

Constance Grard

**L'autonomie de l'élève et le
développement de sa
personnalité musicale**

ESM Bourgogne Franche-Comté 2020-2021

Constance Grard

L'autonomie de l'élève et le développement de sa personnalité musicale

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne Franche-Comté 2020-2021

Mes remerciements les plus sincères à Jean Tabouret pour ses conseils précieux et son accompagnement bienveillant et à tous les professeurs qui m'ont accordé de leur temps et qui ont enrichi ma réflexion de leur expérience passionnante.

Sommaire

Introduction.....p6

I. On apprend bien que ce qu'on apprend soi même

I.1 Exemple du Maître Ignorant de Jacques Rancièrep7 à 8
I.2 Réflexions de grands pédagogues.....p8 à 13
I.3 La méthode Suzuki.....p 13 à 14
I.4 Le témoignage d'un professeur directif.....p 14 à 16

II. Vers quel enseignement musical aujourd'hui?

II.1 Les enjeux des conservatoires.....p17
II.2 La pédagogie de l'exploration.....p 18 à 19
II.3 Deux extrêmes, le professeur directif et le professeur brouillonp 19 à 20
II.4 Les temps discordants de la musique.....p20
II.5 Libertés et déterminismes de la guitare.....p21

III. Des pistes de jeux pour sortir de la contradiction

III.1 Comment le confinement nous invite à nous renouveler.....p 22 à 23
III.2 Entretiens avec deux professeurs de guitare.....p 24 à 25
III.3 Les leçons de la musique ancienne.....p 26 à 29
III.4 Le chant et la pratique de groupe au centre de l'apprentissage.....p 29 à 31
III.5 Comment développer l'écoute pour se détacher de la partition et du geste technique ?
.....p31 à 33

Conclusion.....p34

Bibliographie.....p35

Introduction

« On apprend bien que ce qu'on apprend soi-même alors que nous avons besoin du savoir d'autrui pour apprendre » a dit le pédagogue Philippe Meirieu. Que faire de ce paradoxe lorsque nous enseignons ? Le mettre au centre ? S'en accommoder comme on peut en se disant que l'élève s'appropriera bien un peu de son apprentissage ? Le rôle du professeur ne serait-il pas d'émanciper l'élève avant toute chose ?

La démonstration est-elle un frein à l'autonomie de l'élève ? Quel est le véritable sens de l'imitation ? L'enfant apprend à parler en imitant, il est immergé dans un bain de langage. On remarque que les enfants de parents musiciens bénéficient d'un bain musical qui les conduit à une appropriation naturelle de la musique. Qu'en est-il des autres ? De ceux qui n'auront que le cours d'instrument comme immersion ?

Quelle place laisser à l'expérimentation, à la découverte ? L'enfant peut-il apprendre tout seul à jouer d'un instrument ? Si le professeur fait gagner du temps, ce temps est-il réellement gagné sur la véritable appropriation ? Est-ce un risque de laisser l'enfant jouer comme il le souhaite quitte à oublier les gestes techniques ? L'enfant changera-t-il de lui-même ses gestes pour arriver au résultat qu'il souhaite ?

Ces questions sont centrales dans mon parcours d'élève et de professeur. En effet, n'ayant pas un parcours classique de conservatoire dès le plus jeune âge, j'ai été confronté plus tard à une certaine dureté institutionnelle et à une attente de conformité qui a été très douloureuse. J'ai eu très vite le sentiment que la structure où j'étais scolarisée ne laissait pas la place à l'individualité des élèves. En tant que professeur, j'ai à cœur de considérer chaque élève comme une personne à part entière et de respecter sa sensibilité et sa personnalité.

Si le respect me semble indispensable, je me pose la question de la transmission. Comment amener l'élève à s'approprier le langage musical si complexe et si long à intégrer dans le respect et la patience ?

Pour tenter d'éclaircir ces questionnements sans toutefois y apporter de réponse définitive, je vais suivre plusieurs chemins de réflexion qui me sont venus au cours de la rédaction de ce mémoire au fil de mes lectures et de mes échanges.

Pour commencer, je vais m'intéresser à l'apprentissage autonome de l'élève à l'aide des réflexions de grands pédagogues pour me pencher dans un second temps sur les limites d'institutions qui cloisonnent l'accès au savoir et enfin, grâce aux échanges que j'ai eus avec mes divers professeurs, je me demanderai comment dépasser cette contradiction.

I. On apprend bien ce qu'on apprend soi même

I.1 Exemple du Maître ignorant de Jacques Rancière ¹

Joseph Jacotot en 1818 fait l'expérience de l'émancipation de l'élève. Il permet à de jeunes hollandais d'apprendre le français sans parler leur langue et donc sans pouvoir leur transmettre son enseignement. Jacotot leur donne comme seul outil une édition bilingue de Télémaque de Fénelon de 1699. Les élèves apprennent alors le français sans les explications si précieuses du professeur. C'est un véritable bouleversement dans la pédagogie de Jacotot qui comprend ainsi que la parole du maître pourrait être totalement superflue voir inhibante. Il fait le constat suivant ; les paroles que l'enfant apprend le mieux sont celles qu'il apprend avant tout maître explicateur, c'est-à-dire celui qui explique, la langue maternelle.

Ils entendent, imitent, se trompent et se corrigent sans méthode. Entre le savoir et l'enfant va vite se dresser la barrière de l'explication. Il s'agit de comprendre ce que ne peut faire l'enfant sans le maître. « Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. »

Les élèves avaient appris sans Jacotot mais non sans maître. Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'enfant ou l'homme peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte. La volonté obéit à la volonté mais sans l'abrutissement de l'intelligence du maître.

Jacotot va encore plus loin dans l'expérimentation et se met à enseigner des matières qu'il ignore. Il en déduit que l'on peut « enseigner ce qu'on ignore si l'on émancipe l'élève » c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. En effet, il n'y a pas d'homme qui n'ait appris quelque chose par lui-même et sans maître explicateur.

Un homme peut toujours comprendre la parole d'un autre homme. Le principe premier de l'enseignement universel de Jacotot est d'apprendre quelque chose et d'y rapporter tout le reste. Il s'oppose au principe de l'enseignement progressif où l'apprentissage se fait par étapes.

¹ RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant*, 1987, Editions Fallard

Le maître a toujours une longueur d'avance sur l'élève, la leçon n'est jamais achevée et l'élève a toujours besoin d'explications. Avec Jacotot, l'élève doit tout voir par lui-même et répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Il y a toujours quelque chose que l'ignorant sait et qui peut servir de terme de comparaison auquel il est possible de rapporter une chose nouvelle à connaître. Le maître interroge, vérifie que le travail de l'intelligence soit fait avec attention sans guider l'élève. Enseigner ce qu'on ignore c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore.

Comment transposer ce modèle à la musique ? Si l'enfant est baigné de mots dès sa naissance, il n'est pas forcément plongé dans un bain musical. On dit que la musique est un langage au même titre que la langue maternelle. Faudrait-il que l'enfant écoute autant de musique que de mots pour arriver au même naturel ?

Exemple d'Aloys : Un nouvel élève se présente à moi dans l'association où je travaille en 2015, tout à fait novice en musique mais très motivé. Il a 15 ans et a comme projet de s'accompagner à la guitare en chantant. Je suis un peu embarrassée car si je connais les accords principaux de la guitare, je suis loin d'être une spécialiste de la guitare d'accompagnement ayant passé mes études musicales à travailler le répertoire classique et soliste de l'instrument. J'accueille pourtant cet élève et commence par lui montrer les accords de base qui sont souvent ardues pour un débutant car ils nécessitent souvent de placer tous les accords de la main gauche sur le manche de la guitare. Aloys s'en sort remarquablement bien et en quelques cours, il réussit à mémoriser et à enchaîner les accords. Mon embarras ne fait que s'accroître au vu de l'agilité de l'élève, que vais-je bien pouvoir lui apprendre ?

Je me forme comme je peux de mon côté aux formules d'accompagnement pour essayer de lui présenter quelques rythmiques. Aloys de son côté est toujours aussi motivé et apprend très vite à coordonner ses deux mains. Il s'entraîne beaucoup chez lui et réussit à chanter en jouant des arpèges à la main droite puis en tenant une rythmique. De lui-même il trouve de nouvelles chansons et me les présente à chaque séance. S'installe alors pour moi une nouvelle manière de donner cours, je ne me sens plus professeur au sens classique du terme. Je laisse Aloys faire son propre chemin, découvrir et chercher par lui-même. Je suis une oreille attentive et bienveillante, je lui donne mon avis sans me placer dans le rôle du sachant. L'ironie de l'histoire est que la mère du jeune homme, frappée par sa progression rapide, dira à qui veut l'entendre

que la professeure d'Aloys est excellente...

J'ai gardé cet élève le temps de son lycée, trois années où je l'ai vu développer son répertoire de chansons et sa personnalité musicale. S'il n'avait pas d'ambition professionnelle en musique, je suis persuadée que la guitare l'accompagnera toujours dans sa vie grâce à ce rapport personnel qu'il a su créer avec cet instrument. La musique est devenue pour lui un véritable moyen d'expression dans le plaisir et la liberté. Je me demande si Aloys aurait développé le même rapport à son instrument si son professeur avait été directif. Peut-être se serait-il braqué face à trop de contraintes.

1.2 Réflexions de grands pédagogues

Philippe Meirieu ; Empathie et exigence dans la relation d'accompagnement ²

Je vais maintenant m'intéresser aux pensées de grands pédagogues par le prisme de trois conférences de Philippe Meirieu, né en 1949 et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie.

Philippe Meirieu réfléchit sur la relation d'accompagnement entre le professeur et l'élève. Pour lui, accompagner quelqu'un nécessite d'avoir une certaine empathie avec lui. Il faut se mettre à la place de l'autre, entrer dans le référentiel de l'autre mais entrer dans ce référentiel sans s'y perdre. Il y a le risque d'entrer dans une relation fusionnelle et de devenir le miroir de l'autre si on ne reste pas à sa place. « Je t'entends mais je ne suis pas nécessairement d'accord avec toi. » L'empathie ne peut donc pas être séparée de l'exigence.

Le sujet dès lors qu'il serait regardé positivement serait prêt à affronter toutes les difficultés. Cette posture ne prend pas en compte l'intelligence, le contexte et le rôle de la culture, c'est-à-dire tout ce qui peut armer l'individu à sortir de ses difficultés et se dépasser lui-même. L'empathie poussée peut basculer dans l'excuse. « Je te comprends donc je t'excuse. » Les personnes en difficulté ont d'un côté les gens bienveillants qui les font basculer dans la culture de l'excuse et de l'autre côté les gens exigeants et culpabilisants qui les font basculer vers une culture d'une responsabilité qu'ils ne peuvent pas assumer. Il peut y avoir ainsi partage des rôles dans les institutions, le bon compaître et le mauvais accuse. Cette répartition est

² MEIRIEU Philippe : Empathie et exigence dans la relation d'accompagnement, conférence

schyzophrénante. Il ne faut donc pas séparer l'empathie et l'exigence. La compréhension bienveillante doit être reliée à une réelle exigence. Comment allier les deux ? Il s'agit bien de synthétiser l'exigence et la bienveillance dans le même acte et en même temps. C'est le « en même temps » qui pose problème. À quel moment je suis empathique et exigeant ? C'est comme cela qu'on passera de la défiance à la confiance. La confiance n'exclut pas la différence. De qui acceptez-vous un conseil ? Vous acceptez un conseil de personnes qui remplissent deux conditions : qu'elles vous comprennent et qu'elles ont quelque chose à vous dire et à vous apporter que vous ne savez pas. Si la personne ne fait que vous comprendre, elle n'a rien à vous dire. Si la personne a plein de choses à vous dire mais ne vous comprend pas, vous ne recevrez pas son message.

La confiance se construit quand il y a assez de ressemblances pour qu'on se sente embarqué dans la même histoire et assez de différences pour que l'autre ait quelque chose à nous apporter et que ce quelque chose qu'il a à nous apporter, on le reconnaît. Il s'agit de tresser la ressemblance et l'exigence. Si je n'ai pas d'expérience, je n'ai rien à t'apporter mais si je ne te comprends pas, mon expérience que tu n'as pas, je ne pourrai pas te la communiquer parce que tu ne l'entendrais pas. Être à l'écoute complètement sans renoncer à être exigeant complètement. Comment proposer quelque chose, une ligne de crête qui peut faire passer de la défiance à la confiance ?

Conférence de Philippe Meirieu : Que peut l'éducation ? ³

C'est toute la société qui contribue à l'éducation et qui contribue à dire aux enfants ce qu'ils peuvent être et ce qu'ils doivent être. Nos petits d'hommes ont besoin d'être éduqués car ils sont inachevés. Aucun humain ne naît avec son régime politique dans les gènes. Chaque petit humain a besoin d'être éduqué. Quel monde allons-nous laisser à nos enfants ?

Pour les philosophes des Lumières, l'éducation est toute puissante. C'est le pouvoir et la responsabilité d'éduquer ceux qui viennent au monde. Nous n'avons jamais le droit de nous dire que rien n'est possible. Au XXème siècle, arrivent les sociologues de la reproduction. Bourdieu, né en 1930 et considéré comme l'un des sociologues les plus importants de la seconde partie du XXème siècle, dit que l'éducation n'a pas le pouvoir de changer l'humanité, il faut d'abord changer la société.

Ces sociologues insistent sur le déterminisme. Il y a comme une sorte de fatalité, il vaut mieux être fils de notaire que fils d'ouvrier. L'éducation ne peut pas tout. Comment naviguer entre toute

³ MEIRIEU Philippe : Que peut l'éducation ? conférence

puissance et impuissance ? En faisant le pari que la pédagogie peut émerger et faire sauter les verrous. Nous avons eu des tentatives, celles des grands pédagogues au XIX^{ème} siècle. Itard, directeur d'une école pour sourds muets, recueille un enfant sauvage en 1800. Il va s'occuper de cet enfant pendant de nombreuses années, Victor n'apprendra pas à parler mais va beaucoup progresser. Il invente de nombreux outils pédagogiques que nous utilisons encore aujourd'hui : la boîte aux lettres, le puzzle... Sensiblement à la même date, Jacotot fonde un mouvement très étonnant, les ouvriers peuvent venir le soir pour apprendre comment enseigner à leurs enfants sans eux même savoir lire. Au XX^{ème} siècle, De Croly et Celestin Freinet sont de grandes figures de l'éducation moderne.

Ils construisent des outils et mettent à disposition des ressources. Nous avons mis en place des systèmes éducatifs, tentatives institutionnelles pour permettre à tous d'avoir accès à la connaissance et à la culture. La réalité résiste. L'échec résiste toujours. Comment avons-nous tenté de faire face à cet échec ? Ce qui a été exploré ce sont les formes de pédagogie de compensation. Compenser le retard scolaire, les difficultés par du soutien, de l'aide individualisée, des études dirigées. Ces formes ont trouvé leurs limites. L'école sous sa forme traditionnelle ne réussit pas avec tous les enfants et la tentation est de faire plus d'école. Mais on ne soigne pas l'anorexie par le gavage. Une pédagogie alternative est donc apparue. Une pédagogie particulière pour répondre aux difficultés spécifiques ce qui a conduit à une ghettoïsation. On risque de stigmatiser les élèves. Un ministre de l'éducation nationale écoute les chercheurs et dit qu'il faut rassembler et créer des classes hétérogènes. Nous avons vécu et nous vivons encore dans cette oscillation du système scolaire.

La troisième strate tourne autour de l'individualisation. On prend en compte chacun et on propose à chacun ce dont il a besoin. On tombe dans un système de tests permanents et d'orientations souvent prématurées. On diagnostique ce qui ne va pas chez l'individu et on y remédie. Cette troisième étape évacue le sujet et l'élève en tant que personne quand notre rôle d'éducateur est de mettre debout l'élève. Il faut aller jusqu'au cœur battant de la pédagogie. La pédagogie entre éducabilité de tous et liberté de chacun présente une contradiction fondamentale. Il ne faut jamais désespérer de quiconque. Nous n'avons jamais fini de proposer des moyens à nos élèves de progresser et de grandir. Nous n'avons pas le droit de baisser les bras. Mais nous ne pouvons jamais apprendre ni grandir à la place de quiconque. Il y a au cœur de l'éducation une contradiction entre l'éducabilité de tous et la liberté individuelle de chacun sur laquelle nous ne pouvons pas agir. Rousseau, philosophe du 18^{ème} siècle : « Tout faire en ne faisant rien » La responsabilité d'éducateur est de créer les conditions pour apprendre. Un espace hors danger tout d'abord, l'élève doit être en confiance. Il doit se tromper sans honte,

essayer sans crainte. Nous devons susciter le désir d'apprendre. Célestin Freinet « faire boire un âne qui n'a pas soif ». Un âne finira par avoir soif. Mais un enfant ne réclamera peut-être jamais le théorème de Pythagore. Il faut donc proposer et donner l'envie d'apprendre. Nous avons à fournir des ressources, dans une salle de classe il y a des livres, il y a nous aussi. Nous n'avons jamais fini de tout faire. Aucun éducateur ne peut quitter la classe et se dire que tout est fini. Le tout faire est le tout-à-faire. On ne fait rien car on ne peut pas agir sur le désir d'apprendre de l'autre, on ne peut pas faire à la place de l'enfant.

Lacan, psychanalyste français du XXème siècle : Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ? On a du pouvoir en éducation quand on accepte d'avoir un non-pouvoir sur la liberté de l'autre. On s'épuise et on s'agite si on n'a pas compris ce qui est en jeu. Rousseau « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui aviez dit mais parce qu'il l'a compris lui-même »

C'est l'adulte qui éduque et enseigne mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. Il n'y a pas simultanément entre les deux processus. Rousseau est favorable à la contrainte éducative mais il faut qu'elle emmène la liberté.

Kortchak naît en 1878. En 1932, il crée une école expérimentale où les enfants choisissent leur programme. Il considère que le respect de l'enfant n'a rien à voir avec son idéalisation. Il serait d'accord avec cette phrase de Maria Montessori : « Il faut toujours se mettre à la portée des enfants, il ne faut jamais se mettre à leur niveau ». On ne les aide pas à grandir si on se met à leur niveau mais si on ne se met pas à leur portée, on ne les comprend pas.

Kortchack recueille des enfants insupportables à Varsovie. Il est sollicité en permanence et submergé par ces enfants vampires. Il invente un système de boîte aux lettres. Il tente de faire réfléchir les enfants qui sont dans le passage à l'acte constamment. On apprend à attendre une réponse et à savoir ce qu'on veut vraiment. « Prenez le temps d'écrire et de réfléchir. » Le sursis est fondamental en pédagogie. Faut-il d'abord outiller les enfants intellectuellement ou laisser s'exprimer les enfants librement ? Il faut d'abord leur apporter des contenus et des contraintes. Dans l'acte même d'expression de l'enfant, il faut être présent pour que cette expression s'exauce au-delà d'une certaine immédiateté. Korchak dit qu'il faut mettre en place les conditions d'une expression de plus en plus élaborée. Ainsi, le droit d'expression et le devoir d'éducation sont solidaires chez lui. Il faut articuler les deux dans le même acte.

L'exigence est la création de situations structurantes qui nourrissent la liberté et permettent de penser. C'est probablement autour de ce mot qu'il faut reconstruire. C'est à partir de la dialectique contrainte/liberté qu'il faut penser le pouvoir et le devoir d'éduquer dans la modernité. Cette modernité est en proie à une crise de l'éducation. C'est une crise de l'éducation dans son

ensemble. Dans les pays totalitaires, il n'y a pas de débat éducatif. La démocratie n'impose pas, il faut rediscuter et se ré-approprier. On ne parvient plus à s'accorder sur l'avenir commun que nous proposons à nos enfants. Les stratégies individuelles priment sur les règles collectives. Les autorités éducatives ne fonctionnent plus de manière solidaire. À l'époque, il y avait l'instituteur, le curé, le père de famille. Entre l'autorité du maître et des parents, des médias, il n'y a plus consensus. L'enfant est devenu aujourd'hui un cœur de cible dans le capitalisme pulsionnel. L'enfant est devenu un cœur de cible pour cette armée de publicitaires qui promeuvent l'empêchement de pensée. L'évolution est liée au triomphe de l'immédiateté, tout concourt à dire à l'enfant « fais ton caprice. »

L'enfant est aujourd'hui un enfant désiré mais est construit comme un enfant du désir, un enfant qui est là pour nous satisfaire. Le désir d'apprendre n'est pas tué par le savoir. Le désir se distingue ainsi de la pulsion. L'éducation doit construire des sujets libres et émancipés de la pulsion. Le temps d'attention de l'enfant s'est fragmenté, il faut alimenter l'attention constamment.

La télécommande permet de changer instantanément de chaîne dès qu'une seconde nous ennuie. Les gens qui fabriquent la télévision ont compris qu'il fallait zapper avant le téléspectateur. Il faut qu'ils changent de chaîne dans la chaîne et bombardent d'images. L'enfant arrive en classe et zappe. Nous ne pouvons pas rivaliser, dans cet éclatement de l'attention c'est le plus spectaculaire qui gagne. L'école et l'éducation doivent tenir compte de ces changements. L'éducation doit parfois prendre le contre-pied de ce qui est toxique. Nous avons un rôle éducatif pour permettre aux enfants de prendre du recul. Comment fonder l'éducation dans la modernité ?

C'est là que se place la définition du principe pédagogique différé : sursoir au passage à l'acte pour laisser la pensée émerger entre la pulsion et l'engagement. Former à la liberté, c'est construire quelque chose dont on sursoit la pulsion, qu'on le passe au crible de son intelligence et qu'on décide de s'engager en toute connaissance de cause.

A travers le temps et l'espace on constate donc que la réflexion critique et innovante n' a cessé de cohabiter avec la tradition pédagogique. Les exemples illustres ne manquent pas qui se complètent et se font écho. On citera encore car ils sont incontournables :

L'éducation et Le désir de l'enfant- Alexander Neill-selon Philippe Meirieu ⁴

Le conférencier s'appuie sur un compte-rendu de Bruno Bettelheim, pédagogue et psychologue américain qui est allé observer l'école de Summerhill, fondée par Alexander Neill en 1921. L'établissement est construit sur la liberté des élèves et sur une forme de démocratie basée sur l'égalité des voix pour sa gestion. Les enfants vont en cours s'ils le souhaitent et sont libres de jouer autant qu'ils le veulent.

Bettelheim explique que Summerhill est une très bonne école avec une très mauvaise pédagogie. Pour obtenir l'amour de Neill qui est très charismatique, les enfants sont prêts à tout et finissent donc toujours par vouloir apprendre. D'après Neill, il faut sortir l'enfant de l'autorité traditionnelle pour laisser sortir de lui l'envie d'apprendre. Les enfants passés par Summerhill ont tous témoigné du bonheur de ce passage. Avec Neill, le désir est installé au centre de l'acte pédagogique.

Dans *Emile*, publié en 1762, Rousseau énonce un paradoxe "Oserais-je déposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation : ce n'est pas gagner du temps, c'est d'en perdre." Il faudrait donc s'éloigner des chemins institutionnels tout tracés pour respecter celui de l'élève. ⁵

L'anthropologue Tim Ingold dans *L'anthropologie de l'éducation* propose d'aborder l'éducation comme un partage d'expériences. "*Pour que le partage soit éducatif, je dois faire l'effort de donner à mon expérience une forme qui soit compatible avec votre vision pour que nous puissions, dans un sens, prendre le même chemin et, ce faisant, lui donner du sens ensemble. Ce n'est pas comme si vous possédiez finalement un savoir implanté dans votre cerveau qui m'appartenait à moi seul auparavant. Nous nous accordons plutôt sur quelque chose qui est désormais nouveau pour nous deux. S'éduquer, c'est se transformer.*"

Les informations ne passent pas d'une tête à l'autre sans être déformées. Comment appliquer cette égalité des intelligences dans un enseignement musical ? Jacques Rancière conseille de répondre aux questions de l'élève même si ces questions amènent le professeur sur un terrain

⁴ MEIRIEU Philippe, Conférence : L'éducation et le désir de l'enfant

⁵ SION-HENRY Justine, *Les temps discordants de la musique*, thèse, Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2020. Français. □NNT : 2020LIL3H004□.
□tel-02638916□

imprévu. On trouve l'idée de carte mentale du savoir pour s'approprier un enseignement. Que faire néanmoins des gestes techniques et laborieux, indispensables à la maîtrise d'un instrument ?

1.3 La méthode Suzuki⁶

La réponse se trouve t'elle dans les pédagogies alternatives ? La méthode Suzuki semblait rejoindre l'idée de bain musical. Il s'agit d'une philosophie de l'apprentissage développée au Japon, au XXème siècle par Shinichi Suzuki. Suzuki remarque que les enfants ont des facilités pour acquérir des langues nouvelles et élargit cette faculté à l'apprentissage de la musique. Il se base sur l'imitation sans le recours à la partition. Le parent de l'enfant est directement lié au processus. Il est engagé dans l'apprentissage en apprenant lui-même durant les leçons. Les enfants peuvent commencer dès 3-4 ans en initiation. Le développement émotionnel de l'enfant est central, notamment sa relation avec les autres. La conviction première de Suzuki est que n'importe qui peut apprendre et apprend à partir de son environnement.

Cela implique

- une immersion dans le milieu musical (concerts, relations avec d'autres musiciens, écoute de musique à la maison)
- abandonner les tests d'aptitude musicale et les auditions ; pour Suzuki chaque enfant est capable d'apprendre à jouer de la musique
- insister sur le fait de commencer très jeune (3-5 ans)
- privilégier l'apprentissage par l'écoute au début plutôt que par la partition -> un enfant apprend à parler avant d'apprendre à lire
- encourager la pratique d'ensemble y compris le jeu à l'unisson

⁶ Qu'est-ce que la méthode Suzuki-La musique et vous
<https://www.youtube.com/watch?v=Uy-jQR9Hevw&t=2s>

-retenir et travailler à nouveau chaque morceau de musique précédemment appris de manière régulière afin d'accroître l'habileté technique et musicale, on n'utilise pas les exercices techniques et les études dans la méthode Suzuki

-jouer fréquemment en public afin que ce soit plaisant et naturel. La méthode n'encourage pas la compétition et favorise la collaboration et l'émulation quel que soit le niveau de l'élève.

Une des critiques régulièrement émise sur cette méthode est que l'imitation et l'unisson conduiraient à une interprétation déficiente en lecture rapide et robotisée car trop pensée en groupe. Le travail sur un enregistrement ne suffirait pas à penser la pièce à partir du texte et à comprendre le style.

Je me pose la question des gestes techniques à la guitare : Comment développer un jeu naturel avec les gestes indispensables mais laborieux du guitariste ? L'enfant de lui-même joue avec un seul doigt à la main droite et écarte les doigts loin du manche à la main gauche. Il faut du temps et de l'acharnement pour rééduquer les doigts à se placer « comme il faut ». Vient ensuite la question épineuse des barrés ; un seul doigt appuie sur toutes les cordes à la fois. Comment créer du naturel à la place de l'inconfort ? Ces gestes techniques peuvent-ils être reliés à la musique ?

1.4 Le professeur directif

Le témoignage de Françoise, pianiste amateur de 60 ans

Françoise rêvait de faire du piano du plus loin qu'elle se souvienne. À 10 ans, elle trouve un violon dans le grenier de sa grand-mère et fait une année de violon à défaut du piano. Elle rêve de polyphonie et de et de double voix, goût qui vient sûrement de tous les disques qui passaient chez elle. Françoise a toujours chanté toute seule. Elle a 11 onze ans quand sa mère accepte enfin d'installer un piano chez elle. Françoise commence donc à prendre des cours avec une amie pianiste de sa mère. Très musicienne et très loin de l'académisme institutionnel. Françoise commence directement par un prélude de Bach en autonomie. Elle joue Le 3^{ème} mouvement de la Sonate au Clair de lune de Beethoven au bout de la première année, morceau très rapide et virtuose. Françoise dit avec le recul que cette professeur lui laissait jouer des choses trop

difficiles.

Ce n'était pas un professeur normatif ni jugeant ce qui mettait son élève en toute confiance. Elle parle assez peu, joue les morceaux avec F pour lui montrer le rythme par exemple au lieu de lui expliquer. Elle était aussi très encourageante et considérait Françoise comme un partenaire de l'amour de la musique « je t'emmène dans ce que j'aime ». Les cours de musique étaient un partage de la musique. Françoise dit qu'elle n'a jamais aussi bien joué que pendant cette période de liberté. Le seul bémol de cet enseignement épanouissant était le manque d'apprentissage technique. Sa professeur ne lui transmettait pas de méthode de travail. À 18 ans, Françoise travaille avec une nouvelle professeure, beaucoup moins amicale mais patiente et dans une grande « neutralité bienveillante ». Elle croit en Françoise à un moment où elle n'arrive plus à avancer. Sur la Quatrième ballade de Chopin, cette nouvelle professeure lui montre comment détricoter le morceau en apprenant à lire et à comprendre la partition.

Auparavant, Françoise sentait le danger du morceau « on va se planter », il n'y a plus de danger avec cette nouvelle professeure car tout est compris et maîtrisé. Françoise peut jouer quelque chose de difficile sans stress pour la première et la dernière fois de sa vie. Elle fait énormément de progrès cette année-là, « mes désirs croisent mes compétences ». Françoise quitte le logement familial et n'a plus de piano. Elle retrouve un piano à 25 ans et joue sans professeur pendant plusieurs années.

Le piano lui manque tant qu'elle reprend les cours à 42 ans avec une professeure italienne plus jeune qu'elle. Il y a beaucoup de sympathie mutuelle entre les deux femmes mais Giovanna, la professeure est une personne très stressée, héritière d'un enseignement musical très dur et exigeant. Même si elle est très gentille, elle communique son stress à ses élèves. Cela se traduit par une morale de l'exigence, de réussite et de perfection. L'obsession de la faute est très présente. Il y a confusion entre le maître et l'élève, Giovanna est très stressée pour ses élèves qui jouent en audition par exemple. Françoise développe une stratégie de l'évitement et discute avec sa professeure pour éviter de lui jouer ses morceaux. Il y a un très gros contraste entre son jeu à la maison et devant son professeur. Devant Giovanna, elle n'est plus elle-même et exécute son morceau sans écouter ce qu'elle fait. Plus la relation dure, moins Françoise se sent elle-même. Au bout de dix ans de cours avec Giovanna, le piano est devenu un objet cultuel, loin de Françoise. Cette dernière arrête et se sent soulagée. Chez elle, elle revient à ses morceaux d'enfance qu'elle jouait à l'époque en toute liberté. Elle décide de reprendre des cours pour retrouver le goût de travailler son instrument.

Un autre professeur entre en scène, Jacques qui considère la souffrance nécessaire pour avancer en musique. Françoise se sent tout de suite intimidée par ce professeur. Jacques ne joue pas beaucoup devant ses élèves mais quand cela lui arrive, Françoise a le sentiment d'une célébration de la musique aussi solennelle et lointaine que lors d'un concert. Son jeu reste donc inaccessible et glaçant. Il n'y a plus de chemin entre le professeur et l'élève qui est ramené à un sentiment de médiocrité. Françoise travaille en stress chez elle car elle est hantée par l'exigence du professeur. Jacques a déployé la connaissance musicale de Françoise dans des dimensions analytiques. « C'est un professeur de musique, ce n'est pas un professeur de piano. » En effet, il est essentiellement dans l'analyse du morceau. Françoise parle d'une esthétique un peu froide, l'instrumentiste est au service d'une musique avec méfiance vis-à-vis de sa sensibilité.

Avec Jacques, Françoise se sent détachée du piano « le morceau ne m'appartenait plus ». Elle a même le sentiment de perdre son identité en se mettant au piano. Le regard de Jacques la dépouille. Quand Françoise joue des duos avec une autre élève, elle se sent beaucoup plus protégée, la charge est répartie. Françoise reste cinq ans avec Jacques puis décide qu'elle ne veut plus de ce stress dans sa vie et cet abandon est une immense libération. Après ces cinq années, Françoise a un accident aux yeux et ne voit plus pendant quelque temps. Elle joue du piano sans voir, elle est débarrassée de la partition et ne joue que de mémoire. Pour la première fois, elle s'entend jouer et c'est un grand moment de bonheur musical. Elle joue lentement et rentre dans les notes. Elle parle de vibration intérieure, le piano n'est plus un objet lointain. Sans partition, elle est obligée de se faire une représentation mentale du morceau. Il n'y a plus de normes, juste elle et la musique. Françoise a retrouvé la vue mais la partition lui fatigue les yeux rapidement. Elle joue donc des morceaux simples, improvise un peu et retrouve le plaisir immédiat de certains accords ou certaines mélodies.

L'exemple de Françoise illustre à mes yeux le danger du professeur stressant et directif. Celui qui, pensant faire ce que ça fonction requiert tient avant tout à délivrer son savoir avant de se mettre à la place de l'élève. Il s'agit là d'une exigence mal placée, démesurée qui peut briser la confiance et l'envie du musicien.

II. Vers quel enseignement musical aujourd'hui?

II.1 Les enjeux des conservatoires

Même si la formation des musiciens amateurs est aujourd'hui mise en avant, il s'agit trop souvent encore de pousser l'élève à aller le plus loin possible. Ce n'est pas négatif si cette volonté est pensée à partir de l'élève lui-même, si l'élève est poussé à aller le plus loin possible par rapport à son propre référentiel. Mais le référentiel extérieur peut être oppressant quand l'objectif est fixé par une autorité. D'un établissement à l'autre, l'apprentissage est très découpé et l'élève va de son cours d'instrument à son cours de formation musicale sans qu'il y ait forcément de connexion entre les deux.

Le travail de la partition suppose le développement d'un rapport à la perfection, il faut jouer exactement ce qui est écrit. Jacques Moreau, directeur du CEFEDM Rhône-Alpes écrit dans une article « le seul résultat possible, c'est la perfection : la perfection parce qu'une partition est écrite, qu'elle comporte des indications précises, et qu'une fausse note, n'étant pas écrite dans la partition, est une imperfection. » Cela questionne le rapport à l'erreur, souvent perçu négativement.

Célestin Freinet insistait déjà sur la richesse de l'erreur et de la situation d'expérimentation. La situation d'apprentissage doit se rapprocher de la vie quotidienne. L'enfant tâtonne pour apprendre à parler et à marcher tandis que l'école est le seul lieu où les connaissances doivent être intégrées immédiatement.

La créativité des élèves est rarement mise en avant dans l'enseignement de la musique classique mais plutôt leur statut d'élève-interprète. Ainsi, des aspects de l'enseignement artistique mettent à mal le développement de la subjectivité propre des élèves comme les emplois du temps étriés par un trop plein d'activités, des objectifs par cycle déterminés à l'avance, des habitudes d'apprentissage où les enfants doivent apprendre ce qu'on leur dit d'apprendre, des institutions qui maintiennent les élèves et les professeurs dans ce schéma de reproduction qui voudrait emmener tout le monde sur un chemin identique. On peut rêver d'un monde où chacun aurait du temps disponible et pourrait bifurquer pour développer sa propre subjectivité.

*II.2 La pédagogie de l'exploration, mémoire de Alwin Eburdery du Cefedem Rhône-Alpes-Auvergne*⁷

Les jeunes professeurs en formation sont souvent confrontés aux mêmes interrogations. Je m'appuierai ici sur le mémoire d'Alwin Eburdery, étudiant au Cefedem Rhône-Alpes en 2016.

D'après la définition provenant de la thèse de Christian Verrier, pédagogue né en 1955, les apprentissages autodidactes seraient réalisés « *hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne ressource.* » L'apprentissage autodidacte forme donc l'apprenant à être autonome dans son apprentissage, à « apprendre à apprendre ». Les apprentissages autodidactes forment l'apprenant à structurer son savoir et à élaborer des « *démarches transférables* » à l'acquisition de savoirs nouveaux. L'apprenant peut donc continuer à apprendre en dehors du cadre de la classe ou du conservatoire.

Les apprentissages théoriques débutent le plus souvent par la pratique contrairement aux apprentissages hétéronormatifs qui ont plus tendance à s'appuyer sur l'information et sur la théorie comme point de départ. Au cours d'un apprentissage institutionnel classique, le savoir est organisé d'une manière hiérarchique, on va du simple vers le complexe. Les apprentissages autodidactes, eux, ne sont pas hiérarchisés, les informations apparaissent selon la recherche et l'expérimentation de l'apprenant. Ce dernier fait des allers/retours entre pratique et théorie dans une démarche globale et complexe. L'enseignant est obligé d'organiser son discours de manière linéaire alors que le savoir fonctionne plutôt comme une carte mentale où les connaissances sont accessibles de manière simultanée. L'élève doit donc se réapproprier le savoir du maître en abolissant sa logique hiérarchique pour reconstruire sa propre carte mentale.

Le danger qui guette l'autodidacte est de s'enfermer dans sa solitude en s'imaginant tout puissant. S'il ne tombe pas dans cet écueil, il peut aussi perdre du temps en cherchant les personnes ressources dont il ne dispose pas.

Dans *Les pédagogies de l'apprentissage*, Marguerite Altet définit deux types de pédagogies différentes : les pédagogies de l'enseignement ou de la connaissance et les pédagogies de l'apprentissage. Les pédagogies de l'enseignement ou de la connaissance sont centrées sur la transmission des savoirs constitués. Largement majoritaires dans les écoles et dans les conservatoires, elles transmettent le savoir sous la forme d'une suite d'informations

⁷ -EBURDERY Alwin, *La pédagogie de l'exploration*, mémoire au Cefedem Rhône-Alpes-Auvergne, 2016

hiérarchisées de la plus simple à la plus complexe. L'apprenant reçoit une information extérieure à lui donnée par l'enseignant, soit il la laisse extérieure et ne se l'approprie pas, soit il l'intègre à son réseau psychocognitif. Le schéma d'éducation traditionnel se résume souvent à donner l'information sous forme de leçon puis tenter de la faire devenir connaissance par une suite d'exercices d'applications. Les exercices ne suffisent pas pour que l'élève s'approprie la connaissance s'il ne nourrit pas de désir d'apprentissage dans l'information exposée pendant la leçon.

Les pédagogies de l'apprentissage sont centrées sur le processus d'apprendre et donc sur le « faire ». Ces pédagogies centrent l'enseignement sur l'expérience. L'apprenant est guidé dans son accession au savoir. Comme l'autodidacte, l'élève doit faire pour apprendre.

La pédagogie de l'exploration s'attache au principe de cartes mentales où la totalité des connaissances sont accessibles instantanément et combinables à l'infini. Alwin Eburdery propose dans son mémoire de fonder le cursus sur la pratique collective pour que l'élève puisse appréhender la complexité du savoir en toute sécurité. Il propose également un accès ouvert à différents cours où l'élève peut changer d'interlocuteur régulièrement. Il s'agit de créer une multiplication de connexions entre les différentes connaissances acquises autour d'un projet pédagogique défini au préalable. Ainsi, les *Ateliers instrumentaux* de Saint Priest sont centrés sur l'exploration sonore et l'enregistrement. L'enseignant peut aborder cet axe par l'improvisation, l'écoute, la composition... L'idée est de sortir de l'apprentissage exclusif de la technique instrumentale. La notion musicale est au centre et confrontée aux logiques instrumentales à travers des expériences concrètes de manipulation de l'objet sonore. Le répertoire instrumental n'est pas au centre de l'apprentissage et laisse la place à l'improvisation, la composition et la recherche. En effet, Alwin Eburdery considère que l'entrée en musique ne doit pas se faire par le répertoire qui demande obligatoirement une confrontation de l'apprenant à ses possibilités instrumentales qui peut être démotivante et frustrante.

II.3 Deux extrêmes, le professeur directif et le professeur brouillon

Exemple de mon ancien professeur de guitare : M. était déchiré entre le souhait de respecter ma personnalité musicale et le besoin de me conformer aux attentes institutionnelles des examens et des concours. La première année, M. m'a emmenée plutôt en douceur à changer totalement ma technique ; jouer avec le bout des doigts, replacer ma main droite, alterner l'index et le majeur. Moi qui n'avais jamais travaillé ainsi, le changement fut assez violent et désagréable. En effet, j'arrivais jusque-là à jouer mes morceaux avec ma technique non conventionnelle et surtout avec un grand plaisir et une entière liberté. Je devais apprendre à faire attention à chaque doigt, chaque déplacement et travailler dans la lenteur.

Cette rééducation n'a pas été plaisante mais je prenais conscience petit à petit de sa nécessité. M. me poussait à aller plus loin musicalement mais respectait toujours mon instinct musical et était souvent touché par ma spontanéité de jeu.

Je progresse au fil des mois et des années mais le discours reste le même "La musique, tu l'as mais travaille ta technique." Arrivent alors les années si terribles des concours. M. se donne beaucoup comme professeur pour me faire avancer et ne ménage ni son temps ni son énergie. Je rate le premier DEM, je joue bien, très bien même devant le jury mais ma technique n'est pas assez solide diront-ils. Je ne me décourage pas pour autant et décide de tenter tous les concours possibles pour me faire avancer sous l'impulsion de mon professeur.

M. a un parcours de guitariste tout tracé, grand travailleur et passionné, il entre au CNSM à 18 ans et réussit tous les concours qu'il passe. Je n'ai pas son parcours ni sa facilité digitale et je vais rater tous les concours que je passe cette année-là, un par un, avec un découragement grandissant. Je travaille d'arrache-pied, m'obligeant à travailler six heures par jour, sans répit. Je compte mes heures, croyant qu'il faut se donner du mal pour réussir. Je me donne du mal en effet, et surtout je me fais du mal en refusant d'écouter ma détresse intérieure. Je joue en pensant à autre chose, incapable de me concentrer et répétant en boucle mes morceaux pour arriver à ces six heures de travail. M. est content de mes énormes progrès mais commence à voir que je ne suis pas dans la bonne énergie. Dérouté, il change son discours chaque semaine. Il me rassure puis me plonge dans le doute le plus profond. Je ne sais plus où j'en suis ni quel chemin suivre.

Et en perte de confiance totale, je n'arrive plus du tout à jouer en public. Mes mains se rebellent contre ce régime autoritaire et se crispent. Ma musique ne sort plus, mon corps crie stop à mon esprit intransigeant. La pression me pèse et me ronge. Je finis par ne plus y croire, sous l'incompréhension involontaire de mon professeur. Je rate le deuxième DEM qui me ferme ses

portes parisiennes. Une longue reconstruction commencera alors loin de M. et son discours contradictoire.

Si j'insiste sur mon parcours, c'est parce que je crois qu'il montre le danger du manque de clarté dans un suivi pédagogique. Manque de clarté qui est peut-être encore plus nocif qu'un professeur trop directif. Comment guider l'élève avec un discours clair mais qui lui laisse la place de s'exprimer ?

II.4 Les temps discordants de la musique : Thèse de Justine Sion-Henry⁸

Justine est partie au Venezuela pour s'immerger et observer El Sistema, créé par José Antonio Abreu. Il s'agit d'un réseau d'orchestres et de chœurs créé en 1975 pour lutter contre la violence et la pauvreté. Ce système s'appuie sur la force du collectif et ses valeurs qui sont l'écoute mutuelle, l'entraide, la solidarité grâce à une pratique musicale et orchestrale intensive et quotidienne.

Issus de tous les milieux sociaux, les enfants apprennent à vivre ensemble au sein d'un collectif. La confiance en la capacité de tous est l'idée fondamentale en laquelle croit le fondateur de l'école.

Justine a remarqué que si le système basé sur la pratique de l'orchestre est innovant, le déroulement des cours reste très classique avec des professeurs directifs et une hiérarchie au sein du groupe. Elle situe la différence dans un rapport au temps très différent.

Les cours n'ont pas une durée définie, ne se déroulent pas toujours dans le même jour ni dans le même ordre. Le lieu des cours est un véritable lieu de vie où les élèves passent du temps à répéter, solliciter leur professeur, écouter d'autres répétitions et passer du temps avec les autres élèves.

Les professeurs vénézuéliens sont présents toute la semaine. Les jours sont définis mais les élèves viennent quand ils le veulent, le temps du cours dépend de leurs besoins sur le moment. Le niveau instrumental des jeunes enfants très élevé est dû à cette fréquence, à la régularité de la pratique et à la présence quotidienne des enfants et de la famille. En effet, les professeurs se

⁸ SION-HENRY Justine, *Les temps discordants de la musique*, thèse, Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2020. Français. □NNT : 2020LIL3H004□.
□tel-02638916□

déplacent chez l'élève et la famille est conviée sur les lieux.

Il s'agit donc d'un cercle musical convivial où la pratique de la musique permet de reconnaître les singularités de chacun tout en se pensant comme faisant partie d'un groupe social.

Peut-on imaginer une autre temporalité en France où les horaires sont souvent très stricts et cadrés? On peut imaginer de rendre possible un temps qui ne serait plus subi mais vécu pleinement sans poursuivre des objectifs à courts termes, souvent énoncés par d'autres.

Si le cadre institutionnel peut être limitant, l'instrument lui-même peut nous demander de nous conformer à son exigence. Je parle ici de la guitare classique, instrument d'origine populaire qui a évolué vers une exigence extrême.

*II.5 Libertés et déterminismes de la guitare de Rafael Andia*⁹

Rafael Andia est un guitariste français né en 1942. Dans son ouvrage, il oppose la guitare flamenco et sa gestuelle spontanée à la guitare classique qui doit se soumettre à des langages et y adapter sa technique. Il parle ainsi de style-technique propre et naturel et de style-technique des lettres de noblesse.

Le style naturel naît au début du XVIIème siècle, il s'agit d'analyser les possibilités des deux mains et ensuite de les laisser aller en toute liberté. Le style noble a une ambition polyphonique née dans les doigts des vihuelistes. En 1555, Juan Bermudo considère un bon maître vihueliste celui qui saurait « mettre une messe » sur son instrument. Cette exigence entre en contradiction avec les limites de notre instrument, en effet nous n'avons que quatre doigts à la main gauche, un manche large et peu de possibilités de cordes à vide à la main droite. La guitare au cours de son histoire tente de singer les autres instruments et leurs possibilités digitales bien supérieures. Notre instrument nous empêche-t-il de jouer en toute liberté ? L'exigence de la guitare classique demande en tout cas un temps de travail qui est souvent bien en-deçà du résultat final et qui finit souvent par décourager les guitaristes les plus avancés.

⁹ ANDIA Rafael, *Libertés et déterminismes de la guitare*, 2015, Editions L'Harmattan

III. Des pistes de jeux pour sortir de la contradiction

I.1 Comment le confinement nous invite à nous renouveler

Voilà un mois que le confinement a commencé et que les enseignants ont dû adapter leurs méthodes à cette situation inédite. De mon côté, j'ai choisi de proposer à mes élèves des cours par Skype et/ou de m'envoyer des enregistrements de leurs morceaux avec des retours de ma part ensuite. Tous les parents d'élèves étaient ravis de cette proposition et nous avons mis en place les cours dès la première semaine. J'ai eu rapidement quelques surprises ; mes deux élèves les plus avancées et les plus sérieuses ne m'ont pas fait signe pendant quatre semaines malgré mes nombreux rappels tandis que certains élèves moins investis d'ordinaire se prêtaient au jeu avec enthousiasme. J'ai vite compris que le cours à distance impliquait une nouvelle manière de donner cours. En effet, on voit moins bien et on entend moins bien ce que joue l'élève, on ne peut pas modifier la position de ses doigts et on peut moins lui montrer la manière de faire. Ces contraintes amènent donc l'élève vers plus d'autonomie, il doit être plus actif que lors d'un cours classique et chercher par lui-même comment arriver à un résultat. Mais pour que l'élève parvienne à ce résultat, cela nécessite de lui fournir des explications très claires. Il y a un enjeu d'efficacité dans le cours par vidéo car l'interaction sociale est moins présente. Mon empathie très, voire trop, présente d'habitude s'est réduite à une place moins envahissante. Apporter du contenu à l'élève devenait le plus important et la recherche de proximité avec l'élève moins essentielle.

L'utilisation des vidéos et l'enregistrement

Le confinement permet aussi de se servir de nouveaux outils pédagogiques. Un de mes élèves a préféré m'envoyer des enregistrements plutôt que d'avoir un cours en vidéo. Suite à son envoi, je lui renvoyais une vidéo expliquant les points à travailler. Il m'a semblé que cet outil favorisait l'autonomie de l'élève car le travail ne pouvait être mâché par le professeur pendant le cours, l'élève devait écouter les conseils puis les appliquer de lui-même sur son instrument. La limite de cet outil m'est apparue lorsque l'élève reproduisait les mêmes erreurs malgré mes conseils. Il faut que l'élève ait déjà un minimum d'autonomie et d'écoute pour pouvoir modifier les points à améliorer. Pour d'autres élèves, je leur ai envoyé des enregistrements de leur

morceau du moment en plus du cours vidéo afin qu'ils aient une idée du rendu sonore. Cela a bien marché au niveau rythmique. Le mieux serait d'avoir des versions de différents guitaristes pour que l'élève se rende compte des diverses possibilités d'interprétation. Pour les élèves en difficulté, je dirais que ces cours à distance ont accentué le problème. Si l'élève n'a pas envie, il est beaucoup plus difficile de lui insuffler une motivation par le cours en vidéo. Le contact humain, évident en temps normal, fait défaut et l'élève qui peine à travailler pour lui n'aura plus la volonté de travailler suite à l'absence de la stimulation fournie par les interactions du cours en direct.

Le cas des grands élèves

Comme je n'ai pas encore d'élève au-dessus de second cycle, je vais parler de ma propre expérience du confinement en tant qu'étudiante de l'ESM.

Pour le mois de juin, je devais préparer un récital de guitare afin de valider ma deuxième année. Avec le confinement et la fermeture du pôle supérieur, nous avons su rapidement que cet examen n'aurait pas lieu. Délivrée de cette échéance stressante, je me suis demandée quel en serait l'effet sur mon travail. En effet, depuis le début d'année, je montais mes pièces sans trop de problème mais un peu vite et sans avoir le temps et sans l'envie de prendre le temps de peaufiner mon jeu. Dès le début du confinement, j'ai pris un rythme de travail très régulier et copieux. J'avais enfin le temps de m'installer avant de jouer, de réfléchir à ma posture, de chercher à régler mes tensions, de jouer lentement et de respirer. Ces deux mois de travail dans le calme ont été une période merveilleuse où j'ai eu le sentiment de retrouver ma guitare. Le plus gros changement pour moi était de ne plus travailler pour mon cours de guitare ou pour un examen. J'ai travaillé pour moi, pour avancer, pour être dans la joie de faire de la musique. J'ai également énormément travaillé en m'enregistrant et cette auto-évaluation m'a communiqué une exigence envers moi-même que je n'avais pas ressentie depuis des années. Ce n'était plus le professeur qui me reprenait, c'était moi, par mon choix conscient et personnel qui cherchais à progresser et à peaufiner les détails de mes morceaux. Devenue anti exercices techniques, je me suis surprise à avoir envie de travailler des études, sans forcer et en cherchant à être à l'écoute de mes sensations.

On dit souvent que l'objectif d'un élève est de devenir son propre professeur. Est-ce à partir d'un certain niveau le professeur n'est-il pas un frein à l'autonomie de l'élève ? Cette hiérarchie entre

le sachant et l'apprenant n'est-elle pas infantilisante et régressive pour celui qui est capable dans le fond d'avancer seul ? Ou en tout cas, ne faudrait-il pas au cours d'un cursus comme le pôle supérieur avoir des périodes où l'élève est livré à lui-même ? Des périodes où il s'entraînerait à être son propre professeur ? Sinon, comment fera-t'il à la fin de ses études ? Est-il condamné à être dépendant de cette figure parentale qui le corrigera ad vitam eternam ? Bien sûr, avoir un retour d'un œil extérieur sur sa pratique est fondamental mais est-ce forcément le rôle d'un professeur ? Pourquoi pas des amis, le public, des inconnus ? Qui n'auront pas une oreille de spécialiste mais une écoute neuve ? Ne faudrait-il pas revenir aux questions essentielles « qu'as-tu ressenti quand j'ai joué ? As-tu été touché ? Penses-tu que j'ai des choses à améliorer ? »

III.2 Entretiens avec deux professeurs de guitare de conservatoire

Entretien avec Michel Grizard, professeur au pôle supérieur de Rennes

Michel Grizard est professeur en conservatoire et au pôle de Rennes. Il a formé des guitaristes de leur début à l'instrument jusqu'à la fin de leurs études supérieures. Michel considère que la technique est un outil d'expression pour l'élève. Ainsi, même les enfants ont un programme technique à travailler. Les enfants et les plus grands travaillent des chansons qu'ils connaissent en plus du répertoire classique. Le lien entre le chant et l'instrument est au cœur de la pédagogie de Michel. Il fait analyser les phrases musicales avec le chant. Il fait également beaucoup écouter d'œuvres, Couperin, Sor, Mertz, Prokofief, Brouwer... Il demande aux plus jeunes si la musique est « triste » ou « gaie ». Pour l'écoute, il fait travailler de la musique de la Renaissance. Avec le confinement, les élèves se sont enregistrés et ont fait leurs propres commentaires. Michel a ainsi remarqué le développement de l'écoute grâce à ce mode de travail et une plus grande autonomie. Michel considère que les examens sont importants pour les enfants qui se mobilisent et ont ainsi un objectif. Si l'enfant a un trac handicapant, Michel pense que cela est dû à un excès de concentration par rapport à un manque de concentration le

reste du temps. L'enfant construit son envie et sa motivation en écoutant les autres jouer, « ceux qui ont réussi ». Il est donc important que l'élève assiste au concert pour être émerveillé par ce rituel solennel et magique. Il faut aussi bien sur mettre en valeur la personnalité artistique de l'élève. C'est très important d'être attentif aux idées artistiques et musicales de l'élève, notre rôle devrait consister à les mettre en valeur. Être attentif c'est parfois dire à l'élève que sa proposition ne marche pas pour telle ou telle raison. Souvent la proposition fonctionne et il faut alors la mettre en valeur si elle est en adéquation avec le style de l'œuvre, avec le respect de la partition. On voit bien quand on entend des grands artistes que certaines notes sont importantes et d'autres non. Michel dit donc aux élèves qu'il ne faut pas jouer toutes les notes, c'est-à-dire qu'il faut mettre en valeur certaines et laisser les autres en retrait. Cela aide beaucoup la technique. Souvent un problème technique est en fait musical, le choix musical n'est peut-être pas le bon.

Entretien Adrien Maza, ancien professeur de guitare

Adrien a été mon professeur pendant cinq ans, de mes 16 à mes 20 ans. Je suis sa dernière élève qui a voulu en faire son métier.

Adrien Maza explique qu'il est devenu beaucoup plus directif au fil des années du point de vue de la technique instrumentale. Pour lui, une phase d'exploration de l'instrument peut être fait par l'élève chez lui et ne nécessite pas de prendre du temps de cours. Dès le premier cours, il veille donc à une bonne position et à de bons placements de mains. Il considère que cette façon de faire cause nettement moins de frustrations chez l'élève que s'il doit rectifier de mauvaises habitudes. De même, pour l'alternance des doigts, il faut que cela soit acquis pendant le second cycle. Concernant la question des barrés qui peuvent être compliqués pour les élèves, il propose différentes façons d'appréhender le geste afin que l'élève cherche et trouve le geste qui conviendra à sa morphologie. Adrien pense qu'un enseignement directif d'un point de vue

de la technique instrumentale fait gagner du temps, il insiste sur l'importance de la clarté du discours de l'enseignant.

D'un point de vue musical en revanche, Adrien cherche à développer la personnalité et la liberté de choix de l'élève. Il le laisse chercher, tâtonner et même se tromper pour que l'élève se rende compte lui-même de la pertinence de ses choix. Pour développer cette liberté, Adrien joue beaucoup le morceau de l'élève en lui montrant plusieurs possibilités d'interprétation. Il fait écouter également beaucoup de musique à ses élèves pour qu'ils n'aient pas seulement le modèle du professeur en tête. Ses élèves sont amenés à travailler tous les styles musicaux pour avoir le choix dans leur parcours instrumental. Il inclut également une part d'improvisation dans ses cours. Pour Adrien, cette liberté est possible car ses élèves ne souhaitent pas devenir professionnels. Si c'était le cas, la question de la conformité à certaines attentes institutionnelles changerait la donne. Il ne cherche pas à faire jouer à ses élèves les morceaux les plus difficiles du répertoire (sauf si eux-mêmes en font la demande) et peut donc élargir son enseignement et laisser une grande place aux aspirations de l'élève. L'objectif premier pour lui est que ses élèves deviennent leur propre professeur.

Au cours de l'entretien, nous avons parlé des professeurs très directifs qui ne laissent aucune marge à leurs élèves. Beaucoup de grands musiciens reconnus ont eu de ces maîtres intransigeants. Il est donc possible de tirer parti d'un enseignement directif et de développer par la suite sa propre personnalité. Il y a aussi le risque de ne jamais réussir à s'en détacher et de rester éternellement dans l'ombre du grand professeur. Je me demande si ce n'est pas finalement une question de durée et de moments dans le parcours. J'ai entendu nombre de musiciens parler de professeurs redoutables qu'ils avaient eus durant leurs études. Ils en parlent souvent comme une expérience douloureuse mais qui leur a apporté une grande rigueur ou un très bon bagage technique. Le professeur très dur et exigeant est-il indispensable pour former un musicien accompli ? L'élève peut-il acquérir de lui-même une discipline ? Peut-on ne jouer que dans le plaisir ?

III.3 Les leçons de la musique ancienne

Entretien avec Claire Antonini, professeur de luth au conservatoire de Chelles

- L'apprentissage du continuo et de l'improvisation est-il central ou non dans le développement musical de l'élève ? Pourquoi ?

L'apprentissage de la Basse Continue suppose un niveau technique assez avancé sur le luth (la maîtrise des accords et surtout de leur enchaînement). Il est donc rare de commencer cet apprentissage avant l'âge de 11 ou 12 ans, et encore pour les élèves qui sont très assidus et qui ont une pratique régulière de leur instrument. Donc cet apprentissage est central, mais difficilement applicable aux plus jeunes. De plus, il y a des concepts harmoniques qu'il faut intégrer pour la réalisation de la BC et qui demande une maturation intellectuelle. Le fait de transformer un chiffre en une harmonie, de choisir son renversement, de l'intégrer avec des notes de passage éventuelles, de l'enchaîner en pensant à la conduite des voix... Tous ces aspects sont complexes et demandent des capacités de raisonnement réservées aux adolescents et aux adultes. Dans un premier temps, on peut toutefois commencer la BC en apprenant des accords par cœur et en les enchaînant simplement en suivant la basse, c'est ce que je fais avec les plus jeunes.

Cet apprentissage de la BC apporte un certain nombre de clés, c'est pourquoi les élèves qui développent la BC sont plus à même de comprendre la musique, de la jouer, de l'apprécier. Tout d'abord, pratiquer la BC, c'est accompagner les autres, c'est donc un travail sur l'écoute, qui est primordial dans l'apprentissage de la musique. C'est même plus qu'un travail sur l'écoute, car c'est « se mettre au service du dessus », ce qui induit savoir l'aider à respirer, le relancer, le rattraper, l'animer... Mais, cela permet aussi de comprendre comment est construite une pièce de musique baroque, quels sont les chemins harmoniques, la complémentarité des rythmes entre basse et dessus, la conduite des phrases... Ce qui fait que cet apprentissage permet de rentrer au cœur de la musique et de se l'approprier. L'improvisation musicale étant un art qui se développe avec un réservoir de données que l'on a accumulées au cours de son parcours musical,

la basse continue permet de mettre à profit toutes les données accumulées, et de les restituer en fonction du niveau propre à chacun, et en fonction également des caractéristiques de son instrument (un clavecin ne fera pas le même genre de BC qu'un luth ou une harpe). La pratique de la BC est donc une discipline tout à fait personnelle, et en ce sens on peut dire que c'est le témoignage d'une réelle appropriation. Pour résumer, c'est évidemment un développement central pour l'élève mais qui intervient à un moment T de son parcours suivant sa maturité instrumentale et intellectuelle, et qui est le signe d'une réelle maturation musicale.

Pour ce qui est de l'improvisation dans le cadre de la diminution renaissance, cette pratique est plus facilement abordable pour les plus jeunes, et peut aussi se pratiquer en emmagasinant des données (formules de diminution) que l'on aura entendues ou pratiquées dans diverses pièces, et que l'on restituera. Là aussi cela demande une certaine agilité sur l'instrument, mais on peut commencer par de petites variantes simples et qui seront accessibles à tous niveaux. Je remarque toutefois que c'est un état d'esprit et que certains jeunes ont plus de facilité et d'attraction vers ce genre de pratique, d'autres sont plus timides et ont du mal à se lancer. En effet, il faut pour cela vaincre une certaine pudeur, pour se lancer dans une aventure qui nous éloigne de notre zone de confort. Cet état d'esprit peut se révéler à différents moments de l'apprentissage d'un jeune. Pour ma part, je n'ai jamais forcé un élève à pratiquer la diminution, je laisse venir en fonction des aptitudes et des envies de chacun. Pour ceux qui deviennent à l'aise avec cette pratique, il est clair qu'ils acquièrent une connaissance et une aisance sur leur instrument, une aptitude à comprendre le rythme et le cycle rythmique (placer le nombre de notes suffisantes dans un espace avec des rythmes variés), une compréhension de la ligne... C'est donc la réalisation d'une réelle appropriation de la musique et de leur instrument et de ce fait un cheminement vers une autonomie.

- A quel moment de l'apprentissage, l'élève peut-il s'approprier l'enseignement du professeur ? Selon toi, faut-il attendre ce stade de son développement pour parler d'autonomie ou s'agit-il d'une construction indépendante que l'on a déjà mis en route ?

A mon avis cela se fait progressivement sur le temps de l'apprentissage et à tous niveaux de l'apprentissage, et cela dépend vraiment de l'engagement, des aptitudes et de la motivation de chacun à s'approprier la musique. C'est très intéressant de voir d'ailleurs combien chaque élève est unique, appréhende la musique avec ses propres facultés de compréhension, d'écoute, d'oreille... Ensuite dans la méthode d'enseignement on peut induire plus ou moins d'autonomie : Par exemple, ayant moi-même reçu un enseignement oral de maître à élève avec la pratique de la musique traditionnelle persane depuis l'âge de 15 ans, pendant des années j'ai fait l'expérience d'enseigner de façon orale à mes élèves, ce qui avait pour but de les amener directement à la musique. Cette

expérience était très enrichissante pour moi, et pour eux. Je me suis aperçue que cela développait énormément leur oreille, leur mémoire, le sens de la polyphonie, le sens du rythme... De plus cela m'a permis de monter des projets très ambitieux avec eux, malgré leur petit niveau et leur manque de pratique personnelle. Mais chaque méthode a son revers : je me suis aussi aperçue que certains de ces élèves qui avaient développé une grande faculté auditive et une mémoire exceptionnelle, ne savaient absolument pas lire. L'un de ces élèves me raconte que lorsqu'elle était au cours de solfège, elle

s'arrangeait pour être interrogée dans les derniers, si bien qu'elle avait le temps de mémoriser l'exercice. Par contre cette élève peut apprendre une partie en un temps record et tenir une voix dans une polyphonie sans la moindre difficulté et sans se sentir influencée par les voix des autres.

Depuis j'ai changé ma méthode, et si j'enseigne au débutant un peu oralement, très vite je passe à l'apprentissage de la lecture tablature et partition. Mais je sens que les élèves sont plus faibles rythmiquement, qu'ils manquent d'assurance dans leur voix lorsqu'il y a la polyphonie... En réalité comme je joue toujours avec eux, on peut dire que je mixte l'apprentissage oral avec l'apprentissage de la lecture. Le résultat c'est que les élèves lisent et ont une certaine autonomie.

Pour résumer, il me semble que le développement de l'enfant vers une autonomie musicale suit le développement général de son corps et de son esprit. Ce développement est propre à chacun, et se fait progressivement. Il me semble difficile de parler d'autonomie pour un enfant, on peut commencer à l'entrevoir chez les pré ado et ensuite chez les ado... Pour ma part, j'insiste toujours auprès des parents pour qu'ils suivent le travail de l'enfant, et éventuellement qu'ils assistent au cours. Car j'ai remarqué que l'enfant se développe mieux musicalement lorsqu'il est sous le regard bienveillant de ses parents, un peu comme une plante qui aurait besoin de chaleur (Le professeur joue le rôle de tuteur, et les parents apportent l'attention et la chaleur). Les enfants qui sont laissés à eux-mêmes dans la semaine avancent beaucoup moins vite vers l'autonomie.

- Selon toi à nouveau, peut-on expliquer pourquoi les musiciens baroqueux sont souvent plus épanouis que les classiqueux ?

Je ne sais pas s'ils sont plus épanouis, mais il me semble qu'ils sont beaucoup moins en concurrence que dans le milieu classique. Disons que l'état d'esprit est différent. Je vais essayer de dégager quelques points qui me permettent d'avancer cela. En musique ancienne, chaque musicien doit en principe faire ses propres recherches. Toutes les cartes ne sont pas données dès le début : il y a des recherches sur l'interprétation, des recherches sur les traités, des recherches de partitions,

des recherches sur le jeu des instruments, les instrumentations, l'improvisation...Le champs est large et donne la possibilité à chacun de se développer et de s'épanouir suivant ses aspirations. Certains aiment l'histoire et la recherche dans les traités, d'autres se concentrent sur le jeu et le style...Mais tous ces aspects sont complémentaires et utiles les uns pour les autres, si bien qu'il y a la place pour chacun.

De cette constatation découlent un certain nombre de points :

- L'idée de complémentarité donne à la musique ancienne, un statut de grande famille où chaque poste est important, il y a donc une certaine solidarité, un certain respect entre les différents acteurs de cette famille.
- Le fait qu'une bonne partie de la musique ne soit pas fixée apporte une liberté à chacun. Or la liberté est l'un des moyens essentiels pour s'épanouir. Par exemple tout ce qui concerne l'improvisation, la diminution, ou l'ornementation, ce qui concerne la réalisation de la basse continue, l'interprétation du style...Tous ses aspects apportent une bouffée de liberté à chacun, et laisse la place à toute sorte d'interprétation, de réalisation, de compréhension de la musique mais avec une touche personnelle qui permet à chacun de se réaliser au mieux de lui-même et de ses possibilités. De ce point de vue il ne peut pas y avoir concurrence entre les musiciens puisque la façon d'interpréter ou de comprendre une pièce peut être multiple.
- Le fait d'avoir un état d'esprit de chercheur est aussi un facteur d'épanouissement puisqu'il permet à chacun de mieux comprendre la construction musicale, d'entrer au cœur de celle-ci par ses propres découvertes.
- Enfin chaque musicien en fonction de son instrument est amené à jouer avec les autres, il y a donc un aspect vraiment social et incontournable dans la musique ancienne. Les instruments monodiques ont besoin de jouer en consort, ou bien d'être accompagnés par un continuo. Ceux qui sont polyphoniques sont amenés à accompagner...La musique se pratique en ensemble depuis le début de l'apprentissage et à tous les niveaux possibles.

Cet entretien avec Claire Antonini m'a conforté dans l'idée que la musique ancienne, peut-être comme le monde de la musique actuelle, est un univers qui reste plus ouvert et humain que celui de la musique classique. Après avoir essuyé tant d'échecs et de souffrances en guitare, j'ai commencé la pratique du luth sur un coup de tête il y a seulement deux ans.

Alors que j'avais toujours eu le sentiment de devoir me conformer à ce que je n'étais pas dans mon cursus de guitare classique, je me suis tout de suite sentie accueillie et reconnue dans

mon individualité et mes qualités musicales. Il ne s'agissait plus de jouer des gammes à toute vitesse et le plus fort possible mais d'écouter, de faire chanter son instrument et de comprendre. La pratique de la basse continue permet également une réelle appropriation du langage musical puisque seule la basse est écrite. Il me semble que cette ouverture à une autre musique est essentielle dans le cadre rigide d'encore trop de conservatoires.

II.4 Le chant et la pratique de groupe au centre de l'apprentissage

Entretien avec Claire Marchand, grande chef de chœur, spécialiste de la voix des enfants

Claire a été chef de chœur de nombreuses années au conservatoire du 13^{ème} arrondissement de Paris puis de la filière voix du conservatoire de Vincennes.

Récemment, Claire a eu l'opportunité de créer des ateliers où elle transposait les jeux vocaux en jeux instrumentaux. En effet, elle avait développé au sein de ses chœurs énormément d'exercices d'écoute, de rythme, de spécialisation du son. Avec ces ateliers, elle s'est rendue compte que la transposition à l'instrument était tout à fait possible. Ainsi les musiciens se sont passés des sons, ont joué dos à dos pour respirer ensemble ou se sont répartis dans l'espace. Ces jeux permettent un travail sur l'oreille et l'écoute des autres. Nous avons beaucoup parlé de l'importance de la dimension orale et du groupe au cours de l'entretien. En effet, Claire pense que l'émulation sera bien plus grande avec des petits groupes de deux ou trois enfants qu'avec le binôme professeur/élève. Les enfants pourront écouter celui qui joue, dire ce qu'ils entendent et ainsi développer leur écoute. Celui qui n'a pas travaillé entendra les progrès des autres et aura envie de progresser à son tour. Claire me conseille donc de prendre les élèves par deux ou trois.

Elle pense qu'il faut travailler en parallèle le travail oral et le travail avec partition. Au bout d'un moment, les deux seront reliés et l'élève pourra faire de la musique même avec la partition. En chorale, Claire nous faisait beaucoup apprendre par cœur les chants et j'ai le souvenir que nous nous appropriions vraiment la musique quand nous étions détachés du texte.

Claire considère qu'il faut développer son référentiel, avoir l'idée du son que l'on veut obtenir. Si le référentiel est trop bas, il n'y a pas de raison qu'il évolue. Elle a toujours eu une idée précise

du son et de la souplesse vocale qu'elle voulait obtenir en chœur. Son objectif à long terme est de former des musiciens qui aient un vrai bagage musical à la fin de leurs années de chorale. Je me suis dit en l'écoutant qu'il ne fallait pas en effet viser trop bas pour l'élève. Pendant mes dix ans de chorale avec Claire, elle nous a ouvert à tous les styles de musique : classique, jazz, cabaret, romantique, contemporain, musique du monde... Elle n'a pas hésité à se lancer dans des styles qui n'étaient pas sa spécialité en faisant appel à des spécialistes.

En ce qui concerne le passage délicat de l'adolescence, Claire a remarqué que les adolescents savent ce qu'ils ne veulent pas mais qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent. Pourquoi ne pas les regrouper ensemble pour créer de l'émulation ?

Pour Claire, le plaisir vient d'une satisfaction d'avoir bien fait. Il faut partir du positif « qu'est-ce qui était bien ? » Être exigeant, c'est respecter les gens, aller jusqu'où ils peuvent aller. Il faut aller au plus près de l'image idéale. Elle me conseille de proposer plusieurs interprétations à l'élève et de le laisser choisir « C'est toi le musicien. »

Entretien avec Joël Mazeau

Joël Mazeau est professeur de musique au lycée Claude Monet dans le 13^{ème} arrondissement de Paris. Il s'occupe de l'option lourde et légère de musique. En plus d'un contenu théorique, il fait travailler les élèves en chœur et en orchestre avec des projets musicaux ambitieux. J'ai été son élève de la seconde à la terminale et j'ai un souvenir merveilleux de la dynamique de groupe qu'il arrivait à créer. Nous faisons régulièrement des concerts, des week-end de répétition et des échanges à l'étranger. En terminale, nous avons réussi à monter l'opéra Carmen, le premier opéra pour nombre d'entre nous avec des solistes professionnels qui étaient venus renforcer les troupes.

Joël Mazeau base une grande part de sa pédagogie sur l'émulation du groupe. Naturellement, les plus grands jouent un rôle de modèle pour les plus petits et de soutien. Les terminales s'occupent souvent des plus jeunes sans que cela soit explicite. Le groupe crée une émulation qui donne envie de se surpasser par rapport aux autres. Il faut néanmoins veiller aux élèves les plus timides qui peuvent être inhibés par le regard du groupe.

Au fur et à mesure de l'année, le son se construit naturellement, les nouveaux s'y greffent progressivement. Joël Mazeau construit l'écoute au moment de l'échauffement vocal et travaille

sur un point technique à chaque séance. Il favorise le travail en petits groupes autonomes, un élève est nommé pour diriger un bout de répétition. Joël Mazeau demande à un élève s'il veut bien prendre ce rôle de chef de pupitre, l'élève refuse la plupart du temps mais tous les « non » ne veulent pas dire la même chose. Il ne force jamais l'élève mais sent quand celui-ci a l'envie derrière son premier refus. Ce travail en autonomie des élèves est très peu répandu dans les lycées français. Le travail direct du professeur sera plus efficace sur le moment mais développer l'autonomie de l'élève sera nettement plus enrichissant pour lui. Il faut accepter de perdre du temps sur le coup pour que le groupe gagne en appropriation et en autonomie.

Joël Mazeau considère qu'il faut dire les choses à l'élève mais ne jamais l'humilier. On ne doit jamais remettre en question la personne de l'élève. Dire « tu chantes faux » n'implique pas la même chose que « Ce n'est pas juste ». Dans un cas, l'élève se sent pris en défaut, dans l'autre il doit juste rectifier un son. Cette nuance me paraît fondamentale dans une pédagogie à la fois respectueuse et exigeante de l'élève.

Ces deux entretiens m'ont conduite à repenser l'exigence et le rôle du groupe. Si je suis attachée au cours individuel et au rapport personnel entre le professeur et l'élève, je prends de plus en plus conscience que les projets de groupe créent une émulation et une implication différente de l'élève. Cette énergie de groupe suffit-elle à créer un rapport personnel à l'instrument ? Si l'élève est impliqué dans des ensembles et des projets la majeure partie de son temps, développera-t-il un rapport intime à son instrument ? Il me semble indispensable de se suffire à soi-même en créant sa propre bulle musicale. Peut-être que cette appropriation dépend du rapport que l'élève construira avec son instrument au-delà de son professeur et de sa pédagogie.

II.5 Comment développer l'écoute pour se détacher de la partition et du geste technique ?¹⁰

La partition est un obstacle à l'écoute de l'élève. En effet, il se concentre sur la lecture de notes et sur le geste qui lui permettra de réaliser cette note et non sur l'écoute. La complexité technique du geste empiète également sur l'écoute car l'élève doit se concentrer sur ses mains. Pourtant, la partition n'est qu'un outil de transmission et ne doit pas être une finalité pour le musicien. De même pour le geste technique qui ne devrait être que le moyen de transformer une idée musicale en son. Beaucoup de jeunes élèves font des erreurs de rythme ou de notes

¹⁰ GRAVETTE Dimitri, *Comment développer l'écoute pour se détacher de la partition et du geste technique*, mémoire de l'ESM Bourgogne Franche-Comté, 2019-2020

sur une simple mélodie sans s'en rendre compte. L'enseignement musical permet à tous les élèves de produire un résultat sonore basé sur une maîtrise partielle du véritable discours musical.

L'exécution technique prend le pas sur la conscience du discours. Les méthodes de musique proposent souvent un apprentissage progressif des notes en alliant l'emplacement sur l'instrument, leur correspondance au niveau de l'écriture et le geste pour réaliser le son. La simple notion d'apprendre une note implique donc de repérer l'emplacement visuel sur l'instrument, sur la portée et la réalisation du geste pour faire entendre la note. L'élève doit donc réaliser trois étapes en même temps qui n'impliquent pas forcément l'écoute.

On remarque souvent qu'ils n'ont pas d'analyse rétrospective de leur performance et ne peuvent dire s'ils ont fait des erreurs au cours de leur morceau. Le chant peut être un bon moyen pour pallier à ce manque d'écoute. Avant de jouer la mélodie, le professeur peut chanter jusqu'à ce que l'élève soit capable de chanter lui-même la phrase musicale. Une fois à l'instrument, le but de l'élève est de reproduire ce qu'il vient de chanter. Cela revient à l'idée de Claire Marchand d'avoir une idée d'un rendu sonore pour l'obtenir. Si cela marche pour un son de chorale, cela doit aussi marcher à une échelle individuelle. L'élève doit avoir une idée sonore et un référentiel de ce qu'il veut jouer.

Si le référentiel est trop bas, l'élève n'aura aucune raison de vouloir s'améliorer. Si le référentiel est trop haut, au contraire, comme le professeur de piano pour Françoise, l'élève peut se sentir découragé. Comme le suggère Philippe Meirieu, il semble important de rester à la portée de l'élève sans s'abaisser à son niveau. Ainsi, le professeur doit être un modèle sans être le seul mais ne doit pas donner le sentiment à l'élève qu'il n'atteindra jamais son niveau.

La transmission orale peut être un autre outil pour s'émanciper de la contrainte de la partition. Un moyen est de faire mémoriser oralement à l'élève à un bout de mélodie et de le faire retrouver cette mélodie sur son instrument avec les notions de « son montant » et de « son descendant ». L'exercice permet aussi de travailler sur la mémorisation et d'ancrer les intentions musicales naturelles du chant.

La composition permet également une appropriation du geste musical. Une professeur de flûte traversière nous expliquait qu'elle avait été frappée lors de ses premières années d'enseignement par le manque de musicalité des élèves de manière générale. Elle a fait l'expérience d'abandonner les méthodes traditionnelles pour partir uniquement de la création musicale. Ainsi, les élèves avaient pour exercice de composer chaque semaine un morceau sur

le thème de l'animal. Les débutants utilisaient une seule note et naturellement, variaient différents modes de jeu qu'ils découvraient spontanément. Au fur et à mesure, ils complexifiaient leurs compositions. Cette professeure a remarqué que ces élèves développaient une écoute et une appropriation du langage musical bien supérieures à celle des élèves issus d'une méthode traditionnelle. Il me semble que cette expérimentation fait écho à l'idée de carte mentale du savoir. En effet, l'enseignement n'est plus dispensé de manière linéaire et hiérarchique, l'élève ne suit plus un parcours tracé mais expérimente de lui-même. Ainsi, cette professeure a été elle-même surprise de voir qu'en cherchant des modes de jeu sur leur instrument, ces élèves avaient développé une maîtrise de techniques instrumentales très complexes qui sont normalement apprises bien plus tard dans une méthode classique.

Pour une réelle appropriation musicale, Rémi Jousset, professeur de guitare au conservatoire de Tours et de Toulouse et concertiste, préconise aussi le chant du débutant au professionnel. Le travail sans instrument est très important pour lui, il conseille de chanter dans la rue en s'imaginant le suivi harmonique et d'analyser son morceau à la table en faisant une projection mentale de ce que l'on voudrait produire sur l'ensemble de l'œuvre à l'image d'un chef d'orchestre.

Mathias Collet, concertiste et professeur au conservatoire de Clermont-Ferrand, critique l'obligation de résultat de nombre de conservatoires qui ne respectent pas forcément le rythme de l'élève et qui obligent les professeurs à mettre de côté le travail sur l'écoute pour que les élèves soient prêts techniquement pour les projets de l'établissement. Il faut donc faire des concessions entre le travail de fond sur l'écoute et la pédagogie de projet. Il invite ses élèves les plus avancés à déconstruire la genèse du morceau en se mettant à la place du compositeur. L'élève chante la mélodie, travaille l'harmonie et propose une ré-harmonisation de la mélodie.

Les deux professeurs, tous deux cités par Dimitri Gravette, considèrent qu'il ne faut pas séparer le geste technique du sens musical. « On n'aiguise pas ses outils sans savoir dans quel but ils vont nous servir, car ces outils deviennent alors inadaptés à la situation ». Le travail technique doit être conscientisé dans l'idée du rendu sonore que l'on veut produire.

A l'égal d'une langue, la musique est construite par des phrases musicales avec un rythme et une intonation. L'enjeu pour les élèves est de s'exprimer avec leur instrument et de pouvoir donner une direction et un mouvement à une phrase musicale.

C'est dans la durée que se réalise la musique, la perception d'un discours musical implique

que ce que l'on va entendre soit relié à ce qui vient d'être entendu. Dans la plupart des cas, l'élève se contente de jouer ce qui arrive au fur et à mesure et oublie la connexion entre chaque élément. Cette notion d'anticipation et de connexion devrait donc être abordée rapidement.

L'élément fondamental de cette durée organisée est le rythme. Le battement régulier du cœur ou de l'horloge symbolise bien la pulsation interne, indispensable pour réaliser correctement le rythme d'une pièce. La tradition française de chanter en disant le nom des notes en cours d'éducation musicale est souvent abordée de manière théorique et ne permet pas forcément à l'élève de ressentir corporellement la pulsation.

Il s'agit donc de sortir de l'apprentissage théorique et de remettre le corps et l'écoute au centre en se détachant de l'écrit. La musique devrait toujours être considérée comme une pratique de soi. Le jeu instrumental ou vocal demande l'acquisition lente de gestes techniques mais permet aussi d'ouvrir de nouvelles perspectives dans notre rapport aux autres et du monde par le développement de son attention, de sa capacité à critiquer et de la prise en compte de l'altérité. Il est nécessaire de ressentir « quelque chose » lorsque l'on joue, d'aimer le rapport à l'instrument, le son produit, la musique jouée. C'est au professeur de susciter ce goût par la découverte, en donnant le choix, en parlant de la sensation et en travaillant sur le lien entre la conscience et le corps.

Enfin, il faudrait permettre aux élèves d'être valorisés par rapport à eux-mêmes et non par rapport à des critères qui leur seraient extérieurs, à des attentes qui appartiendraient à leurs parents ou leurs professeurs. Il s'agit de respecter les rythmes propres de chacun au sein d'un milieu commun.

Conclusion

J'avais commencé ce travail avec la certitude que le parcours classique du conservatoire n'était pas le chemin le plus épanouissant pour le musicien et j'étais même dans l'idée que le professeur était finalement plus un frein qu'un guide pour former une personnalité musicale. Je me suis lancée avec passion dans la lecture du *Maître ignorant* et de *Libres enfants de Summerhill*, pensant que ma réflexion finirait de faire choir la figure du sachant.

Mes fortes convictions rencontrent pourtant leurs limites lorsque je donne cours. Je sens bien que l'empathie et la patience ne suffisent pas entièrement pour transmettre ma passion à mes élèves. Ils travaillent essentiellement pour me faire plaisir, progressent doucement mais je sens qu'ils manquent d'émulation.

Je découvre alors les conférences de Philippe Meirieu et je suis frappée par son discours sur l'empathie et l'exigence. Ainsi, il serait possible d'allier les deux et l'exigence serait même une marque de respect envers l'élève. Grâce à ces découvertes et à la situation inédite du confinement, je repense peu à peu ma pédagogie pour aller vers plus d'efficacité tout en restant à l'écoute des élèves avec l'empathie nécessaire.

Parallèlement, je m'intéresse aux pédagogies alternatives, Suzuki, El Sistema fondées sur l'immersion musicale et l'émulation de groupe. J'interroge mes anciens et actuels professeurs et leur expérience passionnante alimente ma réflexion.

Je reste persuadée qu'un cadre institutionnel trop rigide peut briser ou contraindre le musicien en devenir. Je réalise qu'il est possible de rester dans l'institution tout en assouplissant ses contours et de mettre au centre de son enseignement l'épanouissement musical de l'élève. Je prends conscience en parlant avec mes anciens chefs de chœur de l'importance du projet et de l'émulation du groupe. Quel meilleur moyen pour donner envie à des élèves que de les rassembler et de les engager pour construire ensemble un projet commun ?

Je m'interroge également sur le développement de l'oreille et de l'écoute, trop souvent mises en défaut par la partition. Là encore, mes échanges avec mes anciens professeurs et la lecture de travaux m'aident à discerner les différents chemins possibles : donner une place privilégiée à l'enseignement oral, mettre le chant au centre avec et sans l'instrument, proposer l'improvisation et la composition, faire écouter plusieurs interprétations à l'élève, ouvrir vers des styles de musique plus libres comme la musique ancienne ou actuelle.

Ma vision du professeur évolue en une figure de guide bienveillant, un modèle qui inspire l'élève sans l'abrutir de son savoir.

La lecture de la thèse de Justine Sion m'a également frappée en ce qu'elle interroge l'organisation du temps musical et sociétal. En effet, nous évoluons dans un monde très cadré et en accélération constante, nos élèves ont des emplois du temps de plus en plus chargés et la place réservée à la musique est finalement très circonscrite. Comment être vraiment disponible lorsque nos journées sont millimétrées et ne laissent plus le temps d'absorber ce que l'on vit ?

Pourrait-on repenser notre rapport au temps pour permettre à chaque individualité d'émerger ?

Ce sont là des pistes de réflexion inachevées qui, j'espère, évolueront sans pour autant se transformer en certitudes fermées. Il me semble que le meilleur professeur est celui qui sait se remettre en question, quel que soit son âge et son nombre d'années d'enseignement.

Et de même qu'il nous arrive d'être les élèves de nos élèves, ce brouillage créatif des rôles garantit l'apprentissage vivant de ceux qui nous sont confiés dans leur voyage initiatique musical.

Bibliographie

-RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant*, 1987, Editions Fallard

-MEIRIEU Philippe, Conférences

-Empathie et exigence dans la relation d'accompagnement

Intervention de Philippe MEIRIEU, à l'Université Lumière-Lyon 2, lors de la journée d'étude : "De la défiance à la confiance... Comment garder du sens dans son travail ?" du Département de Psychologie SHS le vendredi 29 septembre 2017

-Que peut l'éducation ?

Les grandes conférences Liégoises, 2016

-L'éducation et le désir de l'enfant

Film réalisé en 1999-2000-2001

-NIELL Sutherland Alexandre *Libres enfants de Summerhill*, 1960, Editions La Découverte

-Qu'est-ce que la méthode Suzuki-La musique et vous

<https://www.youtube.com/watch?v=Uy-jQR9Hevw&t=2s>

-Bernadette Jansen-Methode Suzuki Sans Chichis

-www.suzuki-musiqueparis.org

-EBURDERY Alwin, *La pédagogie de l'exploration*, mémoire au Cefedem Rhône-Alpes-Auvergne, 2016

-SION-HENRY Justine, *Les temps discordants de la musique*, thèse, Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2020. Français. □NNT : 2020LIL3H004□. □tel-02638916□

-ANDIA Rafael, *Libertés et déterminismes de la guitare*, 2015, Editions L'Harmattan

- GRAVETTE Dimitri, *Comment développer l'écoute pour se détacher de la partition et du geste technique*, mémoire de l'ESM Bourgogne Franche-Comté, 2019-2020