

Marie de Roux

La confiance en soi

Marie de Roux

La confiance en soi

Directeur de mémoire : Jean Tabouret
ESM Bourgogne Franche-Comté 2017-2018

*Un grand merci à Marie-Christine Belleudy, Élise Minarro et Bernard Metz pour leur
généreux partages.*

*Un remerciement spécial à Jean Tabouret pour ses précieux conseils et sa
bienveillance.*

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
I. Facteurs.....	8
1. La concentration.....	8
a. La concentration physique : unification corporelle.....	8
b. La concentration mentale.....	9
2. L'écoute.....	10
a. Écoute de son corps en mouvement.....	10
b. Écoute du silence.....	11
c. Écoute du son.....	12
d. Écoute de son chant intérieur.....	12
e. Écoute « sociale » du monde environnant.....	13
- Écouter et occuper l'espace.....	13
- Écouter les autres dans un groupe.....	15
3. L'expression musicale.....	15
a. Comment interpréter, « que dire » ?.....	16
b. La réalisation, l'accomplissement sonore.....	16
c. Les moyens, le « comment dire ».....	17
d. L'inspiration.....	18
4. L'autonomie.....	18
a. Méthodes de travail : appropriation, inventivité, compréhension.....	19
b. Autonomie musicale.....	20
c. L'autonomie en société.....	21
II. Le rôle du professeur.....	23
1. Une écoute bienveillante et adaptée.....	23
a. La bienveillance.....	23
b. L'adaptabilité.....	24
- en fonction de l'âge.....	24
- en fonction du fonctionnement et du vécu de chacun.....	25
2. Un rapport vrai.....	26
a. La congruence.....	26
b. La confiance du professeur.....	26
c. Le respect.....	27
3. Les théories personalistes.....	28
a. La pédagogie non-directive.....	28
b. La pédagogie coopérative ou pédagogie de projet.....	29
c. La pédagogie de groupe.....	30
4. L'évaluation positive.....	30
a. L'erreur positive.....	30
b. S'appuyer sur les qualités de l'élève.....	31
c. Une évaluation personnalisée.....	32
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE.....	34
ANNEXES.....	35

Introduction

« Jette-toi à l'eau ! » Cette injonction est très souvent utilisée pour stimuler les élèves en manque de confiance. Que de fois me l'a-t-on répétée tout au long de mon cursus! Cela m'a bien souvent servi sur le court terme, car, de bonne volonté, je me lançais bravement, essayant d'oublier mes peurs de mal faire. Le fait de lâcher prise me faisait alors prendre conscience que ma peur était plus grande que la difficulté. Mais à long terme, ces conseils ne m'ont pas aidée à travailler sur mes manques de confiance, puisque, aujourd'hui encore, je me répète de ne pas avoir peur, de foncer « tête baissée » et « on verra bien »...

J'en suis venue à me demander d'où venaient ces peurs, parfois si grandes, si tenaces qu'elles bloquent tout, et m'empêchent de surmonter une difficulté dans mon travail, et de m'exprimer sereinement à long terme.

En effet, la confiance en soi est innée : l'enfant en bas âge n'a pas peur de tomber par exemple, car il n'a pas encore conscience du danger. Mais progressivement, à force d'expériences négatives, celui-ci va perdre son assurance.

A ce moment-là, quand le « jette-toi à l'eau » arrive, le manque de confiance est nié : « Tu as peur ? Tant pis, vas-y quand même ! » Nous avons ici deux visions de la difficulté : le professeur l'a dépassée, il la connaît, elle est devenue minime, alors que l'élève découvre cet obstacle inconnu, qui lui paraît souvent insurmontable. Dans le cas du violon, j'ai constaté que le problème était bien présent, et que je n'étais pas la seule dans mon cas. Peut-être est-ce dû à la complexité de la position ? A la difficulté de jouer juste ? Ou encore à cette culture du violoniste virtuose, qui doit affronter les difficultés avec courage et brio ? Toujours est-il qu'en tant que professeur de violon, cette réflexion me semble être utile, voire fondamentale pour poser des bases adaptées.

Quels moyens avons-nous pour développer chez l'élève une confiance en soi épanouissante ?

Nous tenterons tout d'abord dans une première partie de faire une ébauche de différents facteurs de la confiance en soi, puis, dans une seconde partie, nous verrons quel est le rôle du professeur d'instrument dans l'épanouissement de celle-ci chez les élèves.

En annexes se trouvent quelques exemples concrets d'exercices, des explications de vocabulaire, méthodes et disciplines abordés dans ce mémoire, le compte-rendu d'entretiens avec des intervenants dont le point de vue m'a semblé très intéressant et complémentaire, ainsi que des citations permettant une réflexion plus large sur certaines notions.

I. Facteurs

Mettons en valeur, dans un premier temps, ce qui favorise le plus la confiance en soi. Ce point me paraît essentiel, pour que le professeur puisse s'appuyer sur des moyens concrets. Sans leur connaissance et la prise de conscience de leur importance, il n'aura pas matière à remédier aux incertitudes de son élève. Cette liste de facteurs n'est pas exhaustive, elle traite, selon moi, les points fondamentaux, dans un ordre qui, loin d'être le seul possible, correspond à ma logique de compréhension.

Tout d'abord, pour avoir confiance en soi, il me semble important d'avoir conscience du « soi » intérieur. Cela passe par la concentration.

1. La concentration

a. La concentration physique : unification corporelle

Loin d'être une crispation de l'esprit, la concentration va de pair avec la décontraction. Elle est d'abord une disponibilité, ouverture vers soi-même et vers l'extérieur. Elle permet le mouvement de l'intérieur de soi à l'extérieur, mouvement de l'expression artistique.

Se concentrer, pour Dominique Hoppenot¹, c'est d'abord s'unifier, se construire autour de son Hara- son centre de gravité- et devenir une intégralité. Pour cela, il faut développer sa conscience abdominale, trop souvent délaissée par la culture occidentale. Certaines images mentales, comme la sphère dont le point central est le Hara, peuvent aider à trouver cette sensation de notre corps bien centré.

Pour les plus jeunes, je me suis inspirée d'une posture de Yoga en comparant leur position debout avec un arbre.² Je trouve cette image assez pertinente, même si elle a ses limites : en effet, un arbre peut bouger, être tonique, souple, mais ne peut se déplacer...(C'est ici que nous pouvons voir que la concentration physique ne peut se trouver qu'avec la prise en compte de l'espace qui nous entoure, puisque nous sommes faits pour nous déplacer.)

1 HOPPENOT, Dominique, *Le violon intérieur*, Paris, Ed. Van de Velde, 1981 page 174-175

2 Voir Annexe 1

b. La concentration mentale

La concentration n'est pas seulement physique. C'est aussi cette capacité à vivre dans l'instant avec une grande présence à nous-mêmes. Pour cela, il faut chasser tous les obstacles qui nous empêchent de vivre la réalité de l'instant. L'impatience, la nervosité, l'inquiétude sont des émotions qui se focalisent globalement sur le futur, alors qu'au contraire, la culpabilité nous centre sur le passé. L'apprentissage de la concentration est un changement progressif, une prise d'habitude à être disponible au moment présent. C'est un exercice difficile, car nous avons nos expériences antérieures, et des objectifs à plus ou moins long terme qui influencent notre vécu du moment. Tout le travail est alors de faire les bons choix au bon moment, grâce à une juste prise en compte du niveau d'évolution où l'on se trouve, et grâce à une attention particulière aux priorités de travail.

Ces recentrements physiques et mentaux ont le même but, celui de faire vivre ses émotions de façon instantanée et au moment voulu. Ils s'apprennent, puis se vivent au moment de jouer, qui est alors un moment unique. La concentration permet au moment où l'on joue de faire un condensé de son passé, de son travail instrumental, et de tout accomplir à l'instant présent. Ceci n'est pas en faisant un travail de mémoire, mais plutôt de lâcher prise, d'abandonner le mental pour vivre ce qui « est », sur le moment. Cette totale disponibilité et réceptivité permet la créativité de l'instant, l'inspiration musicale. Le musicien concentré est alors capable d'exprimer dans l'instant l'essence même de la musique. L'interprétation musicale est alors possible, en toute confiance.

L'écoute est aussi un très bon moyen pour favoriser la concentration. En effet l'écoute active du son que l'on produit focalise notre attention sur l'instant présent. Elle permet de relier avec le passé proche en comparant ce qui vient de se produire avec notre volonté profonde que l'on peut appeler « chant intérieur ». Nous avons ici deux actions d'écoute simultanées : celle de notre volonté profonde et celle du son produit. Tout le travail de l'artiste est de trouver la meilleure concordance possible entre les deux.

Ce travail d'écoute n'est-il pas aussi un travail de « con-centration », pourrait-on dire « avec centration », ou encore « avec son centre » ?³ Autrement dit un travail d'unification entre nous-même (notre chant intérieur) et les contraintes extérieures ?

La frontière entre écoute et concentration n'est donc pas bien définie. Il me semble à la fois important de distinguer ces deux facteurs, très utiles pour la confiance en soi, mais on pourrait tout aussi bien les mettre ensemble : la concentration favorise et amène à l'écoute, et l'écoute favorise et amène à la concentration. Nous pourrions même dire que la concentration est une forme d'écoute

³ Le préfixe « con- » vient du latin « cum », qui se traduit « avec ».

(de son centre de gravité, de son énergie intérieure), et que l'écoute permet de se concentrer sur l'essentiel (le son, son corps, son chant intérieur, l'espace qui l'entoure, les autres...)

2. L'écoute

« Ce qui fait la qualité de l'inventivité et de l'imagination du chercheur, c'est la qualité de son attention, à l'écoute de la voix des choses. Car les choses de l'univers ne se lassent jamais de parler d'elles mêmes et de se révéler à celui qui se soucie d'entendre. »⁴

Il me semble important de parler de l'écoute pour la confiance en soi, car comme il est dit ci-dessus, elle permet de découvrir les choses comme elles sont. La communication se fait directement entre les « choses » écoutées et celui qui les écoute. L'élève qui découvre cela peut avoir confiance en son écoute, et s'en servir comme un atout personnel que nul ne peut remplacer.

a. Écoute de son corps en mouvement

La méthode Feldenkrais⁵ travaille sur des mouvements simples, exécutés lentement. L'élève peut ainsi prendre conscience de ses mouvements, et constate qu'ils ne sont pas tous sous son contrôle, mais que beaucoup sont inconscients. Il travaille alors à déprogrammer des habitudes de mouvements inutiles qui sont souvent source de limitation. Il peut trouver le geste le plus simple et le plus approprié au mouvement musical. L'écoute de soi et la sensation de progrès émergent alors de façon organique. Il est très important de prendre le temps de sentir la vie qu'il y a dans le geste. Tout va vite dans notre société, et cela donne tendance à tout traiter en surface. L'élève cultive l'art de la « débrouille », mais n'est jamais pleinement et profondément satisfait si il ne cherche pas patiemment à mieux se connaître.

Feldenkrais considère aussi le souffle comme un mouvement corporel. C'est lui qui va s'accélérer et échapper souvent au contrôle de l'élève en situation de stress. Quelques exercices simples de prise de conscience du va et vient de l'inspiration et l'expiration permet à l'élève d'agir dessus, en calmant sa vitesse de respiration par exemple, ou en augmentant son volume d'air inspiré. Il pourra ainsi le contrôler, et s'apaiser dès qu'il en sentira le besoin.

De plus, il peut prendre conscience à ce moment là de l'importance vitale de la respiration. Non seulement elle permet de rester en vie, mais aussi d'oxygéner tout son corps pour un bon

4 Alexandre Grothendieck, *Récoltes et semailles*, Montpellier, 1985 (cité dans le mémoire de Mariette Freudentheil *Écoute et mouvement dans l'art-thérapie instrumentale*).

5 Voir Annexe 2

fonctionnement des muscles, du cerveau, et donc des gestes, des émotions... On peut penser aussi qu'il va agréablement influencer la manière dont on vit les événements que ce soit en musique ou ailleurs. Cependant, Bernard Metz, professeur de trombone au CRR de Dijon nous dit que la respiration ne doit pas être considérée en dehors de la musique, car elle perd alors son sens.⁶

Nous verrons plus loin que l'écoute du son est indispensable pour l'assurance du musicien. L'écoute de son corps en mouvement est une sorte de préliminaire à l'écoute du son : en effet, qu'est ce que le son ? Il vient du mouvement, d'un stimulus défini, et il est lui-même un mouvement, que l'on choisit d'entretenir plus ou moins longtemps, et dont la fin est un mouvement bien spécifique aussi...

b. Écoute du silence

« Le silence est la condition de la musique. Il permet la méditation, l'acceptation de l'univers par l'être qui le contemple. Sans un silence préalable, il n'y a pas de musique. J'ai toujours pensé que la première mélodie du monde a dû s'élever dans la pénombre du soir, sur un lac où il n'y avait pas un souffle de vent. »⁷

La société actuelle est très bruyante, les oreilles sont constamment agressées ou habituées par différentes sortes de bruits, à tel point que certaines personnes ne peuvent plus s'en passer. Ce bruit comble le silence, considéré comme un vide. C'est pourtant par ce silence que l'on découvre le mouvement de notre vie intérieure, que l'on se découvre soi, en tant que personne particulière. Cela me semble être très important pour la confiance en soi : en effet, comment peut-on avoir confiance en soi, si on ne se connaît pas vraiment, ou si l'on ne connaît que notre vie extérieure, qui n'est au mieux qu'un reflet de notre vrai « soi » ?

Il peut y avoir alors des cas où l'élève va découvrir qu'il ne s'aime pas, qu'il ne s'était jamais accepté tel qu'il était. Cette étape peut alors lui permettre de faire une démarche de réconciliation avec soi-même, avec sa personnalité riche, car unique.

6 Voir Annexe 9

7 Yehudi Menuhin, *L'âme et l'archet*, Alice éditions, 2001 (cité dans - BENSARD Catherine, *La musique des anges, s'ouvrir au meilleur de soi*, Ed. Robert Laffont, Paris, 2003).

c. Écoute du son

« Un pianiste ne pourra jamais obtenir un beau son s'il ne l'a entendu auparavant. Et pour entendre ce son, il faut le laisser émerger du silence, le laisser mûrir en soi, afin qu'il trouve sa propre couleur, sa propre vibration. »⁸. Quand le silence intérieur se fait, alors le son peut prendre toute la place, et avoir sa raison d'être.

« Je n'aime pas mon son », disent souvent les élèves. Mais ils ont souvent du mal à aller plus loin...Que n'aiment-ils pas précisément ? Et que veulent-ils à la place ? J'ai eu l'expérience d'une élève qui régulièrement, me disait qu'elle n'aimait pas son son. J'étais très étonnée, je ne trouvais pas que c'était réellement le cas. J'ai fini par lui demander des précisions, et en fait, elle voulait dire qu'elle jouait faux ! Nous oublions souvent que de nombreux paramètres peuvent définir le son. Je trouve important que l'élève puisse nommer les différents paramètres du son, qu'il sache les maîtriser et en faire ce qu'il veut. Nous pouvons pour cela organiser dans notre cours quelques petits jeux, en demandant à l'élève de trouver un son aigu, grave, écrasé, léger, plein, vide, fragile, fort, court, long, glissant, cassant, tremblant, hurlant... ou encore en stimulant son imaginaire pour trouver des sons ayant une couleur, ou une forme, ou encore un geste...L'élève découvre ainsi la richesse des sons possibles, et en devient familier, à l'aise. Il se constitue un réservoir dans lequel il pourra puiser à tout moment.

Le son se développe et se personnalise, et permet l'affirmation de soi. Parler avec le son est d'ailleurs l'objectif de nombreux grands interprètes. Pour cela, beaucoup parlent de l'importance du chant intérieur.

d. Écoute de son chant intérieur

Xavier Gagnepain définit le chant intérieur du musicien comme étant « cette pensée sonore qu'il cherche à reproduire sur son instrument »⁹. Puis il ajoute : « De l'élaboration de ce chant intérieur dépend la qualité du jeu ». De quoi aider largement la confiance en soi de l'instrumentiste, si celui-ci développe son chant intérieur. Xavier Gagnepain propose un exercice pour le stimuler.¹⁰ Il dit à propos de celui-ci : « Il y a quelque chose de savoureux à pratiquer un tel exercice : plaisir de découvrir une sensation d'unité entre la pensée et le geste, bonheur « d'engendrer » réellement un son, une phrase musicale. Pour certains, cela peut conduire à une authentique révélation, parfois

8 Catherine Bensaid, *La musique des anges, s'ouvrir au meilleur de soi*, Ed. Robert Laffont, Paris, 2003, p. 121

9 Gagnepain Xavier, *du musicien en général...au violoncelliste en particulier*, Paris, Ed. La rue musicale, 2001, page 17

10 Voir Annexe 3

quasi-instantanée, et entraîner des changements spectaculaires, aussi bien dans le son, dans le rythme, dans la justesse, que dans l'expression et dans la fluidité du jeu. »

L'attention, et donc l'écoute vis à vis de notre chant intérieur permet une clarification de notre volonté, et une unification entre notre volonté et notre geste musical, qui en devient cohérent, vivant, vrai, et propre à la personnalité de l'exécutant.

Pour trouver notre chant intérieur, Dominique Hoppenot affirme que « le chant est le véhicule privilégié de ce vécu intérieur, que l'instrument ne doit jamais camoufler ou remplacer. »¹¹. Pour elle, il ne doit pas y avoir de frontière entre intérieur et extérieur : « Qu'il soit exprimé ou intériorisé, fredonné ou murmuré, que la voix soit « sortie » ou non, le chant devrait être présent à toutes nos recherches de phrasé, à toutes nos décisions d'interprètes. »

Le chant intérieur est le premier chapitre du livre de Xavier Gagnepain, et il le justifie ainsi : « entre toutes, une question s'est imposée à moi comme capitale : celle du chant intérieur. »¹² Dominique Hoppenot souligne aussi son importance dans son livre en y faisant très souvent référence, notamment dans son chapitre « l'interprète et l'expression musicale ». De plus, elle consacre un chapitre entier très proche sur « la justesse intérieure », et son livre a pour titre « le violon intérieur », ce qui n'est pas anodin non plus.

Ces constatations renforcent mon intuition antérieure à ces lectures, qui est que tout part de l'intérieur, et que cette donnée est fondamentale pour le développement de la personnalité de l'élève musicien.

La concentration, l'écoute de son corps, du son et du silence favorisent l'écoute du chant intérieur. Celui-ci permet alors une communication plus vraie et plus personnelle avec le monde extérieur.

e. Écoute « sociale » du monde environnant

- Écouter et occuper l'espace

Communiquer avec le monde extérieur, c'est être tout d'abord capable de le « sentir » (sentire en italien : entendre), et, mieux encore, de l'écouter, c'est-à-dire, porter volontairement toute son attention vers lui. Cela est parfois très difficile pour certains, notamment lorsqu'il y a blessure relationnelle. Le musicien dans ce cas aura beaucoup de mal à avoir un jeu expressif, car, souvent de façon inconsciente, il est fermé au monde extérieur qui lui a fait tant de mal. L'haptonomie est une discipline qui peut y remédier.¹³ Elle travaille à faire sentir l'espace, les objets

11 Hoppenot Dominique, *Le violon intérieur*, Paris, Ed. Van de Velde, 1981, page 189

12 Gagnepain Xavier, *du musicien en général...au violoncelliste en particulier*, Paris, Ed. La rue musicale, 2017 page 17

13 Voir Annexe 4

et les personnes qui nous entourent, et à agir consciemment sur notre relation à eux de manière confiante et positive. Pour Elise Minarro, la pratique de l'haptonomie a changé radicalement son mode de jeu.¹⁴ Pour ma part, j'ai pour l'instant fait les trois premières séances de découverte, et j'observe pour l'instant deux grands changements très positifs : premièrement j' ai pris conscience de la relation entre mon corps (mes sensations, mes élans de volonté gestuelle) avec mon instrument. Il représente, au fond, le premier élément extérieur à moi-même avec lequel je suis constamment en étroite relation ; deuxièmement, je ne me laisse plus faire lorsqu'une personne me reproche quelque chose d'injuste. Je me suis même mise en colère, deux jours après ma première séance d'haptonomie. Cela a été libérateur pour moi, car j' avais plutôt tendance à me renfermer sur moi-même, à ne rien dire, et à culpabiliser lorsqu'on me faisait des reproches. Maintenant, je garde contact avec la personne qui m'accuse, elle m'agresse moins, et je peux instaurer un dialogue constructif et positif.

Cependant, quel que soit notre vécu antérieur, nous avons tous besoin d'améliorer notre contact avec ce qui nous entoure. La danse est, pour moi, un élément fondamental pour la prise de conscience, non seulement de son corps, mais aussi de son mouvement dans l'espace et de la place qu'il occupe. Nous avons fait notre projet médiation¹⁵ il y a deux ans, dans une classe de CM1, sur le rythme et sa conscience corporelle à travers les danses traditionnelles bretonnes. J'ai compris grâce à cette expérience que le rythme et l'espace étaient fortement liés, et que la danse était un excellent moyen d' aborder la régularité de la pulsation de manière simple et concrète. Nous avons pu voir les élèves petit à petit prendre confiance en eux, se faire plaisir en dansant, et finalement, être parfaitement en place rythmiquement sans que cela ne leur demande un gros travail intellectuel.

A l'instrument, pour aider l'élève à associer rythme, corps et espace, le méthode O Passo a mis en place des pas spécifiques à des carrures de deux, trois, ou quatre temps, à appliquer en même temps que le jeu.¹⁶ J'ai pu expérimenter en tutorat et avec mes élèves en cours particulier, particulièrement pour les élèves un peu renfermés sur eux-mêmes ou tendus, que cette méthode leur plaisait beaucoup, et leur donnait non seulement un meilleur sens du rythme, mais aussi une plus grande aisance corporelle, un jeu plus ouvert, souple, et naturel.

14 Voir Annexe 10

15 Projet médiation : dans le cadre de notre cursus à l'ESM, projet qui consiste pour les étudiants à être acteurs de la médiation d'un public défini par eux autour d'un sujet musical de leur choix.

16 Voir Annexe 5

- Écouter les autres dans un groupe

Tout d'abord jouer en groupe est rassurant pour l'élève. Dans le cas des cordes notamment, les musiciens sont plusieurs à jouer la même partition. Si l'élève a un doute, une difficulté, le groupe est là pour le soutenir. L'expérience de jouer devant un public est donc moins stressante. Quand il se trompe, cela ne s'entend pas forcément, et les autres, continuant à jouer, sont une aide pour se rattraper. La pression est donc beaucoup moins grande que lorsque le musicien doit jouer seul. C'est souvent l'occasion pour l'élève de faire l'expérience de jouer en public sans trac, de façon sereine. De plus, le groupe porte la musique, et chacun est soutenu par les autres. La cohérence du groupe dépend de la place qu'occupe chacun. Par exemple dans un orchestre, pour trouver un beau son de pupitre, il faut que chacun soit investi : si seuls, les deux violons de devant jouent « forte », mais les autres non, le son ne sera pas homogène et la nuance ne sera pas atteinte. Tous peuvent et doivent donc savoir qu'ils apportent leur part de soutien. Chacun est alors à sa juste place, quel que soit son niveau. L'entraide collective permet à tous de jouer en confiance.

3. L'expression musicale

L'interprétation devrait être une priorité dans le travail, car elle est bien le but de tout musicien. Hélas, ce n'est pas le cas partout, même dans l'enseignement supérieur, où la virtuosité est encore trop souvent mise en avant. Il y a là un véritable clivage entre précision du jeu et du travail, et émotion réelle et imagination. La communication avec le public est donc nulle. Dominique Hoppenot propose alors la pratique de l'improvisation pour réapprendre aux élèves à faire vivre la musique¹⁷.

Chez les instrumentistes, et en particulier pour le violoniste, l'engagement musical ne va pas de soi, car contrairement aux danseurs ou aux chanteurs par exemple, ils peuvent cacher leur personnalité derrière l'instrument, par le fait que ce n'est pas directement leur corps qui produit les sons. D'où l'importance de faire expérimenter l'expression de manière plus directe à l'élève, soit par la danse, soit par le théâtre d'improvisation, discipline très complète qui allie expression verbale et corporelle.

17 Op. cit. p. 181

a. Comment interpréter, « que dire » ?

Pour un bon épanouissement de l'élève, il faut qu'il apprenne à savoir « que dire », et que cette réponse soit construite personnellement et précède tout autre travail. Cela n'a en effet pas de sens de résoudre les difficultés sans s'engager dès le départ. L'élève peut s'appuyer tout d'abord sur la connaissance de l'œuvre, notamment par l'analyse du texte.

Celle-ci permet d'aborder la pièce sans à priori et en toute objectivité, et de se rapprocher de l'essence de l'œuvre. A partir de là, notre interprétation peut s'organiser sans risquer les contresens et les fautes de goût. Cette mentalisation de l'œuvre, ainsi que la lecture silencieuse du texte permettent d'avoir une pensée claire sur le « que dire », loin de tout problème lié à l'exécution instrumentale.

Les connaissances historiques liées au morceau peuvent aussi être importantes pour la façon de jouer la partition dans certains cas (je pense à l'écriture codée plus ou moins complexe de la musique baroque ou contemporaine), mais aussi pour stimuler l'imaginaire et se plonger dans l'ambiance de l'époque, ou encore le caractère du compositeur...

Enfin, dans le cas où la pièce ne se joue pas en solo, la remise de la partition dans son contexte d'exécution, permet d'avoir une vue plus générale sur l'ensemble de la pièce. Cela permet aussi au musicien de s'ouvrir à son entourage, pour qu'il soit éveillé et en contact avec les autres musiciens, et ne se privent pas de la réalité qui l'entoure.

Grâce à toutes ses connaissances, et ses prise de conscience du contexte, l'élève pourra ainsi être « plongé dans le bain », et entouré, soutenu par elles.

Puis, une première lecture à l'instrument, que l'on peut appeler déchiffrage engagé, permet de vérifier si nos intuitions de la lecture silencieuse sont bonnes. La fidélité au texte est déjà une interprétation, il n'y a plus qu'à faire sienne cette musique venue de l'extérieur. Cette étape d'appropriation est importante, car elle donne du sens à l'œuvre, à ces nuances, ces phrases, etc.

b. La réalisation, l'accomplissement sonore

Tout d'abord, quel que soit son niveau, l'élève peut très vite comprendre les notions d'écoute, de contraste, de conduite, de geste musical... Considérer que, parce qu'il est débutant, il ne peut encore faire de la musique serait un grave erreur. L'enfant en bas âge peut légitimement se poser la question du « que faut-t-il faire ». Bien sûr, le niveau d'exigence restera adapté à son âge, et il trouvera beaucoup de réponses d'interprétation de manière intuitive. Pour cela, le chant est un

moyen très simple, et peut mettre en confiance l'élève sur ce qu'il peut exprimer naturellement. Le mime ajouté au chant permet ensuite de faire le lien entre intention musicale et geste de façon très consciente. Il est important que l'élève timide apprenne à ne pas se cacher derrière son instrument, et pour cela, le théâtre, le geste, et le chant aident à extérioriser les émotions. Le chant permet à l'élève de savoir « tout dire ». Ce chant intérieur unifie l'artiste et l'œuvre, et permet de prendre parti, d'assumer entièrement son interprétation. Trop souvent les élèves manquent de confiance dans l'interprétation, car ils ne défendent pas une interprétation qui est la leur, unique et non critiquable, puisque assumée.

Le chant permettra au musicien de garder un modèle clair, qui guidera le « comment dire »

c. Les moyens, le « comment dire »

On pourrait croire qu'un esprit de recherche ouvert au changement pourrait déstabiliser l'élève et lui faire perdre confiance. Il se peut en effet, dans un premier temps, que l'élève ait peur du changement, mais à long terme il peut voir que tout changement intelligent est fait pour une plus grande aisance pour le « comment dire ». Il s'agit en fait de trouver le geste exact coïncidant avec l'interprétation : il ressemble alors au geste vocal, si direct, que la communication avec le public en devient meilleure.

Le professeur est parfois amené à considérer l'interprétation comme un ensemble de « trucs ». On ne peut copier un professeur, si excellent soit-il, car l'interprétation est avant tout personnelle. Le professeur, pour former le sens de l'interprétation peut communiquer à l'élève l'amour et la passion qu'il a pour la musique, et développer son esprit de recherche, former son sens de responsabilité et son oreille critique, mais en aucun cas il ne doit lui demander de le copier musicalement. L'élève peut alors s'épanouir sur scène, en étant pleinement engagé.

Au moment même de l'exécution, pour toucher son public, le musicien a besoin d'un puissant vécu émotionnel, qu'il puisse extérioriser. Il doit rendre l'émotion que lui procure la pièce de façon évidente, avec une imagination toujours animée, qui lui fait toucher le « juste » de l'œuvre, en enlevant alors toute trace de doute.

Toutefois, j'ai moi-même fait l'expérience de jouer très engagé, mais mon jeu s'en est altéré, par manque de recul. Le musicien il doit s'engager, mais aussi demeurer lucide, et contrôler avec vigilance ce qui est en train de se passer. L'artiste est donc tout entier présent, mais avec ce double aspect : s'engager, et en même temps contrôler. S'engager tête baissée ne pourra aider l'élève à jouer en confiance.

d. L'inspiration

L'artiste inspiré est celui qui est capable d'exprimer, et donc de vivre toutes les émotions existantes. Certains se limitent dans leur choix d'œuvres, en fonction de leur contenu affectif. Mais il ne faut pas perdre de vue une évolution possible, d'ouvrir son champ intérieur à des expériences nouvelles. C'est en cultivant l'imaginaire que celui-ci peut rester actif, même de façon inconsciente. L'intellect n'est qu'une petite partie, qui propose activement, mais il n'est pas tout. Le jeu que l'on appelle « inspiré » ne vient pas de l'intellect, mais d'une possibilité latente qui existe pour tous, que l'on ne peut connaître, mais dont on peut trouver les chemins qui y conduisent.

Celui qui arrive à lâcher sa surveillance intellectuelle et à vaincre sa peur pour aller là où il n'y a plus de raisonnement a réussi un accomplissement qui permet à l'inspiration de se manifester pleinement : l'univers inconnu pressenti dans l'inspiration créatrice se révèle et saisit, renverse de façon inattendue.

Cette inspiration, personne n'en est maître, mais l'artiste peut devenir l'instrument de cette nature qui est en lui, en cultivant sa disponibilité intérieure. Celle-ci permet d'adhérer à la musique de manière si intime que l'expression et le geste musical deviennent des évidences.

4. L'autonomie

Je place l'autonomie comme le dernier des facteurs pouvant amener l'élève à une plus grande confiance en soi, non pas parce qu'elle est la moins importante (c'est tout le contraire), mais parce qu'elle va découler naturellement des autres points précédents : en effet, l'élève concentré sait ce qu'il vit et ce qu'il veut, d'autant plus s'il est à l'écoute de ce qui est en train de se produire au niveau interne (chant intérieur, mouvement de l'esprit et du corps) et au niveau externe (corps en mouvement dans l'espace, sensations reçues et données, son produit). A partir de tout cela, il peut développer sa créativité et sa musicalité. Mais il lui manque encore la prise de conscience de l'importance de son autonomie pour pouvoir s'épanouir à long terme en confiance.

a. Méthodes de travail : appropriation, inventivité, compréhension

Tout d'abord, considérons l'autonomie au niveau du savoir-faire. Quels sont les contenus indispensables à fournir à l'élève pour qu'il puisse de lui-même déchiffrer et s'approprier une nouvelle partition ?

Philippe Perrenoud¹⁸ dénonce une école qui « prépare avant tout à elle-même, autrement dit aux études longues » et qui ne prépare pas à la vie et ses problématiques dans le monde professionnel. Il en résulte que « les compétences deviennent des habiletés décontextualisées », dépourvues du « parler vrai » qui préparerait « à l'avenir le plus probable, pas entièrement noir, mais loin d'être rose ».

N'en est-il pas de même dans l'apprentissage musical ? Nous pouvons citer par exemple les décalages entre les cours de formation musicale et les cours à l'instrument : quel est l'intérêt pour un violoniste d'apprendre la clef de fa en première année ? Ne vaudrait-il mieux pas qu'il se concentre tout d'abord à lire aisément la clef spécifique à son instrument ? J'ai moi-même eu l'occasion de voir une violoniste, ayant 5 ans d'expérience, faire de grosses erreurs de notes, et n'étant pas capable de lire, ne serait-ce que lentement la partition pour trouver par elle-même ses erreurs.

Cependant, lire parfaitement bien les notes de sa partition, de même que connaître tous les rythmes qui peuvent s'y trouver ne doit pas être une fin en soi. Je pense que le plus important est que l'élève comprenne le fonctionnement et la logique du système, pour qu'il puisse par là trouver par lui-même une note ou un rythme inconnu.

Exemple : une note très aiguë, ou très grave, avec des lignes supplémentaires : l'élève ne la connaît pas, mais il sait l'ordre des notes ascendant (do ré mi fa sol la si do) et descendant (do si la sol fa mi ré do) et il a bien compris que chaque note se situe alternativement sur une ligne, puis entre deux lignes (interligne).

Il peut donc trouver le nom de cette note à partir d'une autre connue. Cet exercice est très simple, et peut être appliqué dès la première année d'apprentissage. Il pourra mettre l'élève face à ses capacités et le rendre plus sûr de lui, grand et responsable.

Tout le rôle du professeur d'instrument est alors de l'inciter à cette autonomie par la débrouillardise : il ne sait pas forcément tout, c'est la réalité, il est important de ne pas la cacher, mais il est en mesure de savoir beaucoup de choses par lui-même.

De plus, tous les éléments évoqués dans les précédents paragraphes pourront aussi être un début de contenu sûr et facile à acquérir. Par exemple, une écoute bien développée dès le

¹⁸ Les cahiers pédagogiques, n°500, dossier « apprendre au XXIème siècle », p.69-71

commencement des études musicales va permettre à l'élève de faire lui-même ses propres diagnostics, vouloir garder et mettre en valeur les points positifs, et améliorer les points négatifs.

J'ai dit « vouloir », mais il reste tout de même quelques bases simples, que l'on pourrait appeler « boîte à outils » pour que l'élève soit en mesure de pouvoir garder ou changer ce qu'il veut. Cela peut être, par exemple, pour jouer fort : être près du chevalet, mettre plus de poids, plus de vitesse. Là encore, faire trouver la solution à l'élève par lui-même peut être source d'épanouissement et d'assurance. L'expérimentation permet à l'élève de chercher et de trouver la meilleure manière de jouer fort : « essaie avec différentes places de l'archet, quel est le meilleur endroit pour que cela sonne fort facilement ? ». Il pourra ainsi garder cet esprit de recherche et trouver, ou retrouver des solutions par lui-même.

b. Autonomie musicale

Il est si facile de dire à un élève tout ce qu'il doit faire pour rendre une phrase plus musicale : « tu peux faire un crescendo jusqu'au point culminant de la phrase qui est ici », « tu peux ralentir un peu pour la fin, ça fera plus joli »... Mais s'assure-t-on que l'élève a bien compris pourquoi il fait le crescendo ou le ralenti ? Est-on certain qu'il l'a intégré comme une évidence qui va de soi ? A court terme ce genre de conseils est bien pratique, rapide, et efficace ; l'élève sait comment rendre son texte plus musical, il s'exécute, et la plupart du temps, ça marche ! Mais à long terme, si l'élève ne se l'est pas approprié, il va l'oublier, et le professeur devra répéter, pour le même endroit, le même conseil...

Au contraire, si le professeur met en avant tout ce que l'élève peut ressentir musicalement par lui-même, de manière intuitive pour les enfants en bas âge, ou pour les plus grands de manière plus réfléchie et organisée, il gagnera du temps à long terme. En effet, par exemple s'il demande à l'élève de chanter une phrase musicale et que celui-ci comprend que sa voix, plus naturelle que son instrument, lui permet de trouver un sens musical plus évident, alors il aura envie de le refaire à chaque fois qu'il se pose la question du « que veux-je faire » de telle ou telle phrase. Le chant est très important, mais n'est qu'un moyen parmi d'autres, qui aide plus ou moins les élèves, qui peut être remplacé en fonction du profil de chacun et des circonstances par des gestes, l'invention d'une histoire, l'imagination d'une danse, d'un dessin, ou encore par l'imagination de la musique avec des couleurs...

Tout cela vise à faire comprendre à l'élève sa richesse intérieure, et permet l'affirmation de soi, et un épanouissement personnel très constructif.

Cependant, l'apprenant est aussi toujours en quête de découverte, et c'est aussi au professeur de le pousser à découvrir par lui-même des styles de musique, ou des interprètes qu'il ne connaît pas. Nous pouvons ainsi lui demander de se positionner par rapport à ce qu'il entend. Pour les petits, par exemple, des questions comme « est-ce que tu aimes ça ? », ou « quel est le morceau que tu préfères ? » permettent déjà à l'enfant d'éveiller son sens critique. Puis, progressivement, les questions peuvent se faire plus complexes : « à quoi te fait penser cette musique », « pourquoi aimes-tu cela ? », « qu'est ce que tu trouves de positif ou de négatif chez cet interprète ? »

Par ces découvertes, l'apprenti musicien devient musicien à part entière : il se positionne de plus en plus précisément, fait un choix dans son interprétation qui est assumée, responsable, en cohérence avec sa sensibilité personnelle.

c. L'autonomie en société

L'autonomie pourrait être considérée comme irréalisable en société. Car cette dernière ne va-t-elle pas influencer notre propre manière de voir les choses ? Et pourtant, nous sommes faits pour vivre en société, et le musicien doit très souvent jouer avec d'autres - le violoniste en particulier, puisqu'il est régulièrement accompagné par un piano, ou amené à jouer dans un orchestre ou en musique de chambre. Dans ce cas comment faire de la musique à plusieurs sans que l'un décide et l'autre subisse les choix musicaux ? Il s'agit de trouver le bon équilibre.

Tout d'abord il ne faut pas que les contraintes nous fassent croire qu'elles nuisent à notre liberté : « plus l'art est contrôlé, limité, travaillé, et plus il est libre », affirme Igor Stravinski. Tout dépend si ces limites sont choisies librement, ou subies malgré nous. A tous les niveaux le musicien peut expérimenter la richesse d'un groupe, et la chance qu'il a d'en faire partie. Les contraintes deviennent alors le moyen de créer ensemble une unité. Dans ses premières années d'orchestre, l'élève va devoir apprendre à suivre le chef d'orchestre, à jouer en rythme pour être avec les autres...Puis, à plus haut niveau, il va devoir suivre une idée d'interprétation qui n'est pas forcément la sienne. Cela lui permettra peut être alors de découvrir une autre façon de voir les choses. Dans tous les cas il expérimentera de façon concrète que les apparentes contraintes imposées par les autres sont en fait source d'ouverture à une richesse plus grande que son propre petit « soi », qui ne serait rien sans le monde qui l'entoure.

De plus, les bonnes expériences de musiques d'ensemble permettent au musicien de trouver sa place en société, place légitime qui peut lui donner confiance en lui s'il s'y sent à sa juste place. Le rôle du professeur d'ensemble est alors de veiller à ce que chacun se sente à l'aise là où il est, pour qu'il puisse s'y épanouir en toute sécurité. Je pense qu'il est important que le niveau instrumental soit plutôt trop faible que trop fort dans les orchestres. En effet, le but n'est pas là de faire des progrès techniques, mais de pouvoir vivre ensemble l'expérience unique de partager la même musique au même moment. La véritable autonomie, à ce moment-là, est d'être capable de quitter son confort personnel, de choisir les contraintes imposées par le groupe pour une plus grande liberté vécue ensemble. Savoir se dépasser pour et grâce aux autres est source de gros progrès sur sa personne, et donc sur sa confiance en soi, un « soi » pleinement intégré à la société. Nous sommes des êtres faits pour vivre en société, et la musique, en tant que langage, peut être une excellente manière de communiquer autrement qu'avec les mots. En musicothérapie, de nombreuses personnes ayant des problèmes de communication la trouvent ou la retrouvent grâce à la musique.

II. Le rôle du professeur

Il serait bien inutile de connaître les facteurs de la confiance en soi, évoqués en première partie, sans savoir de quelle manière les transmettre. Nous verrons donc ici le rôle essentiel d'une pédagogie au service de l'élève et de son épanouissement personnel.

1. Une écoute bienveillante et adaptée

a. La bienveillance

Le dictionnaire Larousse définit ainsi la bienveillance : « Disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui. »

Voyons successivement la disposition d'esprit, la compréhension envers autrui, et l'indulgence envers autrui.

Il s'agit tout d'abord d'être disponible d'esprit. Nous avons là un gros challenge : fatigue, soucis personnels, emploi du temps trop chargé... Le ton de la voix et le comportement du professeur vis-à-vis de son élève peut très vite refléter l'état d'esprit dans lequel il se trouve. L'enseignant doit mettre tout de côté et être totalement disponible, à l'écoute de l'élève. Sans cela nous pouvons vite tomber dans un systématisme inadapté à ses besoins. Est-il bien pour nous tout d'abord une personne, déjà riche d'un vécu et d'une expérience unique ? Ou n'est-il qu'un simple apprenant comme tous ? Il me semble très important de toujours se poser ces questions en tant que professeur. Ne sera-t-il pas plus facile d'être disponible et attentionné si nous considérons le cours comme une rencontre unique et digne de n'importe quelle autre rencontre ?¹⁹

Cette rencontre se fera d'autant mieux si nous cherchons à comprendre l'élève. En effet, comment être parfaitement bienveillant envers lui si nous ne savons pas qui il est, et donc de quoi il a besoin ? Le titre d'un des livres de Catherine Bensaid, « *l'autre, cet infini* », veut tout dire. Vouloir comprendre l'élève, c'est le considérer comme « autre », c'est accepter qu'il soit différent de nous et des autres élèves. Franck Martin²⁰ insiste sur l'écoute pour comprendre l'autre : « Prenez le temps, de manière congruente, de considérer les attitudes, les mots, les comportements de votre interlocuteur. Vous créez alors, simplement, les bases de la relation de gentillesse qui fonde la confiance. Qui ne se sent pas en confiance face à quelqu'un qui l'écoute vraiment, distinctement, profondément ? [...] vous n'aurez jamais l'occasion de lui faire passer une nouvelle idée, une

¹⁹ Cf Annexe 8

²⁰ MARTIN, Franck, *Le pouvoir des gentils, 16 règles d'or pour rétablir la relation de confiance*, Vanves, Ed. Marabout, 2017, page 42

nouvelle manière de se comporter, si vous ne prenez pas ce temps indispensable d'écoute, de compréhension, de « compassion », au vrai sens du terme. »

De plus, l'élève qui sent un professeur désireux de bien le comprendre, l'aidera spontanément quand il fera fausse route. Pour exemple personnel, une élève jouait « une souris verte », de manière trop cérébrale, sans reconnaître et profiter de la mélodie. Je lui ai demandé si elle connaissait les paroles, ce qui était le cas. Pour l'aider à être plus naturelle et confortée dans ses connaissances, je lui chante « une souris verte », en lui montrant en même temps à quoi cela correspond sur la partition, écrivant chaque syllabe en dessous de chaque note correspondante. Elle m'arrête très vite : elle n'a pas les mêmes paroles que moi, et me chante les siennes. Il sera plus facile pour elle de penser à la chanson en jouant...avec des paroles qu'elle connaît déjà ! Sans son intervention, mon conseil aurait été inutile, et aurait même peut être compliqué les choses.

Enfin, être bienveillant, c'est aussi être indulgent. (« qui pardonne aisément les fautes », Larousse). Personne n'est parfait... Qui n'a pas parfois relâché ses efforts dans le travail de façon ponctuelle ou oublié le conseil que le professeur avait donné la semaine précédente ? Rien n'est plus humain. Mais attention, les adjectifs « indulgent » et « bienveillant » sont trop souvent mal compris ou mal considérés dans notre société où l'on a tendance à penser qu'il faut lutter et être dur avec soi-même pour réussir. On peut avoir tendance à se dire : « les bisounours, ça ne mène à rien, cela masque la dure réalité de la vie ». Mais être indulgent ne veut pas dire que l'on manque d'exigence. Au contraire. Comment être indulgent sans que cela corresponde au préalable à une exigence donnée antérieurement ? Il s'agit de trouver un bon équilibre, une exigence à portée humaine, pourrait-on dire.

b. L'adaptabilité

- en fonction de l'âge

Une écoute ne peut être bienveillante si elle n'est pas adaptée à l'élève. Tout d'abord, le professeur doit connaître les spécificités liées à l'âge de ses élèves. Nous distinguerons ici trois grandes catégories d'élèves : l'enfance (de 7 à 12 ans), l'adolescence (de 13 à 17 ans), et l'âge adulte (à partir de 18 ans).

Un enfant est globalement confiant, et rares sont les gros problèmes de confiance en soi dans cette tranche d'âge, sauf gros traumatisme. Si un enfant a des peurs, très souvent elles viennent du professeur, qui doit vérifier alors si il n'est pas trop négatif vis-à-vis des erreurs commises par lui. Quelques malaises peuvent parfois survenir avec les difficultés techniques. Le professeur doit

veiller à lui en parler d'une manière adaptée à son âge. Passer par l'imaginaire, le jeu, est plus approprié que d'expliquer la théorie des choses. En effet, l'enfant fonctionne surtout de manière intuitive dans son apprentissage.

Un adolescent peut avoir plus facilement des manques de confiance en lui : gêne corporelle, gêne de positionnement par rapport à l'adulte...Il a souvent très envie d'être autonome, mais ne sait pas vraiment encore comment s'y prendre. Il est capable d'abstraction, et peut gérer des difficultés plus complexes qu'un enfant, en pensant plusieurs choses à la fois. Pour mettre en confiance un adolescent, le professeur devra veiller à bien connaître son élève, en dialoguant éventuellement avec lui et devra repérer les points délicats à aborder. Par exemple, si un élève est mal à l'aise avec son corps, il devra faire attention à la manière dont il aborde la position corporelle de l'élève à l'instrument, pour ne pas le bloquer dans son problème.

Un adulte, surtout s'il a un faible niveau, peut avoir de gros problèmes de confiance en soi : il a un fort niveau d'exigence, car il est conscient de tous ses problèmes, qu'il analyse en général de manière juste, mais très fermée. Il se tend alors sur sa difficulté, tellement qu'elle ne peut plus se résoudre naturellement. Le professeur peut alors l'aider, en prenant en compte cette difficulté, à l'aborder sous un angle différent, qui s'appuie sur ses qualités et ouvre d'autres perspectives. Ainsi, l'adulte résout parfois ses problèmes sans s'en rendre compte.

Bien sûr, ces trois catégories d'âge ne sont que de grossières généralités. Il serait fort réducteur d'en rester là, sans subtilités, et interaction entre ces trois cas de figures. En effet, que deviendrait un enfant si on ne lui parlait toujours que de choses très simples, ou si on ne lui demandait pas de faire deux choses à la fois, ou de conceptualiser ? Il ne pourrait plus progresser, ou tendrait à croire que l'on ne croit pas en lui. Et inversement, faire réfléchir l'adulte à la manière instinctive et imaginaire de l'enfant peut bien lui servir, et le sortir d'un intellectualisme contre-productif...

-en fonction du vécu de chacun.

Chaque être humain dispose de huit formes d'intelligence : intelligences logico-mathématique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle, corporelle/kinésique, visuelle/spatiale, verbale/linguistique, naturaliste. L'enfant appelé communément «surdoué» ou encore «APIE», est caractérisé entre autres par un gros déséquilibre dans ces huit intelligences. Certaines sont très développées, alors que d'autres sont très faibles, et donc presque handicapantes pour certains. Hors de ces cas extrêmes, tout le monde présente aussi des types d'intelligences plus ou moins développées. Le professeur se doit donc d'y être attentif : il peut à la fois valoriser l'élève

en abordant les notions en utilisant son intelligence la plus développée et efficace, mais aussi l'enrichir, la rendre plus complète par l'utilisation de ses autres intelligences.

2. Un rapport vrai

a. La congruence

Pour établir un climat de confiance, où l'élève se sent apprécié pour ce qu'il est, la bienveillance ne suffit pas, il faut aussi que le professeur soit congruent²¹. Il doit être persuadé du bien-fondé de ce qu'il enseigne, et convaincu déjà pour lui-même de l'efficacité de ses dires. En effet, l'élève voit très vite si il y a un décalage entre la théorie et la pratique, ou une contradiction entre deux conseils. Cela demande au professeur d'être vrai dans tout ce qu'il fait, dit, vit. Parfois il lui faut être humble face à ses erreurs, et les reconnaître devant l'élève. Celui-ci en sera comblé, car il aura une personne vraie et intègre devant lui, sur qui il pourra s'appuyer en confiance.

Exemple de Marie-Christine Belleudy, professeur de violon à Beaune : Elle a commencé le violon tard, elle était tendue, dans une position peu « naturelle ». Ses professeurs ne l'ont pas aidée, lui disant de travailler plus pour corriger ses défauts, en la culpabilisant. Suite à une longue réflexion personnelle et de nombreuses recherches, elle a pu trouver des solutions à ses problèmes, corriger sa posture pour un jeu plus agréable et épanoui. Elle est très congruente dans sa façon d'enseigner la position du violon, en accordant une place importante à l'écoute du corps. J'ai remarqué également une grande attention de la part de ses élèves, surtout chez les adultes, qui, plus crispés sur l'instrument, comprennent l'importance de la prise en compte du corps.

b. La confiance du professeur

La confiance qu'a le professeur dans le potentiel de l'élève fait congruence avec le cours qu'il lui donne. En effet, à quoi servirait l'enseignant si l'élève n'avait aucune capacité de progrès ? Les conseils du professeur, et tous les projets qu'il a, doivent se situer dans la zone proximale de développement de l'élève.²² Dans cette zone, on est sûr que l'élève peut aborder une notion et l'apprendre facilement, car elle est à sa portée. Le rôle du professeur est toujours de rester dans cette zone de confort, mais en cherchant toujours à amener l'élève le plus loin possible, en lui faisant découvrir des choses qu'il ne soupçonnait pas. Le professeur totalement confiant peut même attirer l'élève vers une zone d'inconfort à court terme. Si l'élève sent que le professeur est confiant,

21 La congruence : fait d'être adapté, de coïncider. Voir aussi Annexe 8

22 Voir Annexe 6

il peut accepter l'inconfort, car il a compris qu'il n'était pas vain, et qu'il n'était qu'un passage, à court terme.

En règle générale, le comportement du professeur influe inconsciemment sur l'élève. Elise Minarro, professeur de clarinette à Chenôve, en a fait l'expérience : depuis qu'elle pratique l'Haptonomie, elle est plus ouverte, détendue, et confiante. Elle voit l'impact positif qu'elle a sur les élèves, qui deviennent eux aussi plus ouverts, détendus et confiants pendant les cours. Pour ma part, je pense qu'il est très important que je continue à travailler sur la confiance en moi. Car un professeur qui fait confiance à son élève, fait confiance aussi à ses propres capacités qu'il a de faire progresser l'élève. Plus j'avance dans ma réflexion personnelle, plus je me dis que mon ancien professeur a eu une grande influence négative sur l'estime de moi, car lui-même me transmettait inconsciemment son propre manque de confiance en lui. Je ne voudrais pas perpétuer ce cercle vicieux.

c. Le respect

Le respect fait aussi partie des vrais rapports entre les personnes. Nous sommes tous différents, et respecter son élève, c'est prendre en compte sa différence, c'est faire avec ce qu'il est. C'est aussi une façon de lui faire confiance, et de lui dire « je ne veux pas te changer : tel que tu es, tu es capable du meilleur en musique ! ». C'est accepter « inconditionnellement », nous dit Franck Martin²³, la différence de l'autre, avec ses qualités et ses défauts. Cela ne veut pas dire ranger l'élève dans une certaine catégorie. Respecter un élève, c'est avant tout le pousser à faire des progrès, et même à se surpasser. Dans ce cas, la patience est une belle forme de respect. Être patient, c'est, après avoir montré à l'élève le chemin à parcourir, accepter qu'il prenne le temps nécessaire, qui lui est personnel. Il est alors délicat de sentir si l'élève prend son temps de manière positive, en étant actif et au maximum de ses capacités, ou si il attend que les choses viennent toutes seules, sans effort de sa part. A nous de sentir si, à la fois l'élève a le temps de bien assimiler les choses, de manière constructive, sans pour autant qu'il s'endorme et devienne inactif.

23 op. cit. p. 59

3. Les théories personnalistes

Plus l'élève se développera personnellement, plus il pourra prendre conscience de sa richesse intérieure, et plus il aura confiance en lui. Observons maintenant, dans le domaine de la pédagogie générale, les théories qui focalisent leur attention sur le développement personnel de l'élève.

a. La pédagogie non-directive

Cette pédagogie laisse plus de marge de manœuvre à l'élève. C. Rogers, psychologue, est convaincu que l'on apprend mieux par l'expérience, en faisant les choses par soi-même. C'est alors l'ensemble du sujet qui participe. L'apprenant comprend que le savoir le concerne, qu'il est en train de se l'approprier à sa manière, pour son développement personnel. Le rôle de l'enseignant n'est donc plus le même que pour la pédagogie directive : il ne s'agit plus de « remplir » un cerveau présumé vide d'un élève d'une somme de connaissances. Le professeur perd son statut de « savant », pour devenir médiateur, qui doit donner « des boussoles et des cartes »²⁴ à son élève. Celui-ci réalise alors que les réponses sont déjà en lui, et que les connaissances et savoirs-faire sont à sa portée.

J'ai voulu confronter les deux approches directives et non-directives. Pour cela, j'ai fait l'expérience de donner deux cours à la même élève, l'un non-directif, l'autre directif. Dans le cours non-directif, l'élève s'est sentie concernée, a trouvé à l'aide de mes questions certains éléments, mais pas d'autres, et au bout de 10 minutes le cours est devenu morne, on tournait en rond, car j'étais à court de questions pertinentes qui lui auraient permis de trouver des réponses par elle-même. Dans le cours directif, nous avons pu être très efficaces, aborder de nombreux sujets et les résoudre, mais à la fin du cours j'étais bien incapable de savoir à quel point l'élève avait compris et intégré l'intérêt de ce que je lui avais dit de manière personnelle, et à long terme.

Petit point de précision : un pédagogue non-directif ne veut pas dire qu'il ne donne aucune aide. Il peut proposer des expériences, poser des questions orientées. Par exemple si l'on veut que l'élève soit régulier rythmiquement, les solutions directives peuvent être : frapper dans les mains, mettre le métronome... Les solutions non-directives sont : « -qu'est-ce qu'il y a de régulier dans la vie ? » L'élève a la réponse, il peut même en trouver plusieurs (il marche régulièrement, court régulièrement, a déjà entendu le tic-tac d'une horloge ou les battements du cœur, a déjà fait de la balançoire...ou il peut même connaître le métronome !). L'élève est alors capable de s'entraîner à

²⁴ Michel Fabre, *Préparer les jeunes à un monde problématique*, extrait du dossier *Apprendre au XXI^e siècle*, Les cahiers pédagogiques, n°500, novembre 2012

être régulier en s'imposant lui-même les contraintes qu'il connaît, avec lesquelles il est à l'aise (encore une fois, le professeur peut guider l'élève à court d'idées, cela peut être marcher en jouant, imiter le tic tac d'une pendule, ou le mouvement de la balançoire en se balançant d'un pied sur l'autre, dire « tic tac » à voix haute en jouant...)

b. Pédagogie coopérative ou pédagogie de projet

Lorsque le professeur utilise cette manière d'enseigner, il fait en sorte que l'élève soit responsable et acteur de sa propre formation. Il va apprendre à travers l'expérience concrète d'un projet qu'il a lui-même choisi. Le professeur n'est plus celui qui apprend, mais devient un guide dans l'apprentissage. Pourquoi ne pas appliquer le modèle de l'école Montessori à nos cours d'instrument, en proposant plusieurs activités à l'élève et en lui demandant de choisir ? Pour qu'elle soit constructive, cette façon de procéder suppose que le professeur ait préparé en amont du cours plusieurs activités adaptées à l'élève. Cela suppose aussi que le professeur guide bien l'élève afin que celui-ci apprenne au bon moment ce dont il a besoin. En effet, l'apprenant n'a pas forcément le recul nécessaire pour juger de ce qui est bon pour lui. Mais le professeur peut construire son diagnostic et ses objectifs avec l'élève, qui peut partager son expérience, son ressenti, ses attentes, et ainsi affiner la pensée du professeur. Ce projet qu'élabore l'élève peut être co-construit, résultante d'une coopération constante entre le professeur et l'élève.

Pour l'élève en manque de confiance, cette manière d'enseigner peut être un excellent moyen pour l'aider à être plus sûr de lui, pour lui faire comprendre qu'il est capable de s'apporter le meilleur, pour son propre bien.

Je pense que la difficulté pour le professeur est de trouver le bon équilibre : D'un côté, si il est trop à l'écoute de l'élève, il pourrait oublier une partie de la formation, et la rendre incomplète, ce qui, à long terme, déstabiliserait l'élève et empêcherait sa progression globale. Il doit garder les objectifs de la formation. D'un autre côté, le professeur doit savoir parfois lâcher le programme qu'il voulait suivre, lorsqu'il sent que l'élève a des besoins personnels spécifiques. Et parfois, l'un des besoins personnel spécifique de l'élève en manque de confiance est de prendre le temps de chercher et de trouver seul.

c. La pédagogie de groupe

Nous avons déjà abordé en première partie l'influence que le groupe peut avoir sur l'élève lorsque celui-ci l'écoute. Voyons maintenant ce que le professeur peut y apporter.

La difficulté, dans la gestion d'un groupe, est de devoir prendre en compte chacun des membres, qui ont leur besoins et leur attentes propres d'une part, et le groupe dans son ensemble d'autre part, le but étant de former une unité à plusieurs. Je pense que le professeur doit avant tout motiver chaque élève en particulier, en lui faisant bien comprendre que sa participation active est indispensable à la cohérence du groupe. Pour que tous se sentent bien à leur place, il peut être intéressant de les mobiliser dans l'espace, soit en les retournant, soit en changeant le placement, ou encore en faisant expérimenter à chacun la place du chef d'orchestre. Le changement stimulera leur écoute et leur attention à ce qui les entoure. Souvent, dans un pupitre de violons, les élèves les plus avancés sont au premier rang, et les moins avancés au dernier. Il est, je pense, plus constructif de mélanger les niveaux, en mettant un petit à côté d'un grand. De cette manière le grand est amené à être responsable de son voisin, et le petit peut être soutenu, et tiré vers le haut.

Lorsque les niveaux sont plus homogènes, dans un groupe de musique de chambre par exemple, il est important que chacun trouve sa place : l'élève doit à la fois faire des propositions (verbalement sur sa façon de voir les choses et en musique avec son instrument) et se laisser guider et porter par l'autre. Lorsque ce bon équilibre est trouvé, chacun se sent en confiance et à sa place.

4. L'évaluation positive

Nous sommes dans une société qui accorde beaucoup d'importance à ce qui est négatif : les informations nous montrent tout ce qui va mal, la compétition règne encore beaucoup dans le monde du travail, dans les études, à l'école les élèves sont classés entre le premier et le dernier de classe...Seuls les quelques « meilleurs » sont valorisés. Nous ne sommes plus pris en compte en tant que personne en cheminement, mais plutôt comme des sortes de robots à performances. Pourquoi le « premier de classe », le plus admiré, serait cet élève qui, comme d'habitude a eu 17 de moyenne, sans plus d'effort de sa part ? Pourquoi ne serait-il pas plutôt celui qui, avec un travail acharné, est passé de 8 de moyenne à 12 ?

a. L'erreur positive

On dit souvent « commettre » un erreur. Comme si celle-ci était une action regrettable. L'erreur, c'est l'acte de se tromper. Or, se tromper est-il forcément regrettable ? Tout dépend si l'on regarde à court ou à long terme. A court terme, l'erreur est un événement négatif : il est le contraire

de ce que nous voudrions faire. Mais à long terme ? « L'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs » nous dit Oscar Wilde. L'erreur pourrait être considérée comme un chemin pour mieux se connaître. Elle nous fait découvrir nos faiblesses. Si l'on en reste au stade du constat, l'erreur est tellement négative qu'elle peut tout détruire : motivation, confiance en soi... Mais si non seulement on la repère, mais en plus on la rectifie, alors elle devient une sorte de tremplin qui nous fait faire de vrais progrès. En ce qui concerne la relation entre le professeur et l'élève, tout le monde est d'accord pour dire que l'un corrige les erreurs de l'autre. Mais je pense que l'erreur est remise à sa juste place le jour où le professeur corrige ses erreurs grâce à l'élève. Je me souviens du soulagement que cela a été pour moi de découvrir que mes professeurs pouvaient se tromper, et de comprendre peu après que cela était normal et courant, pour eux aussi ! C'est là que j'ai saisi à quel point l'erreur est naturelle et humaine. Une des plus grosses erreurs que puisse faire un professeur, à mon sens, est de laisser croire à l'élève que les erreurs sont comme des mauvais microbes dont on se débarrasse à force de travail acharné, en grandissant, et que le professeur les a tous éliminés les uns après les autres. C'est ce que j'ai pensé pendant de nombreuses années, ce qui n'a pas du m'aider pour mon épanouissement personnel. Le professeur représentait pour moi tout ce que je ne pouvais atteindre et me semblait tellement loin...

b. S'appuyer sur les qualités de l'élève

Montrer ses qualités à un élève en manque de confiance lui donne une occasion d'être fier de lui. Évidemment, il faut que l'éloge ait du sens et soit vraie, et adaptée au contexte. L'élève peut très vite sentir si le parole du professeur est déplacée, il s'agit donc bien de dire les qualités de l'élève avec bienveillance et congruence. Les qualités d'un élève sont multiples. Elles peuvent être naturelles (l'élève a toujours eu des facilités avec le rythme) ou acquises (il a beaucoup aimé travailler en chantant, c'est maintenant son point fort dans sa manière de travailler), musical, ou extra musical (il a une très bonne conscience corporelle, il est à l'aise en mathématiques, il sait bien dessiner...). Les façons d'utiliser ses qualités pour faire progresser un élève sont multiples, à nous en tant que professeur d'en imaginer pour mettre l'élève en confiance. Voulant améliorer ce qui ne va pas, nous (et particulièrement les personnes en manque de confiance) avons souvent du mal à voir ce qu'il y a de positif en nous. Il existe un exercice de sophrologie qui consiste à faire la liste de ses qualités et de ses défauts. Pourquoi ne pas demander aux élèves trop tournés vers le négatif que lui apporte ses défauts de faire une liste de ses qualités ? On peut aussi lui demander de s'auto-évaluer en commençant par tout ce qui va bien dans ce qu'il joue. Puis, le professeur peut veiller à lui rappeler cela au cours du travail, et à travailler en s'appuyant sur ces points positifs.

c. Une évaluation personnalisée

L'évaluation personnalisée prend en compte le cheminement de l'élève. Elle peut se faire à priori (lorsque l'élève, dont on connaît les capacités, est en train de jouer), en continu (en évaluant la qualité de la progression de l'élève au fur et à mesure de son travail), et à long terme (sous forme de bilan). Ces trois formes d'évaluation sont importantes, elles rythment la progression de l'élève, qui sait d'où il part, et où il va.

Malheureusement, des exigences de cursus et de niveau contraignent encore souvent les professeurs à faire leur évaluation non pas pas rapport à l'élève, avec ses qualités, ses défauts, et son cheminement personnel, mais par rapport à une norme de niveau requis. L'accueil du handicap a remis quelque peu en cause ce cadre strict, qui a tendance à devenir plus souple et plus adapté à chacun. Je pense qu'il est intéressant de continuer à travailler dans ce sens de l'adaptabilité, qui amène à différencier, mais sans pour autant perdre de vue l'exigence que demande le travail musical. Jean-Yves Rochex met en garde contre les pièges de la différenciation²⁵. L'un d'eux me paraît très intéressant et comparable avec le domaine musical.²⁶ La différenciation que suppose l'évaluation personnalisée ne doit pas être pour le professeur un moyen de fuite devant des difficultés qui paraissent insurmontables avec certains d'élèves.

25 Revue *les cahiers pédagogiques* n°503, Dossier *diversifier les accès aux savoir*, article *Les pièges de la différenciation*, Jean-Yves Rocher, Février 2013

26 Voir Annexe 7

Conclusion

L'élève musicien qui progresse en étant sûr de lui se caractérise par sa prise d'autonomie progressive. Autonomie du travail, en musique, ou, de manière plus globale, en société, elle n'est possible qu'à condition de savoir s'exprimer musicalement. C'est en effet le but de tout musicien lorsqu'il joue de son instrument. Cette expression de soi est essentielle pour que l'élève prenne confiance en lui, en ces capacités musicales personnelles. Savoir transmettre la musique qui nous habite requiert la capacité de l'écoute. Si cette attention toute particulière est tout d'abord tournée vers son corps en mouvement et vers le silence, alors le son aura toute sa place et nous pourrons l'écouter sereinement. Le son produit pourra s'affiner et nous correspondre de mieux en mieux si nous écoutons notre chant intérieur. Enfin, notre qualité d'écoute dépend de notre concentration, autant au niveau physique que mental. Elle permet à la personne d'être présente dans son intégrité.

Tous ses facteurs interdépendants doivent être des outils que le professeur se doit de transmettre à l'élève pour le mettre en confiance. Mais ils ne suffisent pas, l'enseignant doit aussi veiller à la qualité de son rapport à l'élève.

Un professeur bienveillant et qui sait s'adapter met d'emblée en confiance l'élève, qui pourra d'autant plus s'appuyer sur lui si il est vrai. Être un « vrai » professeur signifie être congruent, confiant en sa capacité de donner cours et respectueux. Pour appliquer cela, la pédagogie non-directive, la pédagogie coopérative (ou pédagogie de projet), et la pédagogie de groupe sont trois façon d'enseigner très appropriées et complémentaires. Elles permettent l'épanouissement de la personnalité de l'élève. Mais elles ne sont applicables en confiance que si le professeur évalue positivement le cheminement de celui-ci, soit en rendant l'erreur positive, comme étant nécessairement liée au progrès, soit en s'appuyant sur les qualités de l'élève pour le faire avancer, soit encore en l'évaluant en le prenant en compte tel qu'il est personnellement.

Voilà ce qui, pour moi, est essentiel pour que l'élève progresse en confiance. Bien sûr, chaque élément peut encore être approfondi. Les disciplines pour le bien être corporel sont très nombreuses par exemple, et il me manque le temps et la place pour découvrir et partager les effets positifs du Qi Danse ou de la méthode Tomatis par exemple sur la confiance en soi. Il aurait été intéressant aussi de voir, par des recherches sur la musicothérapie, l'influence de la musique sur des personnes dont le manque de confiance en soi est ou fait partie d'un handicap.

Bibliographie

Livres :

- BENSAID Catherine, *La musique des anges, s'ouvrir au meilleur de soi*, Ed. Robert Laffont, Paris, 2003
- GAGNEPAIN Xavier, *du musicien en général...au violoncelliste en particulier*, Paris, Ed. La rue musicale, 2001
- HOPPENOT, Dominique, *Le violon intérieur*, Paris, Ed. Van de Velde, 1981
- MARTIN, Franck, *Le pouvoir des gentils, 16 règles d'or pour rétablir la relation de confiance*, Vanves, Ed. Marabout, 2017, page 42

Articles :

- FABRE Michel, *les cahier pédagogiques, Préparer les jeunes à un monde problématique*, CEPEC de Lyon, n°500, novembre 2012
- ROCHEX Jean-Yves, *les cahiers pédagogiques, les pièges de la différenciation*, CEPEC de Lyon, n°503, février 2013

Webographie

- <http://www.haptonomie.org>
- <https://yoga.ooreka.fr>
- <https://www.passeportsante.net>
- <https://www.institutodopasso-fr.org>
- <http://www.lepsychologue.be>
- <http://www.differenciation.org>

Annexes

ANNEXE 1

La position de l'arbre (yoga)

Source : <https://yoga.ooreka.fr>

Préparation :

- Placez-vous en Tadâsana (posture de la Montagne): debout, pieds joints, bras le long du corps.
- Harmonisez le poids entre la droite et la gauche, entre la face interne et externe de chaque talon.
- Faites quelques oscillations afin de trouver l'endroit où vous êtes debout avec le moins d'effort possible.
- Prenez conscience de la force de la jambe qui sera celle de l'appui, pensez à son «enracinement» en appuyant bien toute la plante du pied sur le tapis.
- Fixez un point sur le sol (à environ 1,5m) ou pointez le regard devant vous.

Mise en place de la posture : levez la jambe

- Portez doucement votre poids sur la jambe en appui tandis que vous commencez à plier l'autre jambe (faites travailler les muscles de la cuisse) dont le pied est tourné vers l'extérieur (90°):
 - Aidez-vous de la main pour amener le talon en haut de la cuisse opposée, à l'intérieur près du périnée.
 - Ou à la hauteur qui vous convient: face interne du genou (la voûte plantaire épouse sa forme); ou talon sur la crête du tibia au niveau de la cheville; ou encore orteils sur le cou-de-pied d'appui, talon en dehors (posture de Krishna ou Arbrisseau).
 - Dirigez le genou de la jambe pliée vers le côté en veillant à ce qu'il ne parte pas sur le devant.
- Remarque : si vous êtes débutant, vous pouvez garder le genou vers l'avant, le temps que vos jambes s'assouplissent. Vous pouvez également adopter les positions plus basses du pied indiquées ci-dessus.
- Égalisez la pression entre la face interne de la cuisse et le pied, ce qui facilite l'étirement de la colonne vertébrale vers le haut. Gardez le bassin bien droit vers l'avant (n'effectuez pas de torsion).
- Note : l'arc de la voûte plantaire forme une ventouse et adhère parfaitement.

Conseil : « levez » le genou de la jambe d'appui (rotule contractée vers le haut) pour affermir l'équilibre

Mise en place de la posture : levez les bras

-Ouvrez les bras latéralement, paumes tournées vers l'avant, dans un geste d'accueil.

Conseil : si l'équilibre vous est encore bien précaire, restez dans cette position, les bras servant de stabilisateurs (les paumes peuvent se tourner vers le sol).

-Puis joignez les mains coudes au corps devant la poitrine: la Prière (Namaskar). Égalisez la pression entre les deux paumes.

Note : les mains ne doivent pas toucher la poitrine.

La respiration :

-Quand l'équilibre est stabilisé, adoptez le rythme respiratoire 3 - 2 - 5 - 2 comme suit:

Inspiration sur 3 temps (comptez mentalement 1-2-3 régulièrement durant l'inspiration) ; poumons pleins (rétention) sur 2 temps (comptez mentalement 1-2 durant la rétention) ; expiration sur 5 temps ; poumons vides sur 2 temps; reprendre l'inspiration sur 3 temps et ainsi de suite...

Conseils :Faites attention de bien étirer la colonne vertébrale et à rétracter l'abdomen. Gardez les yeux ouverts, afin de garantir le meilleur équilibre. Ultérieurement, vous pourrez les fermer: moins aisé pour l'équilibre, ce sera plus efficace. N'oubliez pas de maintenir le regard sur un point fixe devant vous.

ANNEXE 2

Feldenkrais, présentation

Source : <https://www.passeportsante.net>

« Entraîner un corps à perfectionner toutes les formes de configurations possibles de ses membres ne change pas seulement la force et la flexibilité du squelette et des muscles, mais entraîne un changement profond et bénéfique dans l'image de soi et dans la qualité de la réalisation de soi. »

Moshe Feldenkrais

L'être humain dispose d'une vaste palette de gestes et de postures. Mais généralement, ses mouvements sont peu variés. Par ailleurs, il adopte souvent des postures littéralement « tordues » pour contourner des douleurs, qu'elles soient causées par des blessures, la maladie, le stress ou une

simple chaise trop basse. Cela génère beaucoup de tensions inutiles. Pensons, par exemple, à la façon dont tout notre corps se déforme pour continuer à marcher quand on s'est heurté le petit orteil... Dans le cas d'un malaise plus durable, le comportement compensatoire devient une habitude qui peut s'ancrer profondément.

Conséquemment, la plupart des adultes n'utilisent pas « leur mécanique » de la meilleure manière. Le fonctionnement optimal de cette mécanique repose, pour une bonne part, sur la mobilité entre les différents segments du corps. La méthode Feldenkrais se concentre justement sur la mobilité relative entre ces différents segments. Elle utilise certaines stratégies simples d'auto-éducation pour améliorer cette mobilité. Y ont recours des personnes aux prises avec de la douleur ou un dysfonctionnement moteur, mais aussi des personnes voulant mieux exploiter leur corps. Avec des exercices menés librement ou induits par les manipulations du praticien, la méthode permettrait :

- d'améliorer la flexibilité et la mobilité (cou, épaules, dos, hanches, jambes);
- de développer une meilleure perception sensorielle (capacité d'écoute de soi-même en relation avec l'environnement);
- de réduire la douleur et l'inconfort causés par des problèmes neuromusculaires;
- d'accroître l'efficacité des mouvements.

Précisons que, selon Feldenkrais, un fonctionnement moteur incomplet ou entravé laisse des marques sur toutes les fonctions biologiques, comme la respiration ou la digestion, et même sur la façon de faire l'amour ou de se comporter en société.

En Feldenkrais, il n'est pas question de « corriger » quelqu'un, mais de l'engager dans un processus de découverte lui permettant de retrouver sa propre fonctionnalité. Comme l'antigymnastique, la technique Alexander et d'autres, la méthode fait partie d'une famille d'approches qu'on appelle communément « gymnastiques douces » et dont le terme plus approprié est éducation somatique. La méthode, reconnue comme étant sans risque, ne demande pas d'effort particulier et peut aider tant les enfants que les adultes et les personnes âgées. Selon le type de problème ou de besoin, on peut la pratiquer en séance individuelle ou en groupe.

ANNEXE 3

Exercice pour stimuler le chant intérieur,

Source : GAGNEPAIN Xavier, *du musicien en général...au violoncelliste en particulier*, Paris, Ed. La rue musicale, 2001, p.20.

« Véritable mise à l'épreuve du chant intérieur, cet exercice consiste, dans un passage connu par cœur, à rejouer de mémoire une phrase musicale, à l'interrompre arbitrairement (même au milieu d'une mesure) tout en la continuant mentalement, puis à la reprendre au vol. Toute panique, tout sentiment de vide ou de flottement éprouvés durant le silence, tout décalage rythmique au moment de reprendre l'instrument, tout besoin de guider le chant intérieur par la mémoire digitale sont autant de signes montrant la fragilité du processus. Devant un tel constat, il faut alors procéder par étapes : chanter à voix haute tout le passage, puis le chanter intérieurement, le jouer ensuite en chantant à voix haute, et enfin le jouer en chantant intérieurement. Lorsque chacune de ces étapes est correctement maîtrisée, on peut alors les combiner à l'infini au cours d'une même phrase. »

ANNEXE 4

Description de l'Haptonomie, discipline inventée et mise en place par Frans Veldman

Source : <http://www.haptonomie.org>

"...je décris cette approche très caractéristique, pleine de respect, de sollicitude, de tendresse, transparente, sécurisante, et affectivo-confirmante qui, dans la proximité rassurante, accompagnée d'un contact tactile très spécifique, nettement humain, [...] tient compte de l'état d'être et de la typologie individuels, ainsi que des souffrances, des soucis et des angoisses des patients ; assurant de cette façon une rencontre de confiance, dépassant le corps, mais embrassant la personne dans son entièreté, c'est-à-dire : sa corporalité animée." FRANS VELDMAN

ANNEXE 5

Présentation de la méthode O Passo

Source : <https://www.institutodopasso-fr.org>

« O Passo, c'est construire pour les élèves des clés de compréhension musicale par le corps », Lucas Ciavatta, inventeur de la méthode

Créée par Lucas Ciavatta en 1996, cette méthode a comme principes **l'inclusion** et **l'autonomie**. O Passo comprend la pratique musicale comme un phénomène indissociable du corps, de l'imagination, du groupe et de la culture.

O Passo apparaît en réponse aux modèles hautement sélectifs d'accès à la pratique musicale et trouve dans la richesse des pratiques musicales brésiliennes ses grandes sources.

Dans O Passo, les principes sont plus que des fondements théoriques; ils sont toujours présents dans la pratique, dans le processus et dans les projets réalisés.

Sur l'inclusion: Dans la dynamique de la méthode, tous peuvent apprendre. Indépendamment du don, des besoins spécifiques, des ressources matérielles ou des moyens, l'apprentissage aura lieu. Dans une leçon de musique avec O Passo, l'absence d'instruments, par exemple, n'empêche pas le processus. Frapper des mains et chanter (Ne pas confondre avec la percussion corporelle qui, comme n'importe quel instrument traditionnel, nécessite un travail technique propre.) sont les seules ressources sonores vraiment nécessaires pour la construction d'une base solide de rythme et justesse vocale.

Sur l'autonomie: Il est possible de passer toute la vie dans un groupe de percussion et ne pas avoir des références rythmiques précises; il est possible de chanter toute la vie dans une chorale et chanter faux avec une grande fréquence. Cela arrive quand celui qui joue n'a pas d'autonomie et ne sait pas exactement ce qu'il fait - "compter sur l'autre" est différent de "dépendre de l'autre". Pour surmonter cette situation, il faut des moyens et de la force. O Passo fournit les moyens, la force vient du fait de percevoir que les moyens ouvrent la possibilité réelle d'apprendre.

Piliers: corps, imagination, groupe et culture

Corps: Dans O Passo, le corps n'est pas vu comme quelque chose qui accompagne au loin les processus cognitifs réalisé par l'esprit, mais surtout comme une unité autonome de construction de connaissances. Les notions d'espace et temps sont construites dans un dialogue entre l'imagination et l'expérience corporelle. Il n'est pas possible d'envisager que le corps soit absent dans la réalisation de ce processus. Ce qui normalement arrive est une sous-utilisation du corps et par conséquent un sous-développement de ces notions. Sans le corps, des processus normalement associés seulement à l'esprit, tels que la lecture et l'écriture, ne peuvent tout simplement pas avoir lieu.

Imagination: On ne peut jouer et chanter que ce qu'on voit. Une image mentale claire de ce qui doit être joué et chanté est la seule manière d'atteindre une bonne réalisation musicale. Tout apprentissage musical doit avoir comme but principal la construction de ces images. Comment jouer un rythme quelconque si, au moment où quelqu'un le propose, on ne "voit" rien, on ne l'imagine pas? C'est par notre imagination, dans laquelle opèrent ce que Mark Johnson appelle "schémas d'image", que nous pouvons gérer des images et construire des savoirs. Ces images mentales sont les références qui nous guident quand nous faisons de la musique.

Certaines de ces images, nous les construisons à partir d'objets concrets ou d'actions réelles que nous attachons à telle musique, comme la partition, l'instrument, l'enseignant; d'autres, abstraites, entièrement subjectives, nous les composons à partir de stimulations variées, comme une couleur, un mouvement ou une sensation. La notation graphique est seulement une des manières de les extérioriser. Avec O Passo, nous travaillons avec la notation graphique, mais aussi avec la notation orale et la notation corporelle. O Passo recherche l'équilibre dans les trois formes de notation, et, de cette manière, par l'articulation entre elles, rend l'acte même d'écrire et lire plus significatif.

Groupe: O Passo comprend la pratique musicale comme partie du processus de socialisation, comme un espace d'échange et de négociation. Dans ce processus il doit y avoir un équilibre entre groupe et individu: le groupe se renforce dans l'action de chacun des individus qui le composent et chaque individu se renforce par son action au sein du groupe. L'individu n'est jamais seul; pour son développement, le travail en groupe sera toujours fondamental. C'est l'expérience dans le collectif et sa diversité qui fournissent les outils pour que cela advienne.

Culture: Pour savoir, effectivement, jouer un rythme et chanter une chanson, il faut se rapprocher de l'environnement culturel où ils ont été créés: l'histoire, les traditions, les manifestations. Quand nous le faisons, la culture cesse d'être un concept qu'on cherche à apprendre ou s'approprier pour devenir une réalité que nous vivons, jouons et plus facilement comprenons et respectons.

Le concept de position

Normalement, nous considérons quatre paramètres pour définir un son: hauteur, intensité, timbre et durée. Le souci est qu'aucun de ces paramètres peut nous montrer ou enseigner la différence - réelle pour tout musicien - entre jouer sur le temps et jouer sur le contretemps. La raison en est simple: ils naissent dans un laboratoire d'acoustique et en une leçon de musique. Ils sont suffisants en termes sonores, mais non en termes musicaux. Pour cette raison, O Passo propose un cinquième paramètre: le concept de **position**.

Il est important de comprendre la différence entre temps et contretemps, ce que nous faisons nécessairement avec le corps. Ce n'est pas pour rien que n'importe quel musicien, quelle que soit sa culture, marque le temps avec le corps pour pouvoir jouer le contretemps. Par un mouvement, il fait une notation corporelle et dessine un espace musical. Le concept de position permet le cartographier cet espace musical imaginé.

ANNEXE 6

Définition de la zone proximale de développement :

Source : <http://www.differenciation.org>

La zone proximale de développement¹ (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

Zone d'autonomie : Zone où l'élève peut faire la tâche sans aide

Zone de rupture : Zone où, même avec beaucoup d'aide, l'élève arrivera difficilement à exécuter la tâche

ANNEXE 7

Jean-Yves Rochex, les cahiers pédagogiques n°503, février 2013, *Actualité de la pédagogie différenciée*, *Les pièges de la différenciation* :

« Deux grandes logiques de différenciation productrices d'inégalités. » :

« La seconde participe d'un processus de différenciation active, même s'il se produit, évidemment, à l'insu de l'enseignant. Il relève du souci de prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et d'adapter les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose. Intention louable évidemment, mais qui, quand elles ne se fondent pas sur une analyse et une prise en charge rigoureuses de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves les plus démunis, conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir ; elle peut également conduire à « habiller » une tâche de manière à les rendre plus attractives, mais à ne rien modifier quant à ce qui fait difficulté intellectuelle, voir à faire que cet habillage brouille la possibilité pour les élèves de se saisir des enjeux propres au travail attendu.

Une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté [...] ne peut (au mieux) les aider que de manière superficielle et fort peu durable, mais elle les pénalisera plus gravement quand les obstacles ainsi contournés s'avéreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages de l'école au collège ou du collège au lycée. »

ANNEXE 8

Les trois attitudes fondamentales du thérapeute selon Carl Rogers

Source :- <http://www.lepsychologue.be>, article de Vanessa Baio : « les trois attitudes fondamentales du thérapeute selon Carl Rogers.

La congruence ou encore l'authenticité du thérapeute : Cela concerne sa capacité à être correctement en contact avec la complexité des sentiments, des pensées, des attitudes qui sont en

train de circuler en lui tandis qu'il cherchera à suivre à la trace les pensées, les sentiments de son client. Il revient au thérapeute de discerner quand et comment communiquer ce qu'il éprouve pour autant que cela puisse être approprié pour le client dans la relation thérapeutique.

La considération positive inconditionnelle : acceptation totale et inconditionnelle du client tel qu'il apparaît à lui-même dans le présent. Elle ne dépend en aucune façon de critères moraux, éthiques ou sociaux.

La compréhension empathique est issue de la préoccupation du thérapeute pour le monde perceptif et subjectif du client. Le thérapeute essaie de percevoir le monde du client sans se laisser submerger par celui-ci. Il en accepte toutes les colorations, les contradictions, en faisant abstraction de tous ses préjugés, de toutes ses valeurs. Il aura pour objectif de transmettre au client sa compréhension de ce qui se passe à un moment précis. Le thérapeute vérifie sa compréhension du monde du client à travers les réponses reflet, la synthèse, la reformulation.

ANNEXE 9

Compte-rendu entretien de Bernard Metz, professeur de trombone au CRR de Dijon

-Diriez-vous que le manque de confiance en soi des élèves peut perturber leur respiration ? Si oui, à quoi cela est-il dû ? Et à l'inverse, un travail sur la respiration peut-il permettre à l'élève de s'épanouir et de s'exprimer plus librement? Pensez-vous que la respiration soit un élément fondamental pour que l'élève joue en confiance ?

-Je ne pense pas qu'il faille traiter la question sous cet angle. Pour moi, lorsqu'on pense « musique », on respire forcément bien. L'inspiration est réussie si on est préoccupé sur ce que l'on va faire. La soufflerie est très travaillée au trombone, car nous n'avons pas le choix, mais on devrait pouvoir en parler autant au violon. Le travail sur le souffle perd tout son sens si il est pris à part. Il doit être toujours contextualisé. Si l'élève cherche à ce que le son soit beau, ou à être en rythme par exemple, la respiration est alors un moyen pour y accéder ; elle se fait très souvent naturellement. Si la respiration est comprise, même de manière intuitive, il est inutile d'en parler de manière spécifique.

Michel Ricquier, trompetiste, a beaucoup écrit concernant le trac, la respiration, et il est une vraie référence dans le milieu des instruments à vents. Les éléments de ses écrits ont été adaptés aux

enfants à travers une bande dessinée interactive, qui leur propose des exercices simples sur la respiration. J'ai pu par moi-même constater que cela ne marchait pas toujours : les enfants, se posant trop de questions, ne pensaient plus qu'au souffle et étaient finalement moins à l'aise que ceux qui n'avaient pas eu l'occasion de lire et pratiquer les exercices de la bande dessinée.

On peut comparer la respiration au geste du chef d'orchestre : celui-ci est d'abord ressenti, et est inefficace en soi, si il est exécuté pour lui-même.

-Quels sont pour vous les points fondamentaux pour aider l'élève en manque de confiance ?

-A mon avis, il faut tout d'abord faire prendre conscience à l'élève de ses manques de confiance. Chez l'adolescent, la confiance en soi est plus difficile à avoir que chez l'enfant. Notre rôle est souvent de calmer les choses et de relativiser, remettre dans le contexte réel pour apaiser l'élève qui se met parfois trop la pression. Si l'on pense d'abord à l'interprétation, on maîtrise mieux les difficultés techniques, et la pression que l'on pourrait avoir par rapport à la difficulté technique disparaît, l'esprit étant totalement occupé par la musique.

La prise de confiance en soi passe souvent par la maîtrise de quelque chose en soi, et cette maîtrise doit se faire devant le professeur, les parents, les amis, ce qui peut générer du stress. L'habitude enlève souvent beaucoup de stress. J'ai par exemple un élève en COP1 qui a très peu joué avec piano et en public. Je le pousse donc à répéter avec piano, et à se présenter en public lors des spectacles « en scène »²⁷. Ainsi, plus il aura l'habitude de jouer avec un pianiste, plus il sera en confiance dans ce cas de figure.

J'ai rencontré quelques cas qui avaient un réel problème de confiance en soi, mais cela reste exceptionnel.

La relation au corps me paraît très importante, et je pense qu'au conservatoire, il manque un atelier, quelqu'un qui proposerait différentes pratiques corporelles (Sophrologie, Yoga, Taï Chi...).

27 « En scène » : temps proposé pour tous les élèves du conservatoire de Dijon, les mardi et vendredi de 18h à 19h, pour qu'il puissent jouer leur pièces en public.

ANNEXE 10

Compte-rendu de l'entretien d'Elise Minarro, professeur de clarinette au CRC de Chenôve, sur l'Haptonomie

-Quels ont été pour toi les bienfaits apportés par l'Haptonomie ?

-Avant la rencontre avec Vincent Xambeu, kinésithérapeute spécialisé en Haptonomie à Dijon, j'avais toujours des problèmes de mal de dos, et devais aller voir un ostéopathe tous les mois. Dès la première séance d' Haptonomie je n'ai plus eu aucune douleur répétitive. (Je me suis juste bloqué le dos dernièrement, suite à un long et fatiguant stage d'orchestre)

Toute ma posture s'est déployée. Le changement au niveau du port de tête a été le plus frappant.

Sur le plan musical : on me reprochait souvent de ne pas avoir assez de présence et d'investissement dans la musique, je n'arrivais pas à faire passer mes sentiments au public. Avec l'Haptonomie j'ai enfin pu dire les choses, jouer de façon expressive et le faire passer au public.

Pour moi, l'Haptonomie a été un changement radical, d'une évidence peu commune je pense. D'autres ont eu besoin de plus de temps pour en ressentir les effets positifs. Pour ma part, dès la deuxième séance, je me suis sentie si bien dans cet état que je me suis dit que plus jamais, pour rien au monde je ne voudrais retourner comme avant.

-Penses tu que l'Haptonomie puisse avoir un rôle dans la confiance en soi ?

-Oui. Grâce à elle tu prends ta place dans le monde, parmi ceux qui t'entourent. Ton corps se déploie, tu peux t'exprimer, et donc avoir confiance en tes moyens d'expression. Tu es là, bien présent! Par contre, tous le monde n'a pas besoin de cela pour être plus à l'aise dans son corps et pouvoir s'exprimer en société.

-Reprends-tu des éléments de l'Haptonomie en tant que professeur ?

-Oui, rien que par ma présence quand je suis en tonus haptonomique, cela permet d'instaurer un climat de confiance. Sinon, c'est délicat, car l'Haptonomie se pratique beaucoup par le toucher. J'interviens donc par ce biais uniquement quand il y a vraiment de gros blocages et que je sent que l'élève est prêt. Par exemple, je l'ai pratiquée sur une élève qui avait de gros problèmes de son.

L'expérience a été très positive, j'ai entendu le son changer radicalement. Pour le reste je préfère utiliser d'autres alternatives, comme la technique Alexander, qui apporte globalement les mêmes effets.

ANNEXE 11

Compte-rendu entretien Marie-Christine Belleudy, professeur de violon au CRC de Beaune

-Avez-vous eu des élèves qui manquent de confiance en eux ? Trouvez-vous qu'il y a une tranche d'âge où cela est plus fréquent ?

-J'ai eu beaucoup d'élèves qui manquent de confiance en eux. Mais ce manque de confiance est souvent positif, dans le sens où ce sont ceux qui ont le plus de capacités qui ont le plus peur de ne pas y arriver. Chez les petits, il est rare d'avoir des soucis de confiance en soi. Cela arrive plutôt à partir de la pré-adolescence. De plus, le système scolaire où ils sont notés, et classés ne les aide pas. Chez les adultes, cela dépend du caractère de chacun. Le meilleur moyen pour eux de progresser en confiance est d'allier plaisir et détente. Pour tous, la confiance ne dépend pas uniquement de l'âge. D'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme le vécu, les parents, les professeurs, les enjeux...

-Manque de confiance en soi sur le plan musical, ou manque de confiance en soi sur le plan relationnel : lequel revient le plus souvent dans votre expérience ?

-Le manque de confiance en soi, je le vois surtout par le trac : celui-ci est une peur liée au relationnel : « on m'écoute, que va-t-on penser de moi ? ». J'ai eu moi-même beaucoup le trac en cours, notamment avec Claire Bernard, professeur au CRR de Lyon, assistante au CNSM de Lyon. Marie Freudentheil, professeur assistante de Dominique Hoppenot, débutait ses cours avec quelques exercices d'échauffement corporel qui m'ont permis d'être plus à l'aise, et par là, de moins stresser en cours. Le trac peut être aussi une peur de décevoir, ou une trop grande volonté de bien faire.

-Quels sont les outils que vous utilisez lorsque vous êtes confrontée au manque de confiance en eux des élèves : chant, respiration, geste, autre ?

-Je pense qu'il faut mettre au clair ses objectifs : que faire, et comment pour que l'élève soit en confiance ? Le travail d'écoute ayant pour but la musique me paraît primordial. Faire travailler une seule chose à la fois permet à l'élève de mieux y arriver, et donc de prendre confiance. La concentration, la respiration, le chant et le chant intérieur sont des éléments qui aident. Pour la concentration, on peut aider l'élève en lui disant : « mets-toi dans ta bulle ». Cette image les aide à se recentrer. Certains éléments comme celui-ci, et d'autres sont tirés de la sophrologie, discipline qui peut beaucoup aider pour la confiance en soi, notamment pour préparer la scène, notion importante, pour aider l'élève à la vivre au mieux.

ANNEXE 12

Citations des ouvrages consultés permettant une réflexion complémentaire

- BENSAID Catherine, *La musique des anges, s'ouvrir au meilleur de soi*, Ed. Robert Laffont, Paris, 2003

-Sur l'autonomie, p.62 :

« Aussi longtemps que nous restons dépendants du monde extérieur, et surtout dont la façon dont il résonne en nous, nous ne pouvons être autonomes. Autonome vient du grec *autonomos*, *nomos* signifiant : loi. Est autonome celui ou celle « qui se régit par ses propres lois ». L'autonomie étant le « droit pour l'individu de déterminer librement les loi auxquelles il se soumet » (Le Petit Robert). Quelles sont les règles auxquelles nous nous soumettons ? Même celles qui nous viennent « du dedans », que nous nous sommes fixées, sont conditionnées par la société et l'éducation que nous avons reçue. Au fur et à mesure que nous évoluons, il nous faudra en remettre certaines en question : Elles ne seront plus adaptées à la vie telle que nous souhaitons la vivre. »

-Sur l'écoute de soi, p.84

« N'oublions jamais qu'il vaut mieux être seul, comme on dit, que mal accompagné et que si nous sommes malheureux, c'est que nous n'avons pas su respecter nos engagements ; avant tout, ceux que nous avons pris envers nous-mêmes. Nous n'avons pas su nous écouter. »

- MARTIN, Franck, *Le pouvoir des gentils, 16 règles d'or pour rétablir la relation de confiance*, Vanves, Ed. Marabout, 2017, page 42

-A propos de la confiance du professeur, p.23 :

« La relation de gentillesse et de confiance est, au fond, un sentiment qui libère. Lorsque l'on se sent en confiance-avec un autre-, on s'estime en général respecté, on se sent pris en compte par l'autre. Il en résulte une ouverture totale à l'autre, parce que, tout d'un coup-ou plutôt finalement-, l'autre ne me veut rien d'autre que du bien. »

-A propos de l'enfant qui n'a pas peur, gentillesse innée, p.30 :

« L'enfant n'a pas peur. Ses parents peuvent lui insuffler un sentiment de peur, par la projection de leurs propres peurs, mais il est naturellement en confiance, prêt à créer des relations de gentillesse, et attiré par l'autre. Il est lui-même naïf et innocent, et ne voit dans l'autre que complémentarité, expérience nouvelle et enrichissement. Bien sûr, il n'y réfléchit pas, surtout pas. Parce qu'il n'a pas « encore » mis en place suffisamment d'ancrages négatifs. »

