

Caroline Sylvestre

Le travail à la maison :

**Au service d'une certaine
conception de
l'enseignement ?**

**Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 06/08**

TABLE DES MATIERES

I – Introduction	p 3
II - Présentation de l'existant ou comment s'articule l'enseignement instrumental basé sur le travail à la maison	
1. De la valeur « travail » dans notre société.....	p 4
2. Où l'on s'interroge sur le mot école dans « école de musique ».....	p 5
3. Le travail à la maison comme renvoi aux inégalités.....	p 8
4. Des procédures d'enseignement.....	p 9
5. De l'organisation actuelle du cursus standard d'un élève.....	p 11
III - Quelques propositions	
1. Travailler... oui, mais pourquoi et comment.....	p 13
2. Technique / musique, ou l'inutile différenciation.....	p 15
3. Favoriser l'apprentissage collectif.....	p 16
4. Renforcer les liens avec les pratiques en amateur	p 17
5. Replacer le désir d'apprendre comme moteur de l'apprentissage.....	p 20
IV – Conclusion	p 22
V – Bibliographie	p 23
VI – Annexes	p 24

~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~
~~je fait mes devoirs~~



INTRODUCTION

« Quoi, tu n'as encore rien fait cette semaine ?!! Franchement je ne vois pas pourquoi tu es venu, tu veux que je te dise quoi ? Si tu n'as pas travaillé tu peux plier ton trombone et rentrer chez toi ! »

Ces quelques phrases, assassines, que j'ai entendues lors d'observations de cours sont ce qui m'a donné envie de me pencher sur la question du travail personnel de l'élève musicien. En effet, si l'on s'en tient à ce que dit ce professeur, il semble que le cours d'instrument soit basé sur le travail individuel et personnel de l'élève dans sa semaine à l'extérieur de l'école de musique. Sans travail à la maison, pas de cours possible. Pour ce professeur, le « bon élève » travaille 15 à 20 min par jour pour un élève en cycle 1, 20 à 30min en cycle 2, et une durée indéterminée, dépendant du temps libre de l'élève en cycle 3 (mais bien sûr pas en deçà de 45 min).

Le cours est donc un lieu de vérification du travail à la maison plus qu'un lieu d'apprentissages, à moins bien sûr que les apprentissages doivent obligatoirement reposer sur des questions sur lesquelles l'élève aura préalablement buté chez lui.

Le paradoxe est donc posé l'élève s'inscrit donc à l'école de musique pour apprendre, mais la majorité de son apprentissage se fera donc seul, chez lui.

En effet dans la plupart des cas, l'enseignant ayant acquis une méthode de travail qui lui convient et qu'il pense donc être particulièrement efficace pense structurer également l'apprenant en lui imposant un temps de travail personnel et individuel, temps variable en fonction de l'âge et du niveau de l'élève, ces deux critères uniquement.

La musique est pourtant une activité extrascolaire de loisir. Dans les autres activités de loisir, il n'est jamais demandé aux gens de pratiquer seuls chez eux. A moins bien sûr d'une professionnalisation, qui, si elle arrive, survient après un certain temps de pratique.

Cette idée du travail personnel de l'élève centre de son apprentissage est donc liée à une conception particulière tant de l'élève (qui est-il, d'où vient-il, que vient-il chercher : autant de questions qu'un enseignant ne se pose pas toujours) que de l'apprentissage (l'élève a une progression linéaire, qui correspond à la progression de tel cahier d'études).

Il ne s'agit pas ici d'une dénonciation du travail à la maison, mais bien de réfléchir à la formulation de Jean-Pierre Seyvos : *« Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ? »*¹. Pour amorcer ma réflexion à ce sujet, j'ai interviewé les différents acteurs d'une situation pédagogique : apprenants, parents d'élèves et professeurs.

¹ Enseigner la musique n°6 et 7, Cefedem Rhône-Alpes éditeur, Lyon, 2004, pp.119-128

Présentation de l'existant ou comment s'articule l'enseignement instrumental basé sur le travail à la maison

1. De la valeur « travail » dans notre société

Le mot travail vient du latin *tripalium* qui désignait une machine à trois poutres généralement utilisée comme instrument de torture. Jusqu'au XVIIe siècle ce mot désigne d'ailleurs la souffrance et la gêne.

Cette petite parenthèse étymologique, loin d'être rassurante, implique de s'interroger sur la vision du travail au cours des siècles. En effet, dans la société actuelle, il semble acquis que l'homme a besoin de travail, et celui-ci est par conséquent au fondement de notre organisation sociale. Mais il n'en a pas toujours été de même.

Ainsi, dans la Grèce antique, le travail est exclu de l'idéal de vie. L'empire romain également méprise le travail. C'est pourquoi ces sociétés proposaient un mode de vie uniquement possible au prix de l'esclavage.

C'est seulement au Moyen-Âge que le travail va avoir un rôle de moins en moins dévalorisé. En effet, le travail manuel va être développé par les moines comme « *remède contre l'oisiveté* »², en leur occupant l'esprit alternativement avec la contemplation et la prière. Il est vu alors comme une lutte contre la paresse, dite « *ennemie de l'âme* » (Saint Benoît).

De plus, le travail prend une place sociale plus importante, car il permet d'aider les pauvres, et, se faisant, amène une dimension nouvelle au concept de charité.

Par la suite au XVIIIe siècle avec l'apparition de l'économie, l'idée de travail, devenant synonyme de productivité, se développe. Le travail devient un instrument de mesure de la valeur des marchandises. Il est fondé sur deux axes : le temps qui servira donc de mesure et la dextérité, l'habileté (difficilement évaluables). C'est donc avec l'apparition de la notion d'économie dans nos sociétés que le travail a pris la dimension sociale fondamentale qu'il a maintenant : le travail est un facteur d'accroissement de la richesse (au sens matériel du terme) : « *tout se passe comme si le lien social se construisait grâce à la vente de cette substance individuelle qu'est l'effort* ».³

Au XVIIIe siècle, on se propose donc de classer les métiers en deux groupes distincts. D'un côté les personnes qui oeuvrent de manière productive, et dont le fruit de la production sera vecteur d'échanges et d'un autre côté les personnes dont l'activité n'a pas de résultats en termes de productivité (médecins, ecclésiastiques, comédiens, musiciens). Il est à noter que cette vision perdure au moins pour les deux dernières activités citées. C'est ainsi que, souvent, nous pouvons entendre les phrases suivantes : « *Ah, tu fais de la musique, c'est bien. Et sinon, c'est quoi ton métier ?* ». (Heureusement certains musiciens ont le bon sens de choisir l'enseignement qui, au moins, est un vrai métier).

Plus tard, au milieu du XIXe siècle, intervient l'idée de travail comme épanouissement. Travailler permet de sortir de son oisiveté, de contribuer à la vie économique, politique et sociale. On considère que travailler, c'est offrir aux autres une image de soi-même.

² Dominique Méda, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Aubier, Paris, 1995, p.52

³ Dominique Méda, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Aubier, Paris, 1995, p.73

C'est là peut être ce qui explique la conception actuelle selon laquelle il faut que l'élève travaille. Celui qui ne le fait pas est dit fainéant. Du travail que l'élève produit (ou pas) va découler l'image que son professeur et même ses parents auront de lui,

"Lorsque les pères s'habituent à laisser faire les enfants, lorsque les fils ne tiennent plus compte de leurs paroles, lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter, lorsque finalement les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent plus, au-dessus d'eux, l'autorité de rien et de personne, alors c'est là, en toute beauté, et en toute jeunesse, le début de la tyrannie."⁴

Socrate, 429-347 avant J.C.

Lorsque l'on évoque le travail à la maison avec les parents et les enseignants, une phrase revient souvent : *les élèves ne travaillent plus* (sous-entendu qu'avant ils travaillaient ?).

C'est donc que les problèmes de travail personnel des élèves sont une question d'actualité. Est souvent évoqué le souci des tentations extérieures : télévision, jeux vidéos.

Je crois, et la citation de Platon renforce mes convictions, que ce sont des questions qui ont toujours été présentes dans l'imaginaire collectif.

A la fois, cela peut être un bien si cela permet de se remettre en question pour améliorer une situation que l'on ressent être délicate.

Il faut reconnaître que ces tentations sont bien réelles. Cependant, pour moi, c'est à nous enseignants de trouver des solutions pour que ce que l'on propose aux élèves de faire soit suffisamment intéressant pour être en mesure de concurrencer la télévision et les jeux vidéos.

2. Où l'on s'interroge sur le mot école dans « école de musique »

Actuellement, le réseau des établissements d'enseignement musical contrôlés par l'État est constitué de conservatoires à rayonnement régional (CRR), de conservatoires à rayonnement départemental (CRD) et de conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal (CRC/CRI).

Si nous nous intéressons à ce mot *conservatoire*, présent dans toutes les dénominations de ces institutions, le dictionnaire nous dit qu'il désigne un établissement généralement public, destiné à conserver, sauvegarder certaines valeurs culturelles (musique, théâtre, mécanique, etc.) et à en promouvoir l'enseignement. Ce mot est quelque peu paralysant, car il semble porter en lui une idée de maintien, de sauvegarde.

⁴ Cette citation n'est pas de Socrate, mais est mise dans la bouche de Socrate par Platon dans un dialogue appelé [*La République*](#).

Pourtant, même sur le site internet du ministère de la culture⁵ et également dans certains esprits, le terme utilisé pour désigner les établissements proposant une formation musicale reste l'expression « école de musique »

En quoi est-ce une école ?

Selon le dictionnaire, le mot école désigne un *établissement où se fait un enseignement collectif*.

Nulle indication de devoirs, d'apprentissages, mais un mot essentiel : collectif.

Effectivement il semblerait plutôt incongru de concevoir une école primaire dans laquelle les élèves se succèderaient individuellement devant leur professeur.

C'est pourtant le cas dans les écoles de musique.

Théodore Dubois (1837-1924) organiste, compositeur et directeur pendant 9 années du conservatoire de Paris nous dit dans son article *l'enseignement musical* :

*En musique, l'enseignement individuel a une réelle supériorité sur l'enseignement collectif [...]. Les avantages de l'enseignement individuel sont, dans la plupart des cas, tellement évidents qu'il semble inutile d'insister d'avantage sur ce point. Le bon sens est là-dessus d'accord avec les résultats de l'expérience.*⁶

Dans certains cas, comme le fait remarquer T. Dubois dans un autre passage de son article, il est possible de rencontrer plusieurs élèves en même temps dans une classe. En ce cas, c'est que « *le professeur [...] donne sa leçon à chacun en présence des autres* ».

Bien sûr on peut se dire que cette manière de faire, décrite au début du 20^{ème} siècle ne se rencontre plus aujourd'hui, et pourtant, un élève de cycle 2 de CRD parlait ainsi de son cours il y a quelques semaines à peine :

« On est quatre dans la classe au même niveau. On travaille la même étude et le même concerto, du coup on vient tous ensemble et on passe chacun notre tour. »

M. Dubois serait sûrement satisfait de savoir que les écoles de musique continuent à adopter ses préceptes : un maître, spécialiste d'un instrument et d'une pratique musicale, prodigue son savoir à ses disciples.

Mais alors, quel pourrait donc être le sens de l'utilisation du mot école ?

Une école, c'est la garantie de circonstances propres aux apprentissages qui échappent à l'aléatoire.

Est-ce vrai en école de musique ?

D'aucuns diraient que c'est effectivement le cas : l'enseignant inculque à ses élèves une manière de travailler, un déroulement de ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils sortent leur instrument (échauffement, gammes, études, morceaux). Dans ce cas de figure, souvent les élèves dits travailleurs sont ceux qui, docilement, font et refont continuellement chez eux les exercices donnés en cours. Ce principe de répétition, fondement du travail instrumental et malheureusement souvent dissocié de la réflexion, est proche de la punition scolaire « écrit x fois telle phrase » telle celle illustrant l'introduction de ce mémoire et tirée d'une punition réelle⁷.

⁵ <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations>

⁶ Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire, Paris, Delagrave, 1931

⁷ Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) de l'académie de Lille

Nous pouvons d'ailleurs trouver dans certaines méthodes instrumentales de « merveilleux » conseils à ce sujet : « *Ne craignez pas de répéter avec persévérance les mêmes formules de 10 à 20 fois : votre temps ne sera pas perdu* ». ⁸

C'est sûr que dans l'absolu le temps n'est jamais perdu, mais ça dépend à quoi on l'occupe...

Le but de la répétition est d'ancrer quelque chose, mais quoi ? On en arrive ici au principe de conditionnement. Si comme dans l'illustration l'élève reproduit mal, quels avantages en aura-t-il tiré ? Et quand bien même si l'élève écrit sans fautes la même phrase 20 fois, quels apprentissages aura-t-il effectué ce faisant ?

« Augmenter, multiplier ce qui m'a amené à [un] échec, ce n'est pas m'aider à le surmonter, c'est malheureusement lui ajouter parfois un caractère dramatique » ⁹

Si l'élève applique décontextualisée la maxime selon laquelle *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* et par conséquent pense qu'arriver à bien jouer est plus une question d'heures que de qualité de travail (ce faisant il en vient à la pensée de Pierre Dac : *c'est en bûchant qu'on devient bûcheron...*), alors lorsqu'il sera face à une difficulté de compréhension d'une notion musicale ou toute autre difficulté qui ne peut être résolue par simple imprégnation, il se trouvera démuni et ne saura pas comment faire pour s'en sortir. C'est à ce moment-là qu'au mieux il ne verra plus le bien-fondé du travail personnel, et pourra même en arriver à désespérer de son « inaptitude ».

Si le professeur n'explique pas à son élève pourquoi il doit travailler, ce qu'il en retirera dans l'immédiat et pas dans un éventuel futur de musicien, si il lui ordonne juste de travailler plusieurs fois chaque exercice, comme c'est bien souvent le cas, alors il encoure le risque de noyer son élève dans l'incompréhension du sens musical d'un morceau, voire de lui ôter toute attirance envers le jeu instrumental.

Et si l'école était là pour permettre à l'individu de prendre le temps d'apprendre ?

Le mot école a deux racines, une racine latine *schola* : loisir consacré à l'étude et une racine grecque *skholê* : loisir, tranquillité, voire paresse (Robert 2008).

Si l'on mélange les deux, on peut donc dire que l'école, c'est le lieu où il est loisible, c'est-à-dire possible, d'étudier.

Et c'est là où le bât blesse, car en école de musique, on devrait avoir la possibilité de se consacrer à l'étude de la musique, mais comment faire si ce n'est pas le cas, si là où il est loisible d'étudier c'est à la maison ?

⁸ Ernest van de Velde, *Le petit Paganini*, traité élémentaire de violon, éd Van de Velde, Tours, 1960, p. 19

⁹ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 16^e édition, 1997, p.65

3. Le travail à la maison comme renvoi aux inégalités

Dès 1956 l'Education Nationale a interdit les devoirs écrits à la maison pour tout l'enseignement primaire, évoquant notamment des raisons de « *santé physique et [d']équilibre nerveux des enfants* ».

Pourtant, plus de 50 ans après, il semble encore logique à bon nombre de parents que leurs enfants aient du travail à faire en rentrant chez eux le soir : « *dernièrement j'ai dû aller voir la prof de solfège. Ça faisait quand même 3 semaines de suite que M. rentrait à la maison sans devoirs. Je ne vois pas comment il va avancer si c'est toute l'année comme ça !* » (un parent d'élève)

Après discussion avec le professeur en question, il s'avère qu'elle avait à ce moment-là décidé de ne plus donner de devoirs à faire où de leçons à préparer, mais qu'elle demandait aux élèves de revoir les exercices faits en cours. Au moment de notre rencontre, elle faisait le bilan de cette autre méthode et ne semblait pas persuadée de son efficacité. Selon elle, le résultat était que plus aucun des élèves ne travaillait. Elle ne fait pas référence par contre à l'évolution des élèves. Cela freine-t-il ou pas leurs apprentissages ? Cette enseignante semble ne pas se préoccuper des apprentissages, mais plutôt du travail des élèves chez eux, du moins lorsqu'elle s'arrête à un tel bilan.

« *Il faut que son professeur soit plus exigeant sur le travail [que mon fils] a à fournir à la maison. Parce que sinon il ne fait rien. Il est un peu fainéant. Il faudrait qu'il lui dise et lui écrive tout ce qu'il y a à faire, en détail et dans l'ordre, comme ça je peux vérifier qu'il fasse tout, sinon il fait 10min et me dit qu'il a tout fait. La musique, c'est très cher, je lui ai dit que je ne paierai plus juste parce que ça lui plaît. Si ça lui plaît, alors il doit travailler. La musique c'est comme ça.* » (Une mère d'élève)

Pour ce parent, le travail à la maison est donc incontournable en musique.

Pourtant, à la question du pourquoi (ce serait indispensable), elle m'a répondu que *c'est comme ça*, que *quand on veut avancer, il faut travailler*. C'est pour elle une sorte d'instrument de mesure de l'implication de son enfant dans la musique.

Les parents d'élèves interrogés font néanmoins la part des choses entre musique comme loisir et musique comme profession, car quand je leur ai demandé pourquoi ils avaient choisi d'inscrire leur enfant dans une association musicale plutôt qu'au CRR pourtant proche géographiquement, leur réponse a été la même : « *le conservatoire, c'est pour les enfants qui veulent en faire leur métier.* » Un parent dit qu'ils songeront plus tard avec son fils à l'éventualité d'une inscription en CRR, les autres parents ne l'ont pas évoqué.

Bien sûr, lorsque des parents inscrivent ou permettent à leurs enfants de s'inscrire en école de musique, il est normal qu'ils arrivent avec un certain nombre de représentations : ce qu'est la musique, comment elle est enseignée, comment elle est apprise.

C'est là que normalement devraient s'imbriquer apprenants, équipe pédagogique et parents (dans le cas où l'élève est un enfant) afin que l'apprentissage repose sur une base conceptuelle commune. Cela est sûrement plus clair pour l'élève qui n'est pas tiraillé entre ce qu'il cherche, ce que ses parents pensent, et ce que son professeur a prévu.

« Tout renvoi systématique de travaux [...] à la maison est, en réalité, un renvoi à l'inégalité : inégalités des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement culturel. »¹⁰

En musique, cela est d'autant plus vrai si l'on se réfère aux différents types de public que l'on peut y trouver. Un parent d'élève évoque ce sujet : « C'est très embêtant [de ne pas avoir de connaissances solfégiques], quand [mon enfant] travaille le morceau que son professeur lui a donné, j'essaie de vérifier qu'il le fasse bien, mais je n'y comprends rien. Du coup je ne peux rien lui dire. Je ne sais jamais si il fait ce qui est écrit [sur la partition] ! ».

Pour certains parents, il semblerait donc que leur absence de connaissances musicales porte préjudice au travail de leur enfant, car ils se sentent démunis pour vérifier ce travail.

En conséquence, certains parents choisissent de s'inscrire pour combler aider leur enfant : « je me suis inscrite en même temps que mon fils, comme ça nous travaillons le solfège ensemble. Je crois qu'il est plus motivé comme cela ».

La raison évoquée par cette mère d'élève est donc la motivation suscitée par le fait de travailler à plusieurs à la maison.

Pourquoi donc cette motivation induite par le fait d'être à plusieurs à se pencher sur les mêmes questions n'est-elle pas plus exploitée par les professeurs ?

L'inégalité des conditions de logement est également un facteur très important. Certains ne peuvent pas jouer de leur instrument chez eux pour ne pas déranger d'éventuels voisins, frères et sœurs ou parents.

4. Des procédures d'enseignement

Patrick* a 12 ans. Il est inscrit en jazz en guitare basse, chant et trombone dans un CRD. Son père est professeur de piano jazz, et sa mère est chanteuse de jazz.

Il y a deux ans, il a décidé de faire de la musique son métier et s'est inscrit dans ce but en CHAM trombone dans un CRR, car « c'est bien de faire du classique quand tu veux faire de la musique. C'est très exigeant, et on y acquière de solides bases techniques » (pas en jazz ?).

Pour l'examen de deuxième trimestre du CRR, il lui a été demandé de préparer un morceau du répertoire de cycle 2, c'est-à-dire une pièce écrite par un tromboniste, pour des trombonistes, et n'ayant pour but que d'être joué pour ce type d'examens. Se voyant reprocher par son père un manque d'heures de travail en classique pour la préparation de cet examen, Patrick a dit ne pas voir le but de ce morceau, le trouvant trop facile, il a dit l'avoir travaillé par habitude, parce qu'on lui a dit de le faire. « Donc je l'ai travaillé mais au bout d'un moment je tournais en rond. La preuve que je l'ai quand même travaillé, c'est que j'ai eu la meilleure note à l'examen ! ».

J'ai observé cet élève en cours de trombone jazz. Son père avait choisi un certain nombre de standards à lui faire jouer pour participer à un bœuf. Il avait pour consignes d'écouter des versions, de relever des chorus, de travailler les thèmes et des chorus écrits.

Ce type de travail lui est familier, c'est ce qu'il fait dans ses autres instruments, et on peut supposer que c'est ce qu'il voit faire par ses parents.

¹⁰ Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison*, Syros-Alternatives, Paris, 1992, p.8

□ Les prénoms ont été changés dans chaque exemple donné dans ce mémoire.

Il avait choisi et trouvé lui-même les versions dont il avait travaillé les chorus, et s'était attaqué à des chorus techniquement un peu difficile pour lui, ce qui transparissait dans le résultat sonore global.

Son professeur de trombone donnait plutôt des conseils et exemples sur les articulations propres au style, sur l'aspect de la posture, de la technique corporelle, à laquelle il n'était pas assez attentif, lorsqu'un défaut se ressentait dans le son.

L'exemple de cet élève met en exergue la question des procédures propres à un style particulier : le classique, ce serait le saucissonnage par cycles -et parfois même encore à l'intérieur de ces dits cycles-, le travail sur partition dénué de références musicales portant précisément sur ce qui est donné à l'élève. En effet traditionnellement dans les classes de cuivres on travaille alternativement du répertoire d'autres instruments ou des morceaux écrits par des éminents (oui mais en quoi ?) représentants de l'instrument. Ces morceaux sont souvent censés correspondre à un niveau instrumental et un âge particulier.

En effet d'après ce que j'ai constaté, les adultes apprenant l'euphonium sont souvent étrangement réticents à jouer un morceau intitulé *Nicolas le petit chat*, correspondant magnifiquement -en tout cas ça a été écrit pour ça- à une fin de 1^{ère} année ! (Pourtant ils y sont bien en fin de 1^{ère} année ?!!!)

Dans le type de travail proposé à Patrick dans son cursus classique, on voit que la méthode utilisée n'est absolument pas adaptée à l'élève. Son professeur semble avoir une idée de cursus type, avec un répertoire précis correspondant à un niveau. Il ne s'est pas intéressé à comment cet élève travaille, ni à ce qui le motive.

Peut-être faudrait-il risquer de considérer l'élève comme un musicien, de s'intéresser à sa manière de faire. Il faudrait qu'en tant qu'enseignants, nous nous penchions sur le rapport que nos élèves entretiennent au savoir plutôt qu'à notre propre rapport à ce savoir.

Cette question des procédures reste présente, même chez les professionnels. Tout musicien a son domaine de compétences qui lui est propre, a des préférences quant à un type d'entrées en musique.

L'autre question soulevée par l'exemple donné au début de cette partie est le milieu culturel dans lequel est baigné (ou pas) l'apprenti musicien.

Peut-on demander la même chose à un élève qui entend chez lui beaucoup de musique, de pièces de styles différents, et à un élève qui entend chez lui toujours la même chose, voire rien ?

Il n'y a sûrement pas de réponse catégorique, mais en tout cas le rôle du professeur est peut-être de faire connaître lui-même à ses élèves des styles différents, d'en utiliser un maximum dans ses cours pour ouvrir un champ plus large aux élèves de ce qui se fait, et de comment on le fait.

5. De l'organisation actuelle du cursus standard d'un élève

Pour jouer, il faut d'abord savoir jouer : pour savoir jouer, il faut apprendre à jouer, pour apprendre à jouer, il faut jouer... mais pour jouer, il faut d'abord savoir jouer !¹¹

Luigi, 5 ans est en première année de formation musicale dans une association musicale. Il a fait un an d'éveil musical. Cette année de formation musicale est la condition indispensable dans son école pour jouer d'un instrument.

- « *je voudrais arrêter, j'aime pas la musique* »
C'est bizarre que tu ne t'en sois pas rendu compte avant, en éveil musical... pourquoi tu viens ici alors ? »
- « *Ben c'est ma maman qui veut, parce que moi je veux faire du foot avec les copains, mais ma maman elle dit que je peux pas, je pourrais que quand j'aurais fait de la musique* »

Discussion avec la mère :

- « *Pourquoi votre fils est-il inscrit ici ?* »
- « *Je suis inscrite en chant, et quand je travaillais les morceaux chez moi, il chantait avec moi quand il avait 3 ans* »
- « *et maintenant ?* »
- « *Plus, mais c'est parce que je ne travaille plus à la maison, je n'ai plus le temps avec la 2^{ème} (sa fille) qui est arrivée* »
- « *Pourtant, il me dit qu'il n'aime pas la musique, et qu'il préférerait faire du foot* »
- « *Non mais ça c'est parce que son père joue au foot les dimanches, alors il l'emmène avec lui. De toute façon il a bien compris qu'il ne pourrait pas y aller avant ses 7 ans* »
- « *pourquoi ?* »
- « *Il est trop petit, il n'est pas bon de se mettre trop tôt au sport alors que la musique il faut s'y mettre tôt. Sinon ça ne marche pas.* »

Représentation des parents : fait avéré arrivent avec des conceptions. Comment s'y prendre en tant qu'enseignant pour remédier à cela, expliquer démarche.

Cet enfant dit ne pas aimer la musique, mais il s'agit peut-être plutôt de ne pas aimer la forme qu'elle prend. Ecouter de la musique et reproduire ce qu'il entendait, c'est ce qu'il faisait avec sa mère et également en éveil musical. La question s'est posée pour lui d'aimer la musique ou pas lorsqu'il est allé en FM pour y apprendre à lire la musique, la toucher du bout des doigts, mais finalement n'y accéder qu'en partie, parce que bien sûr *avant de faire de la musique, il faut d'abord bien savoir la lire, sinon on perd un temps fou en cours d'instrument* (un professeur de piano).

Certains ont résolu ce problème ainsi : pour jouer, il faut d'abord savoir jouer ; pour savoir jouer, il faut savoir lire. Il leur a donc semblé nécessaire d'imposer aux élèves de débiter la musique par un an de formation musicale (FM) :

¹¹ Noémi Lefèvre, *enseigner la musique n°9 et 10*, cefedem Rhône-Alpes éditeur, Lyon, 2007, p.12

*Tout débutant dans la technique instrumentale devrait avant de commencer à jouer, posséder une connaissance exacte de tous les intervalles.*¹²

La FM reste dans beaucoup de cas un cours de lecture de partitions. « *Le solfège, ça ne sert à rien. On ne fait qu'y lire de la clé de sol, mais moi je ne l'utilise pas, alors...* » (Un élève violoncelliste)

Le fait d'exiger des élèves qu'ils travaillent, simplement cela, sans explications préalables sur le pourquoi, qu'est-ce qu'ils ont à faire, comment le faire, implique que le travail à la maison est synonyme d'heures et non de qualité de travail :

« *Mais je ne comprends pas pourquoi mon prof m'a dit que ce n'était pas bien ! Pourtant je l'ai fait tous les jours ! Normalement si on y arrive pas c'est qu'on a pas assez travaillé... Peut-être que c'est ça, je crois que je n'ai pas assez travaillé.* » (Un élève de FM)

Si l'on se réfère à cet exemple, les enseignants ne prennent pas toujours le temps d'analyser avec leur élèves, aux regard des difficultés musicales ou techniques du morceau, les causes de leur échec dans la préparation dudit morceau, préférant tout mettre sur le dos d'une éventuelle fainéantise des élèves.

Trop d'enseignants assimilent le manque de résultats à un manque d'efforts personnels et non à un manque de sens pour l'élève de ce qu'il avait à faire.

De plus, même lorsque l'élève a travaillé, il peut arriver que cela ne « marche plus » en cours, qu'il n'arrive pas à maîtriser les difficultés techniques ou musicales d'un morceau. Cela peut être une méconnaissance de l'élève de la méthode de travail qui serait la plus efficace pour lui. Il s'agit ici de métacognition, comme l'aborde Philippe Meirieu « *La meilleure façon d'aider un enfant à travailler, c'est de l'aider à repérer quelles sont les manières de faire qui sont les plus efficaces pour lui* »¹³

¹² Ernest van de Velde, *Le petit Paganini*, traité élémentaire de violon, éd Van de Velde, Tours, 1960, p.46

¹³ Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison*, Syros-Alternatives, Paris, 1992, p.51

Quelques propositions

1. Travailler... oui, mais pourquoi et comment

« Savoir travailler est un talent ; c'est le seul moyen de tirer le meilleur parti des dons de la nature et d'obtenir des succès solides. » Pierre Marie François de Sales Baillot¹⁴

Avec une conception comme celle-ci, il semble inutile d'épiloguer plus longuement sur le sujet du travail à la maison : il n'y a qu'à s'occuper des élèves « doués » qui, de toute façon savent comment s'y prendre puisqu'ils ont le talent de savoir travailler.

Lorsque le cours d'instrument n'est basé que sur le travail personnel que l'élève avait à fournir dans la semaine, et lorsque l'élève n'a pas travaillé, alors le cours devient *« un moment de grande tension dont [l'élève] se passerait bien »*¹⁵

Toutefois notre mission en tant qu'enseignant est de nous demander que faire des élèves qui ne savent pas comment faire pour travailler, ou qui ne voient pas l'intérêt du travail.

*« Quand l'élève ne fait pas le travail qu'on lui donne [...] c'est au diagnostic qu'il faut s'attacher, pour comprendre l'origine de la difficulté et tenter d'agir sur elle. »*¹⁶

Effectivement, plutôt que de rejeter l'échec d'un élève sur son absence de travail personnel, il conviendrait de s'interroger sur les causes de cette absence, causes pouvant être multiples : il n'a pas compris ce qu'il devait faire, il ne saisit pas l'utilité de l'exercice, il ne veut plus travailler parce qu'il a subi trop d'échecs successifs après avoir travaillé.

Souvent l'élève dira qu'il n'avait pas le temps, plus rarement il avouera qu'il n'avait pas envie.

Qu'est-ce que l'élève a à faire chez lui ?

Lorsque l'élève a bien retenu les conseils « avisés » de son professeur, ce qu'il fait à la maison reste souvent la copie de ce qu'il fait en cours : échauffement, gammes, études, morceau(x).

Néanmoins, lorsque les élèves sont francs, ils sont nombreux à dire qu'ils font plutôt directement les études (lorsqu'ils y voient un intérêt, sinon elles seront faites au plus tôt la veille du cours) et les morceaux : *« je ne fais jamais les souplesses, les gammes, tout ça. Sinon je n'ai pas le temps. Je passe tout de suite au morceau, comme ça je le connais bien pour le cours d'après »* (élève tromboniste)

Il est à noter que la majorité des élèves interviewés affirment manquer de temps pour travailler chez eux. On peut raisonnablement se poser la question du bien-fondé de cette affirmation. Les élèves d'écoles de musique ont-ils trop d'activités annexes, souffrent-ils d'un perfectionnisme si poussé qu'ils se voient obligés de travailler pour l'école (pour les enfants)

¹⁴ Ernest van de Velde, *Le petit Paganini*, traité élémentaire de violon, éd Van de Velde, Tours, 1960, p.28

¹⁵ Hervé Conil, *le travail à la maison*, mémoire de C.A., Lyon, 2000

¹⁶ Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison*, Syros-Alternatives, Paris, 1992, p.10-11

ou leur travail (pour les adultes) durant tout leur temps libre ? Ou alors plus simplement, dans certains cas encore trop nombreux, vu que ce n'est pas « faire de la musique » qu'on leur demande chez eux, mais plutôt « travailler leur technique instrumentale » la motivation qu'ils en ressortent n'est pas assez forte pour leur permettre de trouver le temps de le faire.

Toutefois, il serait bon de ne pas généraliser. Certains professeurs incluent d'autres outils dans le travail de leurs élèves : improvisation, relevés. D'autres ne donnent rien : *« c'est ça la différence avec vous [les classiques] chez nous ce sont les élèves qui choisissent ce qu'ils travaillent. Souvent ils amènent ce qu'ils jouent dans leurs groupes ou ce qu'ils ont entendu et qui leur a plu »* (un professeur de Musiques Actuelles Amplifiées)

Ce professeur suppose donc, comme je l'ai évoqué précédemment, que la question des procédures musicales est un facteur déterminant quant à la motivation et à l'implication de l'élève pour sa propre formation.

Il serait intéressant que chacun d'entre nous s'intéresse à l'idée de demande de l'élève :

Qu'est-ce qui a poussé l'élève à s'inscrire ?

Que vient-il chercher ?

De notre réponse à ces questions va découler l'organisation de notre cours, et par conséquent le travail à la maison de l'élève.

Deux solutions semblent envisageables. On pourrait dire que si l'on part, comme dans le modèle traditionnel, de la maîtrise instrumentale la plus « parfaite » possible, on peut se laisser aller à imaginer qu'alors l'élève sera tellement à l'aise avec son instrument qu'il se sentira capable de jouer tout ce qu'il veut. Mais alors cela suppose une patience et une projection dans le futur qui semblent hors du commun, et de toute façon cela n'est pas un gage de réussite (cf. paragraphe sur les procédures).

L'autre solution qui consiste à travailler sur la base d'exemples musicaux précis et se faisant de résoudre les problèmes techniques lorsqu'on s'y trouve confrontés implique de se demander de quels exemples musicaux partir : choix du professeur (mais à ce moment-là on risque de retomber dans la directivité et l'absence de prise en compte de l'identité de l'apprenant dans le cours) ou choix de l'élève (qui suppose des connaissances musicales, des idées) ?

Si l'on se pose cette question, c'est que justement on a trop d'idées préconçues de ce sur quoi devrait porter notre enseignement. En effet l'élève n'arrive pas vierge de toute connaissances musicales. Quel que soit l'âge et le milieu social de l'élève, la musique est présente dans son environnement : cela l'intéresse, il a ses propres CD, il en écoute à la radio, il fréquente les médiathèques, sa famille en écoute (voire en fait), il en entend dans son univers quotidien même malgré lui (télévision, transports en commun, supermarché, bars, discothèques).

L'élève apprend-il seul ? Nombre d'enseignants répondront que oui (ce qui justifie le travail à la maison), mais mieux avec eux (ce qui justifie le cours) !

C'est cette question de comment l'élève apprend qui peut nous permettre de trouver des éléments de réponse à la question de ce que l'élève fait et / ou a à faire en dehors de son temps de présence à l'école de musique.

2. Technique / musique, ou l'inutile différenciation

Rappelons que le mot technique vient du grec *technikos* : artificiel (qui appartient à un art), lui-même dérivé de *technê* : art. La musique désigne l'art d'assembler des sons.

Selon ces définitions, la musique serait donc une branche de la technique.

C'est peut-être ce qui explique que l'on rencontre encore couramment une différenciation entre technique et musique. Ainsi, voici quelques phrases que j'ai pu entendre à l'occasion d'examens : « *c'est bien ce que tu fais, mais ça manque un peu d'âme ; techniquement, c'était parfait, mais c'est trop plat.* » J'ai également pu entendre l'opinion inverse « *c'était super, le phrasé, tout ça... T'es vachement musicien, par contre techniquement c'est pas terrible. Les traits ne sont pas clairs.* »

Ces phrases n'arrivent pas pour rien. Elles sont le reflet d'un défaut majeur de notre enseignement qui consiste à nier, ou tout du moins oublier de développer, l'accointance entre technique et musique. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le déroulement du cours instrumental individuel est standardisé ainsi : chauffe, gammes, études, morceaux. C'est cette standardisation qui est, selon moi, à remettre en cause, dans la mesure où elle incite les élèves à découper leur pratique en deux : d'un côté la technique et d'un autre la musique.

Comment effacer cette distinction ?

En plaçant l'instrument comme médiateur entre l'élève et la musique.

Notre rôle est de faire en sorte que l'élève comprenne que musique et instrument interagissent en partant du principe que l'instrument est un moyen de faire de la musique et que la musique est l'outil d'apprentissage de l'instrument. Il faut donc réaffirmer quotidiennement l'aller-retour entre technique et musique. Pour ce faire, il est possible de varier au maximum les entrées : écoutes, partitions, inventions, arrangements... ainsi que les esthétiques.

C'est en proposant à l'élève un dispositif d'apprentissage dans lequel il serait confronté précisément à l'obligation d'effectuer cet aller-retour et de le formaliser que nous effacerons ce mot d'élève au profit de celui de musicien.

Un exemple de mise en situation m'a été donné lors d'observations de cours de clarinette.

Il s'agissait du cours de 3 jeunes (de 11 à 12 ans) clarinettistes de cycle 1.

La tâche des élèves pour ce cours (et les suivants) était d'arranger une chanson de Michelle Bernard pour leur trio.

Le cours a commencé par l'écoute et l'analyse de la partition à jouer. Notons que les élèves font de la clarinette en si bémol et avaient à disposition une partition de chant et piano avec la grille correspondante, et donc en ut, ainsi qu'un disque de l'enregistrement piano-voix de cette chanson.

Voici les consignes données par le professeur : trouvez la tonalité, dégagez le thème et la carrure, rendez les mêmes nuances que dans l'enregistrement, imitez à la clarinette les articulations de la voix, rejouez le thème à l'octave supérieure.

Les élèves ont d'abord fait l'analyse de la partition, puis est venu un moment d'accordage autonome où les élèves se donnaient leur avis les uns aux autres.

Les élèves devaient jouer le thème, le professeur les accompagnait au piano. Ils ont très vite entendu que ce qu'ils jouaient n'était pas en adéquation avec le piano, et après une réflexion assez courte en sont arrivés à la notion de transposition de la partie de chant pour leur instrument

Devant réaliser un arrangement de cette chanson pour leur trio, ils se sont lancés dans la transposition et la réécriture des notes de la grille, pour avoir un canevas harmonique. Ils ont ensuite écouté le disque pour avoir une idée de nuances et d'articulations.

Dans cette séance de travail, les élèves ont été plongés précisément dans cet aller-retour technique/musique. En effet le travail technique découlait des difficultés musicales rencontrées : rendu des nuances, travail à l'octave, imitation des articulations de la voix.

Il est clair que pour ce professeur de clarinette, le discours musical est le fondement de l'enseignement instrumental. Si l'élève cherche à donner un sens musical à ce qu'il fait, il construit peu à peu son vocabulaire, son oreille et son sens critique. En verbalisant sa pratique au contact de l'enseignant, l'élève confronte ses idées à celles des autres, et s'affirme comme musicien conscient de ses choix (au-delà du respect des nuances indiquées, ou de la structure initiale d'un morceau).

3. Favoriser l'apprentissage collectif

« Il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. »¹⁷

Un exemple d'apprentissage collectif est la musique d'ensemble en milieu scolaire, autrement dit, l'orchestre à l'école. Un de mes camarades cefedémien étant allé observer un orchestre à l'école en dit : *« les élèves connaissent autant de choses que ceux de l'école de musique où les mêmes professeurs enseignent, bien qu'ils n'aient pas leur propre instrument, et se voient donc empêchés d'amener l'instrument chez eux pour le travailler. »* (Comment, il est donc possible d'apprendre un instrument sans passer des heures dessus seul chez soi ?)

Il semblerait donc que la musique d'ensemble soit une vraie pratique, allant bien plus loin qu'une récompense après un nombre défini d'années d'études sensées mener à « bien jouer », comme on peut le voir dans le modèle du conservatoire. Elle ne découle pas forcément d'un apprentissage individuel.

Ce cadre d'apprentissages est proche de celui des musiques traditionnelles ou encore des musiques actuelles où l'on apprend le plus couramment au sein d'un groupe (cf. annexe 2). Toutefois dans le cas de l'orchestre à l'école, on ne varie pas le contexte : on reste dans un seul modèle, celui de l'orchestre où l'on applique les consignes d'un chef.

L'intérêt d'utiliser la musique d'ensemble comme milieu d'apprentissage est pourtant de pouvoir varier les pratiques musicales de référence : musique dirigée, rôle du chef qui passe de participants en participants (modèle du « cobra »), création, arrangement, improvisation, autant de pratique où le professeur veillera à ce que ses consignes impliquent chaque participant.

¹⁷ Schéma d'orientation pédagogique, avril 2008, p.6

Le fonctionnement par projets¹⁸, si ceux-ci sont bien définis, peut également être un cadre de musique d'ensemble propice aux apprentissages, car basé sur une tâche à effectuer en groupe dans un temps donné, il permet à la fois de travailler en groupe tout en effectuant des apprentissages individuels. Les élèves y apprennent au contact les uns des autres, grâce à leurs apports respectifs. Un exemple sera donné en 5^{ème} partie.

4. Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

« La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »¹⁹

Etudions quelques chiffres tirés d'une enquête sur les activités artistiques des Français, effectuée par le Département des Etudes et de la Prospective en 1996²⁰ pour avoir quelques indications quant à la pratique amateur en France :

Sur 100 amateurs en activité pour chaque discipline							Sur 100 musiciens amateurs en activité (10 % des Français de 15 ans et plus)	
	Ensemble	Chant	Piano	Guitare	Cordes, vents, bois	Autres instruments		
Conditions de la pratique :							Jouent d'un instrument	83 %
• seul	59	5	79	81	49	67	dont	
• dans une chorale, un ensemble vocal	27	72	25	10	18	23	Piano	28 %
• dans une fanfare, une harmonie ou un groupe de musique traditionnelle	8	2	1	1	23	15	Orgue	7 %
• dans un cours, quel qu'il soit	8	4	12	4	10	8	Synthétiseur	6 %
• dans un groupe, une formation musicale	5	e	1	9	15	3	Guitare classique	9 %
Lieu principal de la pratique :							Guitare d'accompagnement	4 %
• au domicile	57	5	78	77	43	64	Guitare électrique ou basse	4 %
• dans un local municipal ou associatif	34	70	19	18	42	30	Flûte à bec	6 %
Dépenses financières							Autres vents et bois	7 %
• achat de partitions	28	19	35	20	20	37	Violon	2 %
• cours ou formation	16	6	23	15	17	13	Autres instruments à cordes	1 %
• achat d'instrument	8	1	5	21	4	13	Cuivre	2 %
Participation à une représentation							Accordéon	2 %
	68	85	61	54	82	63	Harmonica	1 %
							Percussion, batterie	2 %
							Divers (instrument)	2 %
							Ont fait du chant sans jouer d'instrument.	17 %

¹⁸ Cf. annexe 1

¹⁹ Schéma d'orientation pédagogique, avril 2008, p.9

²⁰ <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/lettre/dossiers/Dossier-n65.pdf>

Il apparaît donc ici que la majorité des musiciens amateurs en activité jouent seuls (59%). Ce chiffre est énorme, mais il se comprend aisément si l'on se fie aux représentations du musicien qui sont données par les institutions.

En effet, dans le modèle traditionnel du cours instrumental, celui-ci est un cours individuel. On a pour référent le musicien soliste. De plus il s'avère que la très grande majorité de ces praticiens amateurs sont pianistes. Ceci explique peut être cela. En effet, plus encore que pour les autres instruments, le piano est considéré comme un instrument soliste.

Je tiens à partager une découverte étonnante (ou pas) à ce sujet. Me renseignant sur internet sur la pratique du piano par les amateurs, le premier site que je trouvais était un site nommé tout bêtement pianoamateurs.com, lequel se propose d'organiser, et ce pour la 19^{ème} fois un concours pour les amateurs de...piano soliste, parrainé entre autres par le ministère de la culture.

A titre comparatif, j'ai cherché de la même façon pour d'autres instruments, et je suis tombée à chaque fois sur des annonces pour intégrer des groupes ou participer à des stages de... musique d'ensemble.

Bien sûr, on me dira (et je suis d'accord) qu'internet n'est pas forcément une référence fiable. Toutefois, force est de reconnaître que lorsque les jeunes cherchent une information, leur premier recours est souvent internet. Quelles seront donc les représentations d'un pianiste amateur se renseignant sur sa pratique et découvrant qu'elle consiste (du moins pour certains) à faire des concours, s'inscrivant ainsi dans la lignée de la pratique professionnelle ?

Dans mon parcours, il m'a été donné de rencontrer une enseignante qui était très active dans l'investissement de ses élèves dans la vie musicale extérieure au conservatoire. Ainsi, elle allait écouter beaucoup de concerts, et proposait aux groupes qu'elle entendait d'intégrer des musiciens inscrits dans sa classe et susceptibles de jouer avec eux. Elle nous amenait également jouer avec elle au brass band amateur d'une ville voisine. Grâce à elle, j'ai ainsi intégré ce dit brass band, un big band, une harmonie, un groupe de ska et une fanfare de rue.

Cette enseignante avait donc un contact régulier et approfondi avec les pratiques musicales amateurs, en proposant son aide aux groupes (du moins à ceux dans lesquels jouaient ses élèves).

Elle nous incitait également à participer à un maximum d'activités proposées par le conservatoire : ensemble de cuivres, ensemble de trombones, ensembles du XX^e siècle, orchestre symphonique et ce bien au-delà des pratiques d'ensembles obligatoires.

Dans ses cours cette ouverture vers les pratiques amateurs se traduisait par un encouragement à aller à un maximum de concerts, de nombreuses questions sur nos pratiques extérieures, des conseils sur la recherche du son propre à l'esthétique pratiquée, et des relations entre les notions abordées en cours et utilisées dans les groupes.

Un autre exemple, ou la mise en valeur de la pratique d'ensemble et de l'animation de la vie de la commune dans le projet d'établissement d'une ville de l'agglomération lyonnaise :

« L'école de musique a pour vocation de former des futurs amateurs à une pratique artistique, en les investissant dans une vie communale et dans une dynamique de partage avec la population. [...].

L'illustration de cette attitude pédagogique se traduit par un projet artistique basé sur la pratique du grand ensemble (orchestre d'harmonie) animant les différents pôles culturels de la commune permettant de réunir un maximum de participants de l'Association Musicale et des divers milieux de l'agglomération [...].

Le groupe est la base du fonctionnement. Les élèves se familiarisent avec un partage et une communication musicale. [La pratique d'ensemble] donne tout son sens à la clarté de la pulsation, et permet de sortir de soi en s'ouvrant à l'écoute de l'autre, tout en apprenant la responsabilité de son propre travail. »

Afin de mettre en application cela, cette association musicale propose à ses adhérents toute une série de pratiques d'ensemble :

- Orchestre junior ;
- Orchestre d'harmonie ;
- Chorale ;
- Pro Arte (Ensemble de musique classique et baroque) ;
- Combo jazz ;
- Ensemble de percussions ;
- Ensemble rythmique (piano, guitare, basse, batterie, synthétiseurs) ;
- Banda (musique de rue).

Dans son projet d'établissement, le directeur insiste particulièrement sur la nécessité d'impliquer les élèves dans ces ateliers, car ils participent de la vie de la commune en se produisant dans les principaux lieux de vie : église, salle des fêtes, mairie, place centrale, rues.

Il y a malheureusement un pendant négatif à cela : le dénie des instruments autres que ceux présents à l'harmonie, qui est en fait le moteur de cette association.

Ainsi le professeur de piano classique, ayant donné sa démission, n'a pas été remplacé, ses élèves se voyant affectés au professeur de piano jazz.

Bien sûr on peut ne voir aucun problème à cela, le professeur étant sensé varier les entrées, ouvrir les élèves à toutes les esthétiques.

Néanmoins, la déviance à laquelle est arrivée cette association est celle de la prééminence d'une esthétique sur une autre. En l'occurrence, toute cette année a été occupée par le professeur à convaincre les élèves anciennement chez son collègue du bien fondé du jazz, les envoyant dans les ateliers autres que classiques.

Cela est donc à la fois une bonne initiative, les élèves pouvant se confronter à une autre pratique que celle à laquelle ils sont habitués, et toutefois le reflet d'un cloisonnement dans le sens où se retrouvant avec un professeur d'une autre discipline, ils ne sont plus libres de partir de la pratique qu'à priori ils ont choisi : le classique.

5. Replacer le désir d'apprendre comme moteur de l'apprentissage

« *Le sens d'une activité ne peut être compris que dans la mesure où l'élève recherche les liens qu'elle peut avoir avec son centre d'intérêt, et qu'il en ressent les différentes retombées.* »²¹

Si nous nous intéressons à savoir pourquoi l'élève est venu s'inscrire, quel est son projet, mais aussi qui il est, quelle est son identité musicale, alors nous pouvons inventer des dispositifs de cours qui permettent à l'élève de se faire plaisir en jouant un répertoire qui lui plaît, et en même temps d'acquérir des outils qu'il pourra réinvestir dans d'autres occasions, d'autres esthétiques.

« *Il est primordial de prendre en compte les représentations de l'élève. Ces représentations ne sont pas des points d'arrivée, mais des points de départ, à partir desquels l'enseignant va aider l'élève à construire de nouveaux savoirs, de nouveaux désirs* »²². p.33

Pour apprendre, le mieux est encore d'avoir envie d'apprendre. La question essentielle est, par conséquent, de savoir comment faire naître cette envie chez l'élève.

Philippe Meirieu nous apporte un début de solution :

« *[La tâche du maître] est de créer l'énigme, ou plus exactement de faire du savoir une énigme : en dire ou en montrer suffisamment pour que l'on entrevoit son intérêt et sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement* »²³

Autrement dit, Philippe Meirieu nous vante ici la pédagogie par situations-problème.

La situation problème est une « *situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis* »²⁴.

Exemple de situation-problème :

Nous avons été conviés à la réaliser lors de notre première année au CEFEDM.

- Tâche : composer en groupe de quatre ou cinq personnes une oeuvre courte minimaliste qui devra être jouée devant le grand groupe.
- Ressources : partition et enregistrement de « *She is Asleep* » de John Cage.
- Consignes :

1. Choisir une émotion

2. Choisir une mesure, un tempo, et une structure de nombre de mesures.

3. Une personne du groupe jouera la mélodie sur son instrument, et c'est elle qui devra composer cette mélodie à partir d'un maximum de six hauteurs, et en utilisant deux ou trois modes de jeu tout au plus.

4. Les autres devront composer leur propre partie en utilisant au maximum trois bruits sur leur instrument.

- Contraintes : Le discours musical, tout en employant un minimum de sons, de hauteurs, d'intensités et de motifs, doit se renouveler à chaque changement de section.

²¹ Vincent Dassonville, *l'autonomie de l'élève*, mémoire de C.A., Lyon, 2000, p. 27

²² Juliette Maeder-Rogacev, *la motivation*, mémoire de C.A., Lyon, 1997

²³ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 16^e édition, 1997, p.92

²⁴ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 16^e édition, 1997, p.191

Les apprentissages tirés de cette situation-problème peuvent être nombreux et différents selon les personnes : jeu en groupe, travail en groupe, composition en groupe, musique minimaliste, bruitage instrumentaux...

Lors de la réalisation de cette tâche, où nous étions en autonomie (sans formateur), nous avons quelque peu pataugé au début car personne n'osait prendre la parole, n'ayant pas été habitués à ce fonctionnement dans notre pratique antérieure. Néanmoins, nous avons surmonté cela, étant pressés par le temps nous séparant de la présentation devant les autres groupes qui se raccourcissait. Chacun a alors proposé des choses, en fonction de ses acquis préalable (écriture, invention d'une mélodie). La recherche de bruitages a été la consigne qui nous a permis d'échanger le plus, chacun donnant son avis, essayant ses propres idées et celles des autres, et surtout, tous essayions de réaliser une production sonore au service du groupe. Il fallait nécessairement que nos bruits se marient (intensité, caractère).

Quoi qu'il en soit le but de cette situation, et de toute situation-problème, est que les élèves se voient obligés de trouver des stratégies pour franchir les obstacles qu'ils rencontrent. Il faut par conséquent que l'obstacle à franchir ne soit pas trop éloigné de leur domaine de connaissances et compétences.

Grâce à ces situations-problème, l'élève se transforme en chercheur, part de ses représentations et compétences et en arrive à de nouveaux savoir-faire car comme le dit Eric Porche : *« C'est la confrontation avec un problème à résoudre qui déclenche l'activité exploratoire et permet l'appropriation d'un savoir nouveau »*²⁵

²⁵ Eric Porche, *L'élève apprend-il seul ?* mémoire de C.A., Lyon, 1996, p.25

Conclusion

Apprendre pour jouer ou jouer pour apprendre ?

Et si cela était une fausse question. Si l'on pouvait apprendre en jouant ?

Si l'on adopte ce principe, il nous faut remettre en question tout un fonctionnement basé sur le modèle du conservatoire comme lieu de perpétuation du modèle du musicien soliste professionnel.

C'est bien ce qui, heureusement, est en marche dans un nombre sans cesse croissant d'établissements d'enseignement musical.

Ainsi, l'implication des élèves dans des projets, si possible interdisciplinaires, permet aux élèves de confronter leurs idées à celles des autres, de construire leur savoir par allers-retours entre technique et musique. On en arrive, de la sorte, à dépasser le clivage instauré entre ces deux fondements de la pratique instrumentale par l'enseignement individuel traditionnel qui faisait prévaloir la technique sur la musique.

C'est en reconsidérant nos dispositifs de cours et en invitant l'élève à s'investir dans une pratique amateur que nous pourrions faire passer nos représentations de l'apprenant d'élève à musicien/chercheur, et se faisant nous pencher sur ce que ce musicien/chercheur a à faire en dehors du temps de cours.

BIBLIOGRAPHIE

Dominique Méda, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Aubier, Paris, 1995

Philippe Meirieu, *les devoirs à la maison*, Syros-Alternatives, Paris, 1992

Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 16^e édition, 1997

Hervé Conil, *le travail à la maison*, mémoire de C.A., Lyon, 2000

Vincent Dassonville, *l'autonomie de l'élève*, mémoire de C.A., Lyon, 2000

Juliette Maeder-Rogacev, *la motivation*, mémoire de C.A., Lyon, 1997

Eric Porche, *L'élève apprend-il seul ?* mémoire de C.A., Lyon, 1996

Anaïs Pin, *Le travail à la maison*, mémoire de D.E., Lyon, 2003

Ernest van de Velde, *Le petit Paganini*, traité élémentaire de violon, éd Van de Velde, Tours, 1960

Enseigner la musique n°9 et 10, cefedem Rhône-Alpes éditeur, Lyon, 2007

Enseigner la musique n°7 et 8, cefedem Rhône-Alpes éditeur, Lyon, 2003

Sites internet

Site de la cité de la musique :

<http://mediatheque.cite-musique.fr/masc/>?

INSTANCE=CITEMUSIQUE&URL=/mediacomposite/cim/Apprendre/fp_app_ens_00_aindex.htm

Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) de l'académie de Lille

Site du ministère de la culture :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations>

<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/lettre/dossiers/Dossier-n65.pdf>

Annexes

ÉCOLE MUNICIPALE DE MUSIQUE AGREEE ET DE DANSE de SAINT CLAIR du RHÔNE

☎ - FAX : 04 74 56 48 95 - Mail : ecoledemusique.st-clair@wanadoo.fr

FICHE de FONCTIONNEMENT PROJETS

INTITULE :

I. CONTENU :

- Quel répertoire, quelles esthétiques ?
- Quel type d'activité ?
- En quoi ce projet peut-il concerner d'autres disciplines ou d'autres esthétiques que la votre ? (1)

II. OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

- Qu'apporte précisément ce projet à vos élèves en termes d'acquisitions musicales, esthétiques, techniques ... ?
 - que sauront-ils faire de plus à la fin de ce projet ?
 - quels éléments musicaux et esthétiques auront-ils découverts ?
- Quel est le degré d'autonomie de vos élèves dans ce projet ?
 - ont-ils des recherches à effectuer ?
 - si oui, de quelle manière les restituent-ils ?
 - ont-ils à prendre des éléments d'organisation à leur charge ?
 - si oui, lesquels (création, écriture, déroulement, élaboration du programme ...) ?

(1) Les projets inter-disciplinaires sont à favoriser au maximum. Un projet transversal ou inter-disciplinaire concernera des disciplines structurellement ou esthétiquement différentes autour d'une pratique ou d'un thème communs.

(Ex : - l'improvisation générative ou en musique ancienne ou jazz

✓ III. DEROULEMENT

- Sur quelle durée globale s'étalera le travail concernant ce projet ?

- A quelle fréquence de travail ?
- - Comment est organisée la préparation du projet (cours hebdomadaires, stage, week-end, regroupements ...)?

- Elèves concernés : (fournir la liste exacte pour affichage)

- Planning (2)
 - Réalisation :
 - Sessions de travail :

- Lieu souhaité :

IV. BUDGET :

- Coût matériel :

- Coût pédagogique : (3)

- Autre :

- Souhaitez-vous faire appel à l'association « MI LA » ?
OUI NON

- Si Oui : pour quelle raison ?

(2) Merci de faire attention au planning général de l'école : autres cours et autres projets ...

(3) Eventuelles interventions pédagogiques

V. PARTENARIATS

- Avec l'Education Nationale
 - quelle(s) structure(s)
 - personne référente
- avec le réseau CHORUS
 - quelle(s) structure(s)
 - personne référente
- avec une association
 - laquelle :
 - nom du président
- avec une école de musique
 - laquelle :
 - nom du directeur ou de la directrice
 - personne référente du projet :

VI. ORGANISATION DU SUIVI

- Rendez-vous de suivi : dates
- Personne référente

VII. COMMUNICATION :

- Comment informez-vous vos collègues de votre projet ?
- Comment informez-vous les élèves ne faisant pas partie de votre classe susceptibles d'être concernés par votre projet ?
- Information et détails à donner pour une éventuelle affiche (Chantal est chargée de l'affichage)
- Lettre aux parents
- Texte pour la lettre d'info

VIII. VOS REMARQUES, QUESTIONS ou DEMANDES ... :

Entretien avec un professeur de percussions :

Peux- tu me décrire ton parcours de musicien ?

Mon père dirige un orchestre de salsa en Colombie. C'est un orchestre assez réputé, il y a beaucoup de dates dans toute la région de Pasto. Quand j'étais petit il m'amenait à tous ses concerts et comme j'aimais beaucoup le piano, je rejouais ce que jouait le pianiste. Il m'a vite intégré à son orchestre. Par la suite, mon oncle et lui ont décidé de créer un orchestre d'enfants, toujours en salsa. J'ai été le pianiste de cet orchestre de mes 8 à 17 ans. C'était super on avait des concerts tous les week-end, il y avait mes cousins. L'orchestre s'est fini quand nous avons grandi. On partait tous faire nos études ailleurs.

Avec cet orchestre j'ai découvert la percussion, qui m'a intéressé par la multitude d'instruments et je suis entré au conservatoire de Bogota en percussions à 17 ans.

Qu'est-ce que tu demandes à tes élèves ? Comme travail personnel, j'entends.

Ici les jeunes ne travaillent pas leur instrument chez eux. Je ne comprends pas ça. En Colombie nos parents ne peuvent pas nous payer des études pour rien. Il faut qu'on s'investisse, qu'on travaille notre instrument.

Pour en revenir à mes élèves, je leur donne principalement des études de caisse claire et des morceaux de multipercussions. Mais la plupart ne le font pas. Surtout les adultes. Je crois que ce qu'ils n'aiment pas c'est devoir trouver des bols, des assiettes, devoir les disposer autour d'eux. Les enfants par contre trouvent ça bien. Ils le font généralement plus volontiers que les adultes. En plus c'est ce qu'on fait en atelier le samedi matin.

Tu as un père et son fils en cours, est-ce que tu as prévu un dispositif particulier pour eux deux à mettre en place chez eux ?

Je le faisais au début, mais plus maintenant. Ils n'avancent pas au même rythme, donc ce n'est pas possible. En plus ils n'ont pas la même motivation : le fils travaille beaucoup, parce que son père est toujours derrière lui. Par contre, si il vérifie le travail de son fils, il ne fait pas le sien pour autant...

Qu'est-ce que « se faire plaisir » pour les élèves selon toi ?

C'est pouvoir jouer sans galérer des morceaux qu'ils ont envie de jouer.

Résumé

La civilisation est en plein déclin :

les élèves ne travaillent plus leur instrument chez eux.

La raison d'une telle situation de crise : C'EST LA FAUTE AUX JEUX VIDEOS ET A LA TELEVISION !

Bien sûr, on ne peut nier que les tentations sont nombreuses de faire autre chose lorsqu'on est chez soi que de sortir son instrument pour le travailler.

Mais tout dépend de ce qu'on a à faire...

Il y a fort à parier tout de même que si l'on demandait aux enfants ou même aux adultes d'enchaîner tous les jours pendant 15 minutes croix-carré-triangle-rond sur leur manette pour obtenir une dextérité qui, dans 3 ans, leur permettrait de jouer en réseau à leurs jeux favoris, il n'y aurait que peu de monde encore intéressé par la pratique du jeu vidéo.

Pourtant, en musique, c'est bien comme cela que l'on procède : « travaille ton instrument correctement (ce qui veut dire ?) et dans 3 ans (si tu n'as pas abandonné entre temps) tu pourras intégrer un orchestre ou un groupe.

Et si l'on proposait directement aux élèves de pratiquer au contact des autres, d'apprendre en jouant? Cela sonnerait-il le glas de nos institutions ? Ou serait-ce seulement la remise en question d'une tradition du modèle du musicien professionnel qui n'a que trop imprégné notre enseignement ?

Mots/Notions clés

Travail à la maison
Elève/musicien
Projet de l'élève
Amateur
Collectif
Tradition
Représentations