

Guillemette Ducros  
Spécialité flûte traversière

CEFEDM Savoie/Haute Savoie/Ain  
2003-2005

L'AUTONOMIE MUSICALE:  
QUELS MOYENS POUR LA  
DEVELOPPER?

## Sommaire

Introduction.....	p.4
<b><u>. L'Autonomie : Tour d'horizon.....</u></b>	<b>p.6</b>
A. Définitions.....	p.6
B. Approche politico philosophique.....	p.7
C. Approche dans le milieu familial .....	p.7
D. Approche scolaire .....	p.8
E. L'autonomie dans le milieu de l'enseignement musical.....	p.9
<u>1/ Pouvoir reproduire un geste musical</u>	
<u>2/ Faire preuve d'esprit critique</u>	
<u>3/ Développer l'initiative et la créativité</u>	
<b><u>. Les Moyens.....</u></b>	<b>p.13</b>
A. Les méthodes d'enseignement.....	p.13
<u>1/ Par transmission des savoirs</u>	
<u>2/ Par imitation</u>	
<u>3/ Par actions téléguidées</u>	
<u>4/ Les méthodes actives</u>	
<u>5/ La notion de groupe et les apports de la pédagogie de groupe</u>	
<u>6/ La pédagogie de projet</u>	
B. La relation pédagogique : une histoire humaine .....	p.16

1/ Un rapport de confiance

2/ Aider les élèves à construire leurs outils

- a. La méthode de travail
- b. Récit d'une expérience d'auto évaluation
- c. Développer l'esprit critique

C. Prendre des risques : adapter une organisation.....p.22

1/ Le temps de travail

2/ Tenter des expériences

D. Susciter l'envie : la question de la motivation.....p.24

1/ Les différentes sources de motivation

2/ La motivation de l'élève et les processus d'apprentissage.

**Conclusion.....p.28**

**B**ibliographie.....p.29

**R**emerciements.....p.30

**A**nnexes.....p.31

## Introduction

Il m'est apparu régulièrement dans ma pratique et au cours d'échanges avec mes collègues, que l'idée qu'un élève puisse travailler seul, ait des initiatives ou joue de son instrument avec plaisir hors du cadre d'un travail de cours... soit un idéal rêvé par de nombreux enseignants.

Le témoignage notamment d'une collègue professeur de piano m'a particulièrement interpellé.

Elle m'expliquait qu'un élève dans ses premières années de piano n'hésitait pas à chercher dans sa méthode d'autres morceaux, qu'il allait spontanément découvrir d'autres partitions. Puis en avançant dans son cursus, il perdait cette initiative ainsi que l'enthousiasme avec lequel il le faisait. Il devenait plus « *frileux*<sup>1</sup> » et un manque de confiance naissait en lui : Il n'osait plus « aller voir ailleurs ». Le professeur m'expliquait que c'était souvent à cause du déchiffrage, plus complexe lorsque les morceaux devenaient plus difficiles. La perte d'autonomie semble liée dans ce cas à la situation très précise du déchiffrage.

Mais si le déchiffrage est un frein à la découverte, peut-on avancer l'idée qu'il est responsable de la perte d'autonomie de l'élève ? Cette réflexion limite la notion d'autonomie à un contexte très particulier. Qu'entend-on alors par autonomie, que signifie « avoir une autonomie musicale » ?

De plus si l'élève fait preuve spontanément d'autonomie dans ses premières années, le parcours tel qu'il est proposé actuellement en école de musique, au lieu de l'encourager dans cette démarche, ne permettrait pas de répondre à son envie de découvrir, mais l'atténuerait peu à peu... Dans ce cas la structure empêcherait les élèves d'y accéder en entravant leur curiosité naturelle.

Quels moyens pouvons nous mettre en place pour que les élèves aient une pratique artistique personnelle et indépendante ? Quelles conditions sont nécessaires pour que l'élève puisse se saisir des connaissances et des savoirs qu'il acquiert au cours de son cursus à l'école de musique, pour s'en resservir et développer sa propre démarche artistique ?

*« Toute éducation étant d'abord une rencontre, comment faire en sorte que l'autre m'échappe dans le même temps où constamment j'ai un projet sur lui ?*

*Comment faciliter la relation sans qu'elle ne conduise à la captation, à la fusion, sans qu'elle débouche sur une emprise, sans qu'elle ne ressemble à une prise ? »*

Michel Develay, « A propos de la formation à la relation »

---

<sup>1</sup> Cf. interviews Annexes

Dans cette étude, je réfléchis dans une première partie à la notion d'autonomie en l'élargissant à différents contextes, afin d'en saisir le sens le plus large possible. Puis, dans une seconde partie, je m'attache aux moyens et conditions à développer pour faciliter une marche vers l'autonomie.

# L'AUTONOMIE : Tour d'horizon

J'ai souhaité dans cette première partie faire un tour d'horizon général sur cette notion dont penseurs et philosophes parlent souvent comme d'un but à atteindre pour l'individu. En partant de divers documents et enquêtes sur le terrain, cet aperçu tente de cerner au mieux ce qu'elle représente.

## **A. Définitions**

J'ai cherché la définition de l'autonomie ainsi que celle de divers mots qui gravitent autour de cette notion : (selon le Robert illustré de 97)

- Autonomie : Auto (soi-même) et Nomos (loi) : Se donner à soi-même ses propres lois.
  - Faculté d'agir librement, indépendance.
- Autonome : Qui s'administre lui-même ex : gouvernement autonome, région autonome d'un état
  - Qui ne dépend de personne, indépendant, libre. Travailler pour être autonome
- Indépendant(e) : Qui ne dépend pas de quelqu'un ou de quelque chose.
- Indépendance : Etat d'une personne indépendante \_ liberté
- Liberté : Situation de la personne qui n'est pas sous la dépendance de quelqu'un ( ≠ servitude, esclavage) ou qui n'est pas enfermé.
  - Possibilité d'agir sans contrainte ; autonomie / liberté d'esprit, / indépendance d'esprit / absence de contrainte illégitime.
  - Liberté politique : Pouvoir d'agir dans une société organisée selon sa propre détermination, dans la limite des règles.
  - Sens philosophique : Caractère indéterminé de la volonté humaine. Libre arbitre. La liberté, fondement du devoir, de la responsabilité, de la morale.

Autonomie, liberté et indépendance semblent assez étroitement liées. Il apparaît d'un côté une idée d'action faite par soi-même et pour soi-même, sans contrainte. D'un autre côté, cette action est contenue par des règles ou des lois.

Voyons quelques illustrations de cette autonomie dans un contexte politico-philosophique, familial, scolaire et dans le milieu de l'enseignement musical.

## B. Approche politico philosophique

\_ Selon Cornélius Castoriadis<sup>2</sup>, l'autonomie politique implique que les individus créent leurs propres institutions. Les lois doivent être discutées et élaborées par les individus eux-mêmes avec l'équilibre incessant entre liberté individuelle et collective. L'individu appartenant à cette société ne sera libre que s'il a eu la possibilité de participer à cette élaboration. C'est pour Castoriadis la définition de la démocratie.

Il oppose également à l'idée d'autonomie celle d'hétéronomie selon laquelle une société ne sera jamais autonome si elle s'en remet à des lois extérieures, anciennes ou dépassées.

*« ...l'autonomie, dans le domaine de la pensée c'est l'interrogation illimitée ; qui ne s'arrête devant rien et qui se remet elle-même en cause. »<sup>3</sup>*

L'Autonomie est présentée comme synonyme de démocratie lorsque les lois sont faites par les individus et qu'elles s'adaptent sans cesse à un milieu, à un contexte.

\_ Pour Aristote, cette notion d'autonomie s'applique aux individus. Elle serait l'objet visé dans la recherche du bonheur.

L'Autonomie en philosophie favoriserait davantage l'épanouissement personnel et l'accomplissement de soi.

## D. Approche dans le milieu familial

La prise en compte de l'existence de l'enfant comme un être à part entière, qui comprend, qui pense et s'exprime, est assez récente. C'est au début du 20<sup>ème</sup> siècle que des psychologues et pédagogues commencent à se pencher sur le développement de l'enfant. Dans notre société occidentale qui évolue, le rôle de la famille change, les parents depuis quelques générations se trouvent confrontés à la demande d'indépendance des enfants, notamment lorsque qu'arrive l'adolescence.

*« La famille, autrefois soutien et refuge n'est plus qu'un lieu transitoire de croissance où pénètrent par les yeux et les oreilles tous les échos du monde »<sup>4</sup>*  
Françoise Dolto

---

<sup>2</sup> Philosophe et analyste, C. Castoriadis fût une des figures les plus fortes de la vie intellectuelle française des années 1940 à 1997.

<sup>3</sup> Cornélius Castoriadis, dans « Nouveau millénaire, Défis libertaires ». De l'autonomie en politique. *L'individu privatisé.* (source : Internet)

<sup>4</sup> Françoise Dolto, dans Psychanalyse et pédiatrie. Ed. du Seuil 1971. Préface.

Etre indépendant signifie pouvoir disposer de soi sans être assujéti à un tiers. C'est aussi une condition incontournable pour accéder à l'autonomie. Il est important de distinguer d'une part l'autonomie matérielle : qui passe par l'obtention d'un travail et par conséquent, une indépendance financière. D'autre part l'autonomie sur un plan psychologique qui est la possibilité de réfléchir et d'agir avec sa propre conscience, sa propre perception en se servant de son esprit critique et d'une prise de recul.

Ces deux facettes de l'autonomie prennent racine et se construisent toutes deux dans le milieu environnemental de l'individu.

Pour être aimé de ses parents, le jeune enfant va chercher à ressembler à l'image qu'ils souhaitent de lui. Puis peu à peu, parce qu'il grandit, il va développer de l'intérêt pour le monde extérieur. Si l'attente, même inconsciente, est que l'enfant corresponde à l'image que les parents souhaitent, alors des tensions risquent d'apparaître dès lors que l'enfant ne voudra plus rentrer dans le cadre familial.

Selon Richard Cloutier<sup>5</sup>, les parents sont les premiers modèles de ce processus d'accession à l'autonomie.

*« La façon dont ils s'acquittent de ce rôle conditionne le cheminement du jeune vers son indépendance. On sait par exemple que des parents qui stimulent leur jeune à comprendre le pourquoi des choses, à anticiper ses actions, à justifier ses choix favorisent davantage l'exploitation du potentiel de l'enfant et l'émergence en lui de compétences cognitives et socio émotionnelles.*

*On sait aussi qu'une communication parentale restrictive et coercitive est moins favorable au développement de l'autonomie que la communication persuasive, basée sur l'échange des perspectives et la considération du point de vue d'autrui. ».*

L'autonomie de l'individu va se développer entre cet environnement familial rassurant et l'attrance de l'inconnu, par une prise d'indépendance de plus en plus importante.

Si l'accession à l'autonomie peut inquiéter ou fasciner, elle prend tout son sens avec le temps lorsque malheureusement, on la perd en vieillissant. Cela nous montre son importance dans la vie de l'être humain.

### **C. Approche scolaire**

\_ Dans le cadre de l'enseignement à l'école, Bernard Collot<sup>6</sup> distingue deux types d'autonomie :

---

<sup>5</sup> Richard Cloutier, psychologue. Centre de recherche sur les services communautaires et Ecole de psychologie. Université Laval, Québec (source : Internet)

<sup>6</sup> Instituteur retraité, Bernard Collot a longtemps enseigné en classe unique et a toujours défendu l'existence des petites structures. Confronté à l'hétérogénéité, il a développé des pratiques issues de la pédagogie Freinet et des pédagogies actives. Il est le fondateur de Marelle, espace de communication sur Internet pour enseignants et élèves.

« ...L'autonomie dans l'exécution des consignes et des ordres. C'est celle qui facilite le travail (et peut-être l'immobilisme) de l'enseignant et rend le « maintien de l'ordre » plus cool.

[...] Elle correspond à deux nécessités : faire à des moments différents et variés et hors du contrôle de l'enseignant ce qu'il a prévu, faire quelque chose qui ne trouble pas la classe quand l'activité programmée est terminée...

...L'autonomie dans la proposition, le choix et l'organisation des projets de l'enfant et/ou du groupe. C'est pour moi bien sûr celle qui est fondatrice de la construction complète de l'enfant (cognitive, psychologique et sociale)...»<sup>7</sup>

L'autonomie apparaît ici à la fois comme un moyen de gestion de la classe, pour l'enseignant et comme un élément indispensable à la construction personnelle et à l'épanouissement

B. Collot aborde également la notion d'interdépendance à l'école. La satisfaction de l'élève sera avant tout tournée vers la reconnaissance et l'approbation du maître. Il se trouve alors dans une situation de dépendance. Tout le rôle de l'enseignant est alors de retourner le sens des actions de l'élève pour son intérêt propre. (Cf. schémas p.25-26)

Cette notion apparaît dans l'enseignement instrumental d'autant plus fortement que la relation est majoritairement duale. Alors que la vie sociale de l'enfant se développe essentiellement au sein de groupes, il se retrouve dans une situation qui n'est pas son quotidien (à l'école, la MJC, les activités sportives...). Le seul référent est alors le professeur d'instrument qui donne les directions, indique la marche à suivre, précise ce qui est juste ou faux (et souvent les termes employés sont « bien » ou « mal »...). On peut penser qu'il est facile dans ce contexte d'utiliser ce « pouvoir » pour fabriquer un instrumentiste à l'image de soi ou de ce que l'on aurait aimé être en tant que musicien reconnu, d'autant que nous avons souvent été, à un moment ou à un autre, sujet de cet enseignement.

## **E. L'autonomie dans le milieu de l'enseignement musical**

Je m'appuierai pour cette approche sur une enquête de terrain<sup>8</sup> effectuée auprès de professeurs et de directeurs de différentes structures. Cette enquête s'est déroulée sous forme d'interviews, effectuées sur 15 jours. Elles ont concerné 2 femmes et 4 hommes, professeurs et directeurs en écoles de musique municipales et associatives de disciplines variées. Elles ont été soit enregistrées soit manuscrites et ont durées entre 1h et 3h chacune.

J'ai cherché lors de ces interviews à savoir comment les enseignants et directeurs du milieu de l'enseignement musical définissent l'autonomie. Ils en donnent une définition partielle, très liée à un contexte environnant et à un vécu personnel.

---

<sup>7</sup> Bernard Collot, dans Marelle, 1997. La marche vers l'autonomie. (source : Internet)

<sup>8</sup> Enquête Cf annexes.

En voici quelques-unes :

*« Capacité à mettre soi-même en place certaines règles d'apprentissage. Etre capable d'atteindre un objectif en passant par différents processus. »*

*« La capacité de penser et d'agir par soi-même, avec intuition »*

*« Avoir l'initiative de chercher seul des partitions »*

*« Capacité à être en même temps prof et élève »*

*« Être critique de ce que l'on fait pour progresser »*

*« Le moyen de révéler au mieux le potentiel de chaque individu. C'est un antidote pour ne pas brider l'inventivité et les initiatives. »*

Nous pouvons observer une diversité de définitions ciblées sur certains aspects. Voici trois points qui ressortent de ces interviews comme des éléments indispensables à l'Autonomie.

### 1/ Pouvoir reproduire un geste musical sans l'aide de quelqu'un

L'élève est capable de reproduire un geste appris en cours. C'est l'un des aspects le plus fréquemment évoqué lors de mes enquêtes auprès des professeurs. Il paraît important dans le sens où il est indispensable dans le cadre d'un travail à la maison (situation dans laquelle se trouve l'élève la plupart du temps) et plus généralement dans les contextes où l'élève n'a pas son professeur à côté de lui pour lui expliquer la marche à suivre.

### 2/ Faire preuve d'esprit critique

L'élève peut exprimer son point de vue en faisant référence à ses acquis. Cela lui permet d'évaluer ce qu'il voit ou entend. Il a la possibilité d'étayer son discours et de proposer des améliorations lors de l'élaboration du morceau par exemple. Cet aspect est en lien avec la diversité des expériences vécues par l'élève, ainsi qu'une connaissance des contextes musicaux (culture musicale) qui lui servira d'appui pour l'interprétation.

### 3/ Développer l'initiative et la créativité

L'élève développe des centres d'intérêts qui l'amènent à découvrir ses potentiels. Il participe à la construction de son savoir en étant chercheur, décideur et organisateur de projets.

Tous ces aspects apparaissent complémentaires pour la formation d'un musicien autonome. Ils sont à relier très fortement à l'envie de jouer, à la motivation, sans laquelle les autres aspects seraient dénués de sens.

Un aspect concernant l'autonomie m'a interpellé au cours des interviews avec les directeurs. Ils considèrent tous que l'autonomie des élèves passe avant tout par l'autonomie du professeur. Ils soulèvent alors la difficulté à trouver un équilibre entre une prise d'autonomie et un sentiment d'abandon. La dérive de l'autonomie serait de rester isolé dans son enseignement, dès lors qu'il n'y a plus de concertation avec l'équipe enseignante.

*« il faut qu'ils sentent qu'ils ont besoin des autres, tout en étant autonomes »*

C'est ce que soulève la directrice de l'école de musique associative en parlant de professeurs qui fonctionnent en « *autarcie* ».

Le directeur de l'école de musique intercommunale explique ce risque par la confusion que les professeurs et les directions d'établissement font entre liberté et autonomie :

*« L'enseignant plutôt qu'être autonome est très libre, mais ce n'est pas la même notion. L'autonomie implique une notion d'évaluation. La liberté, on ne rend pas de comptes. Ce n'est pas la même chose. »*

Des conditions sont nécessaires pour que le professeur soit autonome dans son établissement.

*« On ne peut pas être autonome parce qu'on l'a décidé tout seul »*

Un des directeurs pense qu'une démarche globale de tout l'établissement est indispensable. Selon lui, les conditions nécessaires à l'autonomie du professeur au sein de l'établissement sont :

- La structuration de l'administration. C'est-à-dire, la gestion autonome de toute la partie administrative<sup>9</sup>.
- Pour que les professeurs puissent évoluer de manière autonome, il est nécessaire d'évaluer leurs compétences, d'en discuter avec eux, d'analyser la situation pédagogique et d'orienter en fonction des compétences observées.
- Le troisième point incontournable est le positionnement politique, la clarté de l'orientation de la politique culturelle de la cité et la relation entre cette politique culturelle et le projet pédagogique de l'école. Il est indispensable alors qu'un lien entre l'école et les élus soit établi en permanence.

Nous pouvons en conclure que l'enseignant peut être autonome s'il y a une concertation régulière de l'équipe pédagogique, en lien avec le projet d'établissement et les attentes culturelles de la commune.

---

<sup>9</sup> Partie administrative : tout ce qui administre l'école : le secrétariat, la régie...

Cette vision nous renvoie à la définition de la démocratie selon Castoradis, pour qui « *il n'y a pas d'autonomie sans limites et sans lois.* »<sup>10</sup>

## **\_ Conclusion :**

Au terme de cette première partie, il m'apparaît que l'autonomie se construit peu à peu, au contact des autres et des expériences menées. Elle devient synonyme de liberté dans le sens où elle libère de l'emprise d'idées reçues ou de représentations incomplètes en permettant de les remettre en question. Elle est aussi un moyen d'épanouissement personnel et n'est possible si l'individu se trouve dans un environnement dans lequel il est décideur des règles qui le définissent.

Avoir une autonomie musicale apparaît aux vues des interviews, comme un idéal vers lequel les enseignants s'efforcent de faire accéder les élèves. En reliant tous les aspects, un musicien autonome signifierait, non seulement avoir une autonomie technique, de déchiffrage, d'aisance instrumentale, mais aussi de pouvoir s'adapter dans un groupe, pouvoir être polyvalent selon la musique jouée (improvisée ou écrite).

C'est aussi un musicien qui, s'il le souhaite, aura les moyens de se produire en dehors de l'école de musique, qui sera capable de trouver des lieux où jouer, de monter un groupe, de se servir de son instrument à des fins artistiques comme pouvoir créer un spectacle avec des partenaires non issus du milieu musical.

Etre capable, en somme d'avoir seul, une démarche artistique.

Il semblerait que la marche vers l'autonomie soit un objectif vers lequel chaque individu tend tout au long de sa vie. Pour cela, l'éducation et le savoir vont être des éléments déterminants dans la construction individuelle. Voyons quels moyens nous avons à disposition en tant qu'enseignants pour préparer au mieux les élèves à cette marche vers l'autonomie.

---

<sup>10</sup> Cornélius Castoriadis : le projet d'autonomie. Gérard David, Michalon 2000 (source : Internet)

# LES MOYENS

## **A. Les méthodes d'enseignements**

La méthode d'enseignement pratiquée, reliée à la vision de l'apprentissage du professeur, influence la manière d'apprendre. Il est intéressant de se pencher sur les différentes méthodes d'enseignement pour en évaluer leurs différents apports et leurs répercussions sur le développement de l'autonomie.

### 1/ Enseignement par la transmission des savoirs :

La conception pédagogique de ce type d'enseignement est que le Savoir vient du Maître. Les connaissances se donnent à la manière d'une substance qui vient remplir des « têtes vides ».

Nous pourrions l'observer au sein d'un cours magistral, d'une conférence ou d'un type de cours de solfège où les élèves récitent en chœur.

Ce mode de transmission des savoirs fonctionne si l'élève sait ce qu'il cherche dans le cours et qu'il a la capacité de « faire le tri » et de « faire des liens » entre différentes matières. Cela nécessite qu'il se soit posé des questions au préalable et qu'il ait cerné son attente. Cette méthode peut aussi se révéler utile et efficace pour emmagasiner rapidement une somme importante de connaissances.

Cependant, l'apprentissage est souvent passif dans le sens où l'élève prend ce qui vient, l'ingurgite et le ressort lorsqu'il en a besoin. Il y a souvent peu de liens avec les préoccupations ou questionnements de l'élève. Cela freine son développement et l'empêche de construire sa propre réflexion. Ce type d'enseignement engendre davantage la passivité et la dépendance que la curiosité d'apprendre. L'élève est peu en recherche, il n'a pas forcément conscience des enjeux du terrain.

L'autonomie de l'élève est centrée sur une somme de connaissances à savoir utiliser

### 2/ Enseignement par imitation :

Nous sommes alors dans le domaine de la reproduction à l'identique, de la mise en place (ou de la construction) d'automatismes indispensables à toute construction d'apprentissage.

Ce mode d'apprentissage très développé chez les jeunes enfants permet une mise en situation de recherche active. L'apprentissage peut être réutilisé dans un contexte similaire par la suite.

Cependant, un élève qui apprendrait toujours de cette manière se trouverait dans ce cas dépendant de quelqu'un pour la construction d'un nouveau geste qui sortirait du contexte qu'il connaît.

L'autonomie de l'élève consiste en l'utilisation de son propre chef, de méthodes apprises dans un contexte particulier.

### 3/ Enseignement par actions téléguidées :

C'est apprendre à faire les choses de manière linéaire sans en voir le sens global. A la fin d'une série d'actions, sans lien apparent entre elles, on arrive au résultat en étant capable de maîtriser tout le processus.

L'enseignant l'aura au préalable découpé et aura élaboré une succession d'étapes à franchir pour aboutir au but final.

Ce type d'apprentissage se révèle utile pour travailler les mécanismes de base d'une activité en se concentrant sur un aspect particulier. Il permet la mise en place d'automatismes indispensables à l'avancée de tout apprentissage. Par exemple, pour le travail d'une phrase musicale demandant une maîtrise de divers éléments complexes : précision de l'articulation, maîtrise des nuances, du son, sensation du rythme...il sera nécessaire de décortiquer en étapes pour le travail d'un des paramètres.

C'est par exemple le déroulement des méthodes instrumentales où tout est découpé en étapes par lesquelles il est obligatoire de passer pour arriver à un résultat. Dans le cas de l'emploi de méthodes dont on suit le déroulement, le problème se pose dès lors que les élèves ne s'adaptent pas au rythme proposé par ces dernières. L'élève peut se poser des questions auxquelles ne répond pas forcément l'étape suivante. Le découpage en étapes peut également éviter à l'élève de se poser les questions qui lui permettront de construire un savoir. Cela peut alors entraîner une passivité et un manque d'intérêt pour l'activité proposée.

Nous pouvons considérer que l'élève est autonome s'il suit seul un déroulement élaboré au préalable. A l'instar des précédentes, cette méthode développerait davantage une « autonomie d'utilisation des savoirs ».

### 4/ Les méthodes actives :

L'élève est ici acteur. Il apprend en manipulant du matériel, en inventant, en découvrant. Nous pouvons citer quelques-uns des pédagogues qui ont, il y a déjà presque un siècle, ré envisagé l'enseignement dans ce sens.

- Maria Montessori monte une école dans un quartier populaire de Rome en 1907 basée sur un apprentissage construit à partir d'un environnement matériel adapté.
- Célestin Freinet propose dans les années 1920 une approche de l'expression libre par l'imprimerie à l'école, des techniques sans cesse renouvelées et un développement d'un réseau d'échanges entre classes et entre collègues éducateurs.
- Alexander Sutherland Neill met en pratique le principe de l'école libre dans son école de Summerhill en 1921 où les élèves choisissent eux-mêmes leur parcours et ce qu'ils ont envie d'apprendre.

Ces méthodes ont pour but commun de développer des savoirs qui partent des centres d'intérêts des élèves. En cherchant des réponses à ses questions, l'élève est acteur dans la construction de son savoir. Il prend des initiatives et

acquière des responsabilités plus grandes. En se sens, il se détache d'un référent unique (le maître) pour penser et agir par lui-même. Les références deviennent multiples, l'élève doit faire des choix, il développe une démarche consciente et réfléchie.

L'autonomie prend alors une dimension nouvelle, en développant l'indépendance de la personne.

##### 5/ La notion de groupe et les apports de la pédagogie de groupe

Si l'apprentissage se fait mieux dans un environnement propice, agréable, il est nécessaire aussi que l'enfant trouve sa place dans cet environnement.

Au sein d'un groupe, un nombre d'interactions complexes se jouent provoquant son attrait ou son rejet. L'individu mal à l'aise au sein d'un groupe ne participera pas de la même manière qu'un individu à l'aise et ne pourra bénéficier d'une dynamique d'apprentissage liée à celui-ci. Pour cela, la rencontre avec les autres peut considérablement modifier une ambiance de groupe, ainsi qu'une meilleure adaptation au sein de celui-ci.

*« toute personne a aussi besoin d'appartenir à une collectivité, à un environnement.[...].Parler d'un sentiment d'appartenance c'est parler d'un sentiment d'identité personnelle, de différenciation des autres et de reconnaissance par les autres ; individualisation et socialisation sont complémentaires »<sup>11</sup>*

Je pourrai rapidement témoigner des effets considérables sur une des classes de flûte dont j'ai la charge suite à un week-end d'échange avec d'autres classes de la région voisine.

J'ai pu observer que les comportements s'étaient transformés. Les grandes de la classe ont pris en charge les plus petits, les élèves d'ordinaire timides se sont complètement intégrés à la vie du groupe.

Ce week-end a permis au groupe de se souder, de se connaître autrement que dans le contexte de l'école en partageant les activités de la vie de tous les jours. L'ambiance à l'école en est maintenant modifiée et les élèves viennent avec une attitude nouvelle. Je pense pouvoir parler de motivation supplémentaire apportée par ces relations sociales.

Les interactions qui ont eu lieu au sein d'un groupe ont développé une autre manière d'apprendre.

La référence, au départ centrée sur le professeur, se déplace sur les éléments du groupe. Chacun devient tour à tour l'évaluateur, l'évalué, l'observateur, le décideur...Un éventail de rôles que l'élève ne peut prendre dans le cadre du cours individuel. Cette notion de groupe apparaît alors indispensable, non seulement pour une pratique différente du cours, mais pour une véritable construction de sa personnalité et de son développement social.

---

<sup>11</sup> Jean Houssaye. La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui. p.227

## 6/ La pédagogie de projet

La notion de projet recouvre l'idée d'une projection dans l'avenir, d'une tâche à réaliser, d'un objectif à atteindre. La pédagogie de projet propose aux élèves de réaliser un projet précis, en tenant compte des réalités du terrain. Pour ce faire, les moyens nécessaires, les actions menées dans un ordre précis, sont décidées par les élèves. Ils mettent leurs propres stratégies en place. Cela nécessite une forte implication des élèves et de l'enseignant.

Pour qu'une démarche de cette sorte intéresse les élèves, cela nécessite qu'ils se sentent concernés. Pour cela, l'enseignant doit tenir compte de leurs projets personnels, de leurs besoins, leurs envies, leurs représentations.

Cela permet aux élèves une véritable prise en main de leur apprentissage, une modification de leur statut d'élève pour devenir chercheur, organisateur. Cela amène à une insertion sociale par la confrontation réelle aux problèmes de terrain.

La pédagogie du projet développe une autonomie du sujet en lui proposant une vraie démarche de personne responsable et consciente des réalités qui l'entoure.

### **\_ Conclusion**

Nous pouvons observer que toutes ces méthodes d'enseignement n'agissent pas de la même manière en termes de formation de l'individu. Elles développent également un type d'autonomie différent, qui semble se compléter. Mais le développement de l'autonomie relève pas uniquement d'une ou plusieurs méthodes adaptées ou à un « ensemble de moyens pour... » et la dimension du rapport entre enseignants et élèves ainsi que la motivation demeurent des notions incontournables dans la mesure où l'apprentissage se fait au contact de relations humaines.

## **B. La relation pédagogique : une histoire humaine**

Il semble nécessaire pour qu'une appropriation des savoirs se fasse dans de bonnes conditions, l'atmosphère de la classe ou du cours individuel soit agréable pour l'apprenant, qu'il se sente en confiance, écouté et respecté.

### 1/ Un rapport de confiance

Pour Carl Rogers, le but de l'enseignement est de faciliter le changement et l'apprentissage.

*« le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. »<sup>12</sup>*

L'accent est mis ici non sur le contenu à apprendre mais bien sur la personne elle-même et sur la construction de ses moyens pour arriver à un objectif.

Maria Montessori reprend un peu cette idée lorsqu'elle dit :

*« N'élevons pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui. Ce monde n'existera plus lorsqu'ils seront grands. Et rien ne nous permet de savoir quel monde sera le leur : Alors apprenons leur à s'adapter. »<sup>13</sup>*

Quelles seraient donc les qualités que nous pourrions développer pour permettre à nos élèves de développer ces capacités d'adaptabilité ?

La principale qualité selon Rogers pour faciliter l'apprentissage est l'**Authenticité**.

*« Lorsque le « facilitateur » se trouve être une personne vraie, [...] et qui entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend, il y a beaucoup de chance que son action soit efficace. [...] »<sup>14</sup>*

Le professeur est ici capable de vivre ses sentiments et d'en faire part. S'il ressent de l'énerverment ou de l'enthousiasme il les accepte comme ses sentiments propres et ne les impose pas aux élèves.

Prenons l'exemple d'un chef d'orchestre qui se trouve devant un orchestre, le travail n'avance pas comme il le souhaite, le concert est la semaine d'après et il ressent de l'exaspération. L'authenticité ne sera pas de faire bonne figure malgré tout et d'essayer de jouer l'indifférence. Mais plutôt d'accueillir cette exaspération et de l'exprimer en évitant d'en faire porter la responsabilité au groupe.

La réaction peut être la suivante :

« Vous êtes une bande d'incapables ! »

Ou bien, il peut dire :

« Cette situation m'exaspère, cherchons ensemble des solutions pour y remédier. »

La première proposition n'est pas très authentique car le groupe n'est pas la raison de son exaspération. Mais il se sent démuni face à la situation. Dans la seconde proposition, il prend note de son état, l'exprime et propose une alternative.

*« Cela signifie qu'il rencontre personnellement l'élève, sur la base d'une relation directe de personne à personne. [...] Ainsi, le professeur est pour ses élèves une personne, et non l'incarnation impersonnelle des exigences du*

---

<sup>12</sup> Carl.R Rogers. Liberté pour apprendre. Sciences humaines. Ed. Dunod. Paris1996. p.102

<sup>13</sup> Maria Montessori, dans Pédagogie scientifique, la maison des enfants. Ed.épis desclés de brower 1958.

<sup>14</sup> Carl Rogers. . Liberté pour apprendre. Sciences humaines. Ed. Dunod. Paris1996

*programme ni le tube stérile à travers lequel la science est transmise de génération en génération. »<sup>15</sup>.*

Une autre attitude facilitant l'apprentissage est la **considération** pour l'apprenti, que cette considération naît de la **confiance** que l'enseignant lui porte. Il l'accepte tel qu'il est à ce moment là.

Accepter l'autre c'est aussi accepter ses refus, ses humeurs, ses agressions ou ses compliments. Pour un élève, le professeur peut être la représentation de l'autorité qu'il cherche tant à fuir, ou bien celle du copain auprès duquel il va chercher des relations privilégiées.

Il me paraît important dans cette situation de rester à sa place d'enseignant : accueillir l'élève et lui renvoyer une réponse juste, adaptée.

La considération, la confiance, comme l'authenticité ne sont pas des attitudes naturelles ou innées. Elles se travaillent en étant attentif à ses propres réactions. Les reconnaître et les accepter est un travail difficile. Mais cela nous permet de mieux nous connaître en tant que personne et de pouvoir appréhender plus facilement les réactions des autres.

## 2/ Aider les élèves à construire leurs outils

### a. La méthode de travail

Gérard de Vecchi parle d'aider l'élève à mieux se connaître en classe<sup>16</sup> (comment il se situe dans le groupe), pour l'aider à prendre conscience de ses besoins, de ses envies, de comment il fonctionne.

Cela nous renvoie à l'idée d'écoute, de prise en compte de l'élève, mais aussi à l'élaboration d'une méthode de travail. En effet, les cours traditionnels d'instrument sont hebdomadaires et varient entre 20 minutes à 1 heure. Que se passe-t-il le reste du temps ? L'élève est seul devant le travail à faire.

Dans le cadre de mon métier, j'ai pu observer à plusieurs reprises que d'une semaine sur l'autre, un morceau travaillé en cours la semaine précédente avait peu avancé. En discutant avec l'élève, je constatai qu'il s'était trouvé démuné, une fois seul face aux problèmes que lui posait la partition. Je lui demandai alors comment il s'y était pris pour travailler le passage problématique et m'aperçevais dans sa réponse qu'il ne savait pas vraiment, il avait rejoué plusieurs fois la pièce en entier, puis il avait rejoué plusieurs fois le passage en question, mais il ne savait plus trop...

Deux idées apparaissent :

- La première est le manque d'**outils**, de moyens, pour pouvoir avancer.
- La seconde est : quel est l'**objectif** à atteindre ?

---

<sup>15</sup> Carl.R Rogers. Liberté pour apprendre. Sciences humaines. Ed. Dunod. Paris1996. p.104. Cette dernière phrase exprime une valorisation de la personne enseignante pour ce qu'elle est, avec ses compétences et ses incapacités du moment, mais elle-même.

<sup>16</sup> Gérard de Vecchi : Aider les élèves à apprendre

Cette deuxième question me paraît importante. Car c'est en partant d'elle que l'élève va pouvoir construire ses outils mais à la condition qu'il ait compris l'objectif à atteindre.

Une troisième question se pose alors : comment savoir si l'élève a atteint l'objectif ou non ? Nous rentrons alors dans une réflexion sur les **critères** qui vont lui permettre une réelle **évaluation** de son cheminement. En effet, comment savoir jusqu'où aller sans référence ou sans idée du résultat à obtenir ?

Selon le dictionnaire Robert illustré 97, la méthode est un « *ensemble de démarches raisonnées, suivies pour arriver à un but.* »

Nous pouvons donc en conclure que la construction d'une méthode de travail est aussi intimement liée aux notions d'objectifs à atteindre et d'évaluation.

Si nous voulons permettre aux élèves de devenir autonomes, indépendants, conscients des enjeux et éveillés au sens critique, il paraît nécessaire de les inclure dans cette démarche d'évaluation.

#### b. Récit d'une expérience d'auto évaluation

Lors d'une situation de cours, j'expliquais à Capucine<sup>17</sup> que l'année d'après elle allait certainement passer la fin de premier cycle. Je lui demandais : « Sais-tu sur quoi il te faut progresser ? ». La question est évidemment restée sans réponse et les yeux de Capucine se sont arrondis un peu plus devant cette phrase inattendue.

Elle n'avait aucune idée de ce que pouvait représenter une fin de 1<sup>er</sup> cycle. Comment pouvait-il en être autrement tant cette idée de niveau me paraît à moi-même déjà floue et tellement en lien avec la structure et l'élève lui-même.

Je décidais donc sur place, de faire un bilan avec elle sur ses points forts, ses points faibles et les points qui me paraissaient important de maîtriser en fin de 1<sup>er</sup> cycle. Nous avons écrit ces divers points sur son cahier en signifiant bien que si d'autres idées venaient, elles étaient les bienvenues. Je lui ai amené des partitions la semaine suivante, lui permettant de travailler sur ses points faibles et des partitions « type fin de 1<sup>er</sup> cycle », dans lesquelles se regroupaient plusieurs points à développer, évoqués la semaine précédente.

Je lui ai tout d'abord proposé une pièce qui me semblait incontournable avant d'aborder les autres, sur laquelle elle pouvait travailler sur la sensation de la pulsation sans trop de préoccupation pour les notes et le rythme.

Après avoir déchiffré la pièce, je lui ai proposé d'entourer les passages qui lui semblaient difficiles, puis de voir à quels types de compétences cela se rapportait.

Ex : Passage dans les aigus sur des doigtés « en fourche » sur des doubles croches \_ Aisance et maîtrise des doigtés dans les aigus.

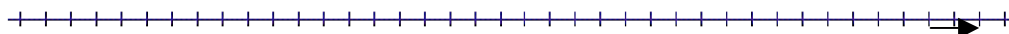
---

<sup>17</sup> Le nom de l'élève a été changé

Après avoir fait ce travail sur la partition complète, je lui ai donné plusieurs dessins de flèches graduées allant de « non acquis » à un bout de la flèche à « acquis » à l'autre bout.

Non acquis

acquis



Pour chacune de ces flèches, nous avons attribués un point de compétence à acquérir relatif au morceau et je lui ai demandé de mettre une croix repère sur la graduation de manière à se situer par rapport au point à développer.

Nous avons observé les résultats et je lui ai proposé de choisir en priorité un des points à faire progresser au cours de la semaine suivante. Nous avons essayé de trouver des manières de travailler la compétence de la semaine et nous nous sommes donné rendez-vous la semaine d'après avec le but de faire progresser la compétence.

La semaine d'après, le repère au crayon avait avancé sur la flèche et je constatais qu'il y avait une réelle progression audible sur ce point là. Certains autres points avaient également avancés.

Au fil des semaines, Capucine, d'ordinaire timide et ayant du mal à donner son avis, arrivait de plus en plus facilement à l'exprimer et je constatais même que son auto évaluation était très juste.

Mon but dans cette expérience n'était pas qu'elle puisse s'évaluer avec une exactitude très précise (pour cela, je lui aurai donné un repère plus précis avec une graduation avec des chiffres par exemple) mais surtout qu'elle fasse le lien entre ses points forts et faibles et les compétences requises pour une pièce, et qu'elle travaille consciemment vers un but précis, en se servant d'outils pour y arriver.

Nous avons continué ce travail sur plusieurs semaines et pour plusieurs œuvres dans le but de consolider cette manière de travailler.

Je constate à présent qu'il y a besoin de temps pour que l'élève prenne l'habitude de travailler à la maison aussi consciemment qu'au départ de l'expérience. Mais son attitude a changée. Je la sens plus active et plus intéressée par sa progression. De plus, elle s'évalue sans « problème », de manière assez juste. Cela me permet de dire qu'elle a gagné une certaine confiance en elle et en ce qu'elle se sent capable de mener ou non.

Je note également que j'ai choisi pendant cette expérience de lui proposer plusieurs outils pour régler ses difficultés. J'aurais pu aussi lui proposer d'aller chercher elle-même les moyens pour y arriver. De cette manière j'aurais été sûre dans son évaluation personnelle que la méthode était plus appropriée car construite par elle et non appliquée consciencieusement.

### c. Développer l'esprit critique

Il est beaucoup apparu dans les interviews que j'ai pu réaliser cette notion d'esprit critique. Pour certains, c'est un outil indispensable pour le travail à la maison. Si un élève arrive à entendre ce qu'il joue et à avoir un avis sur ce qu'il a joué, il pourra alors choisir de modifier ou non son jeu et ainsi progresser seul.

Pour d'autres, c'est un moyen de se démarquer d'un modèle, un moyen pour s'approprier la musique, un moyen pour « *remettre en question et ne pas tout prendre pour argent comptant* ».

Nous sommes ici dans une idée de démarcation vis-à-vis d'un modèle proposé, vis-à-vis d'une version musicale.

C'est également le but recherché, selon un professeur interviewé :

*« En 2ème cycle, c'est plus « t'as fais juste ou t'as fais faux », c'est pouvoir s'approprier une pièce. »*

Une des manières pour développer l'esprit critique la plus fréquemment évoquée est celle de demander à l'élève ou au groupe d'élèves, son (ou leurs) avis sur sa (ou leurs) prestation(s).

Mais cela suffit-il à développer l'esprit critique de l'élève ?

Tous les professeurs interrogés se sont heurtés à des réactions dubitatives, les élèves ne semblant pas savoir ce qu'ils en pensaient. Il apparaît deux possibilités :

- La première est qu'ils n'ont pas été très attentifs à leur prestation.
- La seconde semble être un manque de repères, de références. Pour être critique, des éléments de comparaison sont nécessaires.

Si l'élève joue du jazz pour la première fois, il est envisageable qu'il joue tout d'abord comme il en a l'habitude. Il n'imaginera sans doute pas d'autres façons de jouer.

S'il écoute du Jazz ou s'il est sollicité par le groupe ou le professeur pour changer son jeu, inventer d'autres langages, sa représentation évoluera et il sera dans la possibilité d'inventer autre chose s'il le désire.

Il est aussi possible dans le cas où les élèves sont dans une situation nouvelle pour eux, de proposer des critères précis d'évaluation sur lesquels l'élève va pouvoir élaborer une réponse.

Parfois la question est de l'ordre du jugement de valeur : « *Est-ce que ton son est beau ?* »

Il me semble nécessaire dans ce cas de savoir ce qu'est un beau son, en retournant à des critères plus précis, plus objectifs pour que l'élève puisse se faire son idée propre d'un « beau » son.

J'ai pu observer à plusieurs reprises que l'enseignant, en posant la question « *Qu'en penses-tu ?* », attendait de l'élève une réponse unique et très précise. L'élève donnant son avis, se retrouvait en réalité à chercher la bonne réponse

attendue par son professeur. L'avis de l'élève n'est non seulement pas pris en compte mais la méthode le conditionne à chercher sans comprendre la réponse qui satisfera son professeur.

Le développement de l'esprit critique semble indispensable dans une marche vers l'autonomie. Il faut néanmoins qu'il puisse se construire à l'aide de références précises et objectives.

### **C. Prendre des risques : adapter une organisation**

Nous avons pu voir dans les chapitres précédents que différentes pédagogies offraient des accès à différentes autonomies. Comme je situe l'enseignement musical au sein de structures pour ce mémoire, j'ai cherché à savoir, si l'organisation au sein d'un établissement engendrait l'emploi de certaines méthodes et induirait le développement d'une autonomie liée à celles-ci. Par exemple : des contraintes d'horaires trop restrictives, limiteraient une pratique pédagogique à une direction unique et ne permettraient qu'un développement partiel de l'autonomie chez les élèves.

Il est apparu dans les interviews deux points principaux :

- l'aménagement du temps de travail des professeurs qui permettrait aux élèves une liberté de pratique artistique plus grande
- l'importance de varier les situations de cours afin de développer une adaptabilité de l'élève à des expériences musicales diverses.

#### 1/. Le temps de travail

Si les orientations pédagogiques ont évolué depuis la naissance du conservatoire de Paris après la Révolution<sup>18</sup>, l'organisation des cours, du temps de travail des professeurs apparaît pour une majorité des personnes interrogées comme un frein dans la formation des musiciens.

Le temps de travail est généralement effectué chaque semaine, à des horaires choisis avec les élèves, les parents d'élèves et le professeur en début d'année. Le professeur donne son emploi du temps à la direction, une fois ce dernier fixé.

Pour certains professeurs, des horaires réguliers et identiques chaque semaine, apparaissent comme un frein à l'envie de jouer et à la motivation des élèves et du professeur :

*« Les profs devraient avoir beaucoup plus de latitude sur les horaires, pour que les élèves « qui ont faim puissent avoir à manger » ».*

*« Le fait d'avoir fini en retard parce qu'on a vécu un moment intense, c'est plus important »*

---

<sup>18</sup> Laure Marcel-Berlioz, Du musicien au professeur d'instrument, parcours des professeurs d'école de musique, discours, représentations, identité professionnelle, dans enseigner la musique n°3. Cahiers de recherche Cefedem, Cnsm 2000.

Ces témoignages dénotent d'une part d'une envie d'adapter les horaires en fonction des élèves et de leurs besoins pour entretenir davantage la motivation et d'autre part, la notion de valeurs que l'enseignant désire faire passer dans son enseignement. Certains professeurs ne trouvent pas compatible des horaires fixes qu'ils jugent trop restrictifs avec un « besoin musical » qui diffère selon le public concerné.

La législation actuelle impose un temps de travail pour un temps complet de 16 ou 20 heures<sup>19</sup> hebdomadaires. Cela laisse la possibilité aux enseignants de modifier leur emploi du temps, mais dans la limite d'une semaine.

*« C'est un cadre de départ pour que les gens puissent se repérer, mais il faut le faire évoluer. Les profs l'oublient parfois un peu trop par confort. L'emploi du temps installe une routine. »*

L'échelle de temps de la loi se situe sur la semaine alors que l'échelle de temps pédagogique se répartie sur l'année scolaire. Il est compliqué dans cette situation de pouvoir proposer d'autres situations pédagogiques (comme des stages) respectant la législation.

Un des directeurs interviewés ré envisage le temps de travail des professeurs au sein de son établissement. Il totalise le nombre d'heures d'un professeur sur l'année scolaire et selon la capacité du professeur à ce moment là, lui propose d'autres actions pédagogiques (la participation à un concert, le soutien musical à une association de la commune, la participation à une réflexion pédagogique...). Ces actions pédagogiques rentrent dans le temps de travail du professeur et lui permet de diversifier ainsi sa pratique pendant son temps de travail. Ces projets sont au préalable présentés, justifiés, quantifiés et validés par les élus. L'aménagement du temps de travail devient ainsi légitime.

Cette organisation permettrait, si elle était proposée dans les structures d'enseignement musical, de répondre aux problèmes de routine qui démotivent élèves et professeurs et de pouvoir proposer d'autres temps de travail (stages, week-end à thème...) et d'autres manières de procéder.

### b. Tenter des expériences

Si l'aménagement du temps de travail peut se modifier, il est possible que l'enseignant puisse imaginer d'autres manières de mener un cours traditionnel, en modifiant son contenu, en modifiant la situation de cours elle-même, ou bien en faisant évoluer les valeurs auxquelles sont rattachées son enseignement.

Une directrice témoigne :

*« C'est plus facile d'arriver, de faire son cours, de « fonctionner », que d'aller sur le terrain, d'essayer des trucs et d'éventuellement se ramasser. On est toujours irréprochable d'avoir fait son cours, de terminer à l'heure et voilà. »*

- Modifier le contenu : Il est possible selon les cas, de sortir d'un fonctionnement régulier (exemple : chauffe, études, morceaux) en

---

<sup>19</sup> Selon le niveau de qualification des professeurs.

proposant des activités nouvelles, qui feront en sorte de casser un déroulement, bien connu de l'élève.

- Modifier la situation de cours : Un élève habitué à jouer seul, peut trouver d'autres manières d'apprendre si son cours individuel devient cours collectif. Le professeur pourra également trouver des mises en situations diverses : réflexion et action en groupe sans la présence du professeur, débats sur un thème d'intérêt commun au groupe, écoute d'un des membres du groupe et analyse...
- Faire évoluer les valeurs qui se rattachent à l'enseignement : l'enseignant fait passer des valeurs à travers les moyens qu'il choisit pour l'exercice de son travail. Ces valeurs peuvent être de l'ordre de savoir respecter une consigne, être attentif à ses collègues de classe, s'épanouir dans une activité, être performant dans la vitesse d'exécution de rythmes très rapides... C'est en se questionnant sur les valeurs à développer et en les modifiant si besoin avec le vécu, que l'enseignant pourra adapter des situations pédagogiques adaptées à ce qu'il croit et à ses compétences du moment.

L'aménagement du temps de travail et l'application de situations pédagogiques variées permettraient que les élèves se confrontent à des situations différentes et variées. Ceci dans le but d'élargir leurs représentations et leurs outils et de développer leur curiosité.

#### **D. « Susciter l'envie ». La question de la motivation.**

Une condition pour accéder à l'autonomie évoquée lors des interviews, est celle de la motivation suscitée par l'envie. Un élève n'ayant pas envie d'apprendre, ne peut construire des savoirs pour s'en resservir seul par la suite. Il n'y a alors pas d'autonomie possible.

Chez certains professeurs interviewés, cette notion apparaît comme fondamentale. Elle est l'aptitude principale à développer chez un élève.

*« Le plus important pour l'autonomie, ça se situe dans l'envie. Techniquement c'est toujours réalisable. Ce qu'il faut c'est susciter une motivation »*

*« L'autonomie ne peut aller sans une certaine curiosité. Il y a une très grande place à faire aux envies de l'élève. »*

#### 1/ Les différentes sources de motivation

En tant qu'enseignant dans le milieu musical, nous pouvons observer des différences de motivation chez les élèves. Selon les enfants, ce qu'ils reçoivent et comment ils le reçoivent, l'envie de pratiquer et la motivation diffère.

Un professeur de Jazz interviewé, remarque que les élèves avec lesquels il travaille, ne sont pas autonomes.

*« Ils ont besoin qu'on les mette sur les rails en permanence, ils n'ont pas de curiosité. Ils vont faire ce qu'on leur demande mais sans chercher à faire autre chose. Ils ne posent pas beaucoup de questions, ils manquent de curiosité. »*

Ce constat invite à se questionner sur les motivations réelles des élèves.

Olivier Rebol les classe en deux catégories<sup>20</sup>.

- Les motivations extrinsèques :

Elles viennent de raisons extérieures à l'élève. Nous pourrions citer : l'attente d'une récompense ou la crainte d'une réprimande, l'identification au maître, l'envie de faire plaisir ou de ne pas décevoir...

Ces motivations sont davantage basées sur de la crainte ou de l'affectif que sur de la satisfaction personnelle. Elles encouragent l'élève à agir pour d'autres raisons que celles de son développement personnel.

*« ...toutes ces motivations tendent à disqualifier l'enseignement, à en faire un simple moyen, voire une corvée. C'est pourquoi elles incitent bien à apprendre quelque chose, non à apprendre à apprendre. »*

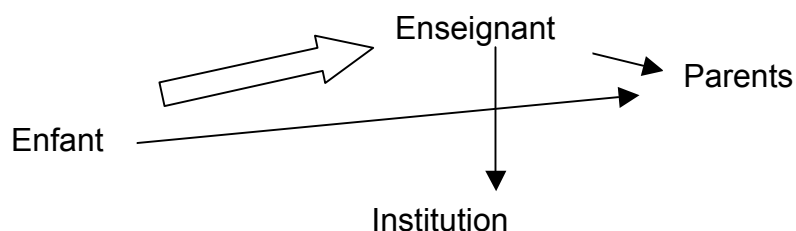
- Les motivations intrinsèques:

Elles viennent de raisons intérieures à l'élève et lui sont propres. Elles sont de ce fait difficilement contrôlables. Nous pouvons citer : la curiosité, la satisfaction de se dépasser, la joie de créer...

Ces motivations se basent sur l'accomplissement personnel, l'affirmation de soi en société, le développement de la personnalité.

*« Tout l'art du pédagogue est d'amener l'élève des motivations extrinsèques aux intrinsèques de l'intéressé. »*

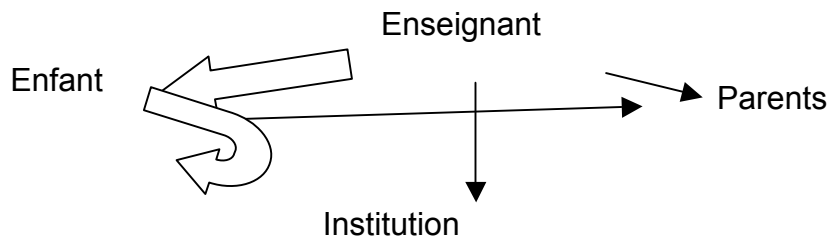
Cette réflexion me renvoie au schéma que Bernard Collot développe dans sa réflexion sur l'autonomie<sup>21</sup>. Il explique que le désir principal de l'élève est avant tout celui de satisfaire le maître. (Cf p.8)



<sup>20</sup> O.Reboul, La Motivation. dans Qu'est-ce qu'apprendre ? p.150

<sup>21</sup> Bernard Collot. La marche vers l'autonomie, dans Marelle (1997) (source : Internet)

Cette relation engendre évidemment de la dépendance. L'idée consiste à retourner ce désir de l'enfant pour qu'il le dirige avant tout sur lui-même, qu'il saisisse que son action, ses efforts, sont nécessaires pour accomplir son désir ou pour mener à bien son projet.  
Sans ce retournement, il n'y a pas de véritable autonomie possible.



## 2/ La motivation de l'élève et les processus d'apprentissage

Nous avons pu voir au début de ce chapitre, les apports des différentes manières de transmettre un savoir. Nous pouvons observer qu'elles induisent des comportements précis dans le rapport au savoir selon qu'elles développent la curiosité ou la discipline.

La motivation est liée à la manière dont les élèves reçoivent un apprentissage.

Pour Olivier Reboul, la motivation c'est

*« D'une part le fait pour un sujet d'être incité de lui-même à faire quelque chose et c'est d'autre part l'acte de l'y inciter ».*

Dans le cas des méthodes par transmission de connaissances et imitation, qui engendrent docilité et passivité, la place de la motivation semble être inexistante. Ici, l'élève n'existe pas, étant essentiellement spectateur, il ne risque pas spontanément de chercher par lui-même. « L'acte de l'y inciter » vient alors du professeur et laisse penser qu'il s'agira d'une motivation externe à l'élève.

Dans le cas des méthodes par actions téléguidées, si l'élève ne comprend pas le lien entre les différentes étapes, il risque d'être rapidement découragé, ne trouvant pas de signification à son action.

*« Etre motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné. »<sup>22</sup>*

La deuxième partie de la phrase évoque bien l'importance d'un but conscient, élaboré par l'élève lui-même et/ou avec l'aide du professeur. Il nécessite alors que l'élève soit acteur de son apprentissage. Les méthodes d'apprentissages

<sup>22</sup> O. Rebol : Qu'est-ce qu'apprendre. P.146

passant par l'expérimentation, la recherche, la manipulation susciteraient alors davantage de motivation chez les élèves.

Cependant, j'ai pu observer au cours d'une expérience menée avec des élèves<sup>23</sup>, que le changement de situation pédagogique que j'avais expérimenté, avait provoqué dans un des groupes, une sensation « de ne pas savoir comment s'y prendre », se transformant rapidement en démotivation. Il m'est apparu l'importance à ce moment-là de pouvoir ajuster la méthode en fonction des élèves.

Comme la motivation, la gestion d'une situation nouvelle n'est possible que si nous sommes suffisamment préparés et cette capacité se développe au fur et à mesure des expériences.

Jean Houssaye développe cette idée en qualifiant la motivation de positive ou de défensive :

*« Certaines études relèvent néanmoins qu'alors que les élèves à motivation positive (ancrée sur le besoin de réalisation) profitent mieux de traitements pédagogiques qui leur assurent plus de liberté et de possibilités d'intervention personnelles, les élèves à motivation défensive (ancrée sur la peur de l'échec) profitent mieux d'un enseignement méthodique, structuré, directif, qui précise bien les réalisations attendues. »<sup>24</sup>*

La motivation est un phénomène complexe, en lien avec la curiosité ou l'envie. Elle apparaît comme condition essentielle pour un apprentissage conscient chez l'élève. D'elle dépend l'implication des personnages en jeu dans l'apprentissage. Elle est ainsi indispensable pour l'enseignant.

Les motivations à long terme semblent être celles qui sont internes et propres à l'élève. Ces motivations pourront s'exprimer pleinement si un environnement favorable y conduit : des méthodes adaptées, un climat d'écoute et de confiance, une pratique et une conscience de l'enjeu.

---

<sup>23</sup> Les élèves étaient seuls pendant \_ heure et devaient aboutir à un résultat. Une fiche de consignes leur permettait de s'orienter.

<sup>24</sup> Jean Houssaye : la pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui p.226

## Conclusion

Nous avons vu au cours de ce dossier que les moyens qui permettent l'accès à l'autonomie sont multiples et qu'ils sont souvent liés les uns aux autres.

Pour faciliter l'autonomie, les méthodes d'enseignement, ainsi que l'environnement dans lequel l'élève apprend sont importants.

Cet environnement est d'une part la classe dans laquelle l'élève se trouve et d'autre part l'atmosphère qui se dégage des interactions entre les différents acteurs de la situation pédagogique. Pour cela, une relation authentique entre le professeur et l'élève contribue à rendre un climat serein dans lequel l'élève va se sentir en confiance.

Il apparaît nécessaire que l'élève se sente concerné par ce qu'il apprend, qu'il y participe en cherchant, construisant, imaginant et évaluant ce qu'il fait.

Enfin, cela demande aux enseignants et directeurs de structure une véritable collaboration afin d'adapter au mieux les situations pédagogiques au contexte et d'imaginer des situations pédagogiques différentes, au service du développement de la personne.

Il ressort également qu'une certaine motivation apparaît comme une condition incontournable. Bien qu'elle soit naturelle à l'être vivant, il est important de réaliser la facilité avec laquelle elle peut être contenue ou contrainte dans un contexte d'apprentissage si nous n'y prenons pas garde. Nous avons vu divers types de motivations. Celles permettant l'autonomie sont celles qui viendront de l'individu lui-même, qui lui permettront de se réaliser et de s'affirmer.

Dans une orientation de formation des musiciens amateurs, il sera plus adapté de s'attacher avant tout à entretenir et développer une envie de départ, qui permettra au musicien un plus grand plaisir dans sa découverte et sa pratique musicale.

A la lecture du document « Les compétences souhaitées à la fin des 3 cycles de l'enseignement spécialisé de la musique » IPMC 1993, la notion d'autonomie commence à apparaître vers le 2<sup>ème</sup> cycle pour se finaliser à la fin du 3<sup>ème</sup>. La période du 1<sup>er</sup> cycle est plutôt attachée à « reproduire » ou à « savoir refaire ».

Dans l'état actuel de la fréquentation des école de musique (~ 60% d'abandon entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> cycle et ~ 60% entre le 2<sup>nd</sup> et le 3<sup>ème</sup> cycle), nous pouvons nous demander quelle autonomie ont les élèves qui ne parviennent pas à la fin du cursus. Ne pourront-ils donc jamais se produire ? La production n'est alors réservée qu'aux élèves de fin de 3<sup>ème</sup> cycle, mais il apparaît également que nombre d'entre eux ayant fini le conservatoire ne rejouent plus de leur instrument. Se pose alors la question du type de musiciens formés actuellement en France et l'envie réelle qu'ils puissent avoir une pratique autonome...

## Bibliographie

- Françoise Dolto      **Psychanalyse et pédiatrie,**      édition du Seuil 1971
- Jean Houssaye      **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**  
ESF éditeur, 93, 5<sup>ème</sup> édition 2002.
- Maria Montessori      **La pédagogie scientifique. La maison des enfants**  
Ed. épis desclés de brower 1958
- A.S Neill      **Libres enfants de Summerhill**      éd. Poche
- Joseph Nuttin **Théorie de la Motivation humaine**      Presses universitaires de  
France. 5<sup>ème</sup> édition 2000
- Olivier Reboul      **Qu'est-ce qu'apprendre ?**      PUF 1<sup>ère</sup> édition 1980.  
9<sup>ème</sup> édition 2001
- Carl R. Rogers      **Liberté pour apprendre**      Sciences  
Humaines Dunod, Paris 97
- Gérard de Vecchi      **Aider les élèves à apprendre**      Hachette  
éducation 2001
- Cahiers de recherche. Enseigner la musique N°3      Laure Marcel-Berlioz  
« *Du musicien au professeur d'instrument : Parcours de professeurs d'école de  
musique, discours, représentation, identité professionnelle* »
- Sources internet : Cornélius Castoriadis « Nouveau Millénaire, Défis Libertaires » De  
l'autonomie en politique. *L'individu privatisé.*  
Gérard David « *Cornélius Castoriadis : le projet d'autonomie* » Michalon 2000  
Bernard Collot, dans Marelle, 1997, *la marche vers l'autonomie.*  
Richard Cloutier. Centre de recherches sur les services communautaires et école  
de psychologie. Université Laval. Québec.
- Ed hachette collection Portrait de pédagogues      **Célestin Freinet.**      .      1999

## Remerciements à

Mes Collègues interviewés, mes Collègues non interviewés, tous les gens qui ont lu et relu, ce mémoire, à ceux qui m'ont permis de l'améliorer, mon aide-mémoire Samuel Chagnard, Sylvette Chemin, aux élèves sans qui je ne me serais pas posé tant de questions, aux copains qui m'ont supporté pendant cette période... bref, à tous ceux sans qui ce mémoire ne serait pas ce qu'il est.

# ANNEXES



## Interviews

J'ai réalisé 6 interviews, auprès de collègues professeurs et directeurs d'écoles municipales et associatives qui ont une organisation particulière, des moyens et des effectifs différents. J'ai souhaité interroger des personnes d'esthétiques variées dans lesquelles, les professeurs travaillent avec des cours collectifs ou des cours particuliers. Ces interviews ont concerné 2 femmes et 4 hommes et ont durées entre 1h et 3h chacune.

Les entretiens se sont appuyés sur deux types de questionnaires : Un pour les directeurs et directrices, un pour les professeurs. L'ordre des questions n'a pas forcément été suivi minutieusement car je souhaitais avant tout que les gens s'expriment sur le sujet de l'autonomie. Souvent, la définition de départ évoluait entre le début et la fin de l'interview. Les questions ont aidé à recentrer le débat.

Pour les professeurs, les questionnements principaux tournaient autour de la définition même d'un élève autonome et des moyens à mettre en place pour permettre cette autonomie.

Pour les directeurs (2 sur 3 sont également professeurs d'instrument dans leur structure), le questionnement tournait davantage autour de l'organisation de l'école et d'un lien éventuel entre cette organisation (professeurs, directeur, élus) et l'autonomie de l'individu.

La synthèse de ces interviews est présentée autour de questionnements ou réflexions différentes :

- Que représente l'autonomie musicale pour les professeurs et directeurs interrogés ?
- Quels sont les moyens nécessaires à mettre en place pour que l'élève prenne son autonomie ?
- Est-ce que l'organisation structurelle d'une école influe sur le développement de l'autonomie ?
- Les réflexions autres.

### L'autonomie dans la pratique musicale

- Etre autonome est synonyme de « *remettre en question* », de « *s'approprier une musique sans avoir besoin de qui ou de quoi que se soit pour la jouer* » (support de partition, quelqu'un qui dit comment faire, un modèle qu'on imite...).
- Etre autonome est « *la capacité de mettre soi-même en place des règles d'apprentissage, d'atteindre un objectif en passant par différents processus.* »
- Etre autonome c'est « *avoir une pratique musicale* », « *c'est avoir envie de jouer* »
- Etre autonome s'est « *pouvoir prendre son instrument sans avoir son professeur à côté et pouvoir s'amuser avec. De ne plus être bloqué parce qu'on a plus de cours* »
- Un élève autonome est « *un élève qui va chercher de la musique ailleurs, qui va déchiffrer d'autres morceaux de sa méthode. S'il organise son travail autrement, qui va être inventif, qui va chercher à écouter, jouer, reprendre des morceaux...* »
- L'autonomie c'est « *un moyen pour développer au mieux le potentiel de chaque individu. C'est un antidote pour ne pas brider l'inventivité et les initiatives* ».

Ces définitions sont assez variées. Nous pouvons en retirer les idées de : faire soi-même, d'avoir plaisir à jouer, d'être curieux et inventif, de se démarquer d'un modèle. Elles sont orientées sur une manière d'être ou de se comporter vis-à-vis d'une pratique musicale. Si l'élève se comporte de cette manière (s'il fait lui-même, s'il va chercher des enregistrements, s'il remet en question...) alors il sera autonome dans sa pratique musicale. Sur deux interviews, l'autonomie musicale était surtout liée à un savoir faire instrumental. L'enjeu de l'enseignement est ici que l'élève sache jouer au mieux de son instrument. Mais est-ce un gage suffisant pour une pratique autonome ?

Deux professeurs ont particulièrement souligné que ces attitudes ne peuvent se mettre en place que si l'élève a envie. L'enjeu de l'enseignement serait donc avant tout tourné de manière à « donner faim » à l'élève. Cela pose la question des motivations, développée dans ce mémoire. L'autonomie, reliée aux motivations, n'est possible que si l'individu le souhaite.

J'ai pu remarquer que la conception de l'autonomie est directement liée aux conceptions de l'enseignant, aux valeurs dans lesquelles il croit.

Un directeur a défini l'autonomie comme un moyen de gestion de l'équipe. L'autonomie est une liberté contrôlée, donnée aux professeurs qui en sont capable. Les tâches qu'ils réalisent seuls mettent en valeur leur travail et les valorisent. L'autonomie devient un moyen de motivation de l'équipe enseignante et administrative.

## **Les moyens à mettre en place pour permettre une autonomie des élèves**

### Au sein des cours collectifs et individuels :

- « Leur laisser la place de s'exprimer, les encourager à chercher, manipuler, remettre en question... »
- « Acquérir tout d'abord un savoir faire mécanique, puis la méthode de travail et le travail en cours c'est l'acquisition d'outils de travail, on lui apprend aussi qu'il a cet outil là pour travailler... »
- « Je lui demande ce qu'il a pensé de sa prestation »
- « Cela demande une grande implication du prof »
- « L'idée est de pousser un maximum l'envie des élèves. Leur faire découvrir un max de trucs par le biais de Cds, de concerts ... »
- « Il y a une nécessité d'orienter les élèves dans ce qui leur convient. »
- « L'important pour moi, est de plus axer sur le fait de susciter une motivation »
- « Apprendre à s'écouter »
- « Ils jouent, ils me regardent, c'est ça que j'ai envie de chasser. En me promenant dans la salle, ils jouent mieux parce qu'ils n'attendent pas un jugement extérieur »
- « Importance de la relation de confiance »
- « L'expérience d'autonomie : surtout dans le cadre des vacances, je leur demande de chercher 5 morceaux que vous voulez. »
- « Que les élèves aient une vraie démarche de musiciens »
- « Le déchiffrage est important »

Plusieurs idées apparaissent : la prise en compte de l'élève (en lui demandant son avis, en lui laissant la place de s'exprimer...), des acquis techniques (une méthode de travail, des outils, le déchiffrage, s'écouter...), développer l'envie et entraîner les élèves à avoir une vraie démarche de musicien (en jouant à l'extérieur de l'école, en connaissant le contexte des morceaux qu'ils jouent...). Tous les moyens cités sont en relation forte avec la définition de l'autonomie qu'ont les professeurs. Apparaît également dans ces moyens, quelle vision de l'enseignement a le professeur (si le savoir vient du professeur, si les désirs de l'élève sont pris en compte...).

L'importance de la relation entre le professeur et son élève est revenue à plusieurs reprises, dans la relation de confiance.

### Au sein de la structure même de l'école :

*« Valoriser les gens, ça développe les capacités. Donner l'autonomie aux gens qui la méritent, qui peuvent la prendre »*

*« Il faut pouvoir proposer des cursus différents, que l'élève puisse choisir son parcours. C'est un but à atteindre »*

*« Le travail en équipe »*

*« L'autonomie de l'élève passe avant tout par celle du professeur »*

Une idée qui est ressortie de tous les entretiens avec les directeurs et directrices est l'importance que le professeur soit autonome dans son établissement. Pour cela, la relation de confiance est évoquée chez chaque directeur.

Cependant, l'autonomie des professeurs apparaît assez floue dans deux interviews sur trois. Il semble que l'autonomie rimerait avec initiatives, mais pas seulement. Tous ont évoqué le problème de l'autonomie du professeur qui s'enferme dans une bulle pédagogique en croyant être autonome. Un seul directeur a clairement fait une différence entre la Liberté et l'Autonomie que les structures dirigeantes avaient souvent tendance à confondre.

Il apparaîtrait donc que l'organisation structurelle d'un établissement soit liée au développement de l'autonomie chez les élèves.

### **Les questionnements autres**

Ce sont les interrogations qui me sont apparues au cours des interviews. Un professeur m'expliquait que dans les premières années, les élèves avaient une envie de découvrir qui s'étiolait au fur et à mesure des années à l'école de musique. Un autre professeur regrettait le manque d'inventivité chez les élèves, qu'ils ne cherchaient pas à faire autre chose que ce qu'on leur demandait. Il déplorait le mode d'enseignement qui selon lui formait des élites.

Il ressort de ces deux témoignages, le rôle attribué à l'école de musique et ce qu'elle forme réellement. Il y aurait un décalage entre un plaisir de la musique que les enseignants essaieraient de développer et en même temps un formatage involontaire qui serait induit dès le début de l'entrée à l'école de musique, selon le type d'instrument, son rôle prédéterminé par son histoire... ?

A été évoqué également le problème du public. Certains professeurs évoquent la difficulté de pouvoir modifier les cours ou les horaires car les enfants sont très pris, beaucoup viennent en consommateurs et ne réalisent pas l'engagement que représente l'apprentissage de la musique. Est-ce une question d'époque, où tout devient abordable en peu de temps ? Ou une place de la musique dans la société qui se modifie ?

## Interview autonomie Professeurs

Qu'est-ce qu'un élève autonome ?

Quelle est pour vous la (ou les) définition(s) de l'autonomie ?

Est-ce pour vous une notion importante ? pourquoi ?

Quels sont selon vous les moyens à développer ?

Dans vos cours :

Comment vous y prenez-vous pour développer une autonomie de vos élèves ?

Avez-vous tenté (ou tentez vous régulièrement) des expériences d'autonomie pour vos élève ?

Lesquelles ?

Et dans les cours particuliers?

Pensez-vous que certaines manières de faire ou d'être du prof contribuent à développer l'autonomie ?lesquelles ?

Au sein de l'école :

Avez-vous abordé de près ou de loin ce sujet avec vos collègues ?

Est-ce que les projets interclasses ou d'école peuvent contribuer à l'accession à l'autonomie ? Dans quelles mesures ?

Est-ce qu'une pratique collective peut selon vous contribuer à l'accès à l'autonomie ?  
Dans quelles mesures ?

Est-ce que le temps de travail ainsi réparti aide ou non dans cette démarche d'autonomie ?

Que souhaiteriez-vous apporter, ou que souhaiteriez voir changer dans l'école ou les école qui faciliterai cette direction ?

## **Interview autonomie Directeurs**

-Quelle est votre (ou vos) définition(s) de l'autonomie ?

- Est-ce une notion importante pour vous à développer au sein de l'école ? et pourquoi ?

(Est-ce le rôle de cette institution ?)

- Quels sont les moyens, selon vous à mettre en place à l'école pour développer une autonomie ?

(Ensembles, diversifier les pratiques, être un établissement ressource pour des pratiques extérieures qui chercheraient un endroit pour répéter ou progresser, aménager le temps de travail des profs...)

- Est-ce que l'organisation actuelle des cours d'instrument permet de développer l'autonomie ?

### Equipe pédagogique :

Quel est son rôle dans le développement de l'autonomie ?

Est-ce que pour les profs, autonomie rimerai avec initiatives ?

Est-ce que dans votre établissement les profs ont et se donnent les moyens pour permettre aux élèves d'accéder à cette autonomie ?

Comment selon vous peuvent-ils agir dans ce sens ? Quels sont les moyens qu'ils peuvent mettre en place ?

### La Mairie, les élus :

Est-ce que les élus attendent selon vous de l'école ? Est-ce que cette notion est importante pour eux ?

Donneraient-ils le feu vert dans le cadre d'un remaniement du temps de travail à l'école de musique, dans le but de développer davantage l'autonomie des élèves (et donc des citoyens) ?

## *Abstract*

Comment définir l'autonomie dans le milieu musical ? Que signifie un élève autonome ? Quels moyens avons-nous en tant qu'enseignants pour permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie ?

Ce mémoire tente de cibler au mieux cette notion très large et cherche à la replacer dans le cadre de la pratique musicale.

## *Mots clés*

Relation élèves-enseignants, Moyens facilitant l'autonomie, Motivations.