

L'élève, l'école de musique ...

... Quelle rencontre ?

Aude Guegan
Discipline : flûte traversière
CEFEDM Rhône-Alpes
Année 2004 / 2005

TABLE DES MATIERES

Introduction	p.4
 <u>1^{ère} PARTIE :</u> Volontés de l'école de musique et vécu de l'élève : la confrontation	p.5
 I. <u>Les objectifs de l'enseignement spécialisé de la musique</u>	p.5
 <i><u>1. Le schéma d'orientation de 1996 et la charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001</u></i>	
a) Le schéma d'orientation b) La charte de l'enseignement spécialisé de la musique et de la danse	
 <i><u>2. Les objectifs des écoles de musique</u></i>	p.7
 II. <u>Du côté de l'élève : une difficulté à trouver sa place dans l'école de musique, symptômes et manifestations</u>	p.8
 1 ^{er} exemple : Aline 2 ^{ème} exemple : Karen 3 ^{ème} exemple : Aurélie 4 ^{ème} exemple : Lauriane 5 ^{ème} exemple : Matthieu 6 ^{ème} exemple : Cynthia	
 III. <u>L'élève et l'école de musique : quelle rencontre ?</u>	p.12
 <i><u>1. Les disciplines et esthétiques représentées</u></i>	p.13
<i><u>2. Les pratiques collectives</u></i>	p.14
<i><u>3. La question de la FM et des matières théoriques</u></i>	p.15

2^{ème} PARTIE

Ce qui dans l'organisation actuelle de l'école de musique peut permettre à l'élève de s'approprier son apprentissage :

I. <u>Aider l'élève à mieux définir sa demande</u>	p.16
1. <u>Quels dispositifs ?</u>	p.16
2. <u>Quelles limites, réserves ?</u>	p.17
3. <u>Quel prolongement possible ?</u>	p.17
II. <u>Fournir à l'élève des outils dont il puisse se servir pour construire son apprentissage</u>	p.18
1. <u>L'activité de l'élève</u>	p.18
2. <u>La construction d'une « boîte à outils »</u>	p.19
3. <u>Donner du sens au travail à la maison</u>	p.21
a) L'élève doit savoir où il va, le « comment travailler »	p.22
b) L'élève doit savoir où il va, le « comment travailler »	p.22
4. <u>Approche de la pédagogie de groupe</u>	p.23

3^{ème} PARTIE

Le projet de l'élève, ce qui lui permet d'avoir une vision globale de son apprentissage

I. <u>La pédagogie différenciée : de l'apprenant à la structure</u>	p.26.
1. <u>Qu'est-ce que la pédagogie différenciée, quels en sont les enjeux pour l'école de musique ?</u>	p.26
2. <u>Transfert des connaissances ou leur mise en mouvement</u>	p.27

II. <u>L'évaluation et le projet de l'élève</u>	p.29
1. <u>Evaluation : rapide état des lieux</u>	p.29
2. <u>Evaluation formative, du cours au parcours</u>	p.30
3. <u>Quelles solutions pour intégrer l'évaluation dans le projet de l'élève ?</u>	p.31
III. <u>La dimension de l'échange</u>	p.32
Conclusion	p.34
 Bibliographie	 p.35
 Annexes :	
Annexe 1 : Observations d'élèves.	P.36
Annexe 2 : Tableau des écoles de musique.	P.43

Introduction

A l'origine de ce mémoire se trouve le besoin de formaliser une expérience nouvelle, de redéfinir la profession que j'ai choisie. L'année 2004/2005 a été pour moi l'occasion d'élargir mon expérience professionnelle, je me suis retrouvée d'un coup à enseigner dans trois écoles de musique à une trentaine d'élèves et autant d'expériences musicales, de parcours et de rapports à la musique différents. Rapidement les objectifs d'apprentissage que je m'étais fixé en fonction du contexte et du projet de l'école, de ma connaissance de chaque élève se sont confrontés à des questionnements de plus en plus troublants :

Que signifie pour l'élève sa pratique musicale ?

Comment définit-il son rapport à la musique et construit-il un parcours personnel ?

Quelle place trouve-t-il dans l'école de musique ?

Comment lui permettons-nous de construire du sens à travers ce qui lui est proposé ?

Il m'apparaissait au fur et à mesure qu'à l'endroit où je voyais un objectif l'élève voyait une contrainte, que là où l'école concevait un enseignement unifié et cohérent l'élève percevait des fragments de savoir épars dont il avait du mal à reconstituer et à s'approprier le dessin d'ensemble.

Mon intention n'étant pas de faire un procès aux écoles de musique qui sont en pleine mutation, j'ai choisi de traquer dans ce mémoire les causes et conséquences de cette double inadéquation, celle de l'élève et de son (ou ses) enseignant(s) d'une part et celle de l'élève et l'établissement d'autre part.

En un premier temps je confronterai les objectifs des écoles de musique au vécu de l'élève en regardant du côté des textes officiels, des écoles de musique (à travers l'étude d'un certain nombre de plaquettes et sites internet) et du côté des élèves. Puis j'examinerai la rencontre entre l'école de musique et l'élève à travers les questions des disciplines et esthétiques proposées, des pratiques collectives et des disciplines théoriques.

Au terme de cette première partie seront posées les questions suivantes :

Comment permettre à l'élève de définir ses attentes ?

Comment donner du sens à son travail personnel ?

Comment guider l'élève vers une démarche autonome ?

Dans une deuxième partie, je tenterai d'amener des éléments de réponses à ces questions en interrogeant l'élève face au cadre pédagogique et ses possibilités d'avoir une emprise sur son apprentissage. Elle portera sur les dispositifs mis en place afin d'aider l'élève à définir sa demande et sa pratique musicale, sa recherche de méthodes de travail et la pédagogie de groupe comme réponse aux questions du sens et de l'autonomie.

Enfin je relierai l'élève à la structure en faisant un détour par la pédagogie différenciée, la question de l'évaluation et du rapport au public. Cette dernière partie aura pour objectif de faire se rejoignent le projet de l'élève et celui de l'établissement, de déterminer leurs potentialités en termes de communication et d'interaction.

1^{ère} PARTIE :

Volontés de l'école de musique et vécu de l'élève : la confrontation

I. Les objectifs de l'enseignement spécialisé de la musique

1. Le schéma d'orientation de 1996 et la charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001

Ces deux documents complémentaires servent aujourd'hui de références aux écoles de musique et équipes pédagogiques pour structurer leur enseignement. Le schéma d'orientation est en cours de réaménagement, refonte qui se basera aussi sur la charte. A l'heure actuelle, même si dans les écoles de musique se dessinent les changements annoncés par ces nouveaux documents c'est toujours sur le texte de 1996 que se basent les objectifs d'apprentissage et le fonctionnement des écoles municipales.

a) Le schéma d'orientation :

Il fait suite à deux autres tentatives, à savoir les schémas directeurs de 91 et 92 qui formalisaient le contenu et l'organisation des cursus d'enseignement. Ils visaient à structurer l'apprentissage à l'intérieur des cycles. Cette notion de cycle apparaît dès la première écriture de ce schéma directeur, elle a pour objectif de permettre à l'élève de suivre un rythme d'apprentissage qui lui est propre. Liée à cette notion de cycle apparaît celle de contrôle continu, le passage d'examens déterminants ne se situe plus qu'en fin de cycle, des contrôles continus font office de suivi à l'intérieur de chaque cycle. On verra que ce point suscite bien des interrogations et litiges.

Ce que le schéma d'orientation apporte et propose de plus :

- Une nouvelle formulation : « d'orientation » et non plus « directeur » ; cela suggère davantage de confiance en les équipes pédagogiques, un support plutôt qu'une contrainte... Ce n'est pas si anodin qu'il y paraît !
- Une volonté de démocratiser l'accès à la culture, le schéma directeur s'adressait en particulier aux grandes structures où la présence des élèves était acquise pour étendre son application aux écoles municipales. Il devient important de se soucier des moyens que l'école de musique met en œuvre pour attirer le public et surtout... ne pas le décourager, ce qui suppose non seulement des aménagements financiers mais aussi une démarche de lisibilité des contenus d'apprentissage, d'ouverture des disciplines et de démystification de l'accès à la musique.

- Il préconise un élargissement des activités de l'école de musique vers la vie culturelle de la ville, à travers des dispositifs de diffusion, de production mais aussi en se tournant vers les pratiques amateurs pour lesquelles l'école de musique pourrait être un pôle de ressources.
- Ce schéma d'orientation insiste aussi sur la formation des amateurs, afin que ceux-ci ne soient pas seulement « ceux qui ont échoué, ceux qui n'ont pas pu emprunter la voie professionnelle » mais parce que cela correspond à un choix. Les pratiques amateurs sont aussi une source d'enrichissement de la vie culturelle, et dans ce sens l'école de musique est là pour les accompagner, les orienter, et ce dès le début.

On peut lire dans ces objectifs d'une part le souci de répondre à une demande variée de la part du public, d'autre part de satisfaire les partenaires publics de l'enseignement artistique qui financent et soutiennent les établissements et aimeraient voir l'enseignement dispensé rayonner dans la vie culturelle...

b) La charte de l'enseignement spécialisé de la musique et de la danse :

Ce texte a été rendu public par le ministère de la culture en 2001 ; il a été élaboré afin de définir formellement les missions et les rôles de chaque acteur de l'enseignement. La charte *« se donne pour objectifs de rassembler les partenaires publics autour d'un projet commun pour les établissements d'enseignement artistique, de clarifier les orientations qui fondent la politique de l'état en ce domaine en insistant sur les missions pédagogiques et artistiques mais aussi culturelles et territoriales, des établissements d'enseignement contrôlés »*.

Ce texte définit les missions de service public et les responsabilités des différents acteurs de l'enseignement, à savoir le ministère de la culture et de la communication, les collectivités territoriales, les équipes pédagogiques, etc. La ré- interrogation de l'enseignement doit s'axer sur :

- La diversification des disciplines et ouverture aux nouvelles esthétiques.
- L'articulation des lieux d'enseignement avec la vie artistique locale.
- Le partenariat avec l'éducation nationale.

Voici ce qui émerge de l'étude même succincte de ces documents :

Outre la volonté et la nécessité de donner à l'enseignement une validité aux regards de la collectivité, on perçoit une inquiétude à l'égard du public qui se détourne peu à peu des écoles de musique, une plus grande prise en compte de ceux qui ne sont pas concernés par le modèle sélectif des conservatoires, des débutants, amateurs, de ceux qui dans une petite municipalité participent à la vie artistique. Il est intéressant de constater que le souci de favoriser l'accès à la culture fait apparaître la nécessité de s'appuyer sur l'ensemble des structures d'enseignement, y compris d'établir un relais avec les associations...

L'apparition du système de cycles démontre aussi une volonté de s'adapter –enfin ! – aux trajectoires particulières des élèves et à leur rythme de progression...

2. Les objectifs des écoles de musique

C'est à présent vers le cadre de l'école de musique que nous allons nous tourner. A travers l'étude de plaquettes et sites internet d'une trentaine d'écoles de musique j'ai voulu établir une sorte d'état des lieux de l'organisation des écoles en axant mon analyse autour de la question suivante :

Quels missions les écoles de musique se donnent-elles, quels objectifs se proposent-elles de développer à travers leur enseignement ?

Ces écoles de musique sont toutes des structures municipales de la région parisienne dont l'implantation géographique et le contexte socio-culturel varient. Elles mettent en œuvre le schéma d'orientation (en tous cas concernant les cursus et l'évaluation) et sont souvent affiliées à la F.F.E.M.

C'est volontairement que j'ai souhaité interroger ces documents tels qu'ils étaient proposés, car c'est de cette façon qu'ils sont présentés au public ; le tableau réalisé synthétise fidèlement ce que l'école de musique met en avant pour présenter son enseignement¹.

Pour une première lecture j'ai simplement relevé les objectifs suivant lesquels les établissements définissaient leur enseignement et ce que représentait pour eux l'apprentissage de la musique. Apparaissent de manière formelle les objectifs suivants :

- Rechercher et susciter l'autonomie de l'élève.
- Favoriser la formation de musiciens amateurs agissant sur la vie culturelle de la ville.
- Développer l'apprentissage de la musique comme source d'enrichissement personnel.

Il est intéressant de remarquer que certains des sites insistent sur l'importance du travail personnel, d'une formation complète (FM, instrument et musique d'ensemble...) ainsi que le lien et le suivi de l'élève par les parents...

Une autre lecture permet, à la lumière des disciplines et esthétiques proposées, de faire émerger d'autres observations :

- La plupart des écoles proposent la pratique du jazz, au moins sous forme d'ateliers et parfois même d'un département complet.
- De nombreuses écoles ont ouvert une ou des classes de musiques actuelles. Il semble cependant que la définition « musique actuelle » soit encore vague, pour certains établissements en effet cela s'assimile au jazz. L'ouverture – parfois récente – de classes de musique assistée par ordinateur (M.A.O.) devient elle aussi assez fréquente.
- Les disciplines instrumentales tendent à se diversifier. Même si le lot « violon-flûte-piano-saxophone-batterie-clarinette-guitare » est inébranlable, de nombreuses écoles essaient non seulement de renforcer les familles instrumentales, mais aussi de mettre en valeur les moins usités (harpe, accordéon, orgue...). Certaines écoles proposent même de la harpe celtique ou troubadour, du luth ou du djembé...
- La musique d'ensemble semble représenter le fer de lance de la pédagogie, il a fort à parier qu'elle constitue pour la majorité d'entre elles le projet d'établissement. Que ce soit sous la forme d'orchestres, d'ensembles par familles d'instruments ou

¹ Cf. ANNEXE 2.

d'ateliers, la certitude qu'il ne peut y avoir de pédagogie musicale sans pratique d'ensemble semble ancrée...

- La présence d'ateliers de découvertes d'instruments pour aider à orienter le choix d'un instrument de musique est de plus en plus fréquente ; pour certaines des écoles il s'agit même une nouveauté, ce qui signifie que cela constitue une préoccupation particulièrement actuelle.

Ouverture aux nouvelles esthétiques, encouragement des pratiques amateurs (puisque les ensembles peuvent généralement être accessibles sans cours individuel) et prise en compte des demandes très variées du public font partie des préoccupations premières de la charte et du schéma d'orientation. Elles semblent à première vue trouver un écho dans l'organisation des écoles de musique.

II. Du côté de l'élève : une difficulté à trouver sa place dans l'école de musique, symptômes et manifestations.

C'est à travers mon expérience que j'ai voulu travailler sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec la musique, cerner dans quelle mesure ils peuvent définir leur place et rôle non seulement au sein de l'établissement mais aussi à l'échelle de leur vécu.

J'ai relevé principalement les cas qui me paraissent les plus emblématiques et qui interrogeaient le plus fortement la profession que j'avais choisie...

Les élèves dont je relate ou synthétise les problématiques sont inscrits dans quatre écoles de musique, deux municipales et deux associations. Les élèves adultes n'y apparaissent pas, non que je ne les considère pas comme des élèves importants et intéressants, mais tout simplement parce qu'ils s'inscrivent en général dans un but bien précis, ils savent ce qu'ils attendent de leur pratique musicale et ne s'intègrent donc pas dans ma problématique.

On trouvera en annexe l'ensemble de mes observations. Afin de mettre à jour certaines interrogations, voici le détail de quelques élèves. J'ai axé ces observations sur les rapports que paraissent entretenir ces élèves avec la musique, la façon dont ils définissent et construisent leur pratique musicale, les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

1^{er} exemple : Aline

Aline a six ans lorsqu'elle commence la flûte, au dire de ses parents de sa propre initiative car elle voulait jouer de cet instrument depuis longtemps. Les débuts sont difficiles, elle a un rapport à l'instrument très crispé, à mettre en parallèle avec une scolarité particulière (elle change deux fois de classe en début d'année, la deuxième pour passer dans la classe au dessus.). Elle a des difficultés à intégrer sa pratique instrumentale dans son quotidien.

Comment la situation se dénoue-t-elle ?

Je dédramatise ses difficultés, sa maman est très présente et essaie d'assurer un suivi. La perspective de l'audition commentée en avril dynamise sa progression non seulement parce qu'elle a un objectif mais aussi parce que c'est l'occasion de rencontrer les autres élèves (« Générale » la semaine précédente, tous les élèves

s'écoutent lors de l'audition...). Elle a franchi un palier, le sent et l'audition de classe en perspective stimule encore son travail personnel.

Que c'est-il passé ?

Aline a vu son rêve de jouer de la flûte se confronter à la difficulté des débuts, sa crispation dans les premiers contacts avec l'instrument était certainement à la hauteur de son désir d'y arriver. Intégrer une pratique instrumentale dans son quotidien n'a pas non plus été facile, ce qui à sept ans n'est pas surprenant...

La stabilisation de sa pratique a pris le temps qu'il a fallu à elle et à sa maman pour réaliser le fait que jouer d'un instrument, construire un apprentissage et une progression nécessitait une pratique régulière. Cette prise de conscience a été facilitée par le fait que sans être intrusive la maman de Aline n'a pas hésité à me demander de définir son rôle... Cette appropriation de son apprentissage a sans doute été réalisable parce qu'il y avait un objectif plus global, la rencontre avec les autres élèves, la justification de son travail personnel.

2^{ème} exemple : Karen

Karen a dix ans et en est à sa troisième année de flûte. Son rapport à la musique est désinvolte, voire indifférent. Elle effectue le minimum, ne s'implique pas dans son travail personnel, refuse de participer à un travail de trio que je lui propose avec d'autres élèves, il est difficile en raison également de fréquentes absences d'obtenir un travail suivi et une réelle construction de ses apprentissages...

L'investissement de la maman est ambivalent : elle a l'air prête à acquiescer toute demande de sa fille mais surtout pas à l'encourager à s'investir davantage (pour exemple, lorsque j'ai proposé à Karen ou plutôt que je lui ai donné un morceau pour l'audition avec guitariste, ses parents ont répondu avec réserve qu'ils allaient lui demander si elle était d'accord pour faire des répétitions en dehors des cours... Il est louable de chercher à ne rien imposer à son enfant mais lorsque cela se limite à quêter un acquiescement cela frise l'indifférence...). Cette élève me pousse à me poser les questions suivantes :

- *Que vient-elle chercher à l'école de musique ?*

- *Cette activité lui correspond-elle ?*

Il est dangereux d'attribuer le manque d'investissement d'un élève à ce que l'on imagine être ses centres d'intérêt, aptitudes, mais important de pouvoir faire émerger une demande formulée. Karen est une élève qui répondra à la question « aimes-tu jouer de la flûte, veux-tu continuer ? » « ouais » avec un haussement d'épaules et un air étonné que l'on puisse douter de la réponse. D'autres questions peuvent être soulevées :

- *Comment permettre à l'élève de définir ses attentes, de définir son rapport à la musique ?*

- *Comment donner à l'élève le désir de partager sa pratique, même si cela déborde du cadre horaire qu'il s'est fixé ?*

3^{ème} exemple : Aurélie

Aurélie a treize ans et son rapport à la musique est un peu conflictuel, son travail personnel en dents de scie (un enseignement interrompu mais en cours d'année elle décide de reprendre des cours). Elle éprouve des difficultés à s'intégrer dans une

dynamique de travail personnel et ne sait toujours pas si elle va continuer. Elle recule devant la perspective de jouer en public mais ne se sent pas autant en danger dans le cadre d'un ensemble (à rapprocher à un passage dans l'adolescence qui a l'air délicat...).

Ces progrès sont pour une part passés par un travail en trio (qui demande et prendre conscience de son son et des autres...) et y participe volontiers.

Ce qui se passe : cette élève est en pleine définition de sa pratique musicale, y recherche du sens, n'aime pas le solfège et a du mal à être régulière dans son travail.

Ce profil d'élève évoque les problèmes de la justification et du sens du travail personnel, des difficultés qu'ont les élèves à envisager leur pratique sous un angle global. **La notion de groupe est essentielle, elle permet de confronter et partager son expérience autant qu'elle met en danger...**

On peut résumer les questions que pose cet exemple ainsi :

Comment donner du sens au travail personnel ?

Comment légitimer un objectif du professeur et permettre à l'élève de s'en saisir ?

4^{ème} exemple : Lauriane

Lauriane est une élève de treize ans qui a un rapport à la musique et une progression difficiles.

Elle éprouve dans son jeu instrumental de nombreuses difficultés et peine à intégrer une dynamique de travail régulier et a tendance à attendre qu'on lui donne les solutions, mais petit à petit elle essaie d'être davantage en recherche et développe ses propres méthodes de travail.

La plupart de ses difficultés pourraient sans doute se résoudre en travail de groupe, du moins dans le cadre d'un ensemble.

Le problème principal soulevé par cette élève peut se résumer à : jouer chez soi : pour qui et pour quoi ? Le fait que les cours et créneaux des différents professeurs soient éparpillés dans la semaine ne contribue pas à donner aux lieux l'ambiance d'une école de musique.

5^{ème} exemple : Matthieu

Cet élève de treize ans entretient avec la musique des rapports conflictuels, voici la façon dont les choses se sont passées. Il joue dans une harmonie, sa maman est excellente pianiste.

Dès le premier cours, j'ai senti cet élève indifférent, voire hostile. J'ai d'abord pensé qu'il n'appréciait pas de changer de professeur, il me montrait clairement qu'il n'avait pas l'intention de tenir compte de mes conseils et qu'il ne voyait pas pourquoi j'attendais davantage de lui qu'une simple présence en cours. Tous les symptômes d'un désintérêt étaient réunis : oubli de partitions, travail personnel inexistant, ce que bien évidemment il ne cherchait pas à me cacher, soupirs ostensibles et réflexions en cours... J'ai un premier temps tenté de voir si c'est le choix du répertoire qui ne lui convenait pas, cela a au moins détendu l'atmosphère. Enfin il m'a tout expliqué en vrac :

Il n'aime pas jouer chez lui, n'en voit pas l'intérêt, n'a pas envie de jouer du classique mais « des musiques de films... ». Il n'a aucun ami qui fasse de la musique, et aucune envie de faire de la musique de chambre avec ses camarades de solfège.

En ajoutant à cela qu'il a cours le vendredi après midi et vient avec une adulte qui a cours après lui (il est donc obligé de l'attendre) et du coup perd le seul après midi qu'il ait de libre pour voir des amis, on comprend que cet élève perçoit son activité musicale comme le coupant de sa vie sociale.

Après cette mise au point Matthieu a fait spontanément l'effort de s'impliquer davantage, l'équilibre de la relation pédagogique restaurée, il m'a dit avoir décidé d'arrêter aux vacances de février.

Ce qui s'est passé :

Cet élève a tout simplement profité d'un changement temporaire de professeur pour mettre à jour son malaise devant une personne « neutre ».

Il est permis de se demander si le choix de cet instrument ou même d'une activité musicale s'est effectué de façon tout à fait libre, il n'en reste pas moins que cet élève pose brutalement les questions de la légitimité du travail personnel, de la construction de sens nécessaire à tout apprentissage.

6^{ème} exemple : Cynthia

Cynthia est une élève de quinze ans, elle a un rapport à l'instrument un peu passif, un travail relativement suivi mais assez scolaire (a su tirer son épingle du jeu avec l'examen sur les deux derniers mois seulement...).

Elle a besoin d'un enjeu extérieur, ici l'examen de fin de deuxième cycle, et n'ayant pas envie de régresser elle tient depuis un rythme soutenu sachant que cet examen marquait dès le début pour elle un aboutissement. En ce qui concerne son implication dans des expériences d'ensemble elle se rend difficilement disponible en invoquant les études...

Je parle de passivité dans le sens où il faut lui amener à chaque étape des solutions et propositions, elle ne semble pas imaginer qu'il lui soit possible de rechercher par elle-même des éléments de réponse, qu'il s'agisse de méthodes de travail ou d'une recherche même succincte d'éléments biographiques, historiques. Pour elle le rôle du professeur est de lui apporter ce dont elle a besoin.

Cette élève pose les questions suivantes :

- *Comment guider un élève vers une démarche autonome ?*
- *Comment stimuler chez l'élève curiosité et envie de connaître ?*
- *Comment encourager chez l'élève une pratique musicale partagée ?*

Sur la base de ces premières observations on peut d'ors et déjà remarquer que :

- Les objectifs du professeur (qu'il s'agisse de développer l'un des paramètres du jeu instrumental, de stabiliser la sonorité ou le sens rythmique, d'établir les premières bases...) doivent correspondre à un besoin chez l'élève pour trouver une justification ou un sens. Malgré un désir de progresser, de parvenir à une sonorité stable, Aline avait besoin de se connecter à une dimension plus globale, celle de l'échange.
- La nécessité du travail personnel ne trouve pas toujours de justification en soi. La seule perspective de progresser, de franchir un cap ne suffit pas toujours. Pour Lauriane une mise en situation d'ensemble serait indispensable, pour Aurélie ce n'est qu'à travers ce type de situation qu'elle est à même de construire du sens autrement que sur le seul plan intellectuel et rationnel. (comprendre et accepter l'utilité d'un

travail régulier et des enjeux qui s'y rattachent sans pour autant enclencher la dynamique de travail qui va avec.)

- L'élève peut avoir tendance à se conforter dans une attitude d'attente, à ne pas faire de démarches allant dans le sens d'une appropriation des acquis. Cynthia en est l'exemple type, elle a sans doute toujours attendu que le prof lui amène ce dont elle avait besoin et ne voit pas de raison de changer d'attitude.
- Pour les jeunes élèves l'importance du relais avec les parents, d'une communication qui permet à l'élève de s'insérer dans une démarche globale.
- Les propositions de musique d'ensemble, de travail de groupe sont autant là pour permettre à l'élève de définir sa demande que pour le mettre en situation d'échange.

Ces remarques amènent les questions suivantes :

- Comment aider l'élève à définir sa demande ?
- Comment donner du sens à ce travail personnel (pourquoi, pour qui, comment...), et en cela l'utiliser comme un moyen de connexion entre l'élève et son apprentissage ?
- Comment susciter chez l'élève le désir et le besoin de partager cette pratique musicale (à travers quelles activités de groupe, quels dispositifs ?)
- Comment faire développer chez l'élève des méthodes de travail de sorte qu'il ne soit pas simplement en position d'attente par rapport à l'enseignant ?

Pour tenter répondre à ces questions et à d'autres... Il est nécessaire de remettre en perspective l'élève et l'école de musique.

III. L'élève et l'école de musique : quelle rencontre ?

Tentons de résumer les positions respectives de chacun de protagonistes :

D'un côté nous avons les écoles de musique fortes de la variété des disciplines qu'elles proposent, de leur ouverture aux musiques actuelles. Elles prônent un enseignement basé sur la recherche d'une autonomie de l'élève, sur la mise en situation (ensembles, auditions...) et conçoivent les trois pôles de l'enseignement musical (FM, instrument et pratique collective) comme indissociables.

De l'autre côté nous pouvons recenser de nombreux élèves qui éprouvent des difficultés à s'approprier non seulement les objectifs d'apprentissage de leurs professeurs mais aussi à envisager leur pratique sous un jour global. Ils ne définissent pas cette pratique et ce qu'ils en attendent, ne la conçoivent pas comme une pratique d'échange. Les symptômes de ce décalage se focalisent sur le travail personnel, leur participation ou non à des activités de groupe. De plus ils ont généralement du mal à percevoir les liens qui existent entre les différentes disciplines.

Comment se fait-il alors que l'école de musique ne soit pas le terrain d'entente et de communication des uns et des autres ?

Pourquoi les volontés et conceptions des établissements se heurtent-ils à un vécu des élèves pour le moins controversé ?

Un retour sur le tableau des écoles de musique nous permettra peut-être d'apporter des éléments de réponses et de réflexion.

Cette troisième lecture du tableau se fera en examinant plus attentivement les points suivants :

1. Les disciplines et esthétiques représentées.
2. Les pratiques collectives.
3. La question de la FM et des matières théoriques.

1. Les disciplines et esthétiques représentées

On peut noter une ouverture et une diversification des disciplines et esthétiques proposées qui tend à se généraliser. Dans quelle mesure ?

Le département classique est relativement complet dans la plupart des cas, les familles des cordes sont souvent au complet, les départements bois et cuivres manquent parfois de certains instruments comme le basson ou le cor. Concernant la musique ancienne, ce département se limite en général au baroque lorsqu'il est présent (et souvent au clavecin et traverso). Les musiques actuelles sont parfois assimilées au jazz, cette esthétique semblant être aujourd'hui « installée » dans les écoles de musique. On peut remarquer l'ouverture récente de classes de MAO (musique assistée par ordinateur), de musiques électroacoustiques dans certaines écoles, cela témoigne de leur volonté de prendre en compte les esthétiques mais aussi les procédures actuelles.

Si l'on considère que cette tendance se généralise et que l'offre des écoles de musique ne peut pas non plus être extensible (d'où l'objectif de la charte et de la réforme en cours du schéma d'orientation de créer un réseau de compétences et de pôles de ressources culturelles), il faut bien se rendre compte que le problème réel n'est pas là. Il est évident que plus nombreuses seront les possibilités offertes à l'élève, plus il aura de chances de s'inscrire dans un parcours qui lui corresponde, mais les conditions requises pour une appropriation de son apprentissage dès les premiers pas ne reposent pas tant sur ce qui lui est proposé que la façon dont cela est mis à sa disposition. On peut résumer les choses de la façon suivante : suffit-il que l'école propose pour que l'élève dispose ?

La question de l'accès aux différentes disciplines, du choix de l'instrument et des dispositifs qui le permettent sera évoqué plus tard. On peut d'ores et déjà remarquer à travers l'étude de ce tableau que le choix d'un instrument détermine en général le choix d'une esthétique. Un élève flûtiste ou clarinettiste se verra proposer l'étude d'un répertoire classique ou contemporain, le pianiste devra dans les écoles où cela est possible choisir entre piano (sous entendu classique) et piano jazz. L'éventail des ensembles proposés suit globalement ce schéma, compartimentant familles d'instruments, esthétiques et types d'orchestre (à vents, à cordes...). Est-ce un mal, est-ce légitime ? Il n'appartient pas à ce travail de recherche d'en juger mais plutôt de déterminer quelles sont les conséquences de cette organisation sur l'apprentissage des élèves. On peut suggérer l'idée que n'ayant pas en mains les raisons et les enjeux de ces choix, il leur est plus difficile de définir une demande et de s'approprier leur apprentissage.

2. Les pratiques collectives

Lorsqu'un élève s'inscrit dans une école de musique municipale, il lui est offert de participer à une pratique d'ensemble, pratique qui fait partie de son cursus. Encore une fois et après examen des différentes écoles de musique dont j'ai recensé les caractéristiques, il apparaît que toutes proposent différents dispositifs de musique d'ensemble. Cela va de la simple pratique d'orchestre aux ensembles par familles ou par disciplines jusqu'à la musique de chambre, en passant par des ateliers jazz, de percussions africaines, chœurs...

Il n'est pas besoin de démontrer que la pratique d'ensemble est une nécessité et que cette préoccupation est présente dans les écoles de musique, à plus ou moins grande échelle.

Il est plus intéressant de laisser de côté encore une fois le facteur « exhaustivité » de l'offre des écoles de musique pour s'attacher aux enjeux de la musique d'ensemble.

Une pratique collective est en principe l'occasion pour l'élève de mettre en situation ses acquis instrumentaux dans une dimension d'échange. Il se confronte à des parcours et niveaux différents, à d'autres expériences que la sienne autant qu'à d'autres individualités et par là il est à même de se forger des repères et de mettre en connexion les notions abordées, en un mot de construire son apprentissage...

La participation à l'un de ces dispositifs de musique d'ensemble n'est toutefois pas garant de cette construction et mise en forme des apprentissages.

Les ensembles proposés sont principalement organisés par familles d'instruments, on peut ainsi voir des ensembles de guitares, de flûtes, de saxophones... Mais chaque instrument reste bien sagement dans son domaine, l'échange et la confrontation avec ses collègues permettent certes de définir sa pratique instrumentale, d'aborder de l'intérieur les notions constitutives du langage musical mais ils échouent à l'ouvrir vers l'extérieur. Sans la rencontre avec d'autres instruments (donc d'autres façons de produire un son, d'autres couleurs et gestes instrumentaux...), il n'est pas possible de rencontrer d'autres procédures instrumentales et par là d'enrichir la sienne.

Les pratiques d'orchestre ou encore les ateliers rendent possible cette rencontre, mais ils ne sont pas généralisés. Les orchestres sont d'ailleurs victimes parfois d'un autre type de cloisonnement : on rencontre parfois l'orchestre des vents (harmonie) d'un côté celui des cordes de l'autre... Par ailleurs – et c'est plus important –, l'activité et l'attention des élèves sont en orchestre davantage centrées sur le chef que sur les autres instrumentistes. C'est une conséquence assez naturelle mais cela n'en prouve pas moins que l'acquisition et la construction de repères doit s'effectuer par le biais d'autres formules.

Le dernier écueil des pratiques d'ensemble telles qu'elles sont généralement pratiquées est implicite ; il s'agit du niveau généralement requis pour pouvoir participer aux pratiques collectives. Pour faire partie d'un groupe de musique de chambre, d'un ensemble ou de l'orchestre il faut avoir les « bases », un niveau minimum qui affranchisse l'élève et l'enseignant des difficultés techniques ou de compréhension qui pourraient parasiter ou compromettre le bon déroulement de ces séances d'ensemble... Cela implique que l'acquisition de ces bases ne peut se faire que dans le cadre du cours individuel et du face à face pédagogique. De telles affirmations sont bien sûr à relativiser, de nombreuses initiatives sont mises en œuvres tant dans le domaine de la musique d'ensemble que celui de la pédagogie de groupe mais il est clair que le modèle référent reste celui du cours individuel séparé de la musique d'ensemble.

3. La question de la formation musicale et des disciplines théoriques.

Si la pratique de la musique d'ensemble n'est pas à même de jouer le rôle d'unificateur des apprentissages et des disciplines – comme le souhaitent et l'imaginent de bonne foi nombre d'enseignants –, qu'est-il de la formation musicale et autres disciplines théoriques ?

La problématique de la FM n'est plus à prouver, nombre d'élèves pour ne pas dire tous, n'en voient tout simplement pas l'intérêt ou de justification. Certains s'en accommodent et s'y intéressent pour la discipline elle-même, d'autres font avec et se disent qu'il faut y passer, mais les élèves dont l'implication est déjà fragile peuvent y trouver une raison de se démobiliser... Cerner la part qu'occupe le mythe du solfège aride véhiculé par les parents, les frères et sœurs, voire même les enseignants dans la pratique des jeunes instrumentistes serait intéressant. Quoiqu'il en soit, la formation musicale est souvent vécu comme une obligation (elle l'est d'ailleurs littéralement jusqu'en fin de deuxième cycle dans presque tous les établissements) car les élèves ne comprennent pas en général l'application qu'ils peuvent faire de ces acquis. Même si l'orientation actuelle tend à axer cet enseignement d'une part sur un contexte musical (étude des œuvres pour découvrir le langage musical) ainsi que sur le sensoriel (rythme et chant) les élèves ont du mal à rapprocher ses acquis de leur pratique instrumentale, ne serait-ce que parce que chaque instrument développe une approche et des besoins spécifiques.

Il est utile de se pencher sur la part qu'occupent les autres disciplines dites théoriques que sont l'écriture, l'analyse, l'histoire de la musique entre autres qui sont comme autant d'entrées permettant un contact tangible avec la matière musicale, et par conséquent pour l'élève une manipulation du matériau musical visant à une meilleure appropriation.

Un tour d'horizon de ce que proposent les écoles de musique permet de se faire une idée, pour cela je vais extraire du tableau global certains éléments.

Disciplines	<i>Formation musicale spécifique</i>	<i>Ecriture, analyse, histoire de la musique</i>	<i>Préparation bac</i>	<i>Informatique musicale, divers</i>
Nombres d'écoles..., quels cas de figures.	FM spécifique adultes (N°18 et 24 et 25), FM jazz (n° 1), cours de FM pour chanteurs, batteurs ou jazz (n° 20) = cinq écoles !	Les écoles n°s 2,4,7,13,16,17, 11 et 24 proposent des cours de culture musicale (analyse et histoire de la musique ou écriture et composition.) soit 8 écoles sur 25.	Ecoles n° 5, 7, 21, 23 et 24 soit cinq écoles sur 25...	Informatique musicale (n°7), déchiffrage (n° 4 et 24.) lutherie (n°4)

Ce qui émerge de l'élaboration de ce tableau :

- Un nombre relativement important d'écoles met en place des cours de culture musicale, cela semble correspondre à une priorité et sous-entend que le cours de

formation musicale ne remplit pas suffisamment cet office. L'association des différents sous groupes (analyse, histoire de la musique et écriture) fait qu'ils sont reliés différemment suivant le cas.

- L'informatique musicale pourrait être davantage présente, cela dit il s'agit plutôt d'un outil que d'une discipline à part entière dont l'usage pourrait et est peut-être intégré à d'autres cours (écriture, FM...). Le déchiffage aurait le même statut.
- La préparation au bac, dispositif proposé dans quatre des structures observées semble un moyen intéressant de relier l'élève à sa pratique personnelle et à ses impératifs. Je suppose que si davantage d'écoles ne proposent pas ce dispositif cela signifie que l'éducation nationale s'en charge, mais que certains enseignants l'aient intégré suggère une demande formulée...
- Les cours de formation musicale tenant compte des besoins spécifiques à chaque type de procédure instrumentale ou esthétique sont une particularité, il est permis d'espérer et de penser que ce genre d'initiative fera boule de neige sous la pression des multiples démissions (dans le cadre de cette discipline mais aussi celui des écoles de musique, un autre symptôme alarmant étant la floraison de structures alternatives qui n'attirent pas leurs cours instrumentaux sans solfège, les méthodes qui « permettent » de se passer de professeur, les cours particuliers ?).

2^{ème} PARTIE

Ce qui dans l'organisation actuelle de l'école de musique peut permettre à l'élève de s'approprier son apprentissage :

I. Aider l'élève à mieux définir sa demande :

Aider l'élève à mieux définir sa demande c'est l'aider à se situer dans son rapport à l'instrument et son parcours musical. Pour traiter de cette question il est nécessaire d'effectuer un retour sur le tableau des écoles de musique.

Le choix de l'instrument :

1. Quels dispositifs ?

De façon assez globale on peut remarquer qu'une bonne moitié des écoles interrogées proposent un atelier ou dispositif de découverte des instruments (12 sur 24). Il peut être intégré dans la classe d'éveil ou constituer une activité à part entière.

Cette initiative est parfois récente – du moins la généralisation de ce procédé l'est – et les objectifs implicites ou explicites sont multiples :

- Faire en sorte que le choix de l'élève se fasse par une mise en situation, par le contact direct avec l'instrument.
- Faire émerger un choix personnel ; afin que le choix de l'instrument tende à être moins motivé par l'influence des parents, des amis...

Mais aussi :

- Faire découvrir d'autres instruments que ceux toujours plébiscités et par là décharger les classes de certains instruments (dans certaines écoles les inscriptions aux classes de piano sont limitées à une par famille, d'autres proposent de découvrir surtout les instruments moins connus comme l'accordéon, le basson...).

2. Quelles limites, réserves ?

Le facteur « délestage » des classes de piano, violon ou flûte constitue déjà une limite à ce dispositif, même s'il traduit une volonté de diversifier les approches instrumentales. On peut espérer que l'élève qui aura vraiment envie de pratiquer un instrument bien précis ne se laissera pas détourner de son idée première mais celui qui, au contact de la flûte ou du violon, aurait eu un déclic passera à côté. J'ai presque mauvaise conscience à insister sur cette idée en considérant à quel point les dispositifs prévus ont évolué et se sont affinés, mais si on se situe du point de vue de l'élève uniquement et que l'on se soucie de faire émerger son choix personnel il faut qu'il puisse le faire en tout état de cause.

Dans le même ordre d'idées, il est en général prévu de limiter le nombre d'instruments expérimentés, dans un souci d'organisation bien compréhensible. Suivant les écoles le nombre d'instruments varie cependant de trois à cinq, voire huit... Une véritable découverte ne peut bien sûr s'effectuer en deux semaines, mais il est peut-être envisageable de mener conjointement des ateliers 'découverte' avec des moments où les élèves assisteraient à des cours pour élargir le nombre d'instruments découverts ainsi que le mode sur lequel s'effectue cette découverte. L'élève pourrait ensuite ou simultanément choisir les instruments qu'il a le plus envie de d'expérimenter. Une double approche, expérimentale et réceptive, permettrait aussi à certains élèves de ne pas être à priori découragés par les difficultés des débuts et de ne pas choisir l'instrument à l'abord le plus facile, ce qui est aussi un facteur de choix à prendre en compte...

Peut-être aussi cette phase d'approche non négligeable - puisqu'elle conditionne des années de pratique – pourrait-elle être prolongée sur deux années au lieu d'une, lorsque des élèves ne parviennent pas à fixer leur choix. Bien sûr une telle option contredit l'idée qu'il vaut mieux commencer un apprentissage le plus tôt possible (quoique pour certains instruments un âge minimum soit préférable) mais si l'élève mûrit son choix, ne s'engage-t-il pas plus volontiers ? N'est-ce pas du temps gagné pour la suite ?

Ce type de dispositifs se décline par groupes de plusieurs élèves, ce qui est très positif et à mon sens un garant de l'efficacité de ce système car le seul face à face pédagogique peut ne pas suffire à faire émerger une « vocation » chez l'élève, le professeur « sait », l'autre élève qui découvre partage ses difficultés et interrogations, voire son émerveillement et enthousiasme.

3. Quel prolongement possible ?

Le choix d'un instrument au premiers temps d'une pratique musicale est important, pouvoir réinterroger ce choix et éventuellement le remettre en question l'est aussi. Un élève peut se rendre compte que l'instrument choisi ne lui correspond pas, ou réaliser – à l'occasion d'une audition, d'un concert, de discussions avec un ami qui en pratique un autre – qu'il préférerait jouer de la trompette plutôt que de la clarinette, voire du jazz plutôt que du classique...

Pour éviter que cette erreur d'aiguillage aboutisse à une démission ou un échec il lui faut

- d'une part nommer les raisons de son insatisfaction, ce rendre compte que ce n'est pas forcément sa pratique musicale mais simplement instrumentale qui est en cause,
- d'autre part avoir la possibilité de se réorienter mais surtout à nouveau définir sa demande.

Un nouveau choix, qui peut avoir lieu si l'élève est en situation de rencontre, d'échange. Il semble peu réaliste et utile de mettre en place des ateliers de découverte permanents, c'est donc à travers la pratique d'ensemble que peut s'opérer cette prise de conscience et cette réorientation. Pour cela, la musique d'ensemble doit définitivement être le théâtre de rencontres et d'échanges entre les pratiques instrumentales et ne pas se cantonner à réunir les instruments par famille, ce qui est très bien pour élaborer des repères musicaux et construire sa relation à l'instrument choisi mais ne peut pas être la seule pratique collective de référence.

Il est important également que l'élève soit mis en situation de musique d'ensemble et de partage le plus tôt possible ; à nous enseignants d'élaborer le cadre de ces situations en fonction de ses objectifs et potentialités.

La vie de l'école, les auditions, concerts, projets extérieurs qui s'y forment, les sorties pédagogiques, la qualité d'échange et de concertation de l'équipe pédagogique doivent permettre aussi à un éventuel faux départ d'être mis à jour.

II. Fournir à l'élève des outils dont il puisse se servir pour construire son apprentissage :

1. L'activité de l'élève

*“ Comment se captiver pour la découverte du savoir, quand il n'y a rien à découvrir, quand il n'y a qu'à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisées. ”*²

Parce que s'approprier un apprentissage, c'est pouvoir en manier les éléments constitutifs, construire pas à pas son cheminement, il est important à présent d'aborder la question de l'activité de l'élève, question sous-jacente lorsque l'on parle d'appropriation, de rapport au savoir et de construction des apprentissages.

Roger Cousinet et Celestin Freinet ont été pendant des décennies les ardents défenseurs d'une pédagogie centrée sur l'activité de l'élève, activité qui paraît essentielle lorsque l'on s'attache à rechercher des solutions aux obstacles et périodes de blocage auxquels l'élève sera confronté au cours de son apprentissage.

Rendre l'élève actif ne peut se résumer à lui donner des exercices à faire, ni à simplement le laisser agir, auquel cas serait actif dans l'école de musique tout élève qui travaille ses morceaux et joue de son instrument... L'activité pourrait en un premier temps se définir par ces quelques points :

Est actif l'élève qui participe à la construction de son apprentissage, qui apporte des éléments et n'attend pas de les recevoir de ses professeurs.

- Est actif l'élève à qui on permet de se forger des outils et des méthodes de travail.
- Est actif l'élève que l'on place dans une dynamique de recherche, qui a la possibilité de se heurter à des résistances au cours de son apprentissage et le droit de rechercher les moyens de les surmonter par lui-même.
- Est actif l'élève qui insuffle vie à des projets, émet des souhaits et a l'occasion de les réaliser.
- Est actif l'élève qui peut partager et développer son apprentissage au contact des autres.

C'est à partir des trois premières propositions que nous allons maintenant examiner la relation pédagogique dans le cadre d'un cours individuel essentiellement.

² DEVELAY M. (1996), Donner un sens à l'école, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. p. 89.

2. La construction d'une « boîte à outils »

J'emprunte ici l'expression d'un étudiant de la promotion 2000-2002, Gérald Venturi, non seulement parce que je la trouve à la fois simple et explicite – à mes yeux comme à ceux des élèves – mais aussi parce qu'elle me permet à travers l'évocation de son mémoire de poser la question de l'autonomie qui va de paire avec celle d'activité de l'élève.

Qu'est-ce qu'un élève autonome ?

Dans son mémoire, « l'autonomie », G. Venturi pose en préalable la question suivante :

« Faut-il attendre la fin des études musicales pour accéder à l'autonomie, pour pouvoir choisir, créer ou inventer »³ ?

Pour apporter des éléments de réponse, l'auteur de ce mémoire commence par dresser un état des lieux la façon dont est envisagée cette notion dans l'enseignement spécialisé de la musique, pour ensuite proposer un enseignement axé sur l'autonomisation de l'élève.

Examinant les textes officiels⁴, il souligne que l'autonomie est une notion qui n'apparaît comme un objectif qu'à partir du deuxième cycle. Il met en parallèle cette singularité avec les fameuses épreuves d'autonomie des examens (une pièce que l'élève travaille seul deux semaines avant l'examen) présente dans de nombreuses écoles de musique pour établir la position suivante : si l'autonomie est considérée comme une compétence essentielle pour tout enseignant, elle est davantage considérée comme une finalité (une compétence à atteindre au fil du temps, qui permet de se passer du professeur, en d'autres termes une capacité à se débrouiller seul) que comme un processus incluant l'élève dès ses premières expériences musicales. Développant l'idée de construction de l'autonomie et de « processus d'autonomisation », G. Venturi propose différentes entrées et dispositifs permettant de rechercher une autonomie tout au long du cursus dont l'élaboration d'une boîte à outils. « Pour qu'un élève construise son autonomie il semble alors qu'un des points capitaux soit de lui donner les moyens de trouver les outils qui lui permettront d'avoir une attitude réflexive face à sa formation, à sa pratique musicale (individuelle ou collective) et à son avenir de musicien »⁵.

Pourquoi la construction d'une boîte à outils ?

Le schéma d'orientation ne pose en effet la question de l'autonomie et de l'élaboration de méthodes de travail comme objectif qu'à partir du deuxième cycle, mais « l'amorce de savoir-faire instrumentaux » pour un premier cycle ne va-t-elle pas de paire avec une certaine maîtrise et donc appropriation des éléments ?

Dès les premiers pas, l'élève doit pouvoir constituer sa boîte à outils, son « réservoir » de méthodes ou de techniques permettant de palier à telle ou telle difficulté, de construire telle ou telle notion, de construire son parcours de semaine en semaine... Non seulement les méthodes qui marchent, mais celles qui lui parlent le plus... En recherchant avec l'élève à élaborer sa boîte à outil personnelle, le professeur a aussi la chance d'en apprendre davantage sur cet élève, de définir ce qui lui convient le mieux.

³ L'autonomie, Gérald Venturi. p.1.

⁴ A savoir le schéma d'orientation de 1996 et le document élaboré par l'I.P.M.C en 1993 c'est-à-dire peut après les deux premiers schémas directeurs.

⁵ Venturi, op.cit. Page 8.

Cela peut être par exemple pour un élève qui a des difficultés d'ordre rythmique de rechercher les outils qui lui correspondront le mieux. Il peut s'agir de lui proposer un travail avec accompagnement CD (si des difficultés supplémentaires n'interfèrent pas, comme le tempo souvent trop rapide et inadapté de ce type de matériel) pour axer le travail sur le repérage (du rôle de l'accompagnement, de la pulsation, de la carrure afin de redonner au rythme une dimension spatiale), de rechercher les outils – décomposition, matérialisation de la pulsation en marchant et jouant, marchant et chantant, reconstruction du rythme – qui lui permettront à lui de déjouer un obstacle.

Pour des difficultés d'acquisition des doigtés il s'agira de développer une mémoire digitale autant qu'auditive, en faisant reconstruire par exemple à l'élève un tableau des doigtés, de le sensibiliser à la correspondance des doigtés médium et aigus et au fonctionnement de la flûte système Boehm, plus ponctuellement de déterminer si lui conviennent mieux un travail en doigtés muets, une découpe et travail rythmique sur un passage difficile techniquement...

Le danger de cette démarche est de se contenter de l'utilisation par l'élève des outils qu'on lui propose et de ne pas l'inciter à rechercher les solutions qui pour lui sont les meilleures, celles qui marchent et qu'il peut réutiliser dans son travail personnel ou en situation d'ensemble. L'acquisition de méthodes de travail passe par les étapes « repérage » des difficultés rencontrées (où ?), des causes (est-ce un problème de rythme, de doigtés, de soutien, les trois ?), puis d'identification des moyens et solutions déjà utilisées pour résoudre un problème analogue. Cette démarche ne peut se mettre en place qu'à condition que l'activité de l'élève soit sans cesse sollicitée, par des questions du professeur qui cherche à créer chez l'élève une attitude critique et constructive. Axer son enseignement sur la recherche de méthodes qui conviennent le mieux à chaque élève permet aussi à l'enseignant de ne pas rester dans une attitude statique (en utilisant toujours les outils qui marchent pour le plus grand nombre...) mais au contraire de se donner les moyens d'en apprendre chaque jour davantage sur ses élèves et leurs capacités particulières.

Ce bref aperçu de ce qu'implique la prise en compte de l'activité de l'élève implique en effet de reconsidérer le rôle du professeur sous un angle totalement différent ; car si l'on part du principe que l'élève doit pouvoir chercher par lui-même les pierres nécessaires à l'édification de son apprentissage, le professeur ne peut plus alors se contenter de lui distiller les éléments dont il a besoin, il doit les aménager en fonction de la demande de l'élève et en fonction du stade où il en est mais aussi le placer dans des situations où les éléments que le professeur considère comme incontournables correspondent à un réel besoin de l'élève. Le professeur ne peut pas davantage se percevoir comme le seul susceptible de fournir une passerelle d'accès au savoir, il doit au contraire encourager l'élève à développer une dynamique de recherche, l'orienter vers des échanges ou expériences qui favoriseront l'émergence de méthodes de travail et démarches de pratiques musicales propres à l'élève.

*“ Ce n'est pas en étant enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les rechercher (...) Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage. ”*⁶

Pour Roger Cousinet, le maître doit “ renoncer à enseigner ”, c'est à dire prendre le recul qui permet à l'élève d'accéder au savoir, et aménager autour de l'élève les dispositifs et

⁶ Roger Cousinet, Pédagogie de l'apprentissage, Paris, PUF, 1959, p.124-132, texte recueilli dans M. Altet (1998, 1997) Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, p.49 à 53.

outils qui lui permettront de construire en tant qu'acteur chaque marche de son apprentissage...

3. Donner du sens au travail à la maison :

Si je me réfère à ma propre expérience d'enseignement, mais aussi à ce qui est perçu par tous les enseignants, le travail à la maison constitue un point sur lequel nous ne devons pas relâcher notre vigilance et sans cesse en justifier la légitimité aux yeux des élèves. Même en étant persuadés de son importance, de la nécessité de construire jour après jour, pas après pas une progression, il est difficile de partager cette conviction avec nos élèves.

Passons en revue l'arsenal des arguments que nous opposons au manque de travail des élèves :

« Jouer d'un instrument c'est comme faire du sport, il faut s'entraîner régulièrement pour que les muscles se fassent »

« On ne se voit qu'une demi heure par semaine, l'essentiel se passe chez toi... »
« les choses doivent se construire »

« Pour progresser, tu as besoin de régularité, pour enrichir et redécouvrir chaque jour ce que tu as fait la veille... »

« Si tu ne joues (et travailles, ce qui est différent) qu'une fois par semaine, tu as oublié ce que tu avais fait et compris la fois d'avant, voire en cours... »

Ces arguments sont en général acceptés rationnellement par les élèves, ils le « comprennent », même relativement jeunes. Mais ce n'est cependant pas suffisant pour être réinvesti, l'élève peut très bien sortir de son cours galvanisé, prêt à affronter toutes ces doubles croches qui lui font si peur, empli de l'envie de progresser, et se retrouver le lendemain découragé face à sa partition ou tout simplement confronté à d'autres priorités.

Dans le cas d'élèves très jeunes, il est important bien sûr d'établir un relais avec les parents, que ceux-ci accompagnent leur enfant et le soutiennent dans leur travail personnel, mais il n'est de toute façon pas question de s'ingérer dans la vie de l'élève. La question n'est pas de vérifier si l'élève a bien fait ce qu'on lui avait demandé (il peut très bien d'ailleurs avoir consciencieusement fait sa demi-heure hebdomadaire et ne pas comprendre pourquoi on n'est pas satisfait !) mais de s'assurer que du temps de cours à son espace privé une connexion s'est établie.

Deux conditions doivent être réunies pour cela :

a) L'élève doit savoir où il va, le « comment travailler ».

Pour s'impliquer dans une dynamique de travail personnel l'élève a besoin de savoir dans quelle direction aller.

Pour cela il faut non seulement qu'il ait les moyens de construire son travail, qu'il ait à sa disposition des outils qui lui permettront cette construction mais il faut aussi qu'il partage les objectifs du professeur. Un exercice de son par exemple n'aura de sens que si l'élève en perçoit la nécessité, qu'il a conscience par exemple que son son manque d'ampleur, qu'il ne lui permet pas d'exprimer et développer une phrase jusqu'au bout, ou encore qu'il s'agit par là de développer son écoute critique... L'objectif d'apprentissage du professeur doit un minimum est partagée par l'élève et pour cela correspondre à un besoin. Il peut s'agir d'un objectif plus vaste impliquant un travail à plus long terme qui englobera l'élève.

b) L'élève sait pourquoi il travaille

La seule motivation de la progression personnelle, du dépassement de ses limites ne suffit pas (surtout si l'on ne construit ses limites qu'en les confrontant à celles du professeur...) à engager l'élève dans un travail régulier et volontaire.

« *Faire plaisir* » au professeur, « *remplir un contrat* » vis-à-vis de lui serait une source de motivation « à défaut »... Le professeur a conscience et compte sur cet échange, mais qu'est-ce que cela représente réellement pour l'élève ?

Quelles pourraient être la signification et la finalité du travail personnel ?

Si travailler pour soi ou pour le professeur, voire pour les parents ne suffit pas, voyons ce que signifierait travailler pour lui et pour les autres, dans une perspective qui dépasserait le simple face à face pédagogique.

Cela peut être :

- Un groupe, un projet de musique d'ensemble qui non seulement donnerait un sens, une finalité au travail entrepris mais engagerait l'élève vis-à-vis du groupe et lui donnerait un sentiment de responsabilité.
- Un projet, personnel (pour un anniversaire dans la famille, pour l'école, etc.) ou s'inscrivant dans l'école de musique (une audition, un concert, une rencontre avec une autre classe...) qui là aussi élargit le cadre d'apprentissage.

Alors l'élève verra du sens à son travail car en situation, il mesurera ce qui se tient entre lui et la réalisation de son projet, c'est-à-dire le travail à accomplir, il dépassera des difficultés que dans le seul cadre du cours peut-être il aurait cru ne pas pouvoir surmonter (pour revenir à un exemple précis j'ai pu observer chez Ingrid⁷ lors d'un travail en trio pour une audition que l'acquisition de doigtés suraigus qu'elle pensait ne pas réussir à intégrer au départ n'avait dans ce contexte pas réellement posé de difficultés et avait suscité un travail accru parce qu'utile et destiné au bon fonctionnement du projet et du groupe).

Il est un autre domaine à prendre en compte si l'on veut que l'élève voit du sens à son travail personnel, c'est celui du répertoire utilisé. Il est vital pour l'équilibre de la relation pédagogique tout comme pour l'investissement de l'élève de construire et élaborer un matériel et un répertoire qui soient propres à l'élève. L'élève doit sentir que les choix que fait son professeur lui sont particuliers, que son parcours n'est pas celui d'un autre.

Le professeur est obligé d'orienter son choix :

- par rapport à sa vision de l'apprentissage de cet instrument (pourquoi il privilégie telle méthode plutôt qu'un autre, quelle œuvre du répertoire permet d'élaborer l'étude du double coup de langue, etc.),
- en fonction des objectifs qu'il se fixera pour chaque élève, objectifs qui gagneront à être connus et partagés par l'élève.

Il lui faut s'adapter :

- aux difficultés et capacités de l'élève,
- à ses goûts et désirs (l'enseignant peut inclure les choix de l'élève ci ceux-ci coïncident avec ses objectifs, tout en privilégiant une ouverture vers des styles

⁷ Cf. annexe 2, observations élèves.

ou répertoires que l'élève n'aurait pas abordé de lui-même. ouverture vers ce qu'il ne connaît pas !)

De cette façon l'élève ressent que son parcours lui est propre, il est plus à même de se l'approprier...

Cette question cruciale de l'élaboration d'un répertoire est à mettre en rapport avec celle de l'évaluation et devient particulièrement conflictuelle lorsqu'on attaque le domaine des examens, point sur lequel nous reviendrons plus tard.

Une autre solution pour instaurer une dynamique d'échange au sein du cours et de donner une dimension plus constructive est de pratiquer la pédagogie de groupe.

4. Approche de la pédagogie de groupe

Pour explorer cette forme de pédagogie et les potentialités qu'elle offre, j'ai choisi de m'appuyer sur l'ouvrage d'Arlette Biget, Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. C'est davantage parce qu'il s'agit du récit et du partage d'une expérience pédagogique que je m'y suis intéressée que parce qu'elle s'intègre dans le cadre d'une classe de flûte traversière, même si bien sûr cela n'en est que plus parlant. Cette expérience, les principes et suggestions à l'intention des professeurs qui s'y trouvent sont par ailleurs transposables à toute autre discipline instrumentale.

A l'origine de cette expérience se trouve un souci chez l'auteur de ré-explore sa pratique pédagogique, de redonner du temps et de l'espace à la relation pédagogique et à l'élève, d'échapper au carcan de la demi-heure hebdomadaire qui pousse à rentrer dans une logique d'efficacité au dépend de la qualité de la relation pédagogique particulière qui s'instaure entre le professeur et chacun de ses élèves :

« Le manque de temps me poussait insensiblement à imposer plutôt qu'à proposer : imposer ma conception de l'instrument, mais aussi mon rythme de travail et de compréhension »⁸.

On le comprend, l'objectif est de redonner sa place à l'élève afin qu'il soit davantage acteur de son apprentissage. A cet objectif s'ajoute la volonté de réintégrer grâce à ce temps plus long (trois fois une demi-heure = une heure et demi !) les notions d'éducation musicale et de développement de la personnalité (qui font aussi partie des missions des enseignants si l'on se réfère aussi bien à la charte qu'au schéma d'orientation) :

« Réunir les élèves par groupe me permet de disposer d'un temps d'enseignement plus long pour aborder, en même temps que l'apprentissage de l'instrument, l'éducation musicale de mes élèves et l'éveil de leur personnalité. Cela devait également se révéler comme un moyen de lutter contre la routine et l'usure liée à toute forme d'action éducative répétée »⁹.

On le voit, l'enjeu est de taille, il s'agit non seulement de donner éventuellement une nouvelle envergure mais aussi de laisser à l'enseignant le loisir de réinterroger et renouveler sa pratique. S'il s'adresse à un groupe d'élève, le professeur est en effet obligé de s'adapter en permanence aux différences de chacun, de concevoir son rôle différemment en fonction des interactions que le groupe suscite.

Un cours de groupe est fondé sur l'écoute, l'ouverture et la responsabilité. Pour Arlette Biget « une pédagogie instrumentale bien menée, est en fait, un enseignement individuel de

⁸ BIGET A. (2001, 1998), Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. Cité de la musique, coll. Points de vue, page 16

⁹ BIGET A. (2001, 1998), op. cit., Page 18.

l'instrument s'appuyant sur la présence du groupe en jouant, avec doigté, sur les relations qui s'y font jour. Chaque élève doit sentir que le cours lui est personnellement adressé et qu'il est enrichi par la présence et l'activité de ses camarades »¹⁰.

Quels sont les principes et potentialités de cette pédagogie ?

- Le groupe permet à l'élève de se confronter aux problématiques d'autres élèves, il peut plus facilement s'identifier et définir sa pratique et sa relation à l'instrument face à des élèves qui ont des difficultés et questionnements proches du sien, le professeur n'est plus la seule référence.
- L'utilisation de la critique constructive au sein du groupe mène peu à peu l'élève à l'auto-évaluation, il développe son écoute critique envers les autres puis envers lui-même.
- Les interactions qui se font jour dans le travail de groupe amène l'élève à définir ses outils et méthodes de travail qui lui correspondent, ainsi qu'à mettre en forme ses difficultés et les identifier.
- La pédagogie de groupe met en valeur les dimensions de communication et d'échange, en cela l'élève apprend à accepter le regard de l'autre qui peut le paralyser lorsqu'il n'y est confronté que lors d'auditions ou d'examens, il transforme progressivement le « jouer devant » en « jouer avec », chose qui est moins évidente en cours individuel.
- Parce qu'un temps de cours plus long et partagé laisse la place à d'autres modes d'apprentissage comme l'écoute (découverte du répertoire et du patrimoine musical propre à l'instrument mais aussi ouverture vers d'autres esthétiques et cultures) et que l'élaboration et découverte de notions se font par le biais du groupe donc des différences de perception et de compréhension, l'élève est amené à mettre en question et à définir sa vision des choses. Il remarquera par exemple que son camarade ne produit pas la même couleur de son que lui donc qu'il n'en existe pas qu'une seule, que l'interprétation de telle ou telle phrase est pensée différemment par les autres... Cela l'incitera à développer une curiosité musicale qui sera garante de son ouverture d'esprit de son écoute critique et le gardera dans une démarche de recherche.

Ce survol des potentialités et richesses de la pédagogie de groupe n'est pas exhaustif. Il a pour objet d'apporter une entrée possible à la problématique qui est la mienne à ce stade de mon travail, à savoir comment permettre à l'élève de créer du sens dans sa pratique musicale. On peut imaginer quelles sont les répercussions sur le parcours et l'apprentissage d'un élève dans le cadre de la pédagogie de groupe :

- Parce qu'il a construit peu à peu et avec les autres les repères et outils nécessaires, qu'il a élaboré des compétences, l'élève n'est pas dans une situation d'attente et de passivité vis-à-vis du professeur, on rejoint là (et on le dépasse !) l'objectif affiché des écoles de musique et du schéma d'orientation de mener l'élève vers une pratique autonome sans pour cela attendre la fin des études.
- Parce qu'il ne s'est pas confronté à un mais à plusieurs parcours, à un répertoire plus large et à des références musicales variées l'élève a une vision globale de sa pratique musicale.

¹⁰ BIGET A. (2001, 1998), op. cit., Page 21.

- Parce qu'il est à la fois destinée aux autres élèves et à leurs projets, au professeur et à lui-même le travail personnel de l'élève a un sens, le temps de cours est source de motivation dans le sens où l'élève est en mouvement constant.

Du côté de l'enseignant l'enjeu n'est pas moindre puisqu'il s'agit pour lui de concevoir son enseignement dans une dimension plus interactive, cela demande bien sûr des capacités d'adaptation pour réussir à repartir des différences des élèves, de leurs propositions qui ne manqueront pas de surprendre, d'effectuer un retour sur le travail effectué afin de repréciser les objectifs pour chaque élève et pour le groupe. Il faut aussi à l'enseignant accepter de non seulement se remettre en question à chaque instant mais aussi de se dessaisir de son rôle tout puissant et de se mettre en recul pour faire émerger les individualités, de ne plus être LA référence absolue mais une ressource et le coordinateur des situations pédagogiques.

La pédagogie de groupe peut sans doute se décliner de multiples façons, il convient à chaque enseignant de déterminer s'il souhaite la pratiquer de façon continue ou périodiquement (à l'occasion d'un projet, une semaine sur deux...) afin de préserver un équilibre au sein de la relation pédagogique et de la classe. On peut aussi imaginer élargir cette approche à une pédagogie de groupe interdisciplinaire, en mêlant différents instruments et procédures instrumentales, le temps d'un projet, pour découvrir une notion (celle de timbre, d'harmonie, de geste instrumental...) et ainsi axer son enseignement sur le travail en équipe pédagogique, ce qui est sans doute aussi le moyen de renouveler sa relation au métier que l'on a choisi.

Ayant envisagé l'élève dans le cadre de la classe d'instrument et de la relation pédagogique il est temps maintenant de le reconnecter à son lieu de vie musical, l'école de musique.

3^{ème} PARTIE

Le projet de l'élève, ce qui lui permet d'avoir une vision globale de son apprentissage

L'élève, l'école de musique... Que vient-il y chercher, qu'y trouve-t-il ? Dans quelle mesure s'intègre-t-il dans le projet d'établissement ? Voici les questions qui émailleront cette troisième partie.

I. La pédagogie différenciée : de l'apprenant à la structure

1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée, quels en sont les enjeux pour l'école de musique ?

L'objectif des pédagogies différenciées est de « dynamiser l'acte pédagogique et le système éducatif en se centrant sur les élèves et en les impliquant davantage dans leur apprentissage »¹¹.

Philippe Meirieu développe la notion de différenciation pédagogique dans de nombreux ouvrages, sur le plan méthodologique et pour prendre en compte les différences des élèves face à l'apprentissage et axe la différenciation de ces apprentissages sur trois niveaux ; celui des contenus, des structures et dispositifs et celui des itinéraires d'apprentissages ou processus variés.

S'il est impossible de ne pas évoquer P. Meirieu lorsque l'on parle de différenciation pédagogique, c'est cependant sur l'ouvrage de Philippe Perrenoud, Pédagogie différenciée, des intentions à l'action que je vais m'appuyer.

Dans cet ouvrage, après avoir rappelé le contexte sociologique de l'émergence des pédagogies différenciées, l'auteur les envisage comme un moyen de palier les inégalités d'apprentissages mais aussi comme réponse à la question du sens particulièrement emblématique dans le milieu scolaire :

«Les pédagogies différenciées doivent affronter le problème de fond : comment les enfants ou adolescents apprennent-ils ? Comment créer un rapport moins utilitariste au savoir, instaurer un contrat didactique et des institutions internes qui donnent au travail scolaire un véritable sens ? Comment inscrire le travail scolaire dans un contrat social et un rapport entre maîtres et élèves qui fasse de l'école un lieu de vie, une oasis protégée, au moins en partie, des conflits, des crises, des inégalités et des désordres qui traversent la société ? »¹².

La question du sens et de la vocation socialisante de l'école est bien sûr beaucoup plus forte dans le milieu scolaire, mais on peut néanmoins les transposer au cadre de l'école de musique où les inégalités d'apprentissage sont amplifiées par les différences d'âge et de parcours.

De façon très schématisée, on peut dire que la pédagogie différenciée induit :

- Une individualisation des parcours.

¹¹ Cf. M. Altet, les pédagogies de l'apprentissage. p. 32.

¹² P.45.

- Une adaptabilité des dispositifs d'apprentissage.
- Une reconsidération de l'évaluation.

Dans l'école de musique cela implique :

- Une meilleure prise en compte et adaptabilité des demandes diverses des élèves.
- Une individualisation des parcours (qui est formalisée dans le schéma d'orientation par la notion de cycle.), individualisation qui s'étend du répertoire appréhendé aux choix de pratiques d'ensemble en passant par l'élaboration d'objectifs propres à chaque élève.
- Une reconsidération des dispositifs d'évaluation.

Pour aller un peu plus loin dans cette approche de la pédagogie différenciée, il faut aborder ce dont elle rend l'existence possible : **le transfert des connaissances**. Ce que l'on nomme « transfert » est tout simplement le réinvestissement des connaissances acquises dans le réel. Développer des capacités de transfert chez les élèves est le moyen de garantir la mise en œuvre des connaissances – par là leur assimilation – et aussi pour l'enseignant l'occasion de vérifier que ces connaissances se sont bien transformées en acquisitions, que l'élève est capable de les réutiliser.

2. Transfert des connaissances ou leur mise en mouvement.

« Le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs, au sens le plus large, dans de nouvelles situations [...]. Sans un minimum de transfert, tout apprentissage serait donc totalement inutile, puisqu'il ne répondrait qu'à une situation passée et non reproductible dans sa singularité »¹³.

Le problème des connaissances qui « serviront plus tard peut-être... » n'est pas particulier à l'école. Les élèves inscrits en école de musique se voient aussi souvent imposés l'acquisition de notions qui ne leur sont pas d'une utilité immédiate donc non transférables.

P. Perrenoud dresse dans un chapitre ultérieur une analyse des pratiques « transférogènes », c'est-à-dire les dispositifs et procédés pédagogiques susceptibles de favoriser un transfert des acquis et par là de donner du sens aux apprentissages. Tentons sous forme de tableau et en lui empruntant les « six catégories de pratiques transférogènes »¹⁴

Catégories de Ph. Perrenoud.	Ce qu'elles induisent	Leur transposition et signification dans l'école de musique
1. «Reconstruire et négocier les objectifs, les contenus et l'évaluation. »	Une évaluation et certification intégrant les capacités de transfert de l'élève, ses compétences.	Formuler des objectifs avec l'élève, l'inclure dans son évaluation. Examen intégrant une évaluation de ses capacités de transfert,

¹³ PERRENOUD P. (1997), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF, coll. Pédagogies. P. 55.

¹⁴ PERRENOUD P. (1997), op.cit., P. 61.

		notamment pour le contrôle continu. (réalisation d'un projet en semi-autonomie, travaux d'arrangement pour un groupe, constitution d'un programme d'audition...) Implique individualisation de l'évaluation.
2. « Construire et diversifier les tâches et les situations de sorte à préparer, modéliser, exercer le transfert. »	La notion de transfert incluant celle d'inédit, l'enseignant doit créer une situation nouvelle donc comportant une part d'aléatoire et de risque. Habituer élève à appréhender l'inconnu.	Du côté du professeur et de l'école, élaboration de situations et dispositifs qui font appel <u>aux compétences des élèves et leur mise en œuvre</u> . Placer élève au centre de savoir dans une dynamique de recherche.
3. « Adopter et induire chez les apprenants un rapport constructiviste et non déférent aux savoirs. »	Une manipulation des outils et du savoir pour en démystifier l'accès et reconstruire les notions abordées.	Amener l'élève à <u>manipuler le matériau musical</u> pour le reconstruire (utiliser les procédés d'écriture, analyse, arrangement, instrumentation...) Aider élève à élaborer méthodes de travail.
4. « Faire place à l'histoire et au projet personnel de l'élève. »	Relier savoir et expérience personnelle en lui donnant du sens, développer le sens du travail et des apprentissages scolaires en les reliant au monde extra scolaire.	Permettre à l'élève <u>d'englober son travail dans une dimension personnelle</u> , prendre connaissance de ses aspirations et son contexte, l'aider à définir sa demande.
5. « Travailler sur le sens des objectifs, des savoirs, des activités. »	Axer les apprentissages sur un contexte, favoriser le transfert par la communication avec les capacités propres à chacun, s'appuyer sur les acquis et compétences des élèves.	Partager avec l'élève les objectifs d'apprentissage et <u>le faire participer à leur formalisation</u> (détection des objectifs à atteindre et leur mise en œuvre en termes de tâches, exercices, méthodes de travail, répertoires choisis.)
6. « Engager les élèves dans des démarches de projet. »	Le projet donne un sens mais il faut aussi que la réussite du projet dépende d'un apprentissage à effectuer.	Projet de l'élève ou projet d'établissement, <u>l'essentiel est que l'élève se l'approprie et par là soit contraint à effectuer des apprentissages</u> pour la réalisation du projet.

		Une démarche de projet signifie énoncé de son projet, identification des moyens et dispositifs nécessaires pour sa réalisation. Le rôle de l'élève doit être clairement défini.
--	--	---

On voit que le souci d'ancrer l'élève dans des pratiques permettant le transfert mène à définir différemment ses rôles et activités dans l'école de musique ainsi que les missions et participations de l'école et l'équipe pédagogique.

Il est un point sur lequel la communication et la concertation école-élève est particulièrement en inadéquation, c'est celui de l'évaluation.

II. L'évaluation et le projet de l'élève

1. Evaluation : rapide état des lieux

Au cours de son apprentissage, l'élève a parfois besoin de se forger des repères et d'exprimer un retour sur ses acquisitions. C'est normalement le rôle de l'évaluation et le but énoncé des examens, contrôles continus et ponctuels qui se pratiquent dans les écoles de musique. Si l'on en revient à la notion de transfert, c'est à ce moment précis de son parcours qu'il doit pouvoir partager et faire état de ses progrès et de son rapport à la musique.

Voici comment Philippe Perrenoud envisage globalement l'évaluation : “ *Sa visée première est formative, ce qui signifie qu'elle tient compte de tout ce qui peut aider l'élève à mieux apprendre : de ses acquis (...), de son rapport au savoir, de ses angoisses et blocages éventuels devant certains types de tâches, de ce qui fait sens pour lui et le mobilise, de ses intérêts, de ses projets...* ”¹⁵.

Le discours de la plupart des établissements se rapproche de cette définition, la plupart des contrôles, examens et mises en situation de l'élève prétendent lui permettre de faire le point, de le situer par rapport à son parcours, mais qu'en est-il en réalité ?

En préambule on peut d'ors et déjà pointer quelques constatations et questionnements, témoins des résistances et contradictions que rencontre l'élève dans l'école de musique lorsqu'il s'agit de son évaluation.

- L'évaluation est-elle véritablement centrée sur l'élève alors que c'est aussi pour l'établissement le moyen de valider et justifier son existence vis-à-vis des parents d'élèves mais aussi de la collectivité et de la municipalité ? Les différentes activités de production et de diffusion le permettent mais les taux de “ réussite ” des élèves à des examens – internes mais voire aussi départementaux – les entrées dans des écoles supérieures, tout ce qui atteste extérieurement de ce qui est vu comme la qualité pédagogique de l'établissement rentrent aussi en ligne de compte.

¹⁵ Ph. Perrenoud (2002, 3^{ème} édition), dix nouvelles compétences pour enseigner. ESF, Paris, coll. Pédagogies outils, p.51.

- Bien que le domaine artistique soit difficile à évaluer objectivement, les bilans qualitatifs sous forme de notes restent privilégiés, et l'évaluation se fait alors majoritairement sur le mode de la comparaison d'un candidat à l'autre, ce qui favorise une compétitivité surprenante ; peut-on à l'instar de disciplines sportives départager les prestations de deux candidats à l'aide de quelques centièmes de secondes ?
- Quel est le rôle du jury extérieur ? Comment concilier la difficulté à évaluer un élève sur une prestation unique et dégagée de son parcours et l'intérêt indéniable qu'il y a à proposer à l'élève un avis autre et extérieur ?

2. Evaluation formative, du cours au parcours

Permettre à l'élève de ne pas perdre le fil de son apprentissage, c'est peut-être aussi lui donner un rôle plus déterminant sur son évaluation. Les recherches concernant les pédagogies de l'apprentissage et en particulier le domaine de l'évaluation ont dégagé différents types d'évaluation envisageables. La première, l'évaluation *sommative* s'applique à évaluer sur le mode de l'accumulation des connaissances, il s'agit d'une évaluation quantitative plus qu'une évaluation visant à l'élaboration de compétences. La seconde, l'évaluation *diagnostique*, a une dimension davantage critique, elle permet de prendre du recul, de faire le point sur ce qui est acquis, de mesurer l'état des connaissances et la façon dont on les utilise. Une troisième approche de l'évaluation est appelée *formative*. Elle va au delà du stade du diagnostic sur lequel elle prend appui et intègre l'évaluation au sein même du processus d'apprentissage, c'est dans ce sens qu'on la nomme " formative ", elle participe à la formation et n'est plus un simple témoin de l'évolution de l'élève.

Si l'on se réfère au domaine musical et à la façon dont la question de l'évaluation a été abordée plus haut, l'apprentissage musical est davantage centré sur une évaluation sommative, en allant parfois dans la direction du diagnostic. Il s'agit le plus souvent de faire la somme des éléments acquis par l'élève, la somme des morceaux et types de répertoires qu'il a abordés...

L'angle diagnostic serait intéressant à intégrer de façon plus constante, si cela permettait à l'élève de se situer plus justement. Il serait dans ce cas souhaitable que ce ne soit pas seulement le professeur qui établisse ce diagnostic, mais qu'il agisse en concertation avec l'élève, et même que l'élève fasse lui-même le point sur son parcours et détermine avec l'aide du regard spécialiste et plus large du professeur les directions à prendre en fonction des difficultés soulevées mais aussi des points sur lesquels il se sent le plus stable, que cette évaluation ne se fasse pas seulement en creux, que les seuls points soulignés ne soient pas " ce qu'il reste à accomplir, ce qui manque... " L'évaluation se ferait ainsi formative, elle participerait de l'intérieur à la progression de l'élève et perdrait son caractère aléatoire, anecdotique et parfois inhibant...

Donner à l'évaluation une dimension formative c'est aussi permettre à l'élève de définir ses propres critères, de déterminer lui-même les points qu'il souhaite approfondir et ceux sur lesquels il veut être évalué ; si les examens restent un obstacle parfois infranchissables et souvent angoissants, c'est sans doute bien parce que dans le meilleur des cas les élèves connaissent vaguement les critères du jury, mais en aucun cas ils n'ont l'occasion de les définir eux-mêmes.

Comment mener élève vers une évaluation formative, auto évaluation ?

3. Quelles solutions pour intégrer l'évaluation dans le projet de l'élève ?

Comme il est évoqué plus haut, intégrer l'évaluation de l'élève dans son parcours c'est l'utiliser au quotidien, en l'aidant à élaborer des outils, en favorisant l'autocritique par une pédagogie de groupe, en le rendant responsable de son parcours.

Pour relier maintenant l'élève au cadre formel de l'école de musique par l'évaluation, quels sont les éléments incontournables ?

- **Ramener la situation d'examen à une situation de production.**

Cela signifie sortir du huis-clos, généraliser les examens publics (voire les qualifier d'auditions commentées comme dans l'une de mes écoles, les élèves comme les parents assistant à l'audition). Il est possible d'envisager davantage la situation d'examen comme un concert, audition ou examen auxquels assisteront aussi des spécialistes... Cela impliquerait un réaménagement des contenus, une individualisation des programmes (le public comme le jury n'aurait pas à entendre dix fois le même programme et à établir le jugement sur le seul mode de la comparaison).

- **Intégrer l'élève à son contrôle continu.**

En lui rendant lisibles les objectifs d'apprentissages, par l'utilisation d'un carnet de liaison dont l'élève serait le co-auteur, afin de relier les quatre protagonistes ; élève enseignant, parents et établissement.

- **Faire connaître et partager avec l'élève les critères d'évaluation.**

En partageant les objectifs, en faisant nommer et définir par et avec l'élève les critères selon lesquels il souhaite être évalué et qui lui permettront de faire le bilan de ses acquisitions.

- **Elaborer avec l'élève son programme et le répertoire parcouru dans l'année ou le cycle.**

Pour qu'il s'approprie son évaluation personnellement et ne se trouve pas confronté à un morceau d'examen qui entre en conflit avec la pédagogie développée dans son parcours.

- **Intégrer de façon plus approfondie la démarche collective dans l'évaluation et l'examen.**

Pour que la musique d'ensemble ne soit pas une « UV » en plus mais fasse réellement partie de son évolution instrumentale, que s'y fixent des apprentissages. Un programme d'examen peut inclure ainsi l'étude d'une pièce en trio, avec d'autres instruments... Et permettre au projet d'élève de voir le jour...

Toutes ces dispositions se heurtent à la conception de l'examen comme moyen de vérifier en peu de temps(un laps de temps précis est souvent imposé pour l'étude de ces morceaux...) les acquisitions mais permettent de les construire dans le temps, de les relier à la pratique globale de l'élève, de s'adapter aux différences d'apprentissage. C'est aussi une façon de donner vie à l'établissement.

III. La dimension de l'échange

Ces dernières années, les écoles de musique ont pris conscience que l'enseignement purement individuel, instrumental ne suffisait ni à engager les élèves dans une pratique autonome, ni à leur permettre de construire du sens, aussi se multiplient les pratiques collectives, de nombreuses écoles ont fait de la musique d'ensemble leur projet d'établissement. Il n'est pas nécessaire de revenir sur les enjeux que comportent la pratique de la musique d'ensemble pour l'élève comme pour l'école, ce qui à ce stade reste encore à évoquer c'est la dimension de l'échange inhérente à la musique d'ensemble.

Le rapport au public, aboutissement du procédé musical.

Qui dit musique d'ensemble dit aussi production, partage avec un public des apprentissages effectués, dans ce sens le stade de la production musicale constitue un aboutissement au projet de l'élève. Son apprentissage, son parcours n'ont de sens que s'il peut non seulement le transférer et le vivre en situation de concert mais aussi l'exporter hors du cadre pédagogique, le relier à son expérience personnelle, à sa vie familiale, sociale.

L'école de musique a pour mission d'ouvrir l'espace pédagogique à la vie culturelle de la ville, l'élève doit en être l'un des acteurs sous différentes formes.

Pour cerner la place qu'accorde l'école de musique à la production musicale je vous propose une ultime lecture du tableau des écoles de musique : toutes proposent des auditions, concerts dont la fréquence et les modalités ne sont pas toujours fixées. Formules de diffusion :

- Concerts auditions qui ponctuent l'année scolaire : « concert de Noël », « concert de fin d'année », « fête de l'école »...
- Concerts et auditions d'élèves.

Ces formules courent le risque d'être trop épisodiques et liées à des impératifs de gestion du temps. Par ailleurs, c'est parfois le moyen pour l'école d'établir une sorte de vitrine de leurs activités et démarches pédagogiques, dans ce cas il est difficile de créer une place au projet de l'élève. (J'ai conscience en disant cela de généraliser et admet volontiers l'importance des initiatives propres à chaque école. Le simple fait de mentionner un « concert de fin d'année » n'exclut pas forcément un projet pédagogique plus vaste et un travail d'équipe important. Il reste à savoir dans quelle mesure ce type de formule permet un travail à long terme incluant les projets et attentes des élèves).

La tendance dans le domaine de la production semble être de privilégier des créneaux d'audition qui ponctuent le quotidien de l'école de musique. Qu'il s'agisse des « mardis du conservatoire » (école n°12), « concerts harmoniques » (école n° 24 ?), des « vendredi de l'école de musique » ou encore des « cartes blanches » (n°7) et « moments musicaux » (n°17), le principe mis en avant est de fixer un créneau disponible et régulier afin de rythmer la vie de l'école de musique. Libre en général aux professeurs d'y inclure les élèves en fonction du répertoire qu'ils découvrent, d'organiser autour d'un thème des rencontres entre classes d'instrument... Ces formules ouvrent une marge de liberté, leur fréquence et leur adaptabilité permet bien sûr d'inclure davantage le projet de l'élève. Pour engager l'élève dans une dynamique de partage et de production qui l'aide à réinvestir ses acquis il faudrait aussi :

- Lui laisser la possibilité d'élaborer un programme complet, seul ou en collaboration avec d'autres élèves.

- Le laisser s'impliquer dans l'organisation même des manifestations (élaboration d'un programme autour d'un thème, recherche de locaux hors école, confection des programmes affiches et moyens de diffusion).
- Lui laisser la possibilité et l'encourager à définir la forme que sa présentation peut prendre (en incluant une mini conférence, en lien avec une œuvre picturale, littéraire...)

Les moments de rencontre avec le public peuvent aussi être moins formels, il peut s'agir de moments de rencontre à l'occasion d'une répétition, de la présentation aux plus jeunes et aux classes de découverte du travail des plus grands...

Cette dimension de rencontre au sein de l'école de musique peut aussi être déclinée selon d'autres formules comme des sorties pédagogiques, l'intervention d'artistes sous forme de master classes, de résidences, d'échanges avec d'autres écoles. Toutes les initiatives qui permettront à l'école de s'ouvrir sur la vie de la ville, à l'élève d'exporter et confronter son expérience musicale à d'autres démarches et parcours donnent du sens à l'activité musicale des élèves et de l'école de musique, toutes ces initiatives participent à la formation de musiciens autonomes oeuvrent à une vie artistique mouvante et riche.

Conclusion

Le point de départ de ce travail de recherche étant le sentiment d'une inadéquation entre le vécu de mes élèves parfois ambivalent et mes propres convictions et conceptions pédagogiques, il est normal que mes recherches se soient étendues à l'ensemble du cadre pédagogique.

L'élève et l'école de musique tissent un projet commun : faire vivre et évoluer le patrimoine culturel et musical. Le partage de ce vécu et de cette expérience les mène idéalement à une connaissance mutuelle, à établir ensemble et grâce à l'équipe pédagogique les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce projet. Le lien entre les trois protagonistes de l'enseignement musical ne peut s'opérer que par une constante interaction des objectifs du professeur avec les volontés de l'école de musique et le projet de l'élève.

C'est en axant l'école de musique sur l'élève, ses capacités et particularités d'apprentissage, ses demandes multiples que l'école développera sa mission, que l'enseignant renouvellera sa pratique.

Prise en compte des besoins et demandes de l'élève, élaboration de situations d'apprentissage variées, individualisation des parcours et ouverture de l'école et de ses acteurs au monde extérieur par le biais de manifestations diverses contribueront à donner à l'enseignement musical toute sa richesse.

Ce mémoire a d'ors et déjà enrichi ma vision de l'apprentissage, les explorations et ouvertures qu'il m'offre vont très prochainement me permettre d'aborder ma pratique pédagogique sous d'autres angles.

Bibliographie

- ALTET M. (1998, 1997), Les pédagogies de l'apprentissage, presser universitaires de France, coll. Education et formation, pédagogues et pédagogies.
- BIGET A. (2001, 1998), Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. Cité de la musique, coll. Points de vue.
- Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre. Ministère de la culture et de la communication. 2001.
- DEVELAY M. (1996), Donner un sens à l'école, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- PERRENOUD P. (2002, 1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, coll. Pédagogies outils.
- PERRENOUD P. (1997), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF, coll. Pédagogies.
- Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse. Ministère de la culture, direction de la musique et de la danse, 1996.
- VENTURI G. L'autonomie, mémoire, promotion 2000-2002, cefedem Rhône-Alpes.