introduction:

Ce mémoire veut tenter, par deux axes de réflexion différents mais complémentaires, d'établir un lien, une correspondance entre les caractéristiques d'un cours de musique et les finalités de ce cours. Nous nous placerons pour cela dans le cas particulier de cours de saxophone.

La tâche est pour nous, à partir de ce travail, de remonter aux finalités de l'enseignement de la musique, dans le cadre de notre cas particulier, afin de pouvoir, en se servant de la même méthodologie dans le sens inverse, construire les caractéristiques du cours répondant aux finalités que nous aurons alors dégagées comme essentielles.

Pour ce faire, il nous faudra dans un premier temps définir ce que l'on entend par "caractéristiques d'un cours" et "finalités", ainsi que présenter quels seront nos deux axes de réflexion et en quoi ils sont "différent mais complémentaires".

Ensuite, dans une deuxième partie, nous travailleront sur les finalités de l'enseignement à partir de nos deux axes de réflexion, pour pouvoir enfin, dans un troisième point dégager des finalités et les appliquer dans un processus d'enseignement.

SOMMAIRE

Introduction

I- Définitions:

I.1- Qu'entendons nous par "finalités".

I.2- Pourquoi la question des finalités nous paraît essentielle.

I.3- Les deux axes de réflexion:

I.3.a- Présentation.

I.3.b- Différences et complémentarité.

I.4- Quelles sont ici les caractéristiques du cours qui nous intéressent.

II- Les finalités de l'enseignement musical:

II.1- Définition du domaine d'étude.

II.2- Rapport d'entretiens de quatre professeurs de saxophone.

II.2.a- Application de nos outils sur les entretiens.

II.2.b- Modélisation de types de cours selon nos "caractéristiques".

II.2.c- Construction des finalités à partir de nos modélisations.

II.3- Les finalités. Improvisation sur un thème. ou réflexions à partir de trois ouvrages.

II.3.a- Meirieu et Reboul: quelques thèmes majeurs dégagés des ouvrages.

II.3.b- Comment situer les finalités de l'enseignement musical en regard de ce que proposent les deux auteurs.

III- Quel enseignement pour quelles finalités:

III.1- En regard de tout le travail fait en amont, élaboration des finalités de mon enseignement.

III.2- Applications au cours.

Conclusion.

I- Définitions:

I.1- Qu'entendons-nous par "finalités":

"Caractère de ce qui tend vers un but précis, qualité de ce qui tend à une fin." Il n'y a ici aucune ambiguïté quant à la signification du mot donnée par le moindre dictionnaire.

Là où les choses deviennent plus délicates, c'est lorsque l'on associe ce mot avec "enseignement" et plus encore avec "enseignement de la musique". En effet, dès qu'il s'agit de "finalités de l'enseignement musical", le discours devient souvent emphatique et profondément "humaniste", qu'il s'agisse du discours tenu par les institutions musicales diverses ou par les médiats du monde musical. On parle d'ailleurs à ce titre plus des bienfaits de "la musique", des mérites de la pratique musicale, comme le montre un exemple parmi tant d'autres, tiré des "Cahiers du CENAM" où l'on peut lire que "(...) *la pratique artistique est une modalité, pas la seule, une des plus gratifiantes toutefois, de la reconquête de la vie pour tout individu, parce qu'elle permet de faire par soi-même, d'acquérir la maîtrise de soi, de favoriser l'épanouissement personnel; elle est un chemin de la liberté.* " Qu'il soit bien entendu qu'il n'est en aucun cas question de faire ici un procès d'intention, surtout que l'on notera que l'on pourrait remplacer à loisir les mots "*la pratique artistique* " par " la pratique du sport", "la pratique des échecs", ou encore "la pratique de l'horticulture". De ce fait, on peut penser que l'argumentation est bien faible puisqu'elle peut être soutenue par les défenseurs de n'importe quel sport, sans que cela soit faux d'ailleurs.

Si l'on tente de ramener la discussion à nos préoccupations, on peut faire un constat qui évitera à notre travail de se perdre dans de fausses questions. En effet si l'on note le discours de certains professeurs, comme par exemple cette interview tirée aussi des "Cahiers du CENAM", où un professeur déclare qu'il faut "*favoriser le développement de la sensibilité* ", on remarque que l'on reste dans le même discours que celui tenu plus haut. Il nous apparaît alors que le risque d'un tel discours est de ne jamais aborder la question des finalités en prétextant que les vertus de la musique sont telle que le seul fait de la pratiquer les révèle, éludant alors une question pourtant essentielle.

I.2- Pourquoi la question des finalités nous paraît essentielle.

Il y a, en fait deux réponses, ou pour être plus précis une réponse que l'on peut aborder de deux manières.

I.2.a- Elles sont partout:

La première consiste à dire haut et fort que les finalités sont présentes partout et tout le temps dans tous les cours. Et nous ne parlons pas ici d'objectifs, qui peuvent être complètement absents d'un cours sans pourtant que les finalités ne soient omniprésentes. En effet, comme nous allons le voir par la suite, il apparaît clairement qu'on peut identifier les finalités à tous les niveaux du cours.

I.2.b- Qu'on se pose la question!

La seconde consiste à remarquer que si le professeur ne se pose pas la question des finalités, en terme de construction et non simplement en une vague "opinion", ses choix pédagogiques se chargeront seuls d'y répondre. Le risque est alors de mettre au point un procédé dont on ne maîtrise pas le produit. Produit entendu comme finalité de l'enseignement.

I.3- Les deux axes de réflexion:

I.3.a- Présentation:

- Les entretiens:

C'est à partir d'entretiens de quatre professeurs de saxophone certifiés qu'est construit le premier axe de réflexion. En effet, nous voulons dégager de ces entretiens, par le biais de nos "caractéristiques d'un cours" deux voire trois modélisations de cours, et reconstruire à partir de cette matière première les finalités qu'il nous paraît juste de déduire grâce à notre méthodologie.

Ces entretiens ont été réalisés à l'aide de questions ouvertes, dans lesquelles le mot "finalités" n'est jamais apparu pour ne pas avoir affaire avec un éventuel discours du même type que celui vu au I.1. Les questions portaient sur l'enseignement du saxophone afin de déterminer leurs positions par rapport à l'instrument et à son enseignement. Les compte-rendus des entretiens sont disponibles en annexes.

- Les lectures:

Notre deuxième élément de réflexion est donc la lecture de trois ouvrages: L'envers du tableau et Frankenstein pédagogue de Philippe Meirieu ainsi que Les valeurs de l'éducation d'Olivier Reboul.

I.3.b- Différences et complémentarité:

Hormis le fait que les sources soit différentes dans leur forme, ce qu'il est intéressant de noter, c'est que nous avons d'une part un schéma de cours, résultat d'une élaboration complexe liée à une longue pratique et une importante réflexion sur l'enseignement du saxophone, et d'autre part une réflexion profonde sur l'enseignement, sur l'éducation, de manière philosophique et pédagogique.

La complémentarité de ces deux éléments de réflexion est un des noeuds de notre méthodologie. En effet nous allons nous servir de ces deux outils dans un va et vient permanent de l'un à l'autre. Nous travaillerons tout d'abord sur les entretiens afin d'en dégager les finalités. Puis nous analyserons ces finalités en regard de ce que l'on pourra déduire des ouvrages de Meirieu et Reboul, pour pouvoir construire nos propres finalités. Enfin, dans une synthèse des deux axes nous pourrons construire notre cours, ou du moins les grands traits de ce cours.

I.4- Quelles sont ici les caractéristiques du cours qui nous intéressent.

Nous avons vu que la méthode de ce travail repose en grande partie sur notre capacité à retenir, à isoler les caractéristiques d'un cours. En effet, ces caractéristiques doivent nous servir à l'intérieur de nos deux axes de réflexion, pour dégager les finalités, puis pour construire une modélisation de cours. Le choix de ces caractéristiques est donc orienté par le fait que ces dernières soient utilisables à tous les niveaux de l'étude.

Il nous faut donc choisir des points du cours qui soient suffisamment significatifs des représentations du professeur en terme de finalités. Il est bien évident qu'ici les caractéristiques du cours sont celles élaborés, pensées par le professeur. Mais il faut aussi pouvoir dégager des entretiens les mêmes points pour que l'on puisse faire le lien. Il nous faudra donc valider ces outils d'analyse lors de l'étude des entretiens.

Construisons donc ces quelques points. Il nous paraît utile de faire tout d'abord un bref inventaire, sans chercher pour le moment à les classer, des éléments qui constituent un cours. On trouve en vrac;

- le déroulement du cours
- le répertoire abordé
- l'utilisation de méthodes
- la configuration du cours: individuel, collectif...
- le rôle du professeur
- le rôle de l'élève
- les situations pédagogiques mises en place.

Il semble pour le moment que tous ces points soient d'importance égale quant à leur "poids en finalités". Nous verrons par la suite s'ils sont tous utilisables dans notre travail.

II. Les finalités de l'enseignement musical:

II.1- Définition du domaine d'étude.

Nous nous sommes placés dans le cas particulier du cours de saxophone pour centrer l'étude, ce qui ne fait pas pour autant de ce travail une recherche sur l'enseignement du saxophone, mais bien une recherche sur l'enseignement de la musique avec comme support, comme exemple, l'enseignement du saxophone. Ce qui nous intéresse plus, c'est d'établir ce lien, ce cordon ombilical qui relie le cours dans sa globalité aux finalités de l'enseignement. Dans cette optique on voit que l'important n'est pas la spécialité du cours.

II.2- Rapport d'entretiens de quatre professeurs de saxophone:

II.2.a- Applications de nos outils sur les entretiens:

Nous allons essayer de classer dans les caractéristiques de cours définies au I.4, les éléments recueillis lors des entretiens.

Entretien N°1:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
- chauffe sur les modes - improvisation - morceaux	- grande ouverture: - jazz - musique indienne - contemporain - transcriptions - classiques du saxophone	Pas de méthode, mais quand même la méthode Bichon au début.	- exigence sur la qualité - cultiver, retrouver ce que les gens ont à l'intérieur - aiguïser une oreille par rapport au son	- faire le lien entre ce que l'on entend à l'intérieur et ce que l'on fait pour obtenir la même chose à l'extérieur - acquérir les "trois souplesses": souffle, placement et doigts - acquérir une écoute critique, comprendre ce que l'autre dit - créer des groupes en dehors de l'école

Entretien N°2:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
- cours en groupe - Il n'y a pas de cours type, le cours est construit autour de la partition travaillée.	- jazz - Bach - musique folklorique	Utilisation d'un recueil de chansons. Laisser chercher les élèves leur position, leur embouchure. Problèmes à long terme de la méthode Bichon; crispations, tensions... Initiation au saxophone soprano courbe par rapport à la taille de l'élève.	- apporter une méthode de travail, donner une marche à suivre. - donner les moyens pour que chez eux, les élèves retrouvent ce qu'ils ont fait en cours. - ne pas casser le côté naturel, spontané, tout en initiant à quelque chose de plus travaillé, plus pointu. - créer une culture commune à la classe.	- faire de la musique ensemble. - travailler l'écoute des autres, le respect. - prendre conscience de ces valeurs.

Entretien N° 3:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
C'est le morceau à travailler qui génère le travail d'une certaine gamme et de séries d'exercices construits à partir de difficultés rencontrées.	- folklore - jazz - médiéval - contemporain - transcriptions - travail de pièces d'ensemble pour le rythme, car le rythme est fait pour pouvoir jouer ensemble.	Travail à partir de morceaux.	- exigeant - apprendre à l'élève comment respirer, comment monter l'anche sur le bec, comment avoir une bonne embouchure, comment souffler, où mettre ses doigts - donner un aperçu de toutes les musiques en étant spécialiste d'une - adapter le travail pour chaque élève, personnaliser les exercices, grâce à l'utilisation de l'informatique.	- travailler. - jouer en dehors de l'école de musique.

Entretien N° 4:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
Le déroulement du cours est immuable: - gammes - exercices rapides de Londeix - concertos	Pièces du répertoire classique du saxophone, ainsi que tout le répertoire de musique contemporaine.	Il n'y pas de méthode puisque c'est un enseignement de troisième cycle.	- efficacité - démarche vers les compositeurs d'aujourd'hui. - esprit de famille avec les autres professeurs de l'agglomération lyonnaise. - faire marcher la classe, faire qu'elle soit soudée.	- motivation plus que la qualité musicale, pour les premiers cycles; il faut une démarche de production, que les élèves se fassent plaisir et soient là quand il faut. Qu'ils restent longtemps à l'école de musique. - Pour les élèves de troisième cycle, qu'ils aient la conscience du travail qu'ils ont à fournir. - travailler avec piano. - faire de la musique d'ensemble, en ensemble de saxophones, ainsi que du quatuor. - jouer un maximum pour être prêts pour les concours.

Nous notons tout de suite que notre première approche des caractéristiques du cours n'est pas tout à fait exploitable telle quelle. Nous avons dans un premier temps regroupé la "configuration du cours" à l'intérieur du "déroulement du cours". De plus, il est clair que nous ne pouvons traiter le point des "situations pédagogiques mises en place", car nous n'avons pu assister à quelques cours de chaque professeur interviewé.

II.2.b- Modélisation de types de cours selon nos "caractéristiques":

Nous allons maintenant essayer de regrouper par catégories les caractéristiques, afin de construire un, deux, voire trois modèles. Pour les regrouper, nous allons prendre les éléments proches voire semblables de chaque catégorie. Il est bien évident que ce qui nous intéresse maintenant sont les caractéristiques pour elles-mêmes et non de quel professeur elles sont issues.

Modélisation 1:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
- cours en groupe. - déroulement en fonction de la partition travaillée.	- un large éventail de styles musicaux. - répertoire de musique d'ensemble.	- recueil de chansons. - partitions diverses. - aller contre les problèmes posés par la méthode Bichon; crispations du bras gauche à cause du début sur sol, la, si (main gauche), de l'embouchure... donc commencer au soprano adapté à la taille des petits élèves.	- apporter une méthode de travail. - aiguïser une oreille; écoute critique. - donner les moyens aux élèves de retrouver chez eux les éléments importants du cours. - donner un aperçu de toutes les musiques.	- faire de la musique ensemble. - jouer à côté, en dehors de l'école. - travail de l'écoute, du respect; prise de conscience de ces valeurs.

Modélisation 2:

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> - immuable. - gammes, exercices, études, concertos. - modes, improvisation sur le mode, études, morceau. 	<ul style="list-style-type: none"> - répertoire du saxophone "classique". - sonate, quatuor, ensemble de saxophone. 	<ul style="list-style-type: none"> - méthode recréant le déroulement du cours. - méthode Bichon au début; bien agencée. 	<ul style="list-style-type: none"> - exigeant sur la qualité. - apprendre tout à l'élève. - efficacité. - démarche vers les compositeurs. - faire marcher la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - travailler. - production. - travail avec piano. - auditions diverses. - jouer par coeur aux concours.

Modélisation 3:

Déroulement du cours	Répertoire	Méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> - grosse place réservée à l'improvisation 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de musique contemporaine; ce n'est pas une musique à travailler, ils savent la jouer, elle est dans leur culture, dans la même société qu'eux. 		<ul style="list-style-type: none"> - esprit de famille avec les autres professeurs de la région; d'anciens élèves. - cultiver, retrouver ce que les gens ont à l'intérieur. - ne pas casser le côté naturel, spontané. 	<ul style="list-style-type: none"> - se faire plaisir. - être là quand il faut. - rester longtemps à l'école de musique.

II.2.c- Construction des finalités à partir des modélisations:

Nous allons donc essayer de dégager les finalités à partir des modélisations que nous avons faites au II.2.b. Il ne s'agit en aucun cas des finalités de l'enseignement des professeurs interviewés. Premièrement parce que cette construction est personnelle et que nous ne prétendons pas rechercher les finalités de chaque professeur, puisque ce n'est pas l'objectif de ce travail. Deuxièmement parce que nous allons travailler sur chaque catégorie et non pas sur les modélisations dans leur globalité telle qu'elles sont présentées. En effet, il faudrait si tel était notre objectif, faire autant de modélisations qu'il y a de possibilités de regrouper les catégories de caractéristiques. Nous allons donc nous contenter en isolant chaque catégorie d'en dégager les finalités.

*** Déroulement du cours:**

Nous avons deux pôles très éloignés. D'une part, des cours en groupes avec un fonctionnement basé sur le morceau travaillé et les situations qui en découlent. D'autre part des cours individuels avec un type de cours invariable quel que soit le répertoire travaillé.

Nous notons qu'il y a deux pistes de réflexion:

- le cours individuel ou collectif
- le cours suivant un déroulement immuable, ou s'adaptant aux morceaux travaillés.

Il est vrai que l'on peut rapprocher le cours individuel du déroulement immuable, qui semblent tout deux aller dans le même sens. En effet, le cours individuel a pour effet de décontextualiser nombre des savoirs enseignés. Le seul fait de jouer seul pendant la majeure partie de l'apprentissage d'un élève le place dans une réalité tout à fait opposée à la réalité de la pratique musicale. Seul quelques solistes ou chefs d'orchestres sont voués à vivre "seuls" leur musique. On installe alors l'élève dans une réalité de la "musique du cours" viable seulement à l'intérieur de l'école de musique. Le déroulement immuable du cours tend à surenchérir cet effet de "musique du cours" par l'installation d'un cadre rigide qui devient une réalité pour l'élève sans lien avec ce qu'il joue.

Le cours collectif est quant à lui un moyen de mettre les élèves dans des situations où ils doivent faire face à des problèmes réels. Cela laisse une grande place à une pédagogie basée sur "l'erreur". On pourra d'ailleurs se reporter au travail fait par Thomas Faure dans le cadre de son mémoire sur l'erreur. Une grande partie des contenus d'apprentissages ont de fait une réalité palpable, comme la justesse qui est une notion peu parlante pour l'élève dans le cadre du cours individuel, mais qui devient dans le cours en groupe un obstacle réel. De même pour la notion de tempo dont on voit la nécessité pour pouvoir jouer ensemble. Il y a bien sûr des béquilles pour le cours individuel comme le métronome ou l'accordeur, béquilles qui une fois encore n'ont de raisons d'être qu'à l'intérieur du cours, et ne sont sûrement pas des moyens pour un élève de jouer juste et avec les autres dans un ensemble.

Enfin, le fait d'adapter le type de cours et les situations d'apprentissages à la pièce travaillée, de créer un lien entre ces deux points est un moyen de permettre à l'élève de construire du sens pour les situations mises en places, pour les exercices réalisés, et pour le cours lui-même.

* Répertoire:

On peut de même que précédemment noter deux manières d'envisager le répertoire: premièrement en travaillant sur le répertoire "classique" du saxophone; solo, en sonate avec piano, en quatuor ou en ensemble de saxophones, deuxièmement en abordant un large répertoire variant les époques et les styles musicaux.

Dans le premier cas, il est aisé de faire une remarque qui n'aura pas de poids dans la réflexion mais qui vaut comme anecdote; le saxophone n'existant que depuis le milieu du XIXème cela ne fait pas un répertoire très vaste. En dehors de l'anecdote, il y a deux effets graves au fait de n'aborder qu'un répertoire restreint. Cela pose tout d'abord un problème au niveau de la culture des élèves et de leur ouverture vers d'autres musiques. Lié à cela, le fait que les élèves soient spécialisés sans en avoir conscience, et surtout sans l'avoir décidé. Le problème de la décision d'un enfant de sept ou huit ans est un faux problème. Il s'agit plus d'un problème que doit se poser le professeur; à savoir, est-ce qu'il est légitime de n'aborder que tel répertoire? En terme de finalités, cette spécialisation dès le plus jeune âge représente très clairement un enseignement tourné vers la professionnalisation. En effet, le "bon élève" est placé dans un processus qui le pousse à être professionnel. Un grave problème se pose lors de situations d'échecs de "bons élèves". Quelles possibilités ont-ils de faire autre chose? On peut prendre pour exemple dans le monde du saxophone les nombreuses reconversions souvent difficiles à d'autres instruments, au chant ou encore au jazz. Sans compter les nombreux abandons qui sont en grande partie dus à ce problème.

Dans le second cas, l'approche de nombreux répertoires est un apport culturel important et surtout, un moyen pour l'élève de construire sa propre esthétique, d'établir des correspondances entre les styles et de pouvoir nommer les choses. Cela permet aussi d'approcher de manière épistémologique des notions complexes et souvent parachutées comme la forme, la tonalité (la polytonalité, l'atonalité,...), la polyphonie, le contrepoint ou encore l'harmonie.

* La méthode:

La question de la méthode rejoint celle du déroulement du cours en ce qu'elle représente la présence du professeur chez l'élève. De fait, dans le cas de la méthode Bichon, elle est tout à fait adéquate dans le cadre d'un cours de type modélisation 2. Elle recrée effectivement le déroulement du cours semaine après semaine. Dans le cadre de l'emploi de recueils de partitions, le professeur doit donner les moyens à l'élève de retrouver chez lui les éléments qui lui sont nécessaires pour jouer telle ou telle pièce. Tout ne lui est pas donné, il faut qu'il reconstruise les savoirs.

* Rôle du professeur, rôle de l'élève:

Il nous paraît intéressant d'analyser ces deux catégories de caractéristiques ensemble. Il est apparu lors du classement dans les modélisations, que ces deux catégories étaient très proches, très liées. Il est donc utile de pouvoir analyser l'une en fonction de l'autre.

Il y a là encore deux tendances très nettes, et puis peut-être quelques éléments à discuter dans la modélisation 3.

Le rôle du professeur comme celui qui enseigne le savoir aux élèves, et celui qui est là pour faire découvrir aux élèves.

Dans le premier cas, le professeur est celui qui est exigeant sur la qualité, celui qui apprend à l'élève comment faire, celui qui lui dit comment faire. On comprend alors très bien pourquoi l'élève n'a qu'une tâche bien précise: travailler. En effet, il faut que l'élève travaille pour pouvoir réaliser ce que lui dit le professeur, pour arriver à faire comme le professeur. On peut aussi noter très vite la limite d'un tel enseignement; c'est lorsque l'élève n'aura plus de professeur pour une raison ou une autre. Qu'est-ce que fait cet élève dans la plupart des cas, il arrête définitivement la musique. C'est tout à fait compréhensible, puisqu'il n'aura personne pour lui dire que faire, comment le faire et pourquoi le faire.

Dans le deuxième cas, le professeur apporte une méthode de travail, s'attache à aiguïser une écoute critique chez l'élève, et lui fait chercher son embouchure, sa position, sans lui en imposer une qui peut créer des tensions selon sa morphologie. L'élève doit alors non pas difficilement se plier à un mimétisme ou au pire à un "dressage" comme l'explique Meirieu dans Frankenstein pédagogue, mais construire ses savoirs et savoir-faire.

II.3- Les finalités. Improvisation sur un thème, ou réflexions à partir de trois ouvrages:

II.3.a- Meirieu et Reboul; réflexion sur quelques thèmes majeurs:

Nous allons voir quels sont les quelques thèmes développés par Meirieu et Reboul dont nous pouvons nous servir dans notre travail. Nous pouvons tout de suite repérer ces thèmes avant d'en discuter dans le deuxième point de cette partie. On retrouve dans les trois ouvrages les thèmes suivants:

- autonomie
- transfert des connaissances

Voyons tout de suite pourquoi nous ne gardons que ces deux thèmes. Olivier Reboul dans "les valeurs de l'éducation" traite en fait de l'éducation comme moyen de formation de l'être adulte, on retrouve alors bien sûr la notion d'autonomie, mais aussi d'autres notions telles que la décentration, la morale ou encore le jugement qui ne seront pas traités ici, puisque difficilement utilisables dans le cadre de notre réflexion.

* Le jugement:

Commençons tout de même en s'intéressant brièvement à la notion de jugement. *"Dans notre civilisation, le jugement est bien une des grandes valeurs de l'éducation, un objectif suprême de l'enseignement."* (O. Reboul, p.173). Puis Reboul fait une distinction entre *"jugement critique"* et *"jugement créatif"*. Le premier *"consiste à revenir sur le déjà jugé, sur les concepts intégrés dans le jugement présent, pour les examiner (...)"*. Le second *"serait au contraire une progression à partir du jugement déjà porté, pour lui donner un sens supérieur."*, et d'ajouter: *"Nous sommes devant deux fonctions complémentaires d'une même compétence, le jugement."* Enfin, Reboul exclut le *"jugement lié à la sagesse"* de toute entreprise éducative: *"... on ne peut l'enseigner (...) le jugement s'acquiert avec l'âge..."*. Il fait le lien entre enseignement et jugement grâce à la culture: *"L'enseignement n'est pas la science du pauvre; ce qu'il enseigne n'est pas la science au rabais, c'est la culture."* Et présente enfin *"La culture comme facteur de jugement"*. Il donne une définition de la culture qui nous sera utile plus loin, dans notre analyse: *"La culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait."*

* L'autonomie:

Le discours de Meirieu est clair, il faut "inscrire au coeur de toute activité éducative (...) la question de l'autonomie du sujet. C'est tout au long de l'éducation que de l'autonomie se gagne, chaque fois qu'une personne s'approprie un savoir, qu'elle le fait sien, le réutilise seule et le réinvestit ailleurs. Cette opération d'appropriation/ réutilisation (...) est ce qui doit présider à l'organisation même de toute l'entreprise éducative." (Frankenstein pédagogue, p.78). De même dans *L'envers du tableau*, il insiste sur le fait que le problème de l'autonomie est celui du professeur et non pas celui de l'élève qui est ou n'est pas autonome. Pour cela il oriente sa réflexion de deux côtés; d'une part l'autorité du professeur, d'autre part les systèmes de contraintes mis en place par celui-ci.

En ce qui concerne le premier point, "le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager." explique Meirieu (p.70). On peut voir que l'"étayage qui est nécessairement fourni d'abord par l'adulte puis retiré" (Frankenstein pédagogue, p.76) fait partie des systèmes de contraintes et de ressources, et est un moyen de permettre à l'élève de se dégager de l'autorité du professeur. On voit donc comment sont reliés ces deux points; "le développement de l'autonomie requiert la mise en place de moyens spécifiques, d'un système d'aide et de guidance qui sera progressivement allégé." (id.). Ceci donnant l'occasion à l'élève de saisir lui-même de ces "étayages" et de fait pouvoir "devenir autonome dans son comportement scolaire" (id.).

Le transfert des connaissances est en fait présenté comme nécessité à "l'autonomisation", puisque "seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle de l'enseignant et de la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet." (id. p98). De plus, Meirieu présente cette nécessité comme le moyen de "se dégager de l'éducation comme fabrication", et insiste sur le fait "d'installer la préoccupation du transfert au coeur même de l'apprentissage, comme souci du pouvoir émancipateur de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut en faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles, préférer des paroles inédites face à des situations imprévues." (id. p99) Tout ceci pour éviter la création d'une "culture scolaire", d'une "utilité scolaire simplement destinée à réussir à l'école et incapable d'interroger la vie de celui qui apprend, de l'enrichir dans toutes les dimensions de sa personne et de lui permettre de se construire comme un véritable être de culture." (id. p101).

Pour conclure cette partie sur les éléments que nous pouvions dégager des trois ouvrages, résumons l'idée de transfert des connaissances, de jugement tel qu'on l'a vu et d'autonomie par la notion présentée par Meirieu de **métacognition**, qui est selon les mots de l'auteur: "*une manière d'échapper complètement au pouvoir de l'éducateur en se distanciant et en s'interrogeant sur le rapport que l'on établit entre les savoirs et sa propre vie.*", en d'autres termes comprendre "*le rapport qu'entretiennent mes connaissances et mes expériences.*"

II.3.b- Rapport entre les éléments dégagés des lectures et nos caractéristiques mises en place au I.4:

Essayons maintenant d'établir un lien entre ce que nous venons de dégager chez Meirieu et Reboul, et les "caractéristiques du cours" sur lesquelles nous basons notre étude.

Il suffit pour cela de lire nos caractéristiques sous l'angle de "l'autonomisation". On note alors que l'on peut aisément interpréter les modélisations élaborées au II.2.b. En effet, si l'on s'intéresse aux questions du répertoire et du déroulement du cours, on dispose d'outils pour construire ces "paramètres" du cours en fonction des finalités que l'on souhaite pour son enseignement. On peut faire tout d'abord le lien entre notre catégorie "**répertoire**" et la notion de **transfert des connaissances**. On voit bien que le noeud de ce problème se trouve dans cette catégorie. **Transfert des connaissances, culture scolaire, et même savoir-savant/ savoir-enseigné sont des préoccupations qui doivent être majeures dans le cadre d'une élaboration d'un répertoire enseigné.** De la même façon, le déroulement du cours et l'emploi, le choix d'une méthode doivent être une construction réfléchie en fonction des finalités de son enseignement, et en connaissance de cause non pas comme deux choses sans aucun liens. Le risque de ce choix est, comme dans le cas de notre modélisation 2, où "*quand il n'y a qu'une méthode, qu'un moyen pour parvenir au savoir, seuls les plus adaptés survivent et réussissent.*" (Frankenstein pédagogue, p.94). Meirieu apporte une réponse avec la **pédagogie différenciée**: "*la pédagogie différenciée invite simplement l'enseignant à s'interroger sur la pertinence de chacune de ces méthodes en fonction des situations qui se présentent, des élèves qui lui sont confiés, des apprentissages qu'il poursuit.*"

Il n'y a pas besoin de s'attarder plus sur le rôle du professeur ou celui de l'élève, nous le ferons dans la troisième partie en application.

III. Quel enseignement pour quelles finalités.

"Comment concilier une "didactisation" nécessaire à un apprentissage progressif et rigoureux et une "finalisation" nécessaire à un apprentissage ayant du sens pour celui qui apprend ? " (L'envers du tableau p.38)

III.1 En regard de tout le travail fait en amont, élaboration des finalités de mon enseignement:

III.1.a- Resituation:

En suite logique à tout ce travail, j'inscris l'autonomie comme principale finalité de mon enseignement. Mais que peut signifier autonomie en musique? Quel type de musicien est autonome?

Si l'on suit le schéma pyramidal de l'enseignement musical: l'aboutissement de cet enseignement, l'incarnation de la musique même, le référent absolu de toute l'institution de l'enseignement musical, et par la même -si l'on suit le raisonnement de notre travail- LE musicien autonome EST le compositeur, et à la rigueur le chef d'orchestre. Si l'on suit toujours notre raisonnement, il paraît alors insensé de continuer à garder une telle organisation de l'enseignement de la musique qui ne profiterait qu'à une infime partie des personnes bénéficiant de cet enseignement. Infime n'est sûrement pas un adjectif trop fort vu la proportion des élèves de conservatoires qui deviennent compositeurs ou chef d'orchestre, sans parler de cette proportion dans les écoles de musique. On peut alors dire dans ces conditions que l'enseignement de la musique actuel dans les grandes lignes de son organisation fonctionnelle (cursus, disciplines...) comme à l'intérieur des cours du type modélisation² (voir II.2.b) ne permet pas, ne prévoit pas l'autonomie des élèves. On peut pour preuve de cela consulter les enquêtes sur la pratique musicale des élèves de conservatoires ayant arrêté leur études. Enquête qui montre bien la part majoritaire des anciens élèves n'ayant plus aucune pratique musicale depuis la fin de leurs études au conservatoire.

III.1.b- Repenser l'autonomie:

Il apparaît donc nécessaire de repenser ce que peut être l'autonomie en musique. L'autonomie, c'est pouvoir se passer du professeur, de pouvoir se passer de l'institution. Quel est le rôle du professeur à l'intérieur de l'institution? Tout d'abord permettre à l'élève d'apprendre un langage et la manière de se servir de son instrument. Puis lui permettre d'avoir accès à un répertoire, lui permettre de comprendre ce répertoire; son histoire aussi bien que son élaboration et lui donner les moyens d'aborder d'autres répertoires. Lui donner l'occasion de pratiquer la musique, c'est à dire avec d'autres, c'est à dire aussi lui donner des outils pour pouvoir le faire, ou lui faire construire ces outils. Et bien il nous semble que l'autonomie peut se situer à tous ces niveaux. C'est à dire que le rôle du professeur doit être de faire en sorte que l'élève puisse être autonome sur tous ces points et bien d'autres encore. C'est le problème du niveau d'autonomie qui s'il passe de la quasi dépendance à un niveau très élevé brutalement, "*condamne l'autre à l'échec, à la régression*" (id.p76).

III.2- Application dans un processus d'enseignement:

Le temps est venu d'appliquer tout ce que l'on a mis en évidence dans un processus d'enseignement. Nous allons donc nous servir de nos "caractéristiques du cours" dans une dernière modélisation, qui n'est que l'aboutissement d'un travail et sûrement pas définitive. Tous nos choix feront référence à des points abordés plus avant dans notre travail, et ils sont en fait le résultat, la mise en évidence dans une modélisation des idées construites tout au long de cette étude.

Déroulement du cours	Répertoire	Utilisation de méthode	Rôle du professeur	Rôle de l'élève
- Il nous semble être nécessaire de favoriser les cours en groupes afin que les élèves soient confrontés à des obstacles réels et qu'ils doivent, afin de passer ces obstacles mettre en oeuvre des solutions qui leur permettent de résoudre des problèmes essentiels liés à la pratique musicale; tels que la justesse, le tempo ou encore le phrasé.	- Le répertoire abordé doit être le plus large possible. La transcription est un outil didactique indispensable. - Cette approche du répertoire doit permettre à l'élève de reconstruire des notions complexes comme la tonalité, la polyphonie..., en les reliant à l'histoire, à un style, une esthétique ou encore une société.	- La méthode peut être le risque de restreindre la diversité des situations d'apprentissages, en tous cas une méthode style Bichon. - Nous préférons donc un ensemble de partitions que l'on exploitera dans des situations diverses en fonction du problème que l'on veut aborder.	- Le rôle du professeur est de construire des "situations-problèmes" telles qu'elles sont définies par Meirieu (L'envers du tableau, p.47, Frankenstein pédagogue, p.86) à partir du répertoire qu'il aborde. - De permettre l'autonomie de l'élève comme nous l'avons vu plus en avant. - permettre à l'élève de construire du sens à l'intérieur du cours (voir II.2.c)	- On peut résumer en disant que le rôle de l'élève est de décider d'apprendre, comme le montre Meirieu: "Seul le sujet peut décider d'apprendre" (Frankenstein pédagogue, p67): "... personne ne peut apprendre à la place de quiconque (...) tout apprentissage suppose une décision irréductible de l'apprenant." (id, p.69).

Conclusion:

En guise de conclusion nous voulons simplement regretter le fait que ce travail apporte beaucoup plus à celui qui le fait qu'à celui qui le lit, c'est pourquoi on ne peut que recommander la lecture des ouvrages cités et utilisés. Une dernière remarque pour conforter l'idée précédente; ce mémoire est le fruit d'une réelle interrogation et est l'outil de la fabrication et de la réflexion personnelle sur les fins de notre enseignement. Cette interrogation qui était fonctionnelle qui devait définir le rôle de notre enseignement nous apparaît maintenant comme une question essentielle et fondatrice de l'enseignement même. Nous terminerons ce travail par deux extraits de Frankenstein pédagogue qui résument bien les enjeux de cette question:

" ... les choix qui font préférer l'éducation physique à l'instruction religieuse, l'enseignement des grands textes à la grammaire structurale ne sont nullement innocents. Ce sont des choix décisifs qui témoignent du profil d'homme et de société que l'on veut préparer. Et il en est de même au sein de chaque "discipline": le fait de préférer la contraction de texte à l'explication de texte, d'insister sur l'algèbre au détriment de la géométrie, de commencer la physique par l'électricité plutôt que par l'optique, de traiter en vitesse la question des croisades et de faire le silence sur les guerres coloniales... Rien de tout cela ne va de soi. Tout est discutable au sein d'une société qui doit se demander quels savoirs, quelle culture sont nécessaires pour s'inscrire dans son histoire, la comprendre et y être acteur. "

" Renoncer à enseigner certaines choses à certains hommes, ce n'est pas seulement s'inscrire dans un processus de sélection et d'exclusion, c'est avouer que ce que l'on enseigne "ne vaut pas pour tous" (...) et perd toute légitimité à être enseigné dans le "contrat culturel commun" qui fonde l'unité possible des hommes. " **Phillipe Meirieu.**

