

**L'importance de l'erreur et de la
procrastination dans le processus
d'apprentissage**

–

Antonin Millot

L'importance de l'erreur et de la procrastination dans le processus d'apprentissage

—

Antonin Millot

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce travail.

Tout d'abord mes directeurs de mémoire M. Jean Tabouret et M. Guillaume Roy qui, du fait que le sujet abordé me touche particulièrement, ont dû parfois avaler des kilos de textes en des temps records.

Les professeurs interviewés M. Éric Porche, M. Guillaume Orti et M. Philippe Lecocq, ainsi que les nombreuses personnes avec lesquelles j'ai pu échanger plus ou moins longuement sur ce sujet et qui ont beaucoup nourri ma réflexion.

SOMMAIRE :

Introduction	5
Lexique	6
I- L'erreur, un outil pour enseigner	7
1) Introduction au constructivisme	7
2) Quelques exemples	8
3) Apprendre à se souvenir	9
4) La logique derrière l'erreur	10
5) C'est la faute du système	10
6) Modèle transmissif ou béhavioriste ?	11
II- La place de l'erreur dans l'enseignement musical	13
1) La procrastination de l'erreur	13
2) Le plan pédagogique	14
3) L'enfant Socrate	15
4) Pas de pédagogie dans les grands conservatoires	16
5) Le plan au service de l'erreur	17
6) L'erreur est morte, longue vie à l'erreur !	18
7) Le professeur est-il infaillible ?	20
8) Prendre conscience, donner confiance	21
9) La musique appartient à une élite	22
10) Vers un nouveau rapport à l'erreur	25
11) Les adultes aussi ont des monstres sous leur lit	26
12) Jusqu'au bout du chemin... ..	28
III- Le chemin de l'élève	29
1) Le professeur inspirateur	29
2) Qu'est-ce qu'explorer ?	30
3) Forcer l'erreur	30
4) Trop est-ce trop ?	32
5) Explorez-vous ?	34
IV- La procrastination, un outil pour enseigner	37
1) L'erreur de la procrastination	37
2) Free your mind	38
3) Je cogite, donc j'apprends	40
4) Les limites de l'apprentissage inconscient	41
5) Vers un nouveau rapport à la procrastination	43
6) Le Laboureur et ses Enfants	45
7) La procrastination structurée	46
Conclusion :	49

Bibliographie :	51
Annexes :	52
1) Interview d'Éric Porche :	52
2) Interview de Guillaume Orti :	62
3) Interview de Philippe Lecocq :	74

Introduction :

J'aimerais donner quelques éclaircissements sur l'intitulé de ce mémoire qui fait directement écho à mes difficultés d'organisation, mes problèmes de motivations, et le fait en général qu'il m'ait toujours été très difficile de réaliser quoi que ce soit si ce n'est pas au dernier moment.

Cependant, malgré ce fonctionnement chaotique, j'ai souvent pu remarquer que lorsque enfin l'urgence m'obligeait à me mettre au travail, une partie de ce travail avait finalement déjà été faite sans que je ne m'en sois rendu compte. Comme si le fait de repousser chaque jour au lendemain faisait pour moi partie du processus de réflexion et de maturation d'une idée.

J'ai aussi pu remarquer que c'est parfois en allant au fond de l'erreur que je trouvais la solution à un problème. Peut-être parce que je n'avais pas le recul nécessaire, ou peut-être parce que j'essayais d'accomplir quelque chose de la mauvaise façon.

J'ai donc choisi ce sujet de mémoire parce que je souhaite comprendre les mécanismes et les limites à ce système, ainsi que savoir sur quel échantillon de la population il peut être efficace.

Ainsi, aussi curieux que cela puisse être, ce mémoire semble faire l'éloge de ce que l'on chercherait a priori à éviter. Je ne nie pas que l'intitulé ait été choisi pour piquer la curiosité du lecteur.

Vous pourrez trouver en annexes les trois interviews qui ont servi de base à ce mémoire.

Les différents interlocuteurs ont été choisis pour le regard différent que chacun pouvait apporter à la réflexion. Leurs excellents témoignages répondent déjà en grande partie aux questions que soulève le sujet et j'espère ne pas tomber dans une paraphrase bête et méchante des points qu'ils auraient pu soulever. Je mettrai donc en parallèle ces interviews et je les compléterai de références ou d'exemples choisis.

Il convient aussi de remarquer qu'il s'agit de l'avis isolé de trois personnes et qu'il me semble donc compliqué de tirer des règles de vérité générale d'un si faible échantillon. La maquette de l'ESM me conseillant de me limiter à ces trois interviews, nous supposons qu'elles seront suffisantes pour émettre de sérieuses hypothèses qui pourront être approfondies dans les années à venir.

Les questions posées aux personnes interviewées étaient les suivantes :

1. Avez-vous déjà remarqué chez des élèves des défauts, ou ce qui peut sembler être de mauvaises habitudes, qui ne méritaient peut-être pas d'être corrigés ? Pouvez-vous donner des exemples (dans un sens ou dans l'autre !)?
2. Il y a un dicton chez les étudiants en médecine qui dit que pour retenir une leçon il faut d'abord l'oublier sept fois. Que pensez-vous de ce dicton et d'après vous existe-t-il une corrélation entre la vitesse d'apprentissage et le nombre de fois où l'on est soumis à l'erreur ? Sauriez-vous citer des exemples ?
3. Pensez-vous que l'erreur peut amener à quelque chose de positif pour l'élève ? À titre personnel cherchez-vous l'erreur ou la difficulté dans votre pratique quotidienne de la musique et comment l'utilisez-vous ?
4. Quels sont d'après vous les éléments qui peuvent faire qu'un élève en vienne à moins travailler son instrument ? D'après vous est-ce nécessairement une régression ou peut-on apprendre en s'éloignant d'une pratique quotidienne ? Là aussi, pouvez-vous donner des exemples?

Lexique :

Suite aux différentes confusions lors des interviews autour du vocabulaire employé, je crois devoir commencer par donner un lexique explicitant les différentes notions de ce mémoire.

Erreur :

Il sera utilisé le terme « d'erreur » dans un sens large regroupant les problèmes de texte liés à une mauvaise lecture ou un mauvais souvenir de la partition (fausse note, confusion rythmique), et les problèmes techniques où l'instrument ne répond pas comme souhaité (saut de registres, intonation, « canards », mauvais doigté).

Besoin ou Activité nécessaire :

Une activité sera considérée comme « nécessaire » si l'utilité première de son exécution est de combler l'un des besoins tels que définis dans la pyramide d'Abraham Maslow¹. L'activité n'est pas considérée comme nécessaire si une autre activité peut remplir ce même besoin.

La pyramide de Maslow regroupe les besoins physiologiques (manger, boire, dormir), les besoins de sécurité (environnement stable et prévisible), les besoins d'appartenance et d'amour (sociabilisation affective), les besoins d'estime (confiance et respect de soi, reconnaissance et appréciation des autres) ainsi que les besoins d'accomplissement de soi (travailler à réussir ses objectifs).

Peut donc être considéré comme un besoin nécessaire : l'entretien de son environnement (ménage), la pratique sportive tant qu'elle répond au besoin premier de l'entretien de son corps, voir ses proches s'ils nous manquent...

Procrastination :

Il sera utilisé le terme de « procrastination » pour désigner toute action non nécessaire effectuée sur notre temps libre qui ne serait pas la pratique active de l'instrument, dans la limite que celle-ci soit possible (instrument à disposition, temps libre disponible...).

On inclut donc dans le terme de la procrastination des activités comme l'inaction, le sport en loisir, la lecture ou toute consommation d'arts visuels ou auditifs.

L'art n'est pas considéré ici comme nécessaire car il n'a pas pour utilité première celle de combler un besoin.

Envie :

Enfin, tout désir qui ne serait pas un besoin sera défini sous le terme « d'envie ».

I- L'erreur, un outil pour enseigner

Le titre de cette première partie est un hommage au livre éponyme de Jean-Pierre Astolfi qui fut le point de départ de ma réflexion sur l'erreur.

1) Introduction au constructivisme

Jean-Pierre Astolfi (1943-2009) était un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et didactique des sciences. Il a enseigné à l'université de Rouen et fut chercheur à l'INRP.

L'Institut National de Recherche Pédagogique (remplacée en 2010 par l'Institut Français de l'Éducation) avait pour mission la recherche dans le domaine de l'éducation concernant les différents niveaux d'enseignement en formation initiale et continue, et notamment en relation avec l'observation des pratiques². Astolfi y était alors spécialisé dans la recherche d'outils pédagogiques appliqués aux matières scientifiques.

Il fut aussi un membre actif du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP). C'est une association indépendante de recherche pédagogique qui travaille pour la démocratisation et l'évolution de l'école en accord avec son époque par le partage d'outils pédagogiques modernes. Ils exploitent l'attrait à la connaissance de l'apprenant, en opposition avec une « pédagogie pure » qui serait une sorte de transmission invariable et ministérielle de la connaissance³.

« Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société », peut-on lire sous chaque publication⁴.

Jean-Pierre Astolfi a participé à la rédaction de la revue mensuelle du CRAP appelée les « Cahiers Pédagogiques » de 1972 à 2000, allant jusqu'à en être le rédacteur en chef entre 1981 et 1984 et même président de l'association entre 1978 et 1980⁵.

Astolfi avait à cœur de rendre ses ouvrages pédagogiques lisibles et clairs. Il affirme que, pour lui, « le souci de l'écriture n'est pas une coquetterie gratuite ». Il ajoute : « Comment convaincre de recentrer l'école sur la saveur du savoir et le plaisir d'apprendre, si on promeut cette idée dans une écriture indigeste et pesante, comme c'est hélas souvent le cas dans la littérature pédagogique ? »⁶.

Dans *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi défend les modèles d'apprentissage constructivistes⁷. S'il a toujours pour objectif de la faire disparaître, le modèle constructiviste, en opposition aux modèles traditionnels, n'interdit pas l'erreur. Il s'efforce au contraire de lui donner un statut positif et de la laisser apparaître afin qu'elle soit alors clairement identifiée par l'élève et par le professeur. L'identification de l'erreur permet alors :

1. Pour le professeur et pour l'élève, de mieux comprendre le fonctionnement de la pensée de l'apprenant, avec ses biais, ses doutes et ses convictions.
2. Par l'analyse, de se situer sur le trajet de l'apprentissage d'une notion
3. Apprécier et stimuler la créativité de l'élève

Le modèle constructivisme s'efforce de réhabiliter le principe d'erreur en lui donnant un sens. Il ne s'agit plus de simplement réprimander l'élève (« C'est faux ! ») mais bien de chercher à comprendre le sens et la logique de sa réponse, afin d'adopter une réaction adaptée et cohérente avec le système de pensée de l'élève.

Astolfi nous dit que, s'il n'est pas impossible que cette réponse soit le simple fruit de l'ignorance ou de la distraction, partir de ce principe nous bloquera tout accès à la compréhension de ce qu'a voulu

dire l'élève. Le plus important n'est pas tant l'erreur que l'identification de la raison pour laquelle elle a été commise.

En effet, c'est seulement en cherchant la raison de cette erreur que l'on pourra donner à l'élève les outils qui lui permettront de comprendre lui-même son erreur.

Michel Sanner, cité dans le livre, nous explique que si l'obstacle épistémologique – c'est-à-dire, la prévalence de ce que l'on croit savoir sur ce qui est réellement^b – existe en pédagogie, alors il ne suffit pas de donner le droit à l'erreur, mais qu'il faut alors acquérir une connaissance de l'erreur : comprendre pourquoi on s'est trompé, qu'est-ce qui a induit notre erreur...

2) Quelques exemples

Jean-Pierre Astolfi nous livre un exemple de cette situation avec les réactions de différents élèves à un texte dans lequel il est expliqué qu'un plant de tomate fournit plus de fruits lorsqu'il est dans un environnement riche en CO².

Les élèves ayant assimilé que le CO² est un déchet rejeté par tout être vivant, végétaux compris, ont du mal à considérer ce gaz toxique comme étant une source de nutriments, le bon sens voulant que les plantes tirent leur alimentation de la terre.

Parmi ces élèves, l'un d'entre eux refuse cette vérité. Lorsque le professeur lui demande de relire le texte en guise d'argument, il fait la moue et en est finalement incapable tellement cette information entre en contradiction avec sa conception du système vivant.

Mais son silence n'est pas un échec. C'est au contraire la preuve qu'il met en doute ses connaissances et donc qu'il apprend.

Un autre exemple montre la différence entre « donner une bonne réponse » et « apprendre » avec un élève dans un cours de langue étrangère, habitué à la langue et maîtrisant une syntaxe élémentaire.

Tant que l'élève restera dans sa zone de confort, il donnera de bonnes réponses au professeur mais n'apprendra pas puisqu'il ne fait que répéter ce qui est déjà acquis.

Or si l'élève un jour s'essaye à d'autres structures de phrase, il aura alors à essayer de nouveaux échecs et le professeur, s'il se fie à son intuition première, pourra penser qu'il s'agit ici d'une régression, alors que ce sera l'inverse. En se trompant, l'élève prouve qu'il est en train d'apprendre.

On peut mettre ceci en parallèle avec l'excellent exemple d'Éric Porche lors de son interview.

Éric Porche :

[...] à l'époque où je faisais de la voile, on était à trois sur des 420 (petits voiliers) et il y avait un moniteur, évidemment très rapide et avec la dextérité qui lui permettait de prendre le vent comme il voulait et d'aller à droite à gauche.

Et donc il y avait quatre ou cinq voiliers et on voyait tous les autres voiliers qui étaient toujours la quille en l'air. Ils faisaient naufrage tout le temps. Donc ils remontaient péniblement et le voilier se retournait encore.

Et nous dans notre bord, on était toujours tranquille, la voile bien droite, et puis on cheminait, pas très vite d'ailleurs, mais bon on faisait notre petit chemin tranquillement.

Alors le moniteur était surtout en train d'aider les autres qui chaviraient tout le temps, mais à un moment donné il a remarqué que nous on était tranquille et qu'on ne chavirait pas. Donc il est venu vers nous et il nous a dit d'aller à droite, à gauche, de

faire demi-tour...

Et bien forcément à un moment on a chaviré, et c'est évidemment ce qu'il voulait ! Parce que pourquoi on ne chavirait pas ? Et bien parce qu'on ne faisait rien ! On n'explorait pas, on prenait le vent où il était tranquillement, on n'essayait pas d'aller à contrevent ou d'explorer de nouvelles choses.[...]

Ce renversement du jugement de l'erreur est un point-clé du constructivisme. Jean-Pierre Astolfi nous dit qu'ainsi « l'erreur acquiert le statut plus enviable d'indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre ».

Il illustre son propos en expliquant la « parabole du réverbère » d'Abraham Kaplan qui met en scène un homme dans la nuit cherchant au pied d'un réverbère ses clés qu'il a perdues.

Un passant lui demande alors s'il est certain de les avoir perdues là, et l'homme de répondre « Non, mais c'est ici le seul endroit où il fait clair ».

La zone éclairée représente ici la zone de confort dans laquelle l'élève pourra trouver aisément ce qu'il cherche, mais si la clé est hors de la zone éclairée alors il devra la chercher à tâtons. L'erreur retrouve d'ailleurs ici son étymologie latine d'« errer çà et là ».

Si quelqu'un éclaire pour nous les zones d'ombre, nous pourrons alors plus facilement trouver ce que nous cherchons, mais dès lors que nous serions de nouveau seul, ce sera à nous d'essayer de reproduire de nous-même, par transfert, ce qu'on a vu faire par quelqu'un d'autre.

3) Apprendre à se souvenir

Or on le sait, l'apprentissage demande du temps et de la répétition. Il faut donner le temps à l'élève de se tromper et de se reprendre lui-même, puisque c'est en faisant ces erreurs qu'il va apprendre à les éviter. Le professeur doit donc patiemment questionner l'élève sur ses souvenirs, réexpliquer ce qui a été oublié et guetter les signes de souvenirs (« Ah oui je m'en souviens »).

L'élève doit apprendre à retrouver seul l'outil dont il a besoin pour la tâche qu'il souhaite accomplir : l'outil étant déjà dans sa tête, il s'agit d'acquérir le réflexe de l'utiliser. Mais ce n'est pas sans risque d'erreur, surtout dans le cadre d'une situation inconnue.

C'est un mécanisme que j'ai d'ailleurs tenté d'expliquer dans mon interview avec Éric Porche :

Antonin Millot :

[...] à titre personnel je suis persuadé que « savoir faire quelque chose » c'est en fait « savoir mobiliser rapidement (voire quasi immédiatement) le souvenir d'un savoir-faire ou d'une connaissance ». Et qu'ainsi lorsque dans le domaine de la performance (musique, danse, sport... ou même le jeu vidéo) on parle d'apprendre quelque chose, en réalité on apprend à se souvenir de quels outils on doit mobiliser et comment les utiliser, et cela le plus vite possible.

Et donc, si apprendre c'est apprendre à se souvenir, il faudra nécessairement, à un moment dans le processus de travail, oublier pour pouvoir se souvenir. Et donc on pourrait en déduire qu'il est important de savoir oublier pour pouvoir apprendre à se souvenir.

Astolfi, toujours, écrit à ce sujet :

Il n'est finalement pas d'apprentissage vrai sans tentatives pour tester, dans un cadre nouveau, des outils dont le caractère opératoire ne s'applique encore qu'à un champ limité. Par définition, ce genre d'exercice relève de la prise de risque, faute de connaître avec précision les limites de validité de la règle ou de la loi, de savoir sérier les cas particuliers ou les exceptions.

C'est là le propre de toute activité de transfert. [...] le transfert ne concerne pas le terme de l'apprentissage, postérieur au travail didactique, mais il doit être pensé tout au long de celui-ci.

L'auteur incite aussi à considérer ces erreurs comme des moments créatifs de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée.

4) La logique derrière l'erreur

On en parlait au début de cette première partie, le modèle constructiviste s'efforce de réhabiliter le principe d'erreur en lui donnant un sens : chercher la logique cachée derrière la réponse, à priori incohérente, de celui qui a fait l'erreur. Même si l'on nous avoue à posteriori qu'il n'y en avait finalement aucune.

Astolfi dans son livre nous partage quelques tendres exemples de ces logiques :

« Le plafond s'effritent » parce que ça fait plein de petites miettes, « Le chien aboies » parce qu'il le fait généralement plusieurs fois, un bateau qui flotte « parce qu'il est lourd », renvoyant ainsi à une notion de puissance qui lui permettrait de s'affranchir des contraintes physiques qui entraîneraient tout objet par le fond... Ces exemples d'erreurs créatives peuvent parfois être difficiles à déceler pour le professeur qui se demande « où est-il allé chercher tout ça ? ».

C'est ainsi qu'à l'approche des examens, on voit apparaître chaque année sur les réseaux sociaux des compilations des « Perles du Bac », se moquant de ces erreurs qui reflètent pourtant les inégalités d'apprentissages qui découlent de nos modèles traditionnels.

Astolfi le dit à propos d'un élève qui n'arrive pas à mobiliser de lui-même un outil et dont l'apprentissage est donc en cours de connaissance : « parions que dans quelque temps, il toisera avec condescendance ceux qui en seront où il en est aujourd'hui puisque, comme on l'a déjà dit, les difficultés n'apparaissent plus comme telles à ceux qui les ont surmontées. ». Nous-mêmes professeurs, ne nous arrive-t-il pas parfois de dire que « c'est facile » quand l'élève lui, est en difficulté face à un apprentissage dont il n'a pas encore saisi la logique ?

5) C'est la faute du système

La faute au système ! La manière dont sont enseignées les connaissances semble être honteusement ôtée de son plaisir pour l'enseignant comme pour l'élève.

Pour citer Astolfi, l'idée n'est-elle pas que, si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples et si, bien sûr, les élèves sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devrait – normalement – survenir aucune erreur ?

Les apprentissages ne sont-ils pas conçus comme des découvertes calmes, étales, sans aventures, soubresauts, ni passions ? Ne sont-ce pas là les qualités que valorise l'école, préférant ceux qui effectuent régulièrement et silencieusement leur travail à ceux qui prennent des risques sur les chemins de traverse ?

Comment, en vertu de telles représentations, les erreurs peuvent-elles avoir un autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas fonctionné et qu'il faut bien sanctionner ? Pour Astolfi cela se traduit de plusieurs façons convergentes :

1. La première est le réflexe « quasi pavlovien » de souligner et biffer la faute (le syndrome du stylo rouge) avant même de chercher à savoir si cela aura une utilité didactique.
2. La seconde est le découragement de l'enseignant face aux erreurs répétées de l'apprenant, alors même qu'on pensait avoir tout fait pour que ce dernier puisse les éviter. Des erreurs de jugement souvent dues au fait que ce que l'on sait déjà faire nous semble toujours plus facile qu'il ne l'est pour ceux qui ne le savent pas encore.
3. La troisième est la difficulté pour le professeur de se plonger dans les erreurs des élèves pour en comprendre le sens. Pourquoi eux, qui possèdent la connaissance, celle qui leur donne les réponses et qui rassure, devraient, au risque peut-être de se noyer, plonger dans l'esprit confus de celui qui n'en sait rien ? Sauraient-ils même en comprendre la logique, eux qui n'ont peut-être pas été formés à ça ?

6) Modèle transmissif ou béhavioriste ?

Face à ces erreurs le système traditionnel apporte deux principaux modèles de réponses qui donnent la responsabilité à l'élève ou au professeur :

-Le modèle transmissif, qu'on a déjà évoqué, qui donne la responsabilité de l'erreur à l'élève qui n'a pas su mobiliser ses connaissances et mérite une sanction (en général une mauvaise note).

-Le modèle béhavioriste qui donne la responsabilité de l'erreur au professeur qui a donné un exercice trop compliqué, ou plutôt, car là est la philosophie de ce modèle, d'une difficulté qui n'était pas assez progressive. L'idée est empruntée au conditionnement animal : il est toujours possible de faire apprendre quelque chose (à l'enfant comme à l'animal) à la condition de décomposer la difficulté en autant d'étapes que nécessaire à son assimilation et en gratifiant chaque étape par la récompense plutôt que par la sanction.

Guillaume Orti nous l'explique dans son interview, pour lui c'est à l'enseignant de trouver une solution lorsqu'un élève est confronté à une erreur.

Guillaume Orti :

Bon, alors je repense à mes adultes qui plafonnaient, il y en a chez qui tu as beau revenir quinze fois dessus ça rentre pas.

C'est là le rôle du prof qui est de trouver la façon de dire, le contexte à créer, pour qu'un défaut ou une erreur soit corrigé. C'est quand même au prof de pousser à trouver la solution. Je trouve que le prof ne peut pas abandonner.

L'élève peut éventuellement abandonner, mais le prof ne doit pas abandonner ses encouragements. [...] si je mets la balle dans le camp du prof, c'est parce que s'il y a une problématique ou un élément d'apprentissage que l'élève n'arrive pas à acquérir, c'est au prof de trouver une solution. Ça ne peut pas être remis en jeu de la même façon à chaque fois.

Donc ce n'est pas le nombre de fois qui va faire que ça va rentrer, c'est l'angle d'approche qui fait que ça va être un peu différent la fois d'après, ou plus léger... Ou parfois il faut donner un coup de pied au cul et insister en disant « aller vas-y là c'est bon, il y a deux semaines on a travaillé dessus déjà » et d'insister.

C'est au prof de faire des allers-retours, c'est tellement humain de toute façon comme rapport.

Sauf que, contrairement au constructivisme, dans le modèle transmissif comme dans le modèle béhavioriste l'erreur est regrettable et regrettée. Les connaissances y sont placées sur un piédestal et on se focalise plus sur le fait qu'elles soient sues qu'au processus même de leur apprentissage. Mais alors qu'en est-il dans l'enseignement musical ?

II- La place de l'erreur dans l'enseignement musical

Certes le modèle d'Astolfi renvoie principalement à l'apprentissage en milieu scolaire, en collectif, avec des élèves étant obligés d'être présents, mais on remarque tout de même certains points communs avec le milieu de l'apprentissage de la musique.

Lors des interviews, j'ai relevé plusieurs fois l'impression que l'erreur garde son statut d'objet négatif (et nous verrons que c'est d'autant plus marqué dans le cursus traditionnel). Si les professeurs comprennent bien son intérêt pédagogique, ils cherchent tout de même à l'éviter. Soit en remettant à plus tard la confrontation à une certaine difficulté, soit en abandonnant tout simplement l'objet pédagogique derrière, car peut-être n'était-il pas si important que ça finalement.

Cela crée une sorte de dichotomie entre le plan du professeur et son appréciation par l'élève. À cela on remarque que chacun des professeurs interviewés a une réponse différente à celles-ci.

1) La procrastination de l'erreur

Pour Éric Porche et Philippe Lecocq par exemple, l'erreur a souvent été abordée comme le fait de remettre une notion à plus tard, voire de l'abandonner. Cet abandon peut-être pour préserver le plaisir et la motivation de l'élève comme l'explique Éric Porche :

Éric Porche :

Alors ça peut arriver que je me dise parfois que bon on laisse tomber, notamment pour l'oreille. Bon, elle en est là, on ne va pas coûte que coûte essayer d'obtenir de l'élève une oreille absolue. Pareil pour le menton. Pour certains élèves, jusqu'à très très avancé, le menton ne se met pas en place... Bon bah tant pis, ils jouent comme ça !

Le but de l'enseignement n'est pas de former des gens qui vont jouer à l'orchestre de Berlin. L'essentiel c'est que l'élève se fasse plaisir [...]

Éric Porche :

Il y a des élèves pour lesquels on se dit que l'essentiel c'est qu'il/elle se fasse plaisir dans ce qu'il/elle est en train de faire. Alors on n'insiste pas sur tel ou tel paramètre qui nous semblait important au départ. Ça peut être le menton, ça peut être aussi la sonorité ! On travaille une certaine sonorité mais après tout si celle de l'élève lui va...

Ou alors la notion est abandonnée parce qu'elle n'avait finalement pas tant d'importance que ça dans le résultat final.

Philippe Lecocq :

Par exemple, il m'est arrivé d'avoir un élève (qui d'ailleurs maintenant est entré au CNSM) qui jouait avec les doigts assez raides. Je l'ai embêté un peu, et puis ça marchait alors donc on a un peu glissé là-dessus.

[...] ça a été un gros effort pour lui d'arrondir les doigts. Il s'est quand même rendu compte qu'il y avait des choses qu'il faisait mieux, c'est-à-dire que sa technique a beaucoup progressé. Après, comme c'était une habitude et qu'on était un peu pressés...

Éric Porche :

[...] Mais en même temps quand on voit quelqu'un qui joue de manière extraordinaire, on lui dit que ça serait bien de faire comme ça. Mais si l'autre fait autrement et que c'est extraordinaire et bien on le laisse faire son truc.

2) Le plan pédagogique

Le professeur suit un plan pédagogique définit à l'avance. Ce plan correspond à ce que le professeur sait faire et ce qu'il juge nécessaire pour que l'élève soit capable d'arriver au même résultat que lui.

Éric Porche :

Malgré tout il me semble que l'enseignement doit toujours avoir en tête l'objectif qu'il s'est donné. On a appris grâce aux sciences de l'éducation que la première chose que doit faire un enseignant, c'est de réfléchir aux savoirs qu'il veut enseigner, et donc de se constituer des contenus d'enseignement.

La profession le fait, puis chaque enseignant le fait ensuite pour lui-même. Chacun a en tête des contenus d'enseignements. J'imagine qu'ils peuvent évoluer au cours de la carrière, mais même si à un moment on laisse tomber un des contenus d'enseignement, je suppose qu'en arrière pensée il y a l'idée d'y revenir un jour.

J'ai quand même l'impression qu'on se dit qu'on ne va pas insister sur un paramètre et que si l'élève doit jouer comme ça il jouera comme ça. Mais peut-être que le prof a quand même en tête l'idée qu'on reviendra peut-être un jour au contenu qui lui paraissait intéressant.

Philippe Lecocq :

[...] j'attache beaucoup d'importance à la rigueur dès les premiers cours. On commence d'abord avec la respiration : vérifier que la respiration abdominale est comprise, ensuite on passe à l'embouchure, après la posture, la tenue de l'instrument, le placement des doigts, etc.

[...]

Au début quand on enseigne on se dit, « oh bah tiens mon prof il m'a dit de faire ça donc je fais ça », sauf qu'avec le temps (qui malheureusement passe vite) il y a des choses que j'ai pu confirmer.

Par exemple, cette posture-là, très raide, ça ne présente pas d'intérêt. Ce qui ne veut pas dire que quand on a les doigts comme ça on est systématiquement gêné.

Par la suite on remarque entre ces deux professeurs une différence fondamentale dans la manière de présenter les notions à l'élève.

Pour Éric Porche, le plan n'est pas une fin en soi. C'est un outil qui ne doit pas se soustraire au plaisir de l'élève. Le plan passe après l'exploration.

Éric Porche :

C'est-à-dire que le prof doit avoir son plan mais que le but n'est pas le plan.

Le but c'est quand même que l'élève se développe à sa guise, et le plan il est là pour aider le prof à accompagner l'élève. Mais si le plan se substitue à l'élève ça ne va pas. On n'est pas en train de formater un robot selon le plan.

Je pense que c'est quand même important d'avoir un plan, mais il faut que ce plan soit

suffisamment souple pour que, lorsque l'on rencontre quelqu'un qui propose une autre voie, on puisse l'accompagner dans cette voie.

Pour Philippe Lecocq la priorité n'est pas la même. Le plan est le moyen d'accéder au plaisir de jouer et il doit donc être scrupuleusement respecté afin que l'élève puisse s'épanouir au plus vite. Ici, le plan prévaut à l'exploration.

Philippe Lecocq :

[...] avec l'expérience on se rend compte de ce qui marche et de ce qui ne marche pas.

Quand l'embouchure (par exemple le menton) est complètement crispée, quand les doigts sont tout raides, il y a souvent un moment où ça pose problème. Je dis « souvent » parce que ce n'est pas systématique, mais c'est quand même très fréquent.

Disons que maintenant avec l'expérience il y a des choses sur lesquelles je suis assez intransigeant.

[...]

J'ai fait partie pendant 25 ans du quatuor Diastema avec Christophe Bois qui est assistant au CNSM. C'était l'alto de ce quatuor.

On avait une approche très différente parce que lui me disait que pour les petits il les laissait tranquilles, ce qui comptait c'était qu'ils se fassent plaisir, que ci que ça.

On a toujours été en opposition sur ce sujet-là parce que je trouve que c'est compliqué après de régler les fameux défauts dont on a parlé.

C'est tellement plus simple d'apprendre « comme il faut ». On a forcément son point de vue par rapport à ça. Ce qui pour moi est une bonne embouchure ne le sera peut-être pas pour un autre, je ne sais pas.

Philippe Lecocq :

Je crois qu'il ne faut vraiment pas se dire : « Ah bah il est petit alors je vais y aller doucement ». Non, c'est incroyable les ressources et les facilités qu'ont les enfants.

On peut demander tout, je crois, au niveau de l'exigence.

3) L'enfant Socrate

Philippe Lecocq nous explique son point de vue en disant que pour lui le débutant n'a pas de défaut et que c'est un mauvais apprentissage de l'instrument qui va les créer. Qu'ainsi, en respectant scrupuleusement le plan, l'élève ne se retrouvera jamais dans une situation où il perdrait le plaisir par les régressions temporaires que demanderait alors la correction d'un défaut.

Philippe Lecocq :

Alors quand on débute un élève, c'est-à-dire quand on a un enfant ou une personne qui débute le saxophone et qui est complètement vierge de tout autre expérience, en principe il n'a pas de défaut. [...]

Là où c'est plus compliqué, c'est quand on récupère un élève ou un étudiant et qu'on remarque qu'il y a des choses qui ne marchent pas.

Philippe Lecocq :

[...] la grosse difficulté dans l'enseignement, surtout quand on récupère des gens qui

ont déjà une expérience, c'est de ne pas les faire déjouer.

Enfin, en voulant apporter quelque chose, on en casse d'autres. Et il peut arriver, moi ça m'est arrivé, d'avoir un élève qui en sortant de mes cours ne savait plus jouer, parce que ce que je lui demandais lui mettait un bordel incroyable.

Donc du coup j'ai vite arrêté. Elle avait une embouchure que je ne saurais pas décrire. Je ne sais pas comment elle faisait pour jouer. Donc du coup, elle a gardé son jeu. C'était une étudiante que j'avais en pôle supérieur.

J'ai essayé pendant trois mois et au bout de trois mois elle ne jouait plus du tout, alors j'ai dit « on arrête et tu reprends tes habitudes, ton embouchure ».

Du coup elle n'a pas vraiment progressé parce qu'il y avait des choses qu'elle ne pouvait pas faire. Quand je lui demandais de vibrer certaines notes de telle façon, de jouer avec certaines nuances, elle ne pouvait pas le faire. Son embouchure ne lui permettait pas de le faire. Et c'est pour ça qu'au début j'ai essayé de la corriger.

Mais ce n'est pas évident, je ne sais pas si vous avez été confronté à ça pédagogiquement, mais quand on récupère des gens qui ont des défauts (pour employer un terme un peu large), la grosse difficulté c'est de ne pas briser le jeu et de faire en sorte que l'envie, le plaisir soient toujours là.

Ce n'est pas évident parce que, quand on remet tout en question, ce n'est pas simple. Là aussi c'est un équilibre qui peut être dangereux.

On voit ici que l'erreur est très regrettée, elle irait même jusqu'à tuer le plaisir de jouer. Or, d'après Astolfi, c'est justement en la considérant comme telle qu'elle devient capable des maux dont on l'accuse.

4) Pas de pédagogie dans les grands conservatoires

Que le pédagogue averti ne le blâme pas. Philippe Lecocq, qui a eu son CA dans les années 80, nous avoue lui-même ne pas avoir eu une formation pédagogique suffisante et d'avoir dû apprendre sur le tas. Or, les outils pédagogiques dont nous parlons ne s'inventent pas tout seul. Comment avoir seul l'idée de réinventer ce qui après tout a fonctionné pour nous-même ? Et pour quoi faire ? Certaines notions ne seraient-elles alors pas manquantes ? L'élève saura-t-il faire face aux exigences qui l'attendent ?

Et si le contenu pédagogique est trop dur ou inadapté à l'individu en face de nous, peut-être suffit-il de changer la manière de présenter ses notions ?

Philippe Lecocq :

Bon après il y a la forme, c'est vrai que c'est quelque chose sur lequel j'ai beaucoup travaillé. Mes premières années d'enseignement j'étais jeune, je suis sorti du conservatoire de Paris j'avais 20 ans à peine, et j'ai eu mon CA en même temps.

À l'époque c'était le début des formations pédagogiques, ça nous faisait bien rigoler d'ailleurs. Je m'en souviens parce que c'était Mr Sprogis qui mettait ça en place et qu'il fallait balayer la tradition de l'enseignement du saxophone de Marcel Mule, ça ne devait plus exister, c'était épouvantable, etc.

Bref, on n'avait pas vraiment de formation digne de ce nom à l'époque et on était formé un peu sur le tas. Et évidemment j'ai reproduit l'enseignement que j'avais reçu de Serge Bichon et de Daniel Deffayet. Avec le manque de recul et d'expérience, je crois qu'au début j'ai surtout retenu le pire. Beaucoup d'exigence, mais aussi beaucoup de dureté,

comme ça se faisait à l'époque. [...]

J'avais la peur au ventre quand j'arrivais en cours parce que [Daniel Deffayet] était le maître qu'il ne fallait pas le décevoir. J'avais assisté à des séquences très violentes avec certains de mes camarades de classe, donc c'était toujours une épreuve d'arriver en cours. Mais ça m'a bien servi après. J'ai la chance d'avoir fait beaucoup d'orchestre symphonique avec des chefs comme Michel Plasson, Tugan Sokhiev, et puis d'autres qui n'étaient pas forcément tendres non plus. Quand on est habitué à encaisser comme ça, ça n'empêche pas de jouer. Voilà, donc c'était plutôt une force.

Ainsi, mes premières années d'enseignement, je crois que j'étais exigeant mais que la forme n'était pas forcément très souple. J'ai sûrement travaillé là-dessus, mais j'ai gardé cette exigence. Et je pense que c'est important, quel que soit l'instrument, d'être extrêmement rigoureux, et de ne pas se dire qu'un autre réglera le problème à notre place. Après il y a peut-être des gens qui ne sont pas rigoureux simplement par incompétence.

5) Le plan au service de l'erreur

Malheureusement, si l'on veut laisser une chance à l'erreur, changer la forme ne suffit pas.

Dans le cas de Philippe Lecocq on remarque que finalement le plan ne varie presque jamais. Ni dans son contenu, ni dans la chronologie d'apprentissage.

Le temps de mise en place des notions s'adapte à l'élève, mais les notions en question ne semblent pas être remises en cause.

Philippe Lecocq :

Alors évidemment on s'adapte à chaque élève, là c'est par rapport au temps qu'il peut y avoir des modifications.

Le plan, il est toujours établi, mais je m'adapte en fonction de la vitesse à laquelle l'élève progresse. C'est-à-dire que s'il lui faut du temps pour comprendre la respiration abdominale, et bien on va y passer plus de temps, on va chercher d'autres jeux pour que ça se mette en place et qu'il y ait une prise de conscience de la respiration.

Mais par contre je ne vais pas brûler cette étape. On n'aura pas l'instrument complet en main tant que la respiration abdominale ne sera pas en place.

Le schéma est là, on le varie essentiellement dans le temps, dans la durée, mais pas dans la hiérarchie parce qu'elle est assez établie.

Je laisse le temps à l'élève d'assimiler, de comprendre, dans la mesure où il y a une réelle volonté derrière... C'est-à-dire que si c'est long parce qu'il ne fout rien chez lui, là ça peut devenir très court.

Constat similaire chez Éric Porche. Si l'on se fie au premier échange de notre interview, le plan est défini à l'avance, mais ici en revanche certaines notions peuvent être remises à plus tard.

Éric Porche :

Il y a des défauts, des problèmes, des habilités qui ne sont pas encore en place, sur lesquelles en tant que prof on ne se précipite pas. On ne va évidemment pas tout mettre en place d'un coup chez un élève. Les choses se font au fur et à mesure, et elles se mettent en place par la pratique.

Par exemple sur le plan moteur, concernant la clarinette, on dit qu'il faut tendre le

menton, pour que l'embouchure soit stable et que l'on puisse maîtriser la sonorité.

Cela demande de mobiliser certains muscles particuliers. Il n'est donc pas question de mobiliser le menton dès le premier cours...

Quoiqu'il y ait certains élèves qui spontanément mettent le menton tout de suite. C'est assez rare mais ça arrive. Peut-être par imitation ? Mais en général ça prend du temps.

On ne se focalise pas tout de suite là-dessus parce que ça serait un frein à son apprentissage.

[...] Tout se développe petit à petit et il ne faut pas se précipiter sur tout ce qui pourrait ressembler à une erreur.

Mais, comme nous l'avons vu, dans ces circonstances, l'erreur, quand on s'y frotte, n'apporte rien de positif à l'élève.

6) L'erreur est morte, longue vie à l'erreur !

Guillaume Orti, professeur de saxophone jazz, semble donner à l'erreur un statut plus positif que ses collègues enseignant dans l'esthétique classique.

Pour lui, la solution au problème que nous racontait Philippe Lecocq, avec son élève en pôle supérieur, est de mener l'enseignement des deux notions en parallèle. Celle de son plan, et celle que fait spontanément l'élève.

Guillaume Orti :

Par exemple j'avais eu un élève en instrument qui ne posait jamais les incisives supérieures sur le bec.

Le prof qu'il avait eu avant ne lui avait probablement jamais rien dit par rapport à ça, ou alors il lui avait dit lors du premier cours puis n'y avait plus prêté attention. Alors l'élève s'est mis à jouer en prenant cette habitude de fonctionnement.

C'était un tout petit niveau, un jeune adulte. Mais je ne m'en suis vraiment pas aperçu tout de suite non plus, c'est-à-dire qu'il avait quand même un son.

Je m'en suis aperçu à un moment où il avait du mal à détacher rapidement. Alors je lui ai demandé, j'ai cru deviner qu'il y avait quelque chose de ce côté-là parce qu'il ne tenait pas bien son bec.

Il n'avait pas la stabilité qu'on a quand on pose les dents sur la mentonnière.

Donc dans ces cas-là, comme il pouvait quand même jouer et qu'il n'y a pas forcément qu'une seule façon de jouer, je l'ai fait travailler pour qu'il pose ses dents en étendant (et même en ouvrant) la mâchoire inférieure, en étant toujours en contact avec les incisives sur le bec en haut. D'abord sans souffler, puis en faisant venir du souffle petit à petit, juste pour qu'il sente.

Mais surtout je lui ai présenté la chose comme quelque chose en plus. Je ne lui ai pas dit « mais là t'as un défaut, ce n'est pas du tout comme ça qu'on fait, il faut que tu changes ».

Parce qu'en fait je suis tout à fait opposé à cette façon de procéder qui fait que quelqu'un voit un nouveau prof et qu'il te dit que la tenue d'archet, la position ou le son ne va pas du tout et qu'il faut tout reprendre de zéro.

Je me souviens d'une super hautboïste américaine qui approchait les vingt-cinq ans et

qui arrive à Paris pour aller travailler, et c'est ce qui s'est passé avec son nouveau prof.

Mais elle était cassée quoi ! Quelqu'un qui avait déjà tout un gros parcours, qui jouait terrible ! Les premiers mois avec ce prof elle était complètement cassée.

Je trouve que ça sert à rien.

On comprend ici que l'erreur ne peut être que négative si le professeur impose un objectif qui n'est pas celui de l'élève.

Je dois avouer n'être pas être très objectif sur ce point, enseignant moi-même avec une méthode similaire.

En effet, je crois que lorsque l'on signifie à l'élève qu'une de ses techniques est à éviter, par exemple parce qu'elle ne nous semble pas optimale, ou bien parce qu'elle peut créer des dommages sur le long terme, il faut s'assurer de bien faire le pont avec une autre manière de faire afin de ne pas priver l'élève d'une partie de son savoir-faire.

Si l'on considère les notions comme différents chemins pour arriver à un même résultat, il faut donc, avant de dire à l'élève que son chemin nous semble peu praticable, s'assurer qu'il connaît bien une autre route pour arriver à destination.

Mais comment faire si l'élève nous montre un chemin que l'on ne connaît pas nous-même ?

Guillaume Orti nous explique que lorsqu'il est confronté à une technique proposée par l'élève qu'il ne maîtrise pas, il va alors l'expérimenter en l'apprenant lui aussi, pour pouvoir sentir lui-même les limites qu'impose une telle technique et pour faire entendre à l'élève la différence de son qu'elle peut induire.

Guillaume Orti :

L'autre exemple très concret que j'ai est un peu dans le même ordre, c'est un élève qui lui ne détachait pas en touchant l'anche avec la langue. Il détachait au-dessus du bec.

C'est fou, c'est super difficile ! Ça fait faire à la langue un mouvement beaucoup plus ample !

Donc là aussi on a travaillé dessus, et tout d'un coup ça fait beaucoup d'inertie dans le cours. Je n'hésite pas à focaliser dessus pendant un vrai temps sur le cours avant de repasser à autre chose.

Mais cet élève était halluciné lui-même : « Ah bon c'est comme ça que tu fais ?

– Bah oui et c'est comme ça que certainement 99 % des saxophonistes font ! Mais ta technique il ne faut pas l'arrêter, voire tu fais des allers-retours entre les deux ».

Et moi je galérais autant que lui parce que j'apprenais aussi sa façon de faire.

Guillaume Orti :

[...] Si moi-même je ne joue pas de façon percussive, je peux essayer avec l'élève, lui faire entendre ce que fait la différence entre les deux, et ensuite revenir à quelque chose de plus doux si c'est ce que je préconise dans ce morceau.

Puis on va faire entendre différentes façons.

De ce fait, en menant les deux tableaux en parallèle, l'élève peut progressivement apprendre une autre manière de jouer sans se retrouver dans la position où il ne saurait plus rien jouer. Supposons que l'idée derrière et que l'élève finisse par jouer de la manière que le professeur conseille, à moins que certaines particularités physiologiques le poussent à devoir jouer de cette façon.

7) Le professeur est-il infaillible ?

J'ai moi-même essayé de pousser les professeurs interviewés à cette réflexion en les questionnant sur le fait que le professeur pouvait peut-être ne pas voir certaines particularités physiologiques ou psychologiques de son élève. Cela résonnait pour moi comme une évidence ayant eu par exemple une élève qui ne pouvait se tenir debout statique à cause d'un problème de hanche. Si elle ne m'en avait pas parlé dès le premier cours, peut-être par timidité ou même par ignorance, j'aurais pu être tenté de l'obliger à jouer debout, soit-disant que ce serait mieux pour elle, pour le souffle ou l'encre au sol.

L'élève aurait pu elle-même tomber muette et se soumettre douloureusement et silencieusement à l'exercice, et l'expérience n'aurait probablement été ni agréable, ni pédagogique, l'élève obéissant alors bêtement au professeur sans écouter son propre corps.

C'est d'ailleurs pourquoi je crois qu'il faut être très précautionneux lorsque qu'on énonce son plan. Bien sûr, le professeur n'est pas un être omniscient, mais je crois qu'il doit toujours avoir dans un coin de sa tête que ce qu'il demande à l'élève n'est peut-être pas adapté à sa physiologie, ou même à sa psyché.

Je précise la psyché parce que j'ai l'impression que les professeurs aménagent bien plus facilement leur plan pédagogique lorsqu'il s'agit de problèmes liés au physique que lorsqu'il s'agit d'aspects conscient ou inconscient du comportement individuel de l'élève.

Et les moments où la volonté du professeur se substitue à celle de l'élève semblent malheureusement être assez courants. En effet, il peut être très frustrant pour l'enseignant de se rendre compte qu'il lui sera impossible d'exécuter son plan jusqu'à la fin, l'élève n'ayant ni le temps, ni l'envie d'augmenter son niveau d'exigence jusqu'à celui de son professeur.

Il me semble que dans ce cas l'enseignant doit réussir à mettre son ego de côté et respecter la volonté de son élève.

Guillaume Orti a d'ailleurs lui aussi eu des mots que j'ai trouvés durs vis-à-vis des énoncés de son plan pédagogique :

Guillaume Orti :

[...] je tenais absolument à ce qu'il sache jouer en posant les dents sur le bec. Mais j'ai fait gaffe à ne pas lui dire que c'était la seule manière de faire. Au contraire, la souplesse qu'il aurait pu avoir avec sa manière de jouer n'est pas quelque chose à oublier. C'est quelque chose en plus, voire on peut faire un aller-retour entre ces deux techniques.

Guillaume Orti :

Et donc je me suis aperçu de ça parce qu'elle jouait pas mal avec les doigts tendus alors que je considère qu'ils doivent être arrondis parce qu'on a beaucoup plus de force et d'agilité comme ça. Alors de toute façon, il faut jouer avec de la souplesse, donc là aussi ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas jouer comme ça. Comme les flûtistes

à bec dont bien souvent les doigts dépassent les trous.

Alors même qu'il m'avait fait part de son attachement aux formulations positives :

Guillaume Orti :

C'est difficile ces mots, il y a des mots qui sonnent durs dans notre langage quand il s'agit de faire de la musique ensemble. C'est justement « Faute » « Erreur ».

C'est étrange parce que depuis tout à l'heure je ne retrouve pas le mot que j'ai utilisé pour remplacer la « Pince ».

Parce que « pince » ça fait pincer, donc si on se fait pincer on a mal, etc. Ce n'est pas forcément lié à de la douceur.

C'est la pince, c'est l'outil, mais pour cela il faut serrer. Je ne sais plus ce que j'avais trouvé comme autre mot mais c'était un bon élément de vocabulaire, car il ne contenait pas tout ce qui est dans l'inconscient collectif lié à la force, à la puissance, à l'effort...

C'était autre chose.

Ces mots « Erreur », « Faute », je les évite.

Je vais plutôt dire « Ce n'est pas ça qui est demandé », ou « marqué ». « On va le faire comme c'est marqué », surtout s'il s'agit de partitions d'ensembles.

8) Prendre conscience, donner confiance

Toutefois, contrairement à ce que pourrait laisser penser ces formulations, il semble malgré tout faire preuve de recul vis-à-vis de son plan en ne l'imposant pas à l'élève. Pour lui, il est plus important de donner à l'élève la confiance en ses capacités, ainsi que la conscience de sa manière de jouer.

Guillaume Orti :

Mais il y a plusieurs façons de faire, il y a des saxophonistes qui tapent l'instrument, qui sont des rythmiciens du sax et qui considèrent qu'il y a un côté percussif à avoir.

Moi ce n'est pas du tout ce que j'ai développé, mais quand un élève fait comme ça je vais lui faire remarquer. Je crois que c'est important de faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il fait.

À la fois ça permet de vérifier que l'élève fait quelque chose sciemment, et en même temps faire prendre conscience ça donne aussi confiance.

Souvent quand par exemple on fait remarquer à l'élève qu'il a fait liée une note détachée, il se dit tout de suite « Ah bon mince, j'ai fait quelque chose qui allait pas » mais en fait non ce n'est pas ça. Donc je lui dis que c'est écrit détaché mais lui demande de le rejouer en lié. Puis on compare ce que ça donne entre lié et détaché, on fait des allers-retours comme ça entre les deux techniques, et finalement on se fixe sur une version qui ne sera peut-être pas celle de la partition.

En fait ça donne confiance à l'élève en ce qu'il peut produire spontanément.

De toute façon moi je trouve qu'en fait en pédagogie, peut-être la moitié du boulot est de donner confiance. Et peut-être ensuite dans les 50 % qui restent il y a 25 % qui est de faire prendre conscience, et le reste c'est de l'apprentissage.

C'est un axe pédagogique très souvent utilisé dans les musiques actuelles. J'ai moi-même été formé à adopter ce genre de positionnement en tant qu'enseignant.

Lorsque l'élève fait autre chose que ce à quoi on s'attendait, l'axe pédagogique des musiques actuelles est de considérer ça comme une singularité plutôt que comme une erreur. Je crois que c'est une différence avec l'enseignement plus traditionnel que l'on trouve dans la musique classique, où quelque chose qui sort du plan du professeur sera plus souvent considéré comme une erreur.

Éric Porche, dans son interview, en parlait quant à la recherche du son :

Éric Porche :

D'ailleurs en tant qu'enseignant de la musique classique, je pense qu'on a, pour la clarinette par exemple, un type de son en tête qui correspond au type de son dans les orchestres. Et ce n'est finalement pas très souple. Il peut y avoir plusieurs écoles, mais il y a quand même l'idée d'un idéal de son.

Alors que, quand je discute avec des jazzmen saxophonistes, j'entends souvent, au contraire, qu'ils cherchent à ne surtout pas avoir le même son que les autres, à avoir leur son à eux.

Et effectivement chaque musicien a une sonorité différente : ça peut être très agressif, alors que justement c'est ce que l'on évite en musique classique, ou au contraire certains musiciens cherchent plutôt la rondeur. Mais chacun construit son son.

C'est sûr que peut-être en tant que musicien classique on est plus dans l'hier que d'autres disciplines.

9) La musique appartient à une élite

Il est vrai qu'on oublie parfois que nos techniques instrumentales, souvent considérées comme optimales, sont issues d'un long héritage d'enseignement et de savoir-faire, avec des réformes et une sélection qui au fil du temps est devenue quasi darwiniste.

Ces techniques sont enseignées par le conservatoire, par une élite dont la pertinence mériterait d'être plus discutée. J'avais d'ailleurs questionné Éric Porche sur ce sujet :

Antonin Millot :

Est-ce qu'il n'y aurait pas du coup, même si le conservatoire est bien évidemment beaucoup plus ouvert à la diversité qu'il n'a pu l'être par le passé, une certaine forme d'élite où l'on enseigne un modèle qui est considéré par ceux qui le pratiquent comme idéal (au sein de la musique classique) puisqu'il respecte une certaine tradition, un patrimoine, une manière de faire ?

Éric Porche :

Oui bien sûr ! On a été formé dans un moule et on essaye de reproduire ce moule.

Et il correspond aussi à une certaine élite aussi puisque la musique classique est quand même écoutée par un certain type de population, et pas forcément par tout le monde.

Donc on pourrait dire, pour élargir un peu, que les conservatoires essayent, depuis je dirais une trentaine d'années, de s'ouvrir au maximum de cultures.

Tu en es peut-être d'ailleurs un exemple flagrant puisque tu as un DEM de clarinette classique et que tu te retrouves maintenant en musiques actuelles. Parce qu'on a fait rentrer dans les conservatoires le jazz, puis les musiques actuelles.

Fut un temps au conservatoire de Dijon il y a même eu un atelier rap ! Bon il n'a pas duré très longtemps, mais il y a quand même un effort de la part des conservatoires pour s'ouvrir à tout ça.

Et je pense que tous les profs, même dans cette tour d'ivoire élitiste qu'est le répertoire classique, on est tous conscients, qu'effectivement, il est important de faire en sorte que tout le monde y trouve son compte.

Et moi à mon tout petit niveau de rien du tout, j'ai une élève avec laquelle on fait de la musique de film et du klezmer. Je l'embête même pas avec des gammes ou des choses comme ça, et ça marche parce qu'en fait elle travaille, et techniquement elle progresse.

Prenons un instrument récent tel que la guitare électrique. On remarque de grandes différences dans la manière dont elle est pratiquée. Avec ou sans médiator, avec différentes tenues de ce médiator, utilisation ou non du pouce pour certains accords, différentes manières de vibrer la note (latéraux, longitudinaux, voire circulaires), doigts à plat ou plutôt arrondis, tenue de la guitare ou longueur de la sangle...

Ces différences seront beaucoup moins marquées si l'on prend des instruments comme le violon ou la clarinette... À moins d'aller voir du côté du jazz ou des musiques traditionnelles, où certains musiciens se sont emparés de ces instruments comme ils l'entendaient.

Tout ça pour dire que je crois qu'il est important que la musique garde un lot de praticiens autodidactes pour réinventer autrement ce qui existe déjà.

Si je reparle de la clarinette (parce que c'est ce que je connais le mieux), on n'aurait pas eu des écritures comme celles de la *Rhapsody in Blues* de George Gershwin si les musiciens de l'Europe de l'est ne s'étaient pas approprié la clarinette comme instrument plus versatile et expressif que le traditionnel shofar. Si ces musiciens, juifs pour la plupart, n'avaient pas migré aux États-Unis entre les années 1870 et 1920, ni si ces mêmes musiciens, au fil des différents courants musicaux, ne s'étaient pas retrouvés dans les orchestres de jazz de la *New Orleans*, il aurait été peu probable qu'un mode de jeu tel que le glissando soit devenu un effet que tout clarinettiste contemporain qui se respecte se doit maintenant de savoir maîtriser.

Ces apports à la musique classique viennent des autodidactes, et je crois que l'on devrait, en tant que professionnel ayant reçu l'éducation traditionnelle, toujours prêter une oreille curieuse aux coups de génie dont ils sont capables.

Il y a encore quelques semaines je découvrais, suite à l'erreur d'une élève, un nouveau doigté pour une note qui, dans certains contextes, me sera certainement très utile.

Parce que les autodidactes s'approprient les pratiques instrumentales comme nous on le faisait sous les indications du professeur. La différence est que l'autodidacte, lui, cumule les deux statuts. Il est à la fois l'élève et le professeur.

Guillaume Orti :

Et donc je pense que l'auto apprentissage est primordial. C'est pour ça que je dis que 50% de l'apprentissage c'est de donner confiance pour que l'élève apprenne tout seul.

On a tous une part d'autodidacte en nous. On a tous appris, pris conscience de choses seuls.

L'apprentissage c'est l'élève qui le fait, ce n'est pas le prof. C'est pour ça qu'il y a le mot « enseigner » et « apprendre ». C'est la personne qui apprend en fait. Quand un prof dit « je lui ai appris ça », c'est moins pompeux, mais c'est aussi moins juste que de dire « je lui ai enseigné ça », et ensuite c'est l'élève qui apprend.

On connaît tous cette sensation d'autodidacte.

Parce qu'il arrive parfois qu'une de ces idées vienne complètement révolutionner la pratique d'un instrument. Éric Porche et Guillaume Orti m'en ont chacun donné un exemple :

Éric Porche :

[...] si par exemple l'élève vient en me disant qu'au lieu de jouer avec l'anche en bas on va la jouer avec l'anche en haut...

En soi pourquoi pas, c'est comme ça qu'on jouait de la clarinette au début. L'anche était en haut. Mais c'est donc qu'à un moment donné il y a un gars qui s'est dit « mais non, faisons de l'autre côté ça doit être mieux ! ».

Plus près de nous, on dit que la clarinette doit se jouer sans gonfler les joues.

Un jour un clarinettiste basse génial, Jacques Millon (qui a été clarinettiste basse solo à l'opéra de Paris une bonne partie de sa carrière, il y est entré très jeune), essaye de gonfler les joues et il se trouve que ça donne une ampleur de son extraordinaire.

Et c'est maintenant une technique qui est, certes utilisée plutôt en France et certes de manière générale les autres clarinettistes basses dans le monde ont une embouchure plus souple et avec la possibilité de gonfler les joues, mais toujours est-il qu'en France l'école de clarinette basse recommande pas mal le gonflage des joues.

Et c'est Millon qui a introduit ça ! Donc si Millon avait eu un prof qui lui avait dit de ne pas gonfler les joues (peut-être d'ailleurs que c'est arrivé) ça n'aurait pas existé !

Mais bon quand il a commencé à faire ça il était déjà à l'Opéra de Paris, donc il faisait bien comme il voulait.

Donc effectivement, même un truc qui pourrait nous paraître aussi fondamental que ça, empêcher de gonfler les joues c'est quelque chose que tout prof empêche ses élèves de faire, et bien il n'empêche que ça peut donner quelque chose d'extraordinaire.

Donc à mon avis c'est du même acabit que de retourner le bec de la clarinette. Pourquoi pas !

Mais en même temps, lorsque l'on a appris d'une certaine façon, c'est compliqué de dire à l'élève de faire autrement. On peut lui dire d'essayer, mais c'est compliqué de l'accompagner vraiment là-dedans, parce que nous-même on n'a pas appris comme ça.

Mais quand même je pense que c'est très important d'avoir en tête qu'effectivement rien n'est gravé dans le marbre. Je trouve que c'est un bon exemple, le fait de gonfler les joues...

Guillaume Orti :

Que je sache les clarinettistes du XIXe siècle jouaient comme ça, ils ne posaient pas les dents en haut. Et comme le saxophone vient bien après la clarinette, les premiers saxophonistes étaient souvent d'abord clarinettistes, donc ils jouaient comme ça. Et

dans les premières méthodes, lorsqu'il y avait quelque chose d'indiqué sur comment devait être tenue l'embouchure et bien on parlait de cette technique-là. Ils avaient une souplesse avec ça et il n'y a pas de raison de penser qu'ils ne pouvaient pas jouer de chose avec un joli son, de la dynamique, ou de la virtuosité. Il faut tout garder en fait !

C'est pourquoi je pense qu'il est important de donner beaucoup d'importance à l'erreur, voire même de travailler ces erreurs.

10) Vers un nouveau rapport à l'erreur

C'est quelque chose que je fais régulièrement avec mes élèves, notamment pour tout ce qui est erreur de registre. Lorsqu'un élève fait ce que l'on appelle communément un « canard », c'est en réalité qu'on entend une autre harmonique que celle imposée par le doigté, en général l'harmonique supérieure.

Mais cette note existe bel et bien, et elle est toujours corrélée au doigté. Chaque note a ses harmoniques qui lui sont propres et par exemple il ne sortira jamais un Fa avec un doigté de Do.

Donc, lorsqu'un élève fait ce genre d'erreur, je lui explique le principe et l'incite à la refaire pour qu'il puisse sentir les muscles qu'il mobilise pour sortir cette harmonique. L'idée est qu'ainsi, en dissociant ces deux actions, il puisse faire sur commande soit la note, soit son harmonique. Ce savoir-faire lui permet alors d'avoir un meilleur contrôle de son instrument.

Philippe Lecocq et Guillaume Orti, à qui j'ai parlé de cette manière de faire, ont trouvé l'idée bonne.

Ce dernier ajoutera même :

Guillaume Orti :

[...] rejouer ce qui sonne comme étant un défaut ou une erreur par rapport à ce qui est écrit sur la partition, c'est un bon chemin pour faire prendre conscience de l'autrement.

« L'autrement » renvoie à tout ce qui sortirait de notre plan pédagogique car issu des intuitions de l'élève. L'erreur n'est ici pas négative car considérée comme une proposition pertinente.

C'est sur ce principe que j'essaie au maximum de partir des propositions de l'élève. Même si, comme c'est le cas de l'erreur de registre, cette proposition était involontaire.

Car pour revenir à Astolfi, le statut négatif de l'erreur et l'appréciation de la difficulté laissée à la discrétion du professeur (avec les biais que l'on connaît maintenant) peuvent entraîner des problèmes comme l'échec scolaire, les inégalités d'apprentissage ou le manque d'autonomie. C'est pour palier ces limites que le constructivisme s'efforce de positiver le statut de l'erreur en la considérant comme l'indicateur d'un obstacle auquel vient se heurter la pensée de l'élève, dévoilant ainsi les limites de ce qu'il sait et le chemin qui lui reste à parcourir.

Reste alors pour le professeur d'habilement balancer entre l'estimation de la réponse (objective et critérée) et l'estime de celui qui l'a dit.

Comme le souligne Philippe Lecocq, un excès d'estime accordé à une production médiocre peut se justifier par un encouragement sans failles à la persévérance. Mais s'il faut avouer à terme que le résultat n'était pas suffisant, l'intéressé peut tomber de haut, s'estimer berné et dire qu'il aurait préféré en être informé plus tôt. Au contraire, une haute estimation trop tôt dans le processus fera

l'effet d'un mur infranchissable pour l'apprenant qui, non sans difficulté, sera en train de le gravir, ce qui peut le décourager dès qu'il s'aperçoit, à tort ou à raison, que l'on doute de ses capacités à réussir. Là réside le geste professionnel qui consiste à encourager l'élève tout en restant vrai avec lui.

Philippe Lecocq :

Alors après qu'est-ce qui peut faire qu'un élève travaille moins son instrument ? [...] Un prof qui passe tous ses cours à dire « mais non mais tu n'y arrives pas, c'est pas bien »...

C'est vrai qu'il faut (même si la réussite n'est pas tout le temps là, ça peut être bien d'équilibrer dans les cours) encourager, mettre le doigt plus sur les choses qui progressent que sur celles qui posent problème.

[...] Ça ne reste pas mon point fort, c'est-à-dire que je préviens les élèves maintenant, je leur dis : « bon vous savez, j'ai un défaut, c'est que je ne fais pas assez de compliments, donc je vais plus vous parler des choses qu'il faut régler ». Mais bon, je travaille là-dessus.

Bon après j'ai surtout des grands maintenant, mais ils ont besoin aussi d'entendre « tiens là le prof est content, il trouve que ça a progressé, c'est bien ».

Il ne faut pas non plus tomber dans la démagogie, avec de la flatterie permanente qui ne serait pas justifiée, parce qu'ils s'en rendent compte aussi. Mais c'est vrai que quand ça progresse il ne faut pas rater l'occasion de le faire remarquer.

Philippe Lecocq :

[...] la pédagogie c'est quand même quelque chose de tellement vaste, et je ne suis pas certain qu'il y ait des vérités. Donc moi toutes mes expériences elles ont été très... dans un sens et dans l'autre. C'est-à-dire que les certitudes étaient souvent balayées par des contre-exemples qui m'ont amené à trouver d'autres pistes...

Et je crois vraiment que ce qui fait qu'un prof est bon, c'est déjà quand il est vieux, et ensuite quand il s'est remis en question.

11) Les adultes aussi ont des monstres sous leur lit

Toutefois, Guillaume Orti nous explique que parfois certaines appréhensions sont dues à des croyances ou inquiétudes apparemment infondées.

Guillaume Orti :

Je dis ça et pourtant souvent je me suis retrouvé dans des cas où j'étais trop ambitieux pour l'élève. Notamment pour des adultes, ou les gens qui plafonnent.

Et souvent les adultes qui pratiquent l'instrument pour le plaisir, qui ont leur petit rendez-vous hebdomadaire et qui font ça depuis trente ans, en réalité ils plafonnent. Ils n'ont pas plus de temps ou de réflexion à consacrer à ça, et ça doit être suffisant.

Bon là je fais mon auto-critique de prof trop ambitieux pour ce genre de personne.

J'ai envie de les pousser parce que je remarque trop des choses qui sont ancrées en eux comme des défauts.

Il y en a un qui arrive souvent, c'est l'appréhension de la partition, ou de quelque chose

qui serait lié à un vocabulaire (par exemple un triolet de noire). Mais si eux croient que c'est lié à la connaissance, c'est en fait relié à la pratique. C'est lié au fait de n'avoir pas fait assez de trois pour deux qui fait que la sensation du triolet n'est pas ancrée.

Sans compter que souvent ces gens-là transposent une appréhension liée au solfège qui vient peut-être de leurs propres parents, ou de l'a priori général dans l'inconscient collectif qui est lié à ça, et que parfois des jeunes transportent, souvent les ados.

Ils le transportent par héritage de choses qu'ils ont entendu dire et que leur parent ou leur environnement leur insuffle, mais en fait ça correspond à rien de vécu comme une expérience première chez eux.

Et ça, c'est très dommage...

Il m'est personnellement souvent arrivé de voir des élèves adultes débutant s'excuser de la lenteur de leur progression, prétextant qu'à cause de leur âge la plasticité de leur cerveau ne leur permettait pas d'apprendre aussi vite qu'un enfant.

Or, on sait maintenant que ces critères sont fortement exagérés. Si l'individu n'est pas atteint de pathologies physiques ou mentales, le fonctionnement d'un cerveau âgé ne diffère pas de celui d'un enfant⁹.

Pour simplifier, la plasticité cérébrale est la capacité du cerveau à supprimer des connexions inutiles pour en créer de nouvelles en fonction d'un besoin, temporaire ou non. Ces connexions peuvent se créer en quelques jours¹⁰ et rester plusieurs semaines après avoir cessé d'être sollicitées¹¹.

Or, dans le cas d'un adulte, avec une grande expérience de la vie, une routine, des sollicitations quotidiennes – soit un cerveau bien formé et correctement structuré – les connexions inutiles disponible au remodelage sont disponibles en bien plus faibles quantités que dans le cerveau d'un enfant dont l'esprit est encore en cours de développement¹².

On peut donc effectivement considérer que le cerveau adulte aura plus de mal à créer de nouvelles connexions, mais cela ne veut pas dire pour autant que l'apprentissage sera plus lent.

En effet, les connexions déjà existantes peuvent être mobilisées dans l'apprentissage de l'instrument. En connaissant le quotidien de son élève, l'enseignant peut s'appuyer sur les acquis d'une longue vie d'expérience afin de transmettre diverses notions.

Si votre élève est professeur en mathématiques, écrivain romancier, ou ouvrier charpentier, vous aurez tout intérêt à réfléchir à la manière dont vous allez présenter vos notions afin d'utiliser les connexions neuronales préexistantes à votre enseignement.

On peut alors refaire le parallèle avec l'enfant sans défaut de Philippe Lecocq. Il sera en effet plus efficace d'appliquer un plan prédéfini sur un enfant avec une grande plasticité cérébrale que sur un adulte avec déjà ses habitudes et ses manières de faire.

Mais pour peu que l'on considère l'enfant comme un adulte en devenir, on comprend qu'il est important de partir des acquis de l'élève plutôt que de systématiquement mettre le focus sur ce qu'il ne sait pas.

En ce qui me concerne, je m'efforce d'expliquer ces mécanismes autant que possible à mes élèves adultes. J'explique également que les enfants et adolescent ont bien plus l'habitude de l'erreur que les adultes qui sont habitués à savoir ce qu'ils font, et qu'en se donnant le droit d'essayer et de se tromper, ils verront qu'ils ne sont pas moins capables qu'un enfant, bien au contraire.

D'ailleurs, ce sont souvent ces mêmes adultes qui après deux ans de clarinette partagent leur pupitre avec des enfants à qui il a fallu deux fois plus de temps pour être au même niveau.

Certains critères peuvent tout de même ralentir l'apprentissage, tels qu'un mauvais afflux sanguin, une mauvaise alimentation, le manque de pratique physique, le stress, la cigarette ou la forte consommation d'alcool¹³. Une partie de ces problèmes est évidemment plus courant à l'âge adulte.

Enfin, il est toujours bon de rappeler qu'une stimulation régulière des connexions établies permet de renforcer ces connexions et d'éviter qu'elles ne soient petit à petit détruites au profit d'autres.¹⁴

12) Jusqu'au bout du chemin...

N'oublions pas non plus que la finalité de l'enseignement est toujours l'autonomie de l'élève, et qu'ainsi tout l'apprentissage doit être construit de manière à accompagner au mieux le moment où l'élève devra faire son chemin seul. Il faut balancer habilement entre difficultés surmontables et réussites encourageantes, tout en veillant à l'autonomie et au bien-être moral de l'apprenant.

Je voulais finir cette partie avec un extrait tiré de *Émile, revient vite... Ils sont devenus fous* écrit par Philippe Meirieu et Michel Develay :

« Il ne suffit pas de faire le chemin à côté de celui qui apprend : le fait que le guide connaisse l'itinéraire ne supprime pas les terreurs qui naissent au regard de paysages et de formes inconnues. Le fait que celui qui est à vos côtés vous explique qu'il a fait mille fois le chemin ne lève pas l'inquiétude de ne pas en être soi-même capable.

Et puis vient toujours un moment où le guide vous laisse seul avec votre peur, où toute votre volonté se tend dans un geste impossible, où vous n'êtes plus qu'un pied qui ne peut s'arracher du sol, qu'une main qui ne peut s'arracher de la paroi.

Plus rien, à ce moment, n'existe autour de vous.

Vous n'entendez ni les propos rassurants de vos camarades, ni les encouragements du guide, ni les menaces des responsables de l'expédition. Vous êtes seul avec un rocher, un chemin, un mot.

La fatigue vous submerge. Vous vous agrippez à votre mot, à votre énoncé, à votre idée comme à une branche que vous ne voulez pas lâcher. Ce détail insignifiant prend des proportions énormes, vous ne voyez plus que lui. Vous ne bougez plus. Vous voudriez tourner les talons...

Puis, tout à coup, vous trouvez le courage de vous lancer : vos yeux courent sur la page jusqu'à ce qu'ils trouvent une expression où se fier, ils s'y attardent et, de là, vont explorer les alentours.

Votre pensée se dénoue, abandonne les vieilles représentations sur lesquelles elle était fixée, elle se détend et agrège quelques parcelles de nouveauté, surpris que la chose, à tout prendre, ne soit pas plus difficile ».

III- Le chemin de l'élève

De quoi a besoin notre élève pour devenir parfaitement autonome dans son travail ?

Bien sûr, il a besoin d'outil pour s'auto-diagnostiquer. Il doit pouvoir déceler lui-même les embûches sur le chemin de son objectif personnel – soit ses erreurs – et trouver un moyen de les contourner, comme le ferait un bon professeur.

Mais est-ce là le seul rôle de l'enseignant ?

1) Le professeur inspirateur

Non, bien sûr, le rôle du professeur ne se limite pas à celui d'inspecter et corriger les erreurs de son élève.

Nous avons vu précédemment que l'erreur était l'indicateur d'un apprentissage en cours, et qu'elle ne pouvait conserver son statut positif que si le professeur qui la relève le faisait en respectant les objectifs personnels de l'élève. Mais encore faut-il que l'élève ait pu définir ses objectifs.

En effet, il arrive bien souvent qu'un élève soit incapable d'exprimer les raisons qui le pousse à faire de la musique. La musique n'est peut-être pour lui qu'un passe-temps comme un autre, ou alors ces raisons ont pu être oubliées et l'élève est tombé dans la routine d'un rendez-vous hebdomadaire avec un professeur qui lui demande de scolairement travailler les objectifs qu'il décide alors pour lui.

C'est ici qu'intervient pour le professeur le rôle d'inspirateur. Il doit créer la motivation en faisant découvrir à l'élève ce qu'il lui serait possible de réaliser, en lui faisant écouter ou voir des choses où l'instrument est mis en valeur, que ce soit dans la beauté de l'interprétation, l'humour ou la virtuosité. Il faut savoir le faire rêver car, tant que l'élève sera incapable de formuler ses objectifs personnels, l'enseignant sera contraint de dérouler son plan jusqu'à ce que l'élève se lasse.

Alors bien sûr, cet ennui peut être comblé par des petits shots de motivation à court terme. En effet, les nombreuses petites réussites qui parsèment nos plans pédagogiques peuvent être une motivation suffisante à l'élève qui se félicite de ses progrès et, fidèle à son professeur, accueille avec fierté les bravos de ce dernier. N'empêche qu'il avance alors à tâtons et ne sait ni vers quoi il va, ni pendant combien de temps il faudra travailler dans cette direction pour arriver au bout du chemin.

À titre personnel, j'essaye autant que possible de partir des propositions de mes élèves, pour les inciter à se questionner sur ce qu'ils souhaitent eux. Cela passe souvent par le choix du répertoire, mais il arrive que cela s'étende à l'axe d'apprentissage.

Par exemple, certains jeunes élèves, avec leurs doigts d'enfants, ont du mal à trouver des repères digitaux sur la clarinette, conçue pour des mains d'adultes. Certains trous sont difficiles à boucher, certaines clés sont trop loin, d'autres sont trop proches de la paume et sont alors actionnées accidentellement, les doigts étant trop petits pour maintenir la main suffisamment éloignée.

Je leur propose donc des solutions comme de petites cales pour bloquer certaines clés (mais qui donc empêchent de jouer certaines notes), ou alors un doigté alternatif plus adapté aux petites mains mais beaucoup moins pratique dans les enchaînements. Je leur donne une solution pour leur faciliter la tâche sur le court terme, mais en les mettant bien en garde qu'il faudra probablement changer cette habitude plus tard car cette utilisation de la clarinette est loin d'être optimale. À chaque élève de choisir alors ce qu'il préfère. Certains acceptent l'aide avec grand plaisir, d'autres préfèrent travailler dur pour réussir sans tricher.

Je crois que l'élève doit trouver son propre chemin, avec ses propres notions, en accord avec ses goûts et sa physiologie.

Mais alors, n'est-ce pas un élément d'autonomie important que de savoir s'inspirer soi-même ?

2) Qu'est-ce qu'explorer ?

Éric Porche nous explique dans son interview le lien étroit entre l'erreur et l'exploration.

Éric Porche :

Alors tout prof, et c'est mon cas, qui fait aussi de la formation didactique sait que c'est par l'erreur que l'on apprend, puisque l'essentiel pour apprendre est d'explorer.

Ce qui nous ramène un peu à la première question parce qu'il faut absolument que le prof permette à son élève cette exploration (avec ses propres lacunes parce que évidemment on ne peut pas être spécialiste de tout).

Donc l'élève explorant, il va explorer tous azimuts, et donc éventuellement dans des domaines que le prof ne maîtrise pas, ou peu. Par exemple pour l'histoire de gonfler les joues, Jacques Millon a exploré ça : on change l'embouchure et on voit ce que ça donne. Donc les profs qu'il avait eus n'avaient pas exploré ça.

Donc le prof doit suivre l'exploration de son élève, ça fait partie de son boulot.

Derrière le terme d'exploration se cache l'idée que l'élève est en train de chercher un nouveau chemin. Ici donc, pas besoin d'inspirateur puisque le chemin sera trouvé au hasard.

Le rôle du professeur, s'il en est capable, sera alors ici de décrire à l'élève les compétences qu'il pourrait apprendre en empruntant ce chemin.

Il continue :

Éric Porche :

Donc l'apprentissage est fait d'exploration. Et quand on explore, on fait des essais et des erreurs.

Comme le bébé dans son berceau, on lui envoie des objets, il essaye de les saisir, il n'y arrive pas, il les fait tomber en dehors du berceau... L'adulte qui est avec lui a pour rôle de remettre ces objets dans le berceau, pour que l'élève puisse continuer d'explorer.

Donc le bébé fait des erreurs, il lâche la balle ou le jouet qu'on lui donne, il le fait tomber parce qu'il n'a pas la dextérité. Et bien à la clarinette c'est pareil !

À un moment donné on fait un canard, et il faut faire un canard ! Parce que si on n'en fait pas ça signifie qu'on n'a pas assez exploré et qu'on ne sait pas à quelle embûche d'apprentissage il faut faire attention.

Le professeur doit donc laisser la possibilité à l'élève de faire une erreur. S'il « couve » trop l'élève, par exemple en le prévenant qu'il fait fausse route avant que lui-même ne s'en rende compte, il le prive des connaissances qu'enrangerai le fait d'avoir fait cette erreur.

3) Forcer l'erreur

Mais alors, si l'erreur est finalement bénéfique à l'élève, ne serait-ce pas une bonne idée de forcer volontairement l'élève à se tromper ?

En ce qui me concerne, j'essaye autant que possible de ne rien apprendre à mes élèves qui ne soit une réponse à un problème auquel ils n'ont encore jamais été confrontés.

C'est-à-dire que je ne vais pas faire remarquer ce que je considère comme un défaut tant que l'élève n'a pas eu lui-même conscience de ce défaut.

Cependant, comme j'ai moi aussi un plan pédagogique et que tous n'ont pas encore trouvé leur chemin, je vais faire en sorte que l'élève soit confronté aussi tôt que possible à la nécessité d'acquérir la notion que je souhaite lui présenter.

Pour cela je vais, le plus souvent par le biais du répertoire, glisser dans mes cours des difficultés que l'élève aura beaucoup de mal à éviter.

Si c'est par le répertoire, je vais en général choisir un morceau qui cible un élément en cours d'acquisition, ou si c'est une demande de l'élève, je vais arranger le morceau dans une certaine tonalité choisie en fonction des difficultés qui me semblent les plus pertinentes dans sa progression.

Parfois, le choix d'une difficulté vient d'une proposition de l'élève.

Par exemple, si l'élève joue une vieille anche qui le fait jouer un quart de ton trop bas, je vais probablement passer une certaine partie du cours à jouer à l'unisson avec lui, jusqu'à ce qu'il se rende compte de lui-même que quelque chose cloche.

Et là, nous cherchons ensemble, à l'aide d'un accordeur par exemple, d'où peut bien venir le problème. L'idée est qu'en procédant de cette manière, l'élève sera beaucoup plus ouvert à la solution proposée par son professeur... Ou alors il trouvera de lui-même une solution au problème qui sera, sinon meilleure, en tout cas aussi efficace que celle que je pensais lui proposer.

Bien sûr, je rappelle toujours qu'il y a plusieurs solutions possibles et que c'est à lui de faire son choix. Mais je lui dis quand même ce que moi, avec ma physiologie et mes goûts, je préférerais faire dans cette situation. Si je sais qu'un de mes collègues clarinettiste a l'habitude de faire d'une autre manière, je lui en parlerai aussi.

À titre d'exemple, à quelques exceptions près, les notes de la clarinette qui nécessitent l'utilisation des auriculaires peuvent se faire à droite comme à gauche.

La théorie veut que l'on alterne toujours la droite et la gauche. Il y a donc des doigtés préférentiels car certaines notes peuvent, sous certaines conditions, être enchaînées d'un même côté via un glissé, le plus souvent dans un mouvement de haut en bas.

La lutherie de l'instrument étant bien faite, les clés qui sont placées en position haute sur un côté, facilitant ainsi le glissé, se retrouvent en position basse de l'autre côté de l'instrument. On privilégie alors dans l'apprentissage le doigté avec la position la plus haute car il nous permettra, en cas de déchiffrage ou d'erreur de doigté, de nous rattraper avec un glissé, certaines notes n'étant disponibles que d'un seul côté de l'instrument.

L'élève peut en général jouer n'importe quel morceau sans avoir à changer de côté ses doigtés habituels, mais dans certains cas il sera très difficile (voire impossible) d'enchaîner deux notes. Ce qui oblige alors l'élève à intercaler plus ou moins discrètement une note à vide ou un silence entre ses deux doigtés.

Ayant en général moi-même placé dans le texte cette difficulté et laissé l'élève s'en débrouiller entre deux cours, je ne manque pas de faire remarquer à l'élève qu'il n'a pas enchaîné ces deux notes. En général, après plusieurs tentatives d'acrobaties digitales, l'élève m'avoue ne pas avoir de solution à ce problème. C'est alors que je peux introduire la notion de changement de doigté, en expliquant que certaines notes sont aussi disponibles de l'autre côté de la clarinette, et nous

cherchons alors ensemble ces équivalences, soit en utilisant l'oreille, soit en observant la mécanique de l'instrument.

Et c'est pourquoi je m'efforce en général d'écrire moi-même les partitions pour mes élèves.

Je suis plutôt contre ces cahiers d'apprentissage de l'instrument qui fonctionnent leçon par leçon. Ce ne sont pas des enseignements personnalisés. Certes, c'est très utile pour apprendre sans professeur (j'ai moi-même appris sommairement la flûte traversière de cette façon), mais je crois que ce n'est pas le genre d'outil que devrait utiliser un enseignant investi auprès de ces élèves. Et même lorsque je dois me résoudre à suivre mon plan pédagogique, les notions sont toujours dans le désordre et je vais au fil de ce que sait faire l'élève.

J'essaye souvent de proposer des morceaux avec plusieurs niveaux de difficulté, le premier étant un élément en cours d'acquisition (par exemple cette histoire de doigté), le deuxième étant une nouvelle notion que l'élève va pouvoir découvrir lorsqu'il aura maîtrisé la première, lui offrant alors une deuxième lecture du morceau (ça pourrait être le détaché staccato par exemple).

Parce que en général le débutant va jouer son morceau avec une hiérarchie des priorités sensiblement identiques. La plupart du temps on a d'abord les notes, puis le rythme et les doigtés, puis enfin peut-être les détachés, le phrasé et les nuances.

J'incite souvent l'élève à changer l'ordre de ces priorités, l'idée étant que le cerveau n'est pas capable de penser à plus d'une chose à la fois. Il faut alors ancrer un maximum d'informations dans la mémoire corporelle qui, elle, me semble bien plus douée pour les tâches multiples.

Tout dépend alors de ce qui nous semble, moi et l'élève, le plus important sur un morceau donné.

4) Trop est-ce trop ?

En provoquant l'erreur donc, on incite l'élève à explorer.

Mais attention à ne pas mettre la barre trop haut. Éric Porche nous met en garde :

Éric Porche :

D'accord, alors je pense que oui il faut chercher l'obstacle. C'est à force de répéter quelque chose dans un contexte difficile que les choses vont s'inscrire.

Alors en même temps, je pense que Astolfi serait d'accord avec ça, il ne faut pas non plus, quand on travaille sur l'erreur, que l'obstacle soit trop élevé.

Si le prof met en place des situations dans lesquelles les obstacles sont trop élevés, ça va décourager et ça ne va pas permettre de vaincre la difficulté. Là je crois que c'est un des rôles du professeur d'arriver à gérer le niveau de difficulté (et donc d'erreur) que l'élève va faire de façon à ce que ce soit constructif et non décourageant.

Donc effectivement il faut mettre l'élève dans des situations où c'est difficile et où il va faire des erreurs, mais il faut que ces erreurs soient surmontables. Ça c'est l'instinct du prof, et son expérience. Autrement on va décourager l'élève.

Guillaume Orti, lui, est bien plus franc dans son approche. Il lance son élève dans un océan d'informations musicales sans lui laisser le temps de comprendre ce qui lui arrive, et le laisse ramer tant bien que mal jusqu'à la fin du morceau. Ensuite ils font un retour sur la performance.

Guillaume Orti :

On a des élèves pour lesquels l'enjeu de faire de la musique n'est pas celui qu'on a eu

nous, quand à dix-huit ans et qu'on sait qu'on va faire de la musique notre vie. [...]

Parce que je considère aussi que la musique se fait là, maintenant, dans l'instant, et c'est quelque chose que j'essaye d'insuffler le plus possible chez l'élève.

Lorsque les élèves me trouvent insistant, ou peut-être ils se disent que je ne suis pas patient, c'est parce que je les pousse aussi parfois. Et je ne les laisse pas réfléchir, je ne les laisse pas patauger à se dire « bon bah là on va faire ça, voilà, euh... ».

Je vais prendre un exemple concret. J'arrive en me disant que tel morceau ça va être bien pour untel. Par exemple je le transcris, je l'apporte bien rédigé, pas trop serré, pour que l'information de l'écrit soit hyper claire.

On regarde d'abord la partoché sur une vision macro. Parce que sinon l'élève va regarder le premier machin noir qu'il va voir et se dire « oh lala c'est quoi ? C'est une noire, c'est un Do, après il y a un Ré machin... » donc non, je laisse pas faire ça.

Je dis de regarder la partition, de voir la longueur, d'estimer la durée... on ne sait pas encore la vitesse mais ça a une certaine longueur... Est-ce qu'il y a des reprises ? Etc.

Une vision macro. Ça peut paraître très bête de passer par ce temps-là, mais c'est bénéfique pour la suite.

Est-ce qu'il y a quelque chose à la clé ? Quelle est la tonalité ?... Alors bon, souvent s'il n'y a rien à la clé ils peuvent dire en Do... « – En Do quoi ? – En Do... euh... majeur ? – Bah oui bien sûr ! »... et donc on verra si c'est effectivement en Do majeur parce que ça peut aussi... enfin bref.

Des trucs macros comme ça. Quelle est la métrique ? Est-ce qu'il y a des liaisons ou aucune articulation écrite ?...

Une fois qu'on a remarqué tout ça, qu'on a regardé s'il y avait une indication de vitesse (lorsqu'il s'agit d'une découverte de partition), que je lui ai fait repérer quelle était la note la plus haute et la plus grave de la partition, l'ambitus, les doigtés, etc. Alors là on y va, et il ne faut pas que dans sa tête l'élève soit à nouveau en train de se dire « là ça commence comme ça, etc. ».

Parce que quand tu te trouves dans un orchestre, tu n'as pas le temps de te dire tout ça.

Si tu ne regardes que le truc tout noir sur la partition, parce que ça paraît difficile alors que ça peut n'être qu'une gamme conjointe, tu ne vois pas que c'est moins difficile que le truc rythmique compliqué et qui paraît moins noir.

Et alors là on y va, et je ne les laisse pas penser.

Il faut jouer de la musique tout de suite !

Alors on prend un tempo confort, lent, plus lent en tout cas que ce qui est requis, et on joue toute la partition, avec toutes les erreurs qu'il y a dedans. Tout, il faut faire tout de suite le lien.

Et là il y a une pause et puis du coup l'élève ne sait pas trop compter, alors moi je peux être à côté et je peux compter pour lui, ou battre la mesure. Au besoin j'ajoute des temps, j'arrête ma battue, je refais un signe pour redémarrer... Mais on doit aller au bout.

On joue là, maintenant, tout de suite. Et après on va entrer dans le détail, puisque ça aura été truffé d'erreurs. Des notes ou des altérations oubliées, des rythmes qui ne sont

pas exacts... C'est mon rôle de les enregistrer et de les mémoriser pour revenir dessus.

5) Explorez-vous ?

Mais, toujours dans cette idée d'autonomie, j'ai voulu questionner les différents professeurs interviewés sur leur rapport à l'erreur dans leur pratique personnelle. Je voulais savoir si, comme moi, il l'a recherchait voire la provoquait.

Antonin Millot :

J'ai l'impression que de manière générale, à tout niveau, on cherche la difficulté pour progresser.

Par exemple lorsque l'on répète la même cellule 10 fois jusqu'à se déconcentrer, lorsque l'on décide de descendre et remonter quatre étages avant de jouer pour être essoufflé... L'idée d'aller chercher ces erreurs-là pour apprendre à les surmonter.

[...]

Éric Porche :

Alors oui il faut faire ça, il faut répéter et répéter jusqu'à, comme tu disais, aller chercher au fond de soi.

À un moment donné on se déconcentre, et bien même si on se déconcentre il faut qu'on puisse jouer normalement. Et donc si on ne va pas chercher la déconcentration, et bien on ne saura pas et ça ne sera pas complètement acquis.

Alors tu parlais de descendre et monter les étages quatre à quatre, j'ai un autre exemple que me disait mon prof Roger Desomer (on va lui faire un petit hommage). Quand il est arrivé au conservatoire de Dijon, l'orchestre de Dijon était lié directement aux profs du conservatoire et ils ont joué le concerto pour clarinette de Mozart.

Et donc il me racontait (en plus il était assez traqueur) que pour se préparer à ça, pendant un mois il jouait le concerto de Mozart tous les matins. C'était la première chose qu'il faisait au réveil. Il se levait du lit et il jouait le concerto de Mozart.

Il allait chercher le moment où il était déconcentré, pas maître de tous ses moyens, et même là il fallait qu'il puisse le jouer.

Guillaume Orti considère avoir été très tôt séparé du concept d'erreur, alors il a fallu apprendre à se donner ses propres objectifs.

Guillaume Orti :

Ce qu'il y a c'est que j'ai aussi été relativement tôt sans un rapport avec un prof qui va me demander de faire ceci ou cela, ou sans un rapport avec un contexte musical qui fait que je dois jouer tel répertoire.

En musique improvisée, plus ou moins liée au jazz d'aujourd'hui, on inspire quand on veut, etc. C'est sa propre interprétation. Donc ça n'a jamais été un handicap pour moi.

Du coup je me joue sans arrêt de ces zones d'inconfort et je mets l'oreille avant le fait de ne pas arriver à faire quelque chose.

Mais encore une fois, je n'ai pas joué la Sequenza de Berio en devant tenir ce Si grave, qui est l'avant-dernière note du sax, pendant je ne sais plus combien de secondes,

pianissimo, avec un son tout droit et sans aucun souffle dedans. Non moi mon Si grave il est explosif, ou alors il est subtone, mais alors il a beaucoup de souffle dedans.*

Je ne dis pas que ce n'est pas comme ça qu'il faudrait jouer la Sequenza de Berio, mais ce n'est pas comme ça qu'elle se joue habituellement, avec le son classique.

Donc je n'ai pas ce genre de contrainte qui fait que ce que je fais sur cette note-là sonnerait complètement comme un défaut, comme une erreur, ou comme une « disability » sur ce qui est requis pour ce morceau : triple piano, grave, son droit. Comme à la clarinette. Sans souffle.

[...]

Donc ça sonnerait comme une erreur, c'est là où je veux en venir sans bien savoir comment trouver le chemin pour y aller. C'est que l'erreur, pour des gens qui comme moi ne pratiquent que leur musique (en vue de la jouer) ou celle de leurs collègues, quelque part je la connais pas [...] et ça me met dans une bonne position en tant que prof qui me permet de la relativiser.

Il explique aussi avoir exploré en essayant d'autres instruments :

Guillaume Orti :

C'est tout un processus d'apprendre la musique, d'apprendre à jouer. On apprivoise nos instruments, parfois même c'est eux qui nous apprivoisent parce qu'ils ont des particularités que parfois on ne soupçonne pas et qu'il faut arriver à mettre à jour.

Je pense au fait qu'après avoir joué quasiment exclusivement le même instrument pendant très très très très longtemps, je me suis mis à multiplier les autres saxophones, avec notamment des saxophones anciens.

Ce que je faisais sur mon alto moderne – enfin moderne des années 80 mais que je connais bien – et bien ne marchait pas pareil.

Parce que ce n'est pas les mêmes angles d'ergonomie. Dès que tu vas dans l'aigu, et à fortiori dans le suraigu, ce n'est pas du tout les mêmes combinaisons, ça ne réagit pas pareil. Il faut trouver comment ça réagit.

Donc est-ce une erreur d'essayer quelque chose que l'on connaît sur un instrument qui va moins bien réagir que si que tu découvres ce qui est mieux à faire avec cet instrument ?

Philippe Lecocq, quant à lui, me disait n'avoir jamais cherché l'erreur, probablement parce qu'il la considère comme une mauvaise chose qu'il faut éviter. En revanche, il a toujours cherché à tirer un enseignement de ses mauvaises expériences.

Philippe Lecocq :

[...] Je n'ai jamais cherché l'erreur. Par contre j'ai toujours cherché à comprendre pourquoi je la faisais. Je crois que c'est important dans toutes les circonstances d'ailleurs.

Je sais que, quand j'ai eu des problèmes, j'ai toujours essayé d'analyser ce qui s'est passé, et je conseille à mes étudiants d'en faire de même. Pourquoi là je me suis planté ? Pourquoi là j'ai eu le trac ? Pourquoi ça s'est mal passé ? (etc).

Repenser à ça et s'en servir d'ailleurs pour évacuer le risque de stress ou d'erreur,

* *Subtone* : Technique, principalement utilisée par les saxophonistes de l'ancien jazz, qui consiste à mixer le son de l'instrument avec le son de l'air en détendant fortement l'embouchure.

c'est-à-dire faire de l'auto-suggestion pour visualiser un monde idéal où finalement le concours ou le concert s'est super bien passé, et mon prof ou le public était super heureux. C'est plus une analyse de l'erreur que rechercher l'erreur.

L'erreur quand elle arrive on travaille dessus, mais chercher à la déclencher non.

L'erreur étant regrettable et regrettée, il faut faire attention à ce qu'elle ne vienne pas dégrader la motivation et l'estime de soi.

Philippe Lecocq :

L'erreur, ça amène toujours une réflexion, dans ce sens-là c'est positif.

Si l'erreur doit être sensation d'échec et si ça doit amener à se dénigrer et à trouver qu'on est le plus grand nul de la planète, là c'est plutôt négatif.

Donc je crois qu'il faut discuter beaucoup avec les élèves (ou les étudiants) pour justement utiliser cette erreur pour progresser, pour mieux analyser son jeu, ses faiblesses... Ça devient alors un outil utile. L'erreur ça peut être utile.

Apparemment, Éric Porche explore principalement en se confrontant aux nouveaux répertoires. Ceux, on l'a vu, de ses élèves, mais aussi dans la musique contemporaine.

Éric Porche :

Est-ce que je me confronte aux difficultés ? Alors dans de nouveaux répertoires oui forcément, et c'est vrai que je fais pas mal de musique contemporaine et que j'ai dû apprendre des choses qui me paraissaient infaisables avant. Parce que le compositeur le demande donc on s'y confronte et au début on n'y arrive pas.

Donc si on ne se confronte pas à l'erreur ça veut dire que l'on n'explore pas. Oui je pourrais répondre à la question comme ça : Forcément l'intérêt est d'explorer pour progresser, c'est comme ça qu'on progresse, et donc en explorant forcément on se trompe sinon on n'explore pas.

Ainsi, nous avons vu qu'il est nécessaire pour l'élève comme pour le professionnel de prendre le temps d'explorer. Mais ce temps d'exploration doit donc être pris sur du temps de travail.

N'est-ce là pas le début d'une procrastination productive ?

IV- La procrastination, un outil pour enseigner

Qu'est-ce que la procrastination ?

D'après le Larousse, la procrastination est une « tendance à ajourner, à remettre systématiquement au lendemain. ». Le mot vient du latin *procrastinatio* (ajournement), et de *cras* (demain).

Mais pourquoi procrastine-t-on ?

1) L'erreur de la procrastination

Christèle Albaret, psycho-praticienne, nous explique que contrairement aux idées reçues, un procrastinateur n'est pas quelqu'un de mal organisé.

Ce n'est pas non plus une question de motivation car on ne procrastine pas nécessairement sur des tâches que l'on n'aime pas.

Non, le moteur de procrastination est plus souvent la peur de ne pas être à la hauteur, ou de ne pas être suffisamment reconnu dans ce que l'on va faire.

La procrastination est en fait un mécanisme de défense que nous mettons en œuvre pour faire face à un danger, ou en tout cas ce que notre cerveau considère comme un danger.

C'est un mécanisme inconscient, et même si les conséquences de la procrastination sont négatives, notre cerveau nous fait croire qu'il sera moins dangereux de ne rien faire plutôt que de passer à l'action

Christèle Albaret :

Prenons l'exemple de Vincent.

Il fête son anniversaire, il le prépare dans sa tête depuis des semaines, d'ailleurs il en parle à quelques amis mais il n'a pas encore lancé l'invitation.

Il va lancer l'invitation deux heures avant, ou alors juste la veille.

Pourquoi ?

Tout simplement parce qu'en remettant au lendemain le fait d'inviter les personnes, s'ils ne viennent finalement pas, il s'enlève la peur d'être rejeté ou abandonné car il pourra se dire que c'est parce qu'il a prévenu au dernier moment, plutôt que parce qu'il ne serait pas aimé.

Donc le bénéfice à sa procrastination est tout simplement d'éviter sa peur d'être rejeté ou abandonné.

Christèle Albaret :

Prenons l'exemple d'une personne qui arrive toujours en retard à un événement, à une soirée, au travail...

L'inconvénient est qu'elle va se prendre régulièrement une réflexion sur le fait qu'elle est toujours en retard. Mais par rapport à son besoin inconscient qu'elle va satisfaire, à savoir le besoin d'être reconnu ou le besoin d'estime de soi, le fait d'arriver en retard

fait qu'à un moment donné elle va avoir une place. Elle va être vue.

On n'est pas dans une notion de narcissisme, on est dans une notion de besoin inconscient d'être reconnu.

On voit bien ici que la procrastination s'apparente à une forme de déni, car comme le déni il s'agit d'un refus de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante.

Maria Hejnar, psychologue, nous explique que le déni permet de préserver le sentiment de sécurité et protège de l'angoisse.

La procrastination peut aussi venir du perfectionnisme. Il est alors corrélé à la peur de l'échec.

La psychologue comportementaliste Cécile Defrance, qui s'occupe des problèmes de procrastination de patients souffrant d'obésité, nous explique qu'il est parfois difficile de faire changer les mauvaises habitudes, notamment la sédentarité.

Dès qu'il s'agit de proposer une activité physique, il devient souvent difficile de motiver les troupes. « Si on propose d'aller à la piscine, ils vont dire qu'ils n'ont pas de maillots de bain à leur taille, qu'ils ont peur du regard des autres... ». Réussir à vaincre les résistances est un travail de longue haleine...

Pour sortir de la procrastination, il faut agir sur la motivation, et notamment travailler sur les « pensées dysfonctionnelles » : en clair les idées reçues qui vont bloquer l'action, comme « ils vont me trouver nul » ou « je ne suis pas du matin ».

Elle donne également quelques limites à la procrastination. Par exemple, pour elle attendre le dernier moment pour travailler dans l'urgence ne veut pas forcément dire procrastiner !

En effet, on peut avoir besoin du stress de l'urgence pour être efficace. Tant que l'on tient ses deadlines et que l'on atteint ses objectifs, il n'y a pas de problème.

Mais le procrastinateur finit souvent débordé par une mauvaise estimation des durées.

Cécile Defrance :

Il y a en effet un décalage entre le temps évalué et la réalité.

La personne pense qu'elle en a pour une demi-heure à se rendre à une réunion, qui ne durera pas plus d'une heure... alors trajets et réunion lui prennent deux fois plus. Elle aura beau essayer de planifier sa journée, elle ne pourra jamais tenir les délais et sera toujours obligée de repousser.

Là le travail est de recalculer la perception du temps.

Enfin, Cécile Defrance conseille de se donner des objectifs réalistes.

Cécile Defrance :

Méfiez-vous des éléphants lointains.

Ils ont l'air de tout petits points gris à l'horizon jusqu'à ce qu'on soit juste devant !

2) Free your mind

Si la procrastination est décrite par les psychologues comme un mécanisme de défense, je crois qu'elle peut aussi parfois répondre à d'autres besoins.

La plupart des ressources que j'ai pu trouver sur internet n'étaient pas des articles qui faisaient l'éloge de la procrastination. C'est fâcheux car comme nous l'avons vu avec le constructivisme, il faut peut-être parfois questionner le jugement que l'on porte à ce qui semble à première vue un défaut.

En cherchant à positiver l'erreur à priori négative, on a vu qu'elle pouvait finalement devenir un outil d'apprentissage très utile. Ne pourrait-on pas, alors, positiver également le statut de la procrastination ?

En ce qui me concerne, je crois qu'on peut établir par lien logique que la procrastination, dans la mesure où c'est un mécanisme involontaire que l'on souhaite en éviter, répond nécessairement à un besoin.

Ne faudrait-il alors pas questionner ce besoin plutôt que de chercher à l'enterrer sous le poids de la culpabilité ?

En effet, la procrastination pourrait être la réponse à un besoin de repos, ou la nécessité de prendre recul pour digérer certaines informations ou en découvrir d'autres.

J'ai parlé à Éric Porche de mon expérience personnelle avec la procrastination et il m'a indiqué que lui aussi avait senti la nécessité de libérer de temps en temps son esprit des poids du quotidien.

Antonin Millot :

[...] Parlons d'exemple : À titre personnel ce qui m'a, je crois, beaucoup aidé pendant le mois qui a précédé mon DEM, c'est qu'au-delà du peu de temps passé sur l'instrument (j'ai rarement travaillé plus d'1h30 par jour), je mettais un point d'honneur à me laisser beaucoup de temps pour aller me promener, prendre l'air, laisser vagabonder mon esprit.

L'objectif était de n'avoir rien d'autre à faire ou à penser que ce DEM, ce qui me permettait aussi d'y penser en arrière-plan.

Éric Porche :

Ah non mais là ta question nous propulse même au-delà de la philosophie ! Évidemment il faut pouvoir se libérer l'esprit pour pouvoir se reconcentrer après et être très pertinent dans ce qu'on fait.

Et donc je vais te redonner un autre exemple qui vient de M. Desomer, quand je me présentais dans les conservatoires supérieurs, il me disait (parce qu'il savait que je travaillais beaucoup) d'aller me promener autour de Dijon, dans les bois vers le plateau de Chenôve ou de Marsannay.

Alors je ne savais pas trop ce que je faisais là mais mon prof me disait de le faire donc j'y allais.

Mais à un moment il faut faire le vide, et d'ailleurs depuis quelque temps je fais un peu de méditation tous les jours parce que je trouve que c'est important de se libérer du temps pour ça.

[...]

Parce que la procrastination ça peut être aussi, au contraire, une manière d'être qui t'empêche de faire quoi que ce soit.

C'est-à-dire que tu es mentalement tellement embarrassé par des tas de choses que tu n'arrives pas à te mettre au travail.

Moi c'est plutôt comme ça que je voyais la procrastination. Mais du coup peut-être que c'est l'envie de regarder les nuages ou de méditer pour avoir l'esprit libre.

Comme mon prof qui me disait d'aller me promener finalement. En fait ton mémoire à finalement assez à voir sur comment avoir l'esprit libre pour apprendre.

3) Je cogite, donc j'apprends

Mais cela ne répondait pas encore à ma question. Ce que je cherchais à savoir c'est s'il était possible de continuer à travailler sans être dans une pratique physique quotidienne de l'instrument.

Guillaume Orti m'a apporté un élément de réponse avec la méthode Feldenkrais. C'est une méthode qui propose d'observer et de prendre conscience des mouvements et des actions du corps telles qu'elles se passent, sans a priori ni jugement¹⁵.

Elle rend ainsi à chacun la possibilité d'être plus autonome et confiant dans son aptitude à trouver ses propres solutions lorsqu'il entreprend ses actions.

Guillaume Orti :

Ce que ça m'a fait prendre conscience la pratique du Feldenkrais c'est qu'on a un potentiel immense d'auto-apprentissage qui fait que si on conscientise bien ce qu'on fait et comment on le fait, on peut toujours essayer de faire autrement, puis revenir à comment on fait d'habitude (c'est pour ça que c'est lié aux précédentes questions).

Du coup on peut libérer des points de tensions qui nous brident sans qu'on en ait conscience. Ça passe beaucoup par la physicalité.

Tu peux être tout à fait d'accord intellectuellement et mentalement avec ce genre de pré-supposé, mais encore une fois c'est autre chose que d'en prendre conscience réellement, et tant que ce n'est pas ancré dans le corps tu es « d'accord » avec, mais ce n'est pas « dans le corps ».

Il me cite aussi l'exemple de musiciens de jazz qui pouvait se retrouver parfois à devoir enregistrer alors qu'ils n'avaient pas eu un instrument dans les mains depuis des mois.

Guillaume Orti :

C'est dans les gros traits, mais pour ne parler que des jazziques (parce que c'est ce que je connais le mieux), il y a cette sorte de mythologie autour des artistes comme Art Pepper (altiste californien) ou Gene Ammons (ténor).

Ils ne sont pas aussi connus que Charlie Parker, mais c'est des mecs qui avaient une projection musicale. Quand tu les écoutais ou quand tu les écoutes encore aujourd'hui en enregistrement ta mâchoire tombe.

Gene Ammons va rarement dans de la virtuosité. Il joue des ballades, le son est baveux au possible, mais ça te touche énormément parce qu'il projette.

Ces mecs-là avaient des soucis de dingue d'alcool et de drogue. Ils se faisaient chopper

avec des trucs et ils faisaient un an et demi de prison.

Et quand par exemple Art Pepper sort de prison au début des années 60, tout de suite il y a un producteur qui le choppe et le lendemain il se retrouve dans un studio.

Il a pas touché un saxophone depuis un an et demi, mais quand tu écoutes ce qu'il a fait à ce moment-là c'est monstrueux !

Évidemment tu peux te dire que le son bave un peu à des moments, mais au niveau de la projection, de la clarté des idées, c'est incroyable !

Donc ce gars-là, comme en Feldenkrais, il a forcément continué à pratiquer.

Pour lui, si on a l'habitude de mobiliser dans notre travail tout notre corps et tout notre esprit, il est possible de continuer progresser même lorsque l'on ne joue pas l'instrument.

Guillaume Orti :

En fait si on pratique avec une bonne qualité de travail, lorsqu'on arrête de pratiquer ça continue de travailler tout seul. J'en suis convaincu.

Peut-être pas si on lâche pendant des années ou des mois...

Antonin Millot :

Et pour toi que faudrait-il faire pour atteindre cette bonne qualité de travail ?

Guillaume Orti :

C'est travailler de façon bien concentrée... C'est une histoire d'attention et de comment on est disponible physiquement et mentalement pour assimiler ce qu'on est en train de faire.

Parce qu'on peut tellement facilement continuer à jouer avec des mauvaises habitudes dont on a pas pris conscience. Parfois juste la prise de conscience suffit à libérer la chose.

4) Les limites de l'apprentissage inconscient

Il semblerait en effet qu'une bonne qualité de travail en amont soit nécessaire pour que notre esprit puisse continuer à travailler seul.

Comme nous l'explique Guillaume Orti, il faut avoir ancré un certain nombre de notions dans le corps et dans l'esprit. Une fois ces notions en place, elles peuvent s'auto-entretenir pendant longtemps sans que l'on ait besoin de les retravailler.

Guillaume Orti :

[...] On a des élèves pour lesquels l'enjeu de faire de la musique n'est pas celui qu'on a eu nous, quand à dix-huit ans on sait qu'on va faire de la musique notre vie. Et là, si on n'en a pas reçu, il faut se donner tout seul des coups de pied au cul parce que sinon personne n'attend personne.

Après moi j'ai fait ça d'une façon tellement naturelle à ce moment-là, j'ai bossé comme un taré quoi. Donc à titre personnel, je ne suis pas du tout un surdoué, je suis un besogneux.

Mais comme j'ai beaucoup travaillé tôt, il y a des choses qui se sont quand même bien ancrées. Je ne connais pas bien les sciences cognitives, mais il y a des choses qui se sont ancrées dans le corps quand j'étais ado voire enfant (parce que je n'ai commencé le sax qu'à presque 12 ans donc ce n'était pas très très tôt), et donc, je suppose sans en être conscient, je ne reviens pas dessus.

Mais bon, en fait dans ma pratique je fais toujours des choses nouvelles. Là ces deux voire trois dernières années, j'en suis revenu à travailler des choses qui lient le mental et le résultat sonore. Ça fait longtemps que je le fais, mais je suis revenu là-dessus d'une autre façon, avec des permutations des notes.

Donc il faut que je conceptualise dans ma tête et que ce soit clair mentalement en même temps que je le joue. Si jamais je n'ai pas le temps de pratiquer, ça ne m'empêche pas d'avoir un temps où j'ai ça qui est en route mentalement, comme un processus.

Néanmoins, pour que la chose fonctionne, il faut que la musique reste une activité privilégiée, car il est possible que d'autres activités d'esprit viennent parasiter le processus.

Antonin Millot :

Et du coup est-ce que pour que ça marche dans la musique il ne faut pas avoir l'esprit déjà bien imprégné de musique ? Je veux dire, si ma passion était par exemple l'automobile, peut-être que le temps que je ne passerais pas sur l'instrument ne serait pas un temps que j'aurais investi dans la musique parce que j'aurais pensé à autre chose que de la musique.

Éric Porche :

Alors ça paraît logique de se dire que pour avoir l'esprit libre il ne faut pas aller dans une autre activité. Mais quoi que, faire la vaisselle, ou une autre activité automatique, peut te libérer l'esprit

Antonin Millot :

Oui, mais je dirais que c'est justement parce que c'est une activité automatique.

C'est Yom qui d'ailleurs me parlait de ça : les jours qu'il passait à éditer des partitions étaient pour lui des jours bien plus reposants que ceux où il travaillait sa clarinette, parce que c'était une activité qui nécessitait peu d'efforts psychologiques et ça lui laissait du temps pour penser et laisser vagabonder son esprit.*

Éric Porche :

Oui du coup maintenant je vois où tu veux en venir avec l'idée de la procrastination, mais ça pousse à la réflexion parce qu'il est vrai que jusqu'à présent je n'avais jamais envisagé la procrastination comme un moyen pour avoir l'esprit libre.

Cette idée a été partagée par les trois professeurs interviewés.

Philippe Lecocq :

Quand j'étais étudiant je travaillais tout le temps, même pendant les vacances scolaires. Après un peu plus tard j'ai remarqué que c'était bien aussi de lâcher un peu pendant

* Yom est un clarinetiste professionnel avec qui j'ai eu le loisir d'échanger sur le sujet.

*quinze jours. Quand on reprend, on est plus détendu, donc ça peut être positif !
Tout dépend de si on arrête parce qu'on en a marre ou si on arrête parce qu'on se rend compte qu'il faut arrêter. Si c'est dans la tête, si c'est physique... Il y a plein de raisons.*

Ce dont on se rend compte aussi, c'est qu'on n'arrête jamais vraiment. C'est-à-dire que le cerveau... quand on est musicien instrumentiste, on l'est tout le temps.

Et donc je sais pas si ça vous arrive mais on ne déconnecte jamais vraiment. On est tout le temps avec une musique dans la tête, un jeu, quand on écoute ou regarde un concert on s'identifie.

Après je pense que ce n'est peut-être pas pareil pour un professionnel et un élève, en fonction du temps d'étude. Si c'est un gamin qui joue depuis deux ans c'est très difficile.

Quand un jeune arrête, je pense que c'est plus une régression.

C'est-à-dire qu'un gamin qui, par exemple, joue du saxophone depuis un ou deux ans, et qui arrête pendant quinze jours comme ça pendant les vacances ou même plus... Quand on le récupère c'est rarement positif. C'est souvent catastrophique.

Alors que pour quelqu'un qui joue de son instrument depuis dix ou quinze ans, faire une pause ça peut éventuellement permettre de redémarrer et d'aller plus vite.

Philippe Lecocq soulève ici un autre point intéressant qui est la raison pour laquelle on s'arrête.

Effectivement, on peut penser que si l'on arrête par nécessité, c'est qu'on n'est probablement plus dans une relation saine à l'instrument.

Je crois que dans ce cas-là, comme pour les vieux couples, il est important d'anticiper le besoin de distance pour rester dans un rapport où c'est l'envie qui guide la pratique.

C'est pourquoi je crois qu'il est important de laisser la possibilité à l'élève de procrastiner, et de ne pas travailler son instrument.

5) Vers un nouveau rapport à la procrastination

À titre personnel, pour avoir eu au cours de mon apprentissage musical des professeurs qui insistaient beaucoup sur la régularité du travail à la maison, je dois avouer être maintenant assez contre l'idée de pousser l'élève à travailler chez lui.

Bien entendu, il faut sensibiliser l'élève au fait que plus il passera du temps sur son instrument, plus il progressera vite. Mais au même titre que le rapport à l'erreur, je crois qu'il faut respecter, en plus de ses objectifs, le rythme de l'élève.

Pour parler de ce que j'ai vécu, j'ai eu pendant longtemps un professeur qui s'énervait lorsque j'arrivais en cours sans avoir travaillé mon instrument pendant la semaine. Peut-être ne l'avais-je pas fait par manque de temps, peu importe, le ton montait souvent très vite.

Et bien, au sortir du cours, je n'avais absolument pas envie de me remettre au travail. Et au fil des houspilles, ma motivation et le temps que j'allouais à l'instrument diminuait drastiquement.

J'ai eu plus tard un autre professeur qui lui avait une stratégie inverse. Lorsqu'en bon procrastinateur j'arrivais en cours sans avoir travaillé, il ne me faisait jamais aucune remarque sur ce point. Bien entendu, je pense qu'il s'en rendait compte, et je savais qu'il s'en rendait compte.

C'était évident. Mais son axe pédagogique était de plutôt me faire travailler en cours ce que j'aurais dû faire à la maison.

Et j'ai beaucoup appris grâce à lui. Déjà parce que je me suis rendu compte que je ne savais pas travailler et que mes méthodes de travail étaient très inefficaces, ensuite parce qu'au sortir des cours je n'avais qu'une envie : me remettre au travail tout de suite.

Guillaume Orti m'a dit lui-même ne pas avoir de régularité dans son travail. Cela ne l'empêche pas de pratiquer la musique au niveau professionnel, en revanche il plafonne.

Guillaume Orti :

Mais je sais pas. Personnellement j'ai toujours besoin de revenir à une lenteur.

Alors, déjà je dois dire que je ne suis pas du tout méthodique dans ma façon de pratiquer. Je n'ai pas de rituels, il n'y a pas quelque chose que je fais chaque jour de la même façon.

J'ai essayé parfois, mais certainement que ça me correspond pas. Donc je ne le fais plus.

J'ai essayé parfois de m'imposer des choses pendant un mois. Mais ça ne prend pas, tout simplement parce que je n'ai pas de régularité de pratique. Qu'un jour ou pendant plusieurs jours je ne vais pas toucher l'instrument, et qu'ensuite je vais y retourner et je vais m'y mettre à fond parce que j'ai le temps... ou pas le temps en fait si j'ai un concert qui approche très vite...

Donc c'est très très en pointillé. Ce n'est pas du tout quelque chose que je préconise, c'est quelque chose que je fais plus par défaut.

Tu vois par exemple, j'ai toujours trouvé que j'étais trop mauvais en détaché. Je fais mal le double détaché, en détaché simple je n'ai jamais été assez rapide, donc parfois je me suis fait des protocoles de travail lié à ça. Mais je ne les ai jamais tenus en fait, ça ne tient pas.

Donc c'est à mon tour de plafonner.

Il fait aussi remarquer que tout n'est pas utile à travailler. Et en particulier dans les musiques improvisées car chaque musicien a son style de jeu et improvise dans ce qu'il sait déjà faire.

À moins de se lasser de ce que l'on fait, on évolue en fait toujours plus ou moins dans sa zone de confort.

Guillaume Orti :

Je me souviens d'ailleurs une fois d'un stage où Dave Holland disait qu'il s'était rendu compte qu'il avait perdu énormément de temps à travailler des choses fastidieuses qui en fait ne lui avaient servi à rien.*

De la part d'un mec comme ça, c'était vachement frappant : faire un stage avec lui, dans les années 90 où il a quelque chose comme 55 ans, et l'entendre dire ça, à cet âge-là... Et alors il parlait de choses qui me paraissent effectivement bêtes, surtout a posteriori.

Si quand j'avais à peine plus de 20 ans et il m'avait dit « ouais il faut faire ça absolument », peut-être que je me serais dit « Bah ouais il faut bosser ça ! ».

* Contrebassiste anglais de jazz

Mais finalement le fait de travailler pendant des mois le même genre de gamme en montant petit à petit le tempo, pour la musique que je fais, ça ne m'a pas servi tant que ça.

Il vaut mieux bien penser en temps réel. C'est mon credo, pour moi-même et pour mes élèves. C'est que si tu penses en temps réel, tu fais de la musique en temps réel.

Et dans la pensée, il y a du mental, mais il y a aussi beaucoup le physique.

6) Le Laboureur et ses Enfants

On passe, où du moins on conseille, de passer beaucoup de temps sur l'instrument. Mais peut-être n'a-t-on pas tous la même qualité de travail ?

En effet, on oppose souvent « travail » et « talent », avec une estimation de la valeur « travail » qui serait proportionnelle au temps passé sur l'instrument.

Ainsi, une personne qui passe beaucoup de temps sur son instrument, sera en général considéré, aux yeux de ses comparses, comme plus méritante qu'une autre qui tirerait les mêmes résultats de moins de temps de pratique.

Il en découle, je crois, que certains musiciens qui ont appris par d'autres moyens à tirer meilleur profit de peu d'heures de travail, finissent par gonfler, aux yeux des autres, le temps réellement passé sur l'instrument pour ne pas passer pour un privilégié talentueux dont la performance serait moins respectable qu'un élève ayant prouvé sa valeur par des heures et des heures de travail.

Mais ne peut-on pas considérer que, ces heures de travail pour arriver à un même résultat, trahissent un manque de méthodologie d'apprentissage, soit finalement un manque de travail de sa méthode de travail ?

En ce qui me concerne, il m'a fallu du temps pour apprendre à travailler efficacement. J'ai dû apprendre à travailler.

Certes, cet apprentissage découle du fait que je n'ai jamais daigné augmenter significativement le nombre d'heures hebdomadaires que je passais sur l'instrument. Mais, mes exigences allant à la hausse, il a fallu que je trouve une solution.

Mais je crois que de manière générale nous sommes un certain nombre à tricher sur le nombre d'heures que nous passons sur l'instrument.

Philippe Lecocq, par exemple, nous avoue que, par rapport à certains de ses élèves, il travaille finalement assez peu.

Philippe Lecocq :

J'ai des élèves qui travaillent six heures par jour, moi je n'ai jamais fait ça. Je travaillais deux heures le matin, deux heures l'après-midi et jamais plus.

Quatre heures, c'est déjà plus que mon heure et demie. Mais on pourrait penser que c'est une information qu'il garde discrète avec ses élèves, par peur de ne pas faire un bon exemple peut-être*.

* Nda : Philippe Lecocq m'a précisé à la relecture que ses élèves ont toujours été informés qu'il ne travaillait que quatre heures pas jour

Je crois que nous aurions tous intérêt à démystifier cette idée que le temps passé sur l'instrument fait la qualité du travail. Lorsque j'en parle autour de moi, cette idée semble déjà en progrès, mais j'ai l'impression que beaucoup de professeurs n'en parlent pas à leurs élèves.

Or, en valorisant la qualité du travail plutôt que la quantité, on pourrait sensibiliser tout et chacun à l'importance d'apprendre à travailler efficacement, notamment pour ceux qui se sentent obligés de passer des heures sur leur instrument.

7) La procrastination structurée

Dans mes recherches sur la procrastination, je suis tombé sur un article très intéressant écrit par un certain John Perry, professeur de philosophie à l'Université Stanford¹⁶.

Il y fait l'éloge de ce qu'il appelle la procrastination structurée.

L'idée est que le procrastinateur ne fera jamais la tâche la plus importante qu'il a à faire. Pour échapper à cette tâche, il sera prêt à travailler d'arrache-pied à d'autres activités tant que celle-ci lui permet de se donner une excuse pour ne pas faire la tâche principale.

Sa stratégie est donc de constamment avoir une échéance importante, ou plutôt (et là est l'astuce) qui semble importante, afin de s'activer aux autres tâches non prioritaires.

Mais attention, la tâche en tête de liste ne sera peut-être jamais réalisée. Si l'on imagine un procrastinateur parfait, elle ne peut être réalisée que si une autre tâche plus importante prend sa place, ou alors si, comme cela arrive parfois, cette tâche n'est finalement plus à faire.

C'est là que le stratège procrastinateur choisira de mettre en tête de liste des tâches qui ont l'air très importante, mais qui en réalité ne le sont pas tant que ça. Dans un cadre musical, cela pourrait être par exemple : faire pour l'anniversaire d'un ami, qui est dans un mois à peine, un arrangement pour orchestre symphonique d'un de ses morceaux préférés. La tâche est lourde, longue, et urgente. On peut supposer qu'elle sera ainsi en tête de liste.

On peut aussi jouer sur les mécanismes de la procrastination que l'on a vus en début de partie. En jouant sur ses peurs, notamment la peur de l'échec. Par exemple, si vous n'êtes pas improvisateur, vous pourriez vous inscrire à une *jam session* dans un bar pour la semaine prochaine. Prévenez vos amis, faites croire que c'est très important... Vous pourrez toujours ne pas y aller ou annuler au dernier moment si vous ne le sentez pas.

D'après l'auteur, la procrastination structurée nécessite de se mentir un petit peu.

Personnellement j'ai fini par lire tout le livre de John Perry¹⁷ en me disant qu'il fallait absolument que je le fasse avant d'entamer mon mémoire. Avec le recul, je peux assurer que c'était un coup de procrastination. Mais elle s'avère peut-être bénéfique puisque je finis par en parler ici.

Sam Battle, musicien et vidéaste anglais mieux connu sous le pseudonyme de « LOOK MUM NO COMPUTER », parle lui aussi d'une forme de procrastination structurée, sous le nom cette fois-ci de « procrastination stratégique »¹⁸.

Il définit lui aussi la procrastination comme le fait de créer quelque chose pour ne pas finir une tâche importante, souvent par peur de l'échec.

Son credo, « *don't be scared to try* » (n'ayez pas peur d'essayer), reflète son idée d'aller au bout des choses farfelues que la procrastination le pousse à faire. C'est ainsi qu'il s'est retrouvé à construire lui-même ses synthétiseurs, parfois avec des éléments farfelus comme des peluches électroniques ou des lance-flammes. Parce que, après tout, pourquoi pas.

On voit ainsi que la procrastination structurée peut être excellente pour l'artiste qui peut alors mettre beaucoup d'efforts et d'énergie dans quelque chose de beau, inspirant ou farfelu, bien qu'inutile.

N'est-ce pas là une excellente définition de l'art ?

Conclusion :

L'écriture de ce mémoire m'a donné beaucoup de fil à retordre.

Mes propres tendances à la procrastination m'ont fait repousser encore et toujours le moment où j'écrirais les premières lignes, tant et si bien qu'il me fut difficile de rendre mon travail à temps.

J'espère cependant avoir pu coucher l'essentiel sur le papier et qu'ainsi ces lignes donneront au lecteur un regard différent sur l'erreur et la procrastination.

J'ai dû élaguer un certain nombre de notions pour ne pas trop allonger ce déjà trop long mémoire, de mon point de vue le sujet n'a été ici qu'effleuré et beaucoup de questions sont encore en suspens.

J'espère de tout cœur qu'il aidera quelqu'une personnes à pousser un peu plus loin les réflexions entamées ici.

Nous avons donc vu que, par le constructivisme et l'exploration, l'erreur était un élément essentiel de l'enseignement.

Il a été également ébauché le fait que ce qui fut appelé ici la procrastination était directement lié à cette notion d'exploration, et qu'elle était nécessaire au développement personnel du musicien.

Je crois qu'une saine conclusion serait de rappeler que chaque individu est différent, et que chacun doit apprendre à se connaître pour prendre conscience de son corps et de ses goûts, afin trouver une méthode de travail efficace pour se construire sur le long terme, et garder ainsi à l'esprit que tout ce qui a pu fonctionner sur nous-même ne fonctionnera probablement pas chez quelqu'un d'autre.

J'incite donc tout professeur à ouvrir au maximum le dialogue avec ses élèves. Leur parler, bien sûr, de notre pratique, de nos trouvailles, de nos petites astuces. Mais aussi, de temps en temps, à s'ouvrir sur ses doutes, ses peurs, sur ses échecs et ainsi que sur nos espérances.

Bibliographie :

- 1 Abraham MASLOW, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, no 50, 1943

Ressources sur Astolfi :

- 2 [INRP recherche](http://www.inrp.fr/recherche/accueil.html)
(<http://www.inrp.fr/recherche/accueil.html>)
- 3 [Présentation du CRAP - Les Cahiers Pédagogiques \(cahiers-pedagogiques.com\)](https://www.cahiers-pedagogiques.com/presentation-du-crap/)
(<https://www.cahiers-pedagogiques.com/presentation-du-crap/>)
- 4 [Revue: Cahiers pédagogiques - inrp.fr](http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=901)
(http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=901)
- 5 [Jean-Pierre Astolfi — Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Pierre_Astolfi#Biographie)
(https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Pierre_Astolfi#Biographie)
- 6 [JP Astolfi réconcilie savoirs disciplinaires et constructivisme \(cafepedagogique.net\)](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx)
(http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx)
- 7 *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, ESF 1997
- 8 [Philocité: Bachelard et l'obstacle épistémologique \(philocite.blogspot.com\)](https://philocite.blogspot.com/2009/07/bachelard-et-lobstacle-epistemologique.html)
(<https://philocite.blogspot.com/2009/07/bachelard-et-lobstacle-epistemologique.html>)

Ressources sur le cerveau

- 9 [Notre cerveau peut apprendre à tout âge – SensoriDys](https://sensoridys.fr/2020/01/30/notre-cerveau-peut-apprendre-a-tout-age/)
(<https://sensoridys.fr/2020/01/30/notre-cerveau-peut-apprendre-a-tout-age/>)
- 10 [Changes in Gray Matter Induced by Learning—Revisited](https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0002669)
(<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0002669>)
- 11 [Temporal and Spatial Dynamics of Brain Structure Changes during Extensive Learning | Journal of Neuroscience](https://www.jneurosci.org/content/26/23/6314)
(<https://www.jneurosci.org/content/26/23/6314>)
- 12 [The Myth of Cognitive Decline: Non-Linear Dynamics of Lifelong Learning - Ramscar - 2014 - Topics in Cognitive Science - Wiley Online Library](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/tops.12078)
(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/tops.12078>)
- 13 [Age-associated cognitive decline | British Medical Bulletin | Oxford Academic \(oup.com\)](https://academic.oup.com/bmb/article/92/1/135/332828#4593484)
(<https://academic.oup.com/bmb/article/92/1/135/332828#4593484>)
- 14 [Les performances du cerveau évoluent avec l'âge, mais ne déclinent pas - Le Temps](https://www.letemps.ch/sciences/performances-cerveau-evoluent-lage-ne-declinent)
(<https://www.letemps.ch/sciences/performances-cerveau-evoluent-lage-ne-declinent>)

Ressources Feldenkrais

- 15 [Les principes du Feldenkrais | Feldenkrais France \(feldenkrais-france.org\)](https://www.feldenkrais-france.org/les-principes-du-feldenkrais)
(<https://www.feldenkrais-france.org/les-principes-du-feldenkrais>)

Ressources sur la procrastination

- 16 [La Procrastination Structurée, par John Perry - Elise Titane \(canalblog.com\)](http://elisetitane.canalblog.com/archives/2009/04/13/13362334.html)
(<http://elisetitane.canalblog.com/archives/2009/04/13/13362334.html>)
- 17 *La Procrastination*, John Perry, Autrement 2018
- 18 [How to make Musical Flamethrowers Furby Organ + Strategic Procrastination | Sam Battle | TEDxOdense – YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=4SAGYo-B8Ws&ab_channel=TEDxTalks)
(https://www.youtube.com/watch?v=4SAGYo-B8Ws&ab_channel=TEDxTalks)

Annexes :

1) Interview d'Éric Porche :

(Professeur de clarinette au CRR Paris 13^e, intervenant à l'ESM de Dijon)

Antonin Millot : Avez-vous déjà remarqué chez des élèves des défauts, ou ce qui peut sembler être de mauvaises habitudes, qui ne méritaient peut-être pas d'être corrigés ? Pouvez-vous donner des exemples (dans un sens ou dans l'autre !)?

Éric Porche : La première chose qui me vient c'est qu'il y a des défauts, des problèmes, des habilités qui ne sont pas encore en place, sur lesquelles en tant que prof on ne se précipite pas. On ne va évidemment pas tout mettre en place d'un coup chez un élève. Les choses se font au fur et à mesure, et elles se mettent en place par la pratique.

Par exemple sur le plan moteur, concernant la clarinette, on dit qu'il faut tendre le menton, pour que l'embouchure soit stable et que l'on puisse maîtriser la sonorité. Cela demande de mobiliser certains muscles particuliers. Il n'est donc pas question de mobiliser le menton dès le premier cours... Quoiqu'il y ait certains élèves qui spontanément mettent le menton tout de suite. C'est assez rare mais ça arrive. Peut-être par imitation ? Mais en général ça prend du temps. On ne se focalise pas tout de suite là-dessus parce que ça serait un frein à son apprentissage.

Toujours sur le plan moteur : la respiration. Dans un premier temps, ce n'est pas la peine de prendre beaucoup de temps à l'expliquer. On fait faire et puis on voit. Ça peut mettre du temps, plusieurs années, à se mettre en place. Ce n'est pas la peine de se précipiter.

Sur le plan de l'oreille évidemment c'est la même chose. On va attirer l'attention sur le fait d'écouter les autres. Par exemple dès le 2^e cours, on peut demander à l'élève de trouver comment jouer au clair de la lune, mais s'il n'y arrive pas ce n'est pas un problème. Il a tout le temps d'apprendre. Il faut évidemment avoir un œil là-dessus, mais il ne faut pas s'y focaliser.

Tout se développe petit à petit et il ne faut pas se précipiter sur tout ce qui pourrait ressembler à une erreur.

Rythmiquement c'est pareil, il faut aborder la notion de la pulsation corporelle, mais il ne faut pas se précipiter. Il faut laisser le temps de faire les choses. Par petites touches légères de rappel pour garder les choses à l'esprit, mais on ne se précipite pas sur les choses.

(Bon ce n'est pas tout à fait ta question en fait)

AM : Dans ce que tu dis il y a une idée de remettre à plus tard...

EP : Oui c'est bien résumé

AM : ...mais du coup QUID de complètement laisser tomber un élément technique si on se rend compte que ça dessert l'élève. Par exemple on parlait du menton, peut-être parce qu'il a une physiologie particulière ou quelque chose que nous même on ne détecte pas. Est-ce que c'est quelque chose qui t'es déjà arrivé ?

EP : C'est pour cette question-ci que je n'arrive pas à trouver de réponse. Il faut que je cherche un peu dans ma mémoire... Est-ce qu'il y a un élément pour lequel je me suis dit « Non bah tant pis, ça

ça ne marche pas, il jouera comme ça, il jouera comme il est là ! » ? En général je me dis qu'on va remettre à plus tard.

Alors ça peut arriver que je me dise parfois que bon on laisse tomber, notamment pour l'oreille. Bon, elle en est là, on ne va pas coûte que coûte essayer d'obtenir de l'élève une oreille absolue. Pareil pour le menton. Pour certains élèves, jusqu'à très très avancé, le menton ne se met pas en place... Bon bah tant pis, ils jouent comme ça !

Le but de l'enseignement n'est pas de former des gens qui vont jouer à l'orchestre de Berlin. L'essentiel c'est que l'élève se fasse plaisir, par exemple pour le répertoire on peut se dire la même chose... [...] C'est d'ailleurs le cas en ce moment avec une de mes élèves, qui veut jouer de la musique de film. Elle est en deuxième cycle donc c'est effectivement un moment où on peut avoir un cheminement différent au niveau du répertoire que l'on a envie de jouer, de la musique qu'on a envie d'aborder.

Sa première demande (qui s'est faite par l'intermédiaire de son père d'ailleurs) était de jouer de la musique de film. Après un peu de discussion avec elle, le jazz l'intéresse aussi. Donc du coup là j'ai complètement laissé tomber les répertoires habituels (dans les conservatoires on a une flopée de répertoires plus ou moins intéressants). Elle avait elle-même acheté des recueils de musique de film (ce qui signifiait que ça l'intéressait parce qu'on a parfois des élèves qui blâment le répertoire alors qu'en vérité c'est la clarinette qui ne les intéresse pas plus que ça), donc on a travaillé ça. Il y avait un CD... d'ailleurs elle a joué avec le CD. Et maintenant je lui apporte des morceaux de musique klezmer. Je suis pas du tout spécialiste de la musique klezmer mais j'ai acheté des recueils. Et on fait ça et ça lui plaît... Des ragtimes aussi, pour le jazz on commence comme ça... Et ça lui a plu et effectivement je me rends compte qu'elle n'a jamais travaillé autant que maintenant.

Donc là, pour répondre un peu à ta question, effectivement je fais une croix sur d'autres répertoires. Ça me semblait évident, ce qu'on fait lui plaît et elle travaille... Et elle n'a jamais autant progressé.

Il y a des élèves pour lesquels on se dit que l'essentiel c'est qu'il/elle se fasse plaisir dans ce qu'il/elle est en train de faire. Alors on n'insiste pas sur tel ou tel paramètre qui nous semblait important au départ. Ça peut être le menton, ça peut être aussi la sonorité ! On travaille une certaine sonorité mais après tout si celle de l'élève lui va...

Malgré tout il me semble que l'enseignement doit toujours avoir en tête l'objectif qu'il s'est donné. On a appris grâce aux sciences de l'éducation que la première chose que doit faire un enseignant c'est de réfléchir aux savoirs qu'il veut enseigner, et donc de se constituer des contenus d'enseignement. La profession le fait, puis chaque enseignant le fait ensuite pour lui-même. Chacun a en tête des contenus d'enseignements. J'imagine qu'ils peuvent évoluer au cours de la carrière, mais même si à un moment on laisse tomber un des contenus d'enseignement, je suppose qu'en arrière-pensée il y a l'idée d'y revenir un jour.

J'ai quand même l'impression qu'on se dit qu'on ne va pas insister sur un paramètre et que si l'élève doit jouer comme ça il jouera comme ça. Mais peut-être que le prof a quand même en tête l'idée qu'on reviendra peut-être un jour au contenu qui lui paraissait intéressant.

AM : Donc selon toi c'est au professeur de décider ses objectifs d'enseignements, je suis tel professeur qui enseigne telles sortes de choses...

EP : Alors oui bon, ici l'exemple le plus probant est celui du répertoire. Sauf qu'ici c'est l'élève qui a orienté le cours vers ce qu'il voulait faire. Moi-même, je ne suis pas jazzman, ni klezmer. Donc spontanément je ne vais pas m'embarquer vers une discipline que je ne maîtrise pas forcément. Mais là, j'ai quand même décidé de la suivre. Mais c'est quand même elle qui a décidé de ce qu'elle allait faire.

Mais est-ce que ta question portait plutôt sur des éléments techniques ou des éléments musicaux ? En posant la question quelle idée avais-tu en tête ?

AM : J'avais surtout en tête des exemples comme Sharon Kam à la clarinette, ou plus connu Glenn Gould. Deux excellents musiciens qui ont d'ailleurs le point commun d'avoir des postures de jeu fortement déconseillée. Gould a aussi, au cours de sa vie, carrément refusé de faire de la scène pour ne faire plus que du studio. Ce sont des faiblesses qui peuvent être à l'origine considérées comme des défauts techniques, mais qui, si elles sont restées, peuvent laisser penser qu'il était plus bénéfique pour le musicien de les garder que de changer sa technique de jeu pour quelque chose de plus admis. Ça rejoint toujours la question de l'individu dans son individualité, dans ses limites physiques ou psychologiques parfois invisibles pour le professeur. À titre personnel, j'ai une élève qui a un souci à la hanche et qui donc ne peut pas se tenir debout immobile plus de quelques minutes. Ce sont des choses qui sont invisibles pour le professeur. Il faut donc forcément revoir la manière d'enseigner. Mais j'ai souvent l'impression que lorsqu'il s'agit de raisons médicales on aménage plus facilement son enseignement que lorsqu'il s'agit simplement d'une préférence de l'élève.

J'ai l'impression aussi que tu abordes la question avec le sentiment négatif d'abandonner une notion. Effectivement c'est le professeur qui définit ses notions. Donc si tu renonces à un enseignement il y a une forme d'abandon, mais est-il forcément négatif ? Je crois qu'il rapproche davantage de ce que souhaite l'élève et qu'en plus en tant que professeur il t'amène, et ça rejoint ton propre thème d'ailleurs, à découvrir et apprendre de nouvelles choses.*

EP : Alors pour la posture effectivement, mais quand Sharon Kam évoque cette histoire elle raconte que son prof lui disait de ne pas bouger du tout. C'est-à-dire qu'évidemment un prof qui voit quelqu'un qui bouge énormément et qui est une vraie tornade, à un moment donné il va évidemment lui dire qu'il faut essayer de ne pas bouger. Mais en même temps quand on voit quelqu'un qui joue de manière extraordinaire, on lui dit que ça serait bien de faire comme ça. Mais si l'autre fait autrement et que c'est extraordinaire et bien on le laisse faire son truc.

C'est-à-dire que le prof doit avoir son plan mais que le but n'est pas le plan. Le but c'est quand même l'élève qui va se développer à sa guise, et le plan il est là pour aider le prof à accompagner l'élève. Mais si le plan se substitue à l'élève ça ne va pas. On n'est pas en train de formater un robot selon le plan.

Moi je pense que c'est quand même important d'avoir un plan, mais il faut que ce plan soit suffisamment souple pour que lorsque l'on rencontre quelqu'un qui propose une autre voie on puisse l'accompagner dans cette voie.

AM : Ça signifie avoir un plan mais toujours le déformer au service de l'élève c'est bien ça ?

EP : Oui, mais après si par exemple l'élève vient en me disant qu'au lieu de jouer avec l'anche en bas on va la jouer avec l'anche en haut... En soi pourquoi pas, c'est comme ça qu'on jouait de la clarinette au début. L'anche était en haut. C'est d'ailleurs donc qu'à un moment donné il y a un gars qui s'est dit « mais non, faisons de l'autre côté ça doit être mieux ! ».

Plus près de nous, on dit que la clarinette doit se jouer sans gonfler les joues. Un jour un clarinettiste basse génial, Jacques Millon (qui a été clarinettiste basse solo à l'opéra de Paris une bonne partie de sa carrière, il y est entré très jeune), essaye de gonfler les joues et il se trouve que ça donne une ampleur de son extraordinaire. Et c'est maintenant une technique qui est, certes utilisée plutôt en France et certes de manière générale les autres clarinettistes basses dans le monde ont une embouchure plus souple et avec la possibilité de gonfler les joues, mais toujours est-il qu'en France l'école de clarinette basse recommande pas mal le gonflage des joues. Et c'est Millon qui a introduit ça ! Donc si Millon avait eu un prof qui lui avait dit de ne pas gonfler les joues (peut-être d'ailleurs

* Eric Porche a autrefois rédigé sur ce qu'apprend le professeur en enseignant.

que c'est arrivé) ça n'aurait pas existé ! Mais bon quand il a commencé à faire ça il était déjà à l'Opéra de Paris, donc il faisait bien comme il voulait.

Donc effectivement, même un truc qui pourrait nous paraître aussi fondamental que ça, empêcher de gonfler les joues c'est quelque chose que tout prof empêche ses élèves de faire, et bien il n'empêche que ça peut donner quelque chose d'extraordinaire. Donc à mon avis c'est du même acabit que de retourner le bec de la clarinette. Pourquoi pas ! Mais en même temps lorsque l'on a appris d'une certaine façon c'est compliqué de dire à l'élève de faire autrement. On peut lui dire d'essayer, mais c'est compliqué de l'accompagner vraiment là-dedans, parce que nous-même on n'a pas appris comme ça. Mais quand même je pense que c'est très important d'avoir en tête qu'effectivement rien n'est gravé dans le marbre. Je trouve que c'est un bon exemple, le fait de gonfler les joues... Pour un musicien classique en tout cas. Pour le jazz la question se pose peut-être un peu moins parce qu'ils sont certainement plus libres par rapport à ça.

D'ailleurs en tant qu'enseignant de la musique classique, je pense qu'on a, pour la clarinette par exemple, un type de son en tête qui correspond au type de son dans les orchestres. Et c'est finalement pas très souple. Il peut y avoir plusieurs écoles, mais il y a quand même l'idée d'un idéal de son. Alors que quand je discute avec des jazzmen saxophonistes, j'entends souvent, au contraire, qu'ils cherchent à ne surtout pas avoir le même son que les autres, à avoir leur son à eux. Et effectivement chaque musicien a une sonorité différente : ça peut être très agressif, alors que justement c'est ce que l'on évite en musique classique, ou au contraire certains musiciens cherchent plutôt la rondeur. Mais chacun construit son son. C'est sûr que peut-être en tant que musicien classique on est plus dans l'hier que d'autres disciplines.

AM : Est-ce qu'il n'y aurait pas du coup, même si le conservatoire est bien évidemment beaucoup plus ouvert à la diversité qu'il n'a pu l'être par le passé, une certaine forme d'élite où l'on enseigne un modèle qui est considéré par ceux qui le pratiquent comme idéal (au sein de la musique classique) puisqu'il respecte une certaine tradition, un patrimoine, une manière de faire ?

EP : Oui bien sûr ! On a été formé dans un moule et on essaye de reproduire ce moule. Et il correspond aussi à une certaine élite aussi puisque la musique classique est quand même écoutée par un certain type de population, et pas forcément par tout le monde. Donc on pourrait dire, pour élargir un peu, que les conservatoires essayent, depuis je dirais une trentaine d'années, de s'ouvrir au maximum de cultures. Tu en es peut-être d'ailleurs un exemple flagrant puisque tu as un DEM de clarinette classique et que tu te retrouves maintenant en musiques actuelles. Parce qu'on a fait rentrer dans les conservatoires le jazz, puis les musiques actuelles. Fut un temps au conservatoire de Dijon il y a même eu un atelier rap ! Bon il n'a pas duré très longtemps, mais il y a quand même un effort de la part des conservatoires pour s'ouvrir à tout ça. Et je pense que tous les profs, même dans cette tour d'ivoire élitiste qu'est le répertoire classique, on est tous conscients, qu'effectivement, il est important de faire en sorte que tout le monde y trouve son compte. Et moi à mon tout petit niveau de rien du tout, j'ai une élève avec laquelle on fait de la musique de film et du klezmer. Je l'embête même pas avec des gammes ou des choses comme ça, et ça marche parce qu'en fait elle travaille, et techniquement elle progresse.

AM : Et à partir de quel moment tu fais la bascule entre un élève que tu vas former avec ce qu'il aime et le moment où tu vas lui faire travailler surtout du classique ? Est-ce que dès le début tu prends l'orientation traditionnelle classique ou est-ce qu'il y a un petit temps d'observation avant de décider que cet élève tu vas faire ou pas du classique avec lui ?

En fait est-ce qu'il y a cette décision où tu choisis une direction et à quel moment ça arriverait ?

EP : En fait j'ai l'impression que ce n'est pas du tout comme ça que ça se présente. Là, et c'est assez nouveau dans mon enseignement (forcément j'essaie de me renouveler un peu quand même). Pour la majorité de mes élèves... alors il y en a qui avancent beaucoup plus lentement donc c'est plus compliqué de leur proposer un panel d'activités différentes, avec ceux qui avancent plus lentement on fait forcément moins de choses... mais quand les choses avancent bien, ils ont dès le premier cycle, dès la première année, un cahier de klezmer et un cahier de jazz avec CD qui leur permet d'improviser sur la gamme blues ou pentatonique. Donc ils se confrontent très tôt à d'autres esthétiques. Disons qu'en premier cycle je peux me permettre de leur faire faire du jazz et du klezmer. Et après, il n'y a pas un moment où je me dis « celui-là on va faire que du classique avec lui », ce n'est pas comme ça que ça se présente... Je l'accompagne dans ce qu'il fait, je lui donne des exercices et j'essaie de me diversifier. J'ai un autre élève, lui aussi en troisième cycle, qui jusque-là n'a jamais beaucoup travaillé, mais malgré ça il est quand même passionné. Bon à ce moment-là on travaillait les sonates d'églises de Mozart. Ça lui allait bien, mais il me demande si c'est possible de travailler du jazz.

Alors du coup je suis allé photocopier tout ce que je pouvais et je lui ai donné pas mal de choses, dont un morceau qui reprend une succession de relevés des solos de Sidney Bechet. Et effectivement là aussi c'est reparti, il a envie de faire ça alors faisons ça. Disons que ça me paraît quand même très important de suivre ce que l'élève propose. C'est là où l'on s'en fiche du plan que l'on a en tête, ce n'est pas important. Si l'élève veut faire autre chose, on fait autre chose. Et donc je ne me dis pas qu'on va faire du classique avec lui parce qu'il est bon pour le classique, ce n'est pas comme ça que ça se présente ! Après il y a des examens avec des imposés donc il faut bien se plier au cadre dans lequel je suis. Il faut pouvoir faire l'imposé. Mais la question se posera peut-être avec mon élève pour la fin de second cycle : est-ce que ça sera possible de passer l'examen avec de la musique de film et du jazz ?

AM : Donc il a aussi une histoire de jury d'examen à contenter ?

EP : Oui, alors après est-ce qu'on peut contourner ça ou pas, je n'en sais rien. Je pense que ça dépend de chaque institution.

AM : Et donc si j'ai bien compris, tu disais tout à l'heure que chaque professeur à son plan qu'il peut ouvrir. Mais donc tu te dis que tu es professeur de classique, donc que tu vas enseigner ça par défaut (parce que logiquement c'est ce que tu enseignes le mieux) et ensuite à la demande de l'élève tu peux changer.

EP : Oui je dirais ça !

AM : Pensez-vous que l'erreur peut amener à quelque chose de positif pour l'élève ? À titre personnel cherchez-vous l'erreur dans votre pratique quotidienne de la musique et comment l'utilisez-vous ?

EP : Alors tout prof, et c'est mon cas, qui fait aussi de la formation didactique sait que c'est par l'erreur que l'on apprend, puisque l'essentiel pour apprendre est d'explorer. Ce qui nous ramène un peu à la première question parce qu'il faut absolument que le prof permette à son élève cette exploration (avec ses propres lacunes parce que évidemment on ne peut pas être spécialiste de tout). Donc l'élève explorant, il va explorer tous azimuts, et donc éventuellement dans des domaines que le prof ne maîtrise pas, ou peu. Par exemple pour l'histoire de gonfler les joues, Jacques Millon a exploré ça : on change l'embouchure et on voit ce que ça donne. Donc les profs qu'il avait eus

n'avaient pas exploré ça. Donc le prof doit suivre l'exploration de son élève, ça fait partie de son boulot.

Donc l'apprentissage est fait d'exploration et quand on explore on fait des essais et des erreurs. Comme le bébé dans son berceau, on lui envoie des objets, il essaye de les saisir, il n'y arrive pas, il les fait tomber en dehors du berceau... L'adulte qui est avec lui a pour rôle de remettre ces objets dans le berceau, pour que l'élève puisse continuer d'explorer. Donc le bébé fait des erreurs, il lâche la balle ou le jouet qu'on lui donne, il le fait tomber parce qu'il n'a pas la dextérité. Et bien à la clarinette c'est pareil ! À un moment donné on fait un canard, et il faut faire un canard ! Parce que si on n'en fait pas ça signifie qu'on n'a pas assez exploré et qu'on ne sait pas à quelle embûche d'apprentissage il faut faire attention.

Je vais prendre un autre exemple personnel qui n'a rien à voir avec la clarinette, à l'époque où je faisais de la voile, on était à trois sur des 420 (petits voiliers) et il y avait un moniteur, évidemment très rapide et avec la dextérité qui lui permettait de prendre le vent comme il voulait et d'aller à droite à gauche. Et donc il y avait quatre ou cinq voiliers et on voyait tous les autres voiliers qui étaient toujours la quille en l'air. Ils faisaient naufrage tout le temps. Donc ils remontaient péniblement et le voilier se retournait encore. Et nous dans notre bord, on était toujours tranquille, la voile bien droite, et puis on cheminait, pas très vite d'ailleurs, mais bon on faisait notre petit chemin tranquillement. Alors le moniteur était surtout en train d'aider les autres qui chaviraient tout le temps, mais à un moment donné il a remarqué que nous on était tranquille et qu'on ne chavirait pas. Donc il est venu vers nous et il nous a dit d'aller à droite, à gauche, de faire demi-tour... Et bien forcément à un moment on a chaviré, et c'est évidemment ce qu'il voulait ! Parce que pourquoi on ne chavirait pas ? Et bien parce qu'on ne faisait rien ! On n'explorait pas, on prenait le vent où il était tranquillement, on n'essayait pas d'aller à contrevent ou d'explorer de nouvelles choses. Donc le moniteur a dû se dire que là on n'était pas confronté à la difficulté, on n'affrontait pas les obstacles. Le vent à un moment il te gêne, si tu ne vois pas comment faire quand le vent te gêne ça veut dire que tu ne sais rien faire ! Et bien la clarinette c'est pareil ! Si tu fais jamais de canard, si quand tu joues c'est jamais faux, c'est parce que tu as un petit son de rien de tout, parce que tu y vas tranquillement ! Quand on joue piano, c'est facile de jouer avec un joli son ! Mais quand tu joues forte, là ça devient plus compliqué, là il faut aller chercher les choses. Donc effectivement je pense que le prof est là pour obliger l'élève à se confronter aux difficultés, ce qui donc revient à le pousser à l'erreur. Et alors pour soi-même j'imagine que c'est la même chose.

Est-ce que je me confronte aux difficultés ? Alors dans de nouveaux répertoires oui forcément, et c'est vrai que je fais pas mal de musique contemporaine et que j'ai dû apprendre des choses qui me paraissaient infaisables avant. Parce que le compositeur le demande donc on s'y confronte et au début on n'y arrive pas.

Donc si on ne se confronte pas à l'erreur ça veut dire que l'on n'explore pas. Oui je pourrais répondre à la question comme ça : Forcément l'intérêt est d'explorer pour progresser, c'est comme ça qu'on progresse, et donc en explorant forcément on se trompe sinon on n'explore pas.

Voilà, j'ai pris ta question comme ça je ne sais pas si c'est exactement où tu voulais en venir...

*AM : Oui alors ce n'était pas exactement ce à quoi je pensais au début mais c'est tout aussi intéressant, je propose que l'on passe à la question suivante qui est en lien et qui guidera peut-être plus vers ce à quoi je pensais : **Il a y un dicton chez les étudiants en médecine qui dit que pour retenir une leçon il faut d'abord l'oublier 7 fois. Que pensez-vous de ce dicton et d'après vous le musicien peut-il en tirer des enseignements dans sa pratique ?***

EP : Alors je réponds à chaud : ça me paraît effectivement assez logique que quand on explore on ne va pas tout assimiler du premier coup. Donc à un moment donné il faudra revenir dessus parce

qu'il faut quand même le temps que les choses s'assimilent. On apprend quelque chose, puis on l'oublie et ensuite il faut s'y remettre.

Un exemple très trivial de technique de cuisine de base de la clarinette : quand on travaille un trait avec des rythmes. On sait très bien qu'on va le faire une fois et que ça va marcher, mais quand on va recommencer le lendemain, on sait bien que le trait ne sera toujours pas là. D'une certaine façon on pourra dire qu'on aura oublié ce qu'on a fait mais c'est normal, une habitude ça s'acquiert pas comme ça, il faut du temps !

Je pourrais donner un autre dicton encore plus banal : « Paris ne s'est pas fait en un jour ».

*AM : Alors effectivement je vois où tu veux en venir, donc je vais reposer ma question autrement pour qu'elle soit plus claire : **Que pensez-vous de ce dicton et d'après vous serait-il possible d'augmenter sa vitesse d'apprentissage en augmentant le nombre de fois où on se trompe ?****

EP : D'accord, alors je pense que oui il faut chercher l'obstacle. C'est à force de répéter quelque chose dans un contexte difficile que les choses vont s'inscrire. Alors en même temps, je pense que Astolfi serait d'accord avec ça, il ne faut pas non plus, quand on travaille sur l'erreur, que l'obstacle soit trop élevé. Si le prof met en place des situations dans lesquelles les obstacles sont trop élevés, ça va décourager et ça ne va pas permettre de vaincre la difficulté. Là je crois que c'est un des rôles du professeur d'arriver à gérer le niveau de difficulté (et donc d'erreur) que l'élève va faire de façon à ce que ce soit constructif et non décourageant. Donc effectivement il faut mettre l'élève dans des situations où c'est difficile et où il va faire des erreurs, mais il faut que ces erreurs soit surmontables. Ça c'est l'instinct du prof, et son expérience. Autrement on va décourager l'élève.

Mais alors toi quand tu disais faire le maximum d'erreur je suppose que tu avais en tête un exemple concret ?

AM : Disons que j'ai l'impression que de manière générale, à tout niveau, on cherche la difficulté pour progresser. Par exemple lorsque l'on répète la même cellule 10 fois jusqu'à se déconcentrer, lorsque l'on décide de descendre et remonter quatre étages avant de jouer pour être essoufflé... L'idée d'aller chercher ces erreurs-là pour apprendre à les surmonter.

Parce qu'à titre personnel je suis persuadé que « savoir faire quelque chose » c'est en fait « savoir mobiliser rapidement (voire quasi immédiatement) le souvenir d'un savoir-faire ou d'une connaissance ». Et qu'ainsi lorsque dans le domaine de la performance (musique, danse, sport... ou même le jeu vidéo) on parle d'apprendre quelque chose en réalité on apprend à se souvenir de quels outils on doit mobiliser et comment les utiliser, et cela le plus vite possible.

Et donc, si apprendre c'est apprendre à se souvenir, il faudra nécessairement, à un moment dans le processus de travail, oublier pour pouvoir se souvenir. Et donc on pourrait en déduire qu'il est important de savoir oublier pour pouvoir apprendre à se souvenir.

EP : Tu veux dire apprendre à se souvenir de comment on a vaincu la difficulté ?

AM : Hmm... L'idée c'est que quand on commence à jouer morceau de clarinette, que l'on maîtrise, on ne l'a jamais complètement en tête dès le début. On a certes une idée globale de sa forme, de son tempo, de sa tonalité... mais on ne pense pas qu'à la mesure 52 il y a un fa# et que deux mesures plus tard il y a un pianissimo suivi d'un crescendo, etc. On n'a pas cette visualisation précise. Parce qu'en réalité c'est au fur et à mesure que l'on joue le morceau qu'on va se souvenir de ce qu'il y a après : c'est en jouant le pianissimo qu'on se souvient qu'après il y a le crescendo.

* La question a été ensuite reformulée en ce sens pour les interviews suivantes.

C'est d'ailleurs je crois pour ça que certains élèves ont parfois beaucoup de mal à prendre un morceau en cours de route. C'est parce que le passage qu'ils doivent jouer serait alors détaché de son contexte, et donc ils ne s'en souviennent pas... voire on pourrait dire par extension qu'à ce moment-là ils ne le connaissent même pas, en fait.

Et donc, ne pouvant avoir conscience du morceau dans toute son intégralité, tout ce que l'on peut travailler c'est des automatismes qui vont faire que l'on va enchaîner une chose avec une autre. C'est-à-dire travailler à se rappeler de ce qu'on avait fait.

EP : C'est-à-dire pour que cet apprentissage du souvenir aboutisse à un automatisme ? C'est ça ?

AM : C'est ça !

EP : Alors oui il faut faire ça, il faut répéter et répéter jusqu'à, comme tu disais, aller chercher au fond de soi. À un moment donné on se déconcentre, et bien même si on se déconcentre il faut qu'on puisse jouer normalement. Et donc si on ne va pas chercher la déconcentration, et bien on ne saura pas et ça ne sera pas complètement acquis.

Alors tu parlais de descendre et monter les étages quatre à quatre, j'ai un autre exemple que me disait mon prof Roger Desomer (on va lui faire un petit hommage). Quand il est arrivé au conservatoire de Dijon, l'orchestre de Dijon était lié directement aux profs du conservatoire et ils ont joué le concerto pour clarinette de Mozart. Et donc il me racontait (en plus il était assez traqueur) que pour se préparer à ça, pendant un mois il jouait le concerto de Mozart tous les matins. C'était la première chose qu'il faisait au réveil. Il se levait du lit et il jouait le concerto de Mozart. Il allait chercher le moment où il était déconcentré, pas maître de tous ses moyens, et même là il fallait qu'il puisse le jouer.

AM : Merci beaucoup, dernière question : Quels sont d'après vous les éléments qui peuvent faire qu'un élève en vienne à moins travailler son instrument ? D'après vous est-ce une régression ou peut-on tirer des enseignements de cet éloignement ? Là aussi, pouvez-vous donner des exemples ?

EP : Bon là ce qui me vient à l'esprit c'est le début de notre conversation, la première question donc. Effectivement une des raisons possibles évidemment, c'est le manque d'intérêt pour le répertoire qu'on lui propose. Et donc, si c'est ça la raison, ce n'est donc pas régression. C'est qu'à un moment donné il veut faire de la musique mais pour faire autre chose que ce qu'on lui propose. Donc l'enseignement qu'il faut en tirer c'est qu'il faut essayer de comprendre pourquoi il s'éloigne. Bon là provisoirement avec mes deux élèves dont je t'ai parlé, j'ai l'impression effectivement qu'aller dans leur sens, de faire ce qu'il voulait qu'on fasse, ça leur a permis de se remotiver... Et ils progressent, et je dirais qu'ils progressent même de mon point de vue. Parce que je t'ai dit que j'avais un plan : donc mon plan c'est qu'ils jouent bien de la clarinette (jouer avec un joli son, sans faire de canard, en jouant rythmiquement en place, avec la possibilité de faire des nuances et d'être expressif...), et dans tous ces domaines ils ont fait des progrès. Parce qu'ils étaient intéressés par ce qu'ils jouaient. Rythmiquement pas exemple, il y a des choses très compliquées que mon élève qui est en 2ème cycle sait faire avec ses ragtimes et sa musique de film, choses dont je ne la pensais pas capable. Je reconnais qu'il fallait suivre l'élève. C'est normal, c'est ça le rôle du prof. C'est de suivre l'élève.

Alors oui, là on a parlé que du manque d'intérêt à cause du répertoire, après il peut y avoir d'autres raisons, mais c'est cet exemple-là qui me semble le plus pertinent. Après l'élève peut ne plus avoir

envie de faire de musique mais ça on n'y peut rien. Mais est-ce que là je réponds à ta question comme tu l'imaginais ou tu avais autre chose en tête ?

AM : J'avais noté sur ma feuille une notion dont tu m'as parlé tout à l'heure qui est celle de l'exploration, donc je pensais que tu m'en parlerais comme quoi le désintérêt de l'élève pour une chose vient de l'intérêt pour une autre. C'est une réflexion tirée de mon expérience personnelle et dont je n'ai pas saisi tous les mécanismes, c'est l'impression que parfois pour progresser il vaut mieux s'éloigner de son instrument et prendre le temps de laisser son esprit vagabonder. Et c'est quelque chose que je remarque encore actuellement dans ma pratique de la musique.

EP : Oui alors du coup dans ta question il y a l'idée qu'on arrête la clarinette. Alors évidemment ça dépend du niveau. La question n'est pas la même pour toi qui es un musicien confirmé, et pour un petit élève de premier cycle où on va se dire que s'il arrête la clarinette pendant un an on est pas certain qu'il reprenne un jour. Mais évidemment pour toi la question est différente : c'est-à-dire que tu es musicien et qu'à un moment dans la musique tu choisis de faire autre chose. Le prof de clarinette dans le conservatoire il peut aussi effectivement accompagner l'élève qui par exemple veut faire de la composition, l'emmener voir le prof de composition et s'il veut refaire de la clarinette il reviendra. Mais à ce moment-là le prof de clarinette passe la main à un autre prof. Dans tous les cas il faut être à l'écoute, c'est toujours la même chose. Si en discutant avec l'élève on se rend compte que ce qu'il aimerait faire c'est autre chose, alors oui on fait autre chose. Mais à ce moment-là faut-il dire à l'élève de ne plus faire de clarinette pendant 3 mois ? Je ne sais pas trop.

AM : Alors il n'était pas forcément question de ça, mais après tout peut-être. Dans ce que je comprends dans ta réponse, c'est peut-être qu'il faut être bien inscrit dans un monde musical pour que mes digressions d'esprit restent dans le domaine musical. Parlons d'exemple : À titre personnel ce qui m'a, je crois, beaucoup aidé pendant le mois qui a précédé mon DEM, c'est qu'au-delà du peu de temps passé sur l'instrument (j'ai rarement travaillé plus d'1h30 par jour) je mettais un point d'honneur à me laisser beaucoup de temps pour aller me promener, prendre l'air, laisser vagabonder mon esprit. L'objectif était de n'avoir rien d'autre à faire ou à penser que ce DEM, ce qui me permettait aussi d'y penser en arrière-plan.

EP : Ah non mais là ta question nous propulse même au-delà de la philosophie ! Évidemment il faut pouvoir se libérer l'esprit pour pouvoir se reconcentrer après et être très pertinent dans ce qu'on fait. Et donc je vais te redonner un autre exemple qui vient de M. Desomer, quand je me présentais dans les conservatoires supérieurs, il me disait (parce qu'il savait que je travaillais beaucoup) d'aller me promener autour de Dijon, dans les bois vers le plateau de Chenôve ou de Marsannay. Alors je ne savais pas trop ce que je faisais là mais mon prof me disait de le faire donc j'y allais. Mais à un moment il faut faire le vide, et d'ailleurs depuis quelque temps je fais un peu de méditation tous les jours parce que je trouve que c'est important de se libérer du temps pour ça.

AM : Et du coup est-ce que pour que ça marche dans la musique il ne faut pas avoir l'esprit déjà bien imprégné de musique ? Je veux dire, si ma passion était par exemple l'automobile, peut-être que le temps que je ne passerais pas sur l'instrument ne serait pas un temps que j'aurais investi dans la musique parce que j'aurais pensé à autre chose que de la musique.

EP : Alors ça paraît logique de se dire que pour avoir l'esprit libre il ne faut pas aller dans une autre activité. Mais quoi que, faire la vaisselle, ou une autre activité automatique, peut te libérer l'esprit

AM : Oui, mais je dirais que c'est justement parce que c'est une activité automatique. C'est Yom qui d'ailleurs me parlait de ça : les jours qu'il passait à éditer des partitions étaient pour lui des jours bien plus reposants que ceux où il travaillait sa clarinette, parce que c'était une activité qui nécessitait peu d'efforts psychologiques et ça lui laissait du temps pour penser et laisser vagabonder son esprit.

EP : Oui du coup maintenant je vois où tu veux en venir avec l'idée de la procrastination, mais ça pousse à la réflexion parce qu'il est vrai que jusqu'à présent je n'avais jamais envisagé la procrastination comme un moyen pour avoir l'esprit libre. Parce que la procrastination ça peut être aussi, au contraire, une manière d'être qui t'empêche de faire quoi que ce soit. C'est-à-dire que tu es mentalement tellement embarrassé par des tas de choses que tu n'arrives pas à te mettre au travail. Moi c'est plutôt comme ça que je voyais la procrastination. Mais du coup peut-être que c'est l'envie de regarder les nuages ou de méditer pour avoir l'esprit libre. Comme mon prof qui me disait d'aller me promener finalement. En fait ton mémoire à finalement assez à voir sur comment avoir l'esprit libre pour apprendre.

AM : Très bien, merci beaucoup !

2) Interview de Guillaume Orti :

(Professeur de Saxophone spécialisé dans le Jazz et les musiques improvisées intervenant à l'ESM)

Antonin Millot : Avez-vous déjà remarqué chez des élèves des défauts, ou ce qui peut sembler être de mauvaises habitudes, qui ne méritaient peut-être pas d'être corrigés ? Pouvez-vous donner des exemples (dans un sens ou dans l'autre)?

Guillaume Orti : Oui bien sûr, en particulier à l'instrument, ça me fait penser à quelque chose de très précis. Par exemple j'avais eu un élève en instrument qui ne posait jamais les incisives supérieures sur le bec. Le prof qu'il avait eu avant ne lui avait probablement jamais rien dit par rapport à ça, ou alors il lui avait dit lors du premier cours puis n'y avait plus prêté attention. Alors l'élève s'est mis à jouer en prenant cette habitude de fonctionnement. C'était un tout petit niveau, un jeune adulte. Mais je ne m'en suis vraiment pas aperçu tout de suite non plus, c'est-à-dire qu'il avait quand même un son. Je m'en suis aperçu à un moment où il avait du mal à détacher rapidement. Alors je lui ai demandé, j'ai cru deviner qu'il y avait quelque chose de ce côté-là parce qu'il ne tenait pas bien son bec. Il n'avait pas la stabilité qu'on a quand on pose les dents sur la mentonnière. Donc dans ces cas-là, comme il pouvait quand même jouer et qu'il n'y a pas forcément qu'une seule façon de jouer, je l'ai fait travailler pour qu'il pose ses dents en étendant (et même en ouvrant) la mâchoire inférieure, en étant toujours en contact avec les incisives sur le bec en haut. D'abord sans souffler, puis en faisant venir du souffle petit à petit, juste pour qu'il sente.

Mais surtout je lui ai présenté la chose comme quelque chose en plus. Je ne lui ai pas dit « mais là t'as un défaut, ce n'est pas du tout comme ça qu'on fait, il faut que tu changes ». Parce qu'en fait je suis tout à fait opposé à cette façon de procéder qui fait que quelqu'un voit un nouveau prof et qu'il te dit que la tenue d'archet, la position ou le son ne va pas du tout et qu'il faut tout reprendre de zéro. Je me souviens d'une super hautboïste américaine qui approchait les vingt-cinq ans et qui arrive à Paris pour aller travailler, et c'est ce qui s'est passé avec son nouveau prof. Mais elle était cassée quoi ! Quelqu'un qui avait déjà tout un gros parcours, qui jouait terrible ! Les premiers mois avec ce prof elle était complètement cassée. Je trouve que ça sert à rien.

C'est pareil dans l'Opéra, on a souvent entendu parler des cas où une chanteuse arrive avec tout son parcours et on lui explique qu'elle n'est, par exemple, pas Wagnérienne mais plutôt Berliozienne, qu'elle peut gagner encore une seconde ou une tierce et qu'elle est plutôt faite pour tel répertoire. Parce que ça correspond à des standings et des pré-supposés de type de chant et de positionnements de chant. On oppose les choses plutôt légères à la Mozart, ou plutôt à la lourde comme chez Wagner, ou encore les Lieder du romantisme allemand... C'est des trucs qui m'horripilent au plus haut point, et pour le saxophone ou le jazz ça marche aussi. C'est-à-dire que quelqu'un qui fait déjà quelque chose, je ne vais pas lui dire d'arrêter.

Donc pour revenir à cet élève, je tenais absolument à ce qu'il sache jouer en posant les dents sur le bec. Mais j'ai fait gaffe à ne pas lui dire que c'était la seule manière de faire. Au contraire, la souplesse qu'il aurait pu avoir avec sa manière de jouer n'est pas quelque chose à oublier. C'est quelque chose en plus, voire on peut faire un aller-retour entre ces deux techniques.

Que je sache les clarinettes du XIXe siècle jouaient comme ça, ils ne posaient pas les dents en haut. Et comme le saxophone vient bien après la clarinette, les premiers saxophonistes étaient souvent d'abord clarinettes, donc ils jouaient comme ça. Et dans les premières méthodes, lorsqu'il y avait quelque chose d'indiqué sur comment devait être tenue l'embouchure et bien on parlait de cette technique-là. Ils avaient une souplesse avec ça et il n'y a pas de raison de penser qu'ils ne pouvaient pas jouer de chose avec un joli son, de la dynamique, ou de la virtuosité. Il faut tout garder en fait !

L'autre exemple très concret que j'ai est un peu dans le même ordre, c'est un élève qui lui ne détachait pas en touchant l'anche avec la langue. Il détachait au-dessus du bec. C'est fou, c'est super difficile ! Ça fait faire à la langue un mouvement beaucoup plus ample ! Donc là aussi on a travaillé dessus, et tout d'un coup ça fait beaucoup d'inertie dans le cours. Je n'hésite pas à focaliser dessus pendant un vrai temps sur le cours avant de repasser à autre chose. Mais cet élève était halluciné lui-même : « Ah bon c'est comme ça que tu fais ? _Bah oui et c'est comme ça que certainement 99 % des saxophonistes font ! Mais ta technique il ne faut pas l'arrêter, voire tu fais des allers-retours entre les deux ». Et moi je galérais autant que lui parce que j'apprenais aussi sa façon de faire.

AM : Et est-ce que ça ne peut pas arriver parfois que la personne ait une particularité physique, ou une préférence, qui soit invisible pour le professeur ? Où l'élève par exemple se trouvera plus efficace s'il ne met pas les incisives sur le dessus du bec ? Est-ce que tu as déjà eu des élèves avec ce genre de spécificité physique ? Par exemple en ce moment j'ai un élève qui, dès qu'il tend l'auriculaire droit, ce dernier se retrouve bloqué en position tendue, ce qui l'embête sur certains enchaînements de clés. Comment est-ce qu'on peut faire pour qu'il n'ait plus ce souci et qu'il n'y ait pas des enchaînements qu'il ait des difficultés à faire ? Est-ce que tu as déjà eu des élèves dans un cas similaire ?

GO : Je pense à une ado pour laquelle j'ai mis longtemps à m'apercevoir qu'il y avait peut-être quand même un truc... Rythmiquement elle n'était pas à l'aise, elle galérait vraiment. Alors un jour j'ai appelé sa mère parce que je me disais qu'elle devait avoir une particularité. Et en fait, je ne sais pas comment ça s'appelle, mais elle a un léger handicap moteur sur le côté droit qui fait qu'il y a des choses sur lesquelles elle ne peut pas aller plus loin. Elle a une rééducation permanente depuis qu'elle est enfant pour entretenir l'habitude de l'influx nerveux, pour qu'elle sache comment faire et comment réagir. Elle a une lenteur et une raideur très claire des doigts. Ce n'est pas évident pour elle de laisser aller la main en tout cas. Et donc je me suis aperçu de ça parce qu'elle jouait pas mal avec les doigts tendus alors que je considère qu'ils doivent être arrondis parce qu'on a beaucoup plus de force et d'agilité comme ça. Alors de toute façon, il faut jouer avec de la souplesse, donc là aussi ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas jouer comme ça. Comme les flûtistes à bec dont bien souvent les doigts dépassent les trous.

Donc elle avait pas mal de difficulté avec ça, c'est-à-dire qu'elle se mettait en position arrondie mais ça ne tenait pas du tout. On a donc travaillé là-dessus mais aussi sur des mouvements d'attraper puis de poser quelque chose, pour utiliser seulement la force utile. Puis ramener ça à l'instrument avec la même analogie pour utiliser seulement la force requise. En plus au saxophone, les trous étant plus gros qu'à la clarinette, on peut se permettre de rester en contact puisqu'on a les clés pour nous aider. Alors on a travaillé lentement sur le fait d'être toujours en contact avec la clé, même lorsqu'elle est ouverte et qu'on ne la joue pas. Je lui faisais jouer la main gauche alors que la main droite restait en contact, et je lui demandais de se concentrer surtout sur la main droite et de faire « genre n'importe quoi » à la main gauche.

Mais il y a plusieurs façons de faire, il y a des saxophonistes qui tapent l'instrument, qui sont des rythmiciens du sax et qui considèrent qu'il y a un côté percussif à avoir. Moi ce n'est pas du tout ce que j'ai développé, mais quand un élève fait comme ça je vais lui faire remarquer. Je crois que c'est important de faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il fait. À la fois ça permet de vérifier que l'élève fait quelque chose sciemment, et en même temps faire prendre conscience ça donne aussi confiance. Souvent quand par exemple on fait remarquer à l'élève qu'il a fait liée une note détachée, il se dit tout de suite « Ah bon mince, j'ai fait quelque chose qui allait pas » mais en fait non ce n'est pas ça. Donc je lui dis que c'est écrit détaché mais lui demande de le rejouer en lié. Puis on compare ce que ça donne entre lié et détaché, on fait des allers-retours comme ça entre les deux techniques, et finalement on se fixe sur une version qui ne sera peut-être pas celle de la partition. En

fait ça donne confiance à l'élève en ce qu'il peut produire spontanément. De toute façon moi je trouve qu'en fait en pédagogie, peut-être la moitié du boulot est de donner confiance. Et peut-être ensuite dans les 50 % qui restent il y a 25 % qui est de faire prendre conscience, et le reste c'est de l'apprentissage. Mais quel que soit le niveau je trouve. Je dis ça et pourtant souvent je me suis retrouvé dans des cas où j'étais trop ambitieux pour l'élève. Notamment pour des adultes, ou les gens qui plafonnent. Et souvent les adultes qui pratiquent l'instrument pour le plaisir, qui ont leur petit rendez-vous hebdomadaire et qui font ça depuis trente ans, en réalité ils plafonnent, ils n'ont pas plus de temps ou de réflexion à consacrer à ça, et ça doit être suffisant.

Bon là je fais mon auto-critique de prof trop ambitieux pour ce genre de personne. J'ai envie de les pousser parce que je remarque trop des choses qui sont ancrées en eux comme des défauts. Il y en a un qui arrive souvent, c'est l'appréhension de la partition, ou de quelque chose qui serait lié à un vocabulaire (par exemple un triolet de noire). Mais si eux croient que c'est lié à la connaissance, c'est en fait relié à la pratique. C'est lié au fait de n'avoir pas fait assez de trois pour deux qui fait que la sensation du triolet n'est pas ancrée. Sans compter que souvent ces gens-là transposent une appréhension liée au solfège qui vient peut-être de leurs propres parents, ou de l'a priori général dans l'inconscient collectif qui est lié à ça, et que parfois des jeunes transportent, souvent les ados. Ils le transportent par héritage de choses qu'ils ont entendu dire et que leur parent ou leur environnement leur insuffle, mais en fait ça correspond à rien de vécu comme une expérience première chez eux. Et ça c'est très dommage.

J'allais repenser à cette élève qui avait ce léger handicap moteur, quand j'en ai parlé à sa mère, j'ai compris que c'était un endroit où elle allait plafonner et peut-être qu'elle plafonnera toute sa vie, parce que c'est moteur, c'est cérébral. Donc comme c'est un handicap, j'ai fait gaffe de mettre la pédale douce pour ne pas être insistant sur ce dysfonctionnement-là, d'essayer de prendre des biais en douceur sans qu'elle sente que je focalise directement là-dessus. Et ce n'est pas mon sujet d'essayer de rentrer dans le médical, et comme de toute façon elle a une régularité de rééducation (je ne sais pas si on peut parler de rééducation quand c'est de naissance), j'ai fait gaffe à ne pas être insistant. Mais je n'ai pas hésité à parler souvent de droite-gauche, et donc parfois je lui ai fait transposer des mouvements qu'elle faisait à gauche vers la droite.

J'avais déjà fait comme ça avec un élève débutant qui lui avait un clair blocage avec l'écriture musicale. Bon après j'ai compris que c'était typiquement un enfant qui faisait de la musique pour faire plaisir à son père qui était saxophoniste et que j'avais d'ailleurs aussi en élève. Il avait donc pris le saxophone à l'âge de sept ans, mais il a arrêté depuis. Il a quand même essayé de tenir pendant trois ans, mais à la fin il galérait trop, c'était pas la peine de continuer.

Du coup comme il voulait rien mémoriser niveau lecture (il allait en FM et tout mais c'est quelque chose qui ne rentrait pas du tout) on a fait avec lui un inventaire de tous les mouvements ressemblants d'une main à l'autre. Donc au sax quand tu fais Si-Do tu as un mouvement d'alternance entre l'index et le majeur de la main gauche, et le même mouvement à la main droite fait Fa-Fa#, ce qui donne le même intervalle. On a donc fait ce genre de travail, de se dire qu'on a un même intervalle qu'on peut le faire sonner à deux hauteurs différentes, avec la main droite et la main gauche, et puis encore deux autres avec la clé d'octave. Et ensuite un autre mouvement où tu laisses le majeur appuyé et tu ne bouges que l'index, La-Do à gauche et Mi-Fa# à droite, et là par exemple ce n'est pas le même intervalle. La-Do c'est plus grand que Mi-Fa#. Et donc on travaillait encore une fois avec ou sans la clé d'octave, il faisait par apprentissage ergonomique. C'était la première fois que j'essayais ça avec quelqu'un parce que après trois mois où on doit redire que telle note est un Do, j'ai laissé ça de côté. Je parle de cette chose-là, liée au mouvement, parce que je l'ai appliqué à cette ado qui a ce petit handicap.

AM : Dernière petite digression sur cette question, tu parlais de l'enseignement avec les doigts arrondis ou plutôt percussifs, est-ce que c'est plus compliqué d'enseigner les techniques que toi tu maîtrises pas particulièrement ? Et comment fais-tu pour les enseigner ?

GO : Je dirai que si un élève fait une chose je vais le faire aller vers l'autre, et faire des allers-retours entre les deux. Donc même si moi-même je ne joue pas de façon percussive, je peux essayer avec l'élève, lui faire entendre ce que fait la différence entre les deux, et ensuite revenir à quelque chose de plus doux si c'est ce que je préconise dans ce morceau. Puis on va faire entendre différentes façons. Par exemple, pour ne parler que des jazziers, Sonny Rollins tape sur son sax, c'est un batteur si tu veux, alors que Charlie Parker non. Mais si mon élève est en train d'improviser (puisque bien sûr j'ai toujours abordé l'improvisation, ou à défaut de dire improvisation le jeu sans partition) et que je sens qu'il y a un côté mûr je lui dis « Bah tu vois, là ce que tu mets en jeu, pousse le bouton un petit peu plus loin au niveau de la vitesse de pensée ». Tout le monde connaît ça, le fait de se dépêcher un peu plus, ce n'est pas lié à la musique. Que ce soit dans ton boulot, dans ta vie quotidienne, quand tu vois que tu es à la bourre par rapport au temps imparti tu enclenches une attention et une concentration supérieure que tu vas chercher en toi quelque part, là c'est du même ordre. Donc tout le monde le comprend et il me semble que celui qui tape sans s'en rendre compte sera gêné par ça. Fabrizio Cassol, altiste belge qui joue avec son groupe Aka Moon (c'est un groupe de grands rythmiciens), il tape sur son sax. Il était venu me voir un jour pour travailler avec moi, pour reprendre des choses, alors que pour moi c'est un mentor quelque part. On a eu une relation très suivie comme ça, c'est quelqu'un de hyper développé, mais sur ce côté-là, pour lui mon truc de souplesse et d'arrondir plus les doigts et de rester en contact avec les clés, ça ne l'a pas pris. Mais aussi parce que c'est quelqu'un qui avait déjà réfléchi sur la question et qui est loin là-dedans, mais lui il tape. Ce qui n'empêche pas la vitesse de toute façon, loin s'en faut.

AM : Il a y un dicton chez les étudiants en médecine qui dit que pour retenir une leçon il faut d'abord l'oublier sept fois. Que pensez-vous de ce dicton et d'après vous existe-t-il une corrélation entre la vitesse d'apprentissage et le nombre de fois où l'on est soumis à l'erreur ?

GO : Certainement que les étudiants en médecine se basent sur des études liées à l'apprentissage cognitif, alors j'imagine que c'est vrai.

AM : Alors je ne suis pas certain que ce soit vraiment sourcé, je pense que c'est juste un dicton.

GO : J'ai déjà croisé une citation similaire de la part d'un prof d'anglais qui m'avait dit que quand on apprend une langue étrangère et que du nouveau vocabulaire entre en jeu, il faut y avoir été en contact trois fois pour pouvoir l'intégrer réellement.

Bon, alors je repense à mes adultes qui plafonnaient, il y en a chez qui tu as beau revenir quinze fois dessus ça rentre pas. C'est là le rôle du prof qui est de trouver la façon de dire, le contexte à créer, pour qu'un défaut ou une erreur soit corrigé. C'est quand même au prof de pousser à trouver la solution. Je trouve que le prof ne peut pas abandonner. L'élève peut éventuellement abandonner, mais le prof le doit pas abandonner ses encouragements. Donc je ne suis pas dans le cœur de la question, mais comme c'est le thème de ton mémoire, pour moi c'est là que la procrastination entre en jeu pour le prof. Il y a des choses qu'il vaut mieux remettre à plus tard, mais il ne faut pas oublier de revenir dessus d'une autre manière, ou de façon plus légère. C'est quelque chose que je ressens, ce n'est pas conceptualisé. Mais si je mets la balle dans le camp du prof, c'est parce que s'il y a une problématique ou un élément d'apprentissage que l'élève n'arrive pas à acquérir, c'est au prof de trouver une solution. Ça ne peut pas être remis en jeu de la même façon à chaque fois. Donc ce n'est pas le nombre de fois qui va faire que ça va rentrer, c'est l'angle d'approche qui fait que ça va être un peu différent la fois d'après, ou plus léger... Ou parfois il faut donner un coup de pied au cul et insister en disant « aller vas-y là c'est bon, il y a deux semaines on a travaillé dessus déjà » et

d'insister. C'est au prof de faire des aller-retours, c'est tellement humain de toute façon comme rapport.

AM : Et si tu incites l'élève à se tromper, tu remarques qu'il fait une erreur, si tu l'incites à recommencer cette erreur pour avoir un savoir de cette erreur, est-ce que tu penses que ça peut l'aider ensuite à mieux l'éviter ?

GO : Carrément, tu penses à quoi comme type d'erreur ?

AM : Je pense notamment à tout ce qui est erreur de registre, les fameux couacs. Donc ce que je fais souvent avec mes élèves c'est leur expliquer que là ils ont bien fait le doigté du grave mais que c'est l'aigu qui sort, que c'est quelque chose de possible à la clarinette et que donc ça peut arriver accidentellement. Alors on va s'entraîner à faire l'aigu avec le doigté grave pour sentir quels muscles ça demande de mobiliser. Et souvent le fait d'avoir appris à faire l'erreur volontairement ça permet de comprendre ce qu'on mobilise pour la faire, et donc de pouvoir dissocier avec les fois où l'on ne veut pas la faire.

GO : Je fais exactement ça, je suis d'accord à 200 % avec ce que tu dis. C'est exactement ce que je fais. En plus qu'au sax on n'a qu'une seule possibilité, c'est l'octave... Ou alors si, si on va au-dessus c'est la quinte. Surtout je fais prendre conscience que ce n'est pas une note au hasard ! Quand tu fais ton doigté de Ré et que c'est un La qui sort, ça va jamais être un Mi-bémol, un Sol-dièse ou je ne sais quoi. C'est forcément celle-là ! Et donc ça a pu m'amener à parler du spectre harmonique et de l'ordre des harmoniques naturelles, mais effectivement je fais exactement comme ça. On va jouer un La mais avec ce doigté de Ré. Je le fais remarquer, et puis je fais des allers-retours entre le La avec doigté de Ré et le La avec doigté de La (avec clé d'octave bien sûr). Et ensuite on revient à l'autre. Et moi-même je me mets à ce niveau aussi. Il faut jouer en tout cas, et faire entendre.

Est-ce un couac ? Non puisque ça fait partie de l'instrument. En tout cas ce n'est pas ça un couac. Je fais exactement comme ça pour plein de cas de figure. Là, pour celui-ci, c'est très clair ! Mais je fais aussi comme ça pour le rythme par exemple. On sait très bien que ce n'est pas évident de découdre quelque chose qu'on a appris rythmiquement d'une façon, d'apprendre à le faire d'une autre façon, ce n'est pas évident.

AM : Est-ce que tu peux donner un exemple ?

GO : Mettons que je fais deux croches pointées croche au lieu d'un triolet de noire, ce n'est pas la même dimension rythmique, l'un est ternaire l'autre binaire. Ça ce n'est pas évident à recoudre d'une autre façon. On va donc prendre conscience de ça en faisant ce qui serait comme une erreur.

C'est difficile ces mots, il y a des mots qui sonnent durs dans notre langage quand il s'agit de faire de la musique ensemble. C'est justement « Faute » « Erreur ». C'est étrange parce que depuis tout à l'heure je ne retrouve pas le mot que j'ai utilisé pour remplacer la "Pince". Parce que "pince" ça fait pincer, donc si on se fait pincer on a mal, etc. Ce n'est pas forcément lié à de la douceur. C'est la pince, c'est l'outil, mais pour cela il faut serrer. Je ne sais plus ce que j'avais trouvé comme autre mot mais c'était un bon élément de vocabulaire, car il ne contenait pas tout ce qui est dans l'inconscient collectif lié à la force, à la puissance, à l'effort... C'était autre chose*.

Ces mots "Erreur", "Faute", je les évite. Je vais plutôt dire « Ce n'est pas ça qui est demandé », ou « marqué ». « On va le faire comme c'est marqué », surtout s'il s'agit de partitions d'ensembles. Je

* Malgré plusieurs relances, le mot en question n'a pas été retrouvé.

demandais souvent à mes élèves de m'apporter les choses sur lesquelles ils buttaient à l'ensemble. Je trouve ça très important qu'ils ne restent pas tout seuls devant leur pupitre au milieu de trente autres personnes à toujours butter au même endroit parce que ce n'est pas dans ce contexte-là que quelqu'un va essayer de les aider. Donc s'ils peuvent apporter ça à leur prof, c'est quand même bénéfique pour la suite. J'ai donc souvent fait ça, et dans ces cas-là ce n'est pas sujet à l'interprétation rythmique, il faut que ce soit comme c'est demandé.

Donc bien sûr, rejouer ce qui sonne comme étant un défaut ou une erreur par rapport à ce qui est écrit sur la partition, c'est un bon chemin pour faire prendre conscience de l'autrement. En séparant notes et rythmes aussi par exemple, faire le rythme sans jouer, sur une seule note en jouant, faire les notes à plusieurs vitesses différentes, et petit à petit converger à nouveau après avoir séparé les éléments. Les éléments notes mélodiques, notes mises en place, notes qui paraissent subitement dans la partition comme des accents alors qu'avant on avait quatre mesures à attendre... C'est super abstrait quand tu es tout seul. Faire entendre ça comme des éléments musicaux où j'explique à l'élève que, pendant le laps de temps de quatre mesures, il peut penser à la note et au rythme qu'il va faire, penser à là où elle est sur l'instrument, penser à la hauteur que ça va donner, le son que ça va faire parce que c'est marqué forté, etc. Il a un laps de temps et il le fait quand il est prêt. Mais pour ça il faut inspirer en amont et se laisser aussi inspirer au sens figuratif par ce que tu vas devoir faire, par ce que ça t'évoque comme projection sonore. Tu inspires bien et quand tu es prêt tu y vas. Et ensuite on met ça dans le contexte des quatre mesures, où il faut relâcher pendant ce laps de temps et ne pas rester bloqué prêt à jouer pour finalement partir un temps trop tôt. Non il faut relâcher, le bec n'est pas en bouche et on n'est pas en position de jeu. C'est de la gestion d'énergie, voire de stress. Et donc si quelqu'un a appris le mauvais rythme, je lui fais d'abord travailler comme ça, peut-être même sans lui dire qu'il y a une erreur, et ensuite je lui fais remarquer.

AM : Pour privilégier l'énergie et l'idée musicale qu'il y a derrière avant le chipotage solfégique ?

GO : Voilà ! J'ai été obsédé par la prise de parole. Parce que même sur une petite intervention comme ça, chaque partie et chaque musicien est important et doit se considérer en tant que tel quand il fait quelque chose. Parce que ça va forcément changer la musique. Alors conceptuellement tout le monde est d'accord avec ça, mais ça ne suffit pas de le dire, il faut en faire prendre conscience ! Pour ça il faut passer par ce type d'exercice où parfois je sépare les éléments complètement, note ou mélodie d'un côté, rythme de l'autre, voire aussi les dynamiques, avant de remettre tout ça en même temps. Et parfois je ne sépare qu'un seul élément comme la gestion de l'énergie. Je vois souvent des élèves qui, pendant que l'un joue une réponse et que l'autre n'a rien pendant quelque temps, restent bloqués comme ça avec les doigts bien prêts, avec l'embouchure bien prête. Non, c'est le temps où il faut relâcher.

AM : Pour la gestion d'énergie etc. ?

GO : Bah ouais bien sûr, et par exemple je leur fais faire un jeu physique de faire une note et de relâcher. Et ça peut prendre un temps, ça peut prendre un véritable temps, mais leur faire sentir ça. De se relâcher tout de suite, et de dés emboucher aussi, et de se préparer. Puis de faire la même chose mais avec une note staccato et de lâcher tout de suite, et puis éventuellement avec des temps de relâchement de durée différentes.

Je me souviendrai toute ma vie, parce que ça m'avait vachement impressionné, un jour où j'étais allé écouter l'ensemble intercontemporain, ils jouaient une création d'Emmanuel Nunes, et il y avait un trompettiste qui avait une gestion d'énergie impressionnante. Il était assis bien droit, assez détendu, le pavillon sur la cuisse quand il ne jouait pas, les épaules super détendues, les coudes très bas, la main gauche sur son autre cuisse et la main droite sur la trompette, vachement détendu. Et le

temps d'emboucher était très court. Tout d'un coup il y avait une impulsion, il était pas là à se préparer « bon ok ça va être à moi » non non, il embouchait et attaquait direct, jouait son trait, et hop il posait tout de suite. Une gestion mais alors... l'effort exactement là où il faut, pas besoin d'avoir le marteau avant prêt à taper, avec ton clou là, non. Tu prends le marteau, hop tu tapes, tu as fini tu poses le marteau. C'est fini, tu n'as pas besoin d'avoir le biceps qui tient le marteau en l'air parce qu'en même temps t'es en train de faire un autre truc. Non, tu le laisses. Et ça tout le monde comprend ça, mais il faut le faire prendre conscience quant à l'usage de l'instrument et de la musique. C'est le rôle du prof de trouver des façons de le faire.

AM : On peut le faire aussi en expliquant que c'est aussi le souhait du compositeur que l'on se repose à tel endroit, parce que lui doit évidemment gérer l'énergie des musiciens dans son écriture, les trompettes peuvent pas tenir une note pianissimo dans l'aigu pendant quinze minutes.

GO : Oui, les compositeurs comme Emmanuel Nunes, pour sûr, sont tout à fait conscients de ça

AM : Pensez-vous que l'erreur peut amener à quelque chose de positif pour l'élève ? À titre personnel cherchez-vous l'erreur dans votre pratique quotidienne de la musique et comment l'utilisez-vous ?

GO : L'erreur ou en tout cas l'inconfort. Bien sûr ! Ce n'est jamais terminé, ce n'est jamais fini dans la pratique. Non mais c'est clair !

C'est tout un processus d'apprendre la musique, d'apprendre à jouer. On apprivoise nos instruments, parfois même c'est eux qui nous apprivoisent parce qu'ils ont des particularités que parfois on ne soupçonne pas et qu'il faut arriver à mettre à jour. Je pense au fait qu'après avoir joué quasiment exclusivement le même instrument pendant très très très très longtemps, je me suis mis à multiplier les autres saxophones, avec notamment des saxophones anciens. Ce que je faisais sur mon alto moderne – enfin moderne des années 80 mais que je connais bien – et bien ne marchait pas pareil. Parce que ce n'est pas les mêmes angles d'ergonomie. Dès que tu vas dans l'aigu, et à fortiori dans le suraigu, ce n'est pas du tout les mêmes combinaisons, ça ne réagit pas pareil. Il faut trouver comment ça réagit. Donc est-ce une erreur d'essayer quelque chose que l'on connaît sur un instrument qui va moins bien réagir que si que tu découvres ce qui est mieux à faire avec cet instrument ?

AM : Quand tu parles de chercher l'inconfort à quoi tu penses ?

GO : Au fait de chercher à projeter quelque chose au niveau du son, au niveau de l'impact que ça aura... Ce n'est pas évident à atteindre. Surtout en ce moment comme on a pas l'expérience de jouer, c'est encore plus difficile de se projeter... et donc de projeter.

Mais je sais pas. Personnellement j'ai toujours besoin de revenir à une lenteur. Alors, déjà je dois dire que je ne suis pas du tout méthodique dans ma façon de pratiquer. Je n'ai pas de rituels, il n'y a pas quelque chose que je fais chaque jour de la même façon. J'ai essayé parfois, mais certainement que ça me correspond pas. Donc je ne le fais plus. J'ai essayé parfois de m'imposer des choses pendant un mois. Mais ça ne prend pas tout simplement parce que je n'ai pas de régularité de pratique. Qu'un jour ou pendant plusieurs jours je ne vais pas toucher l'instrument, et qu'ensuite je vais y retourner et je vais m'y mettre à fond parce que j'ai le temps... ou pas le temps en fait si j'ai un concert qui approche très vite... Donc c'est très très en pointillé. Ce n'est pas du tout quelque chose que je préconise, c'est quelque chose que je fais plus par défaut. Tu vois par exemple, j'ai toujours trouvé que j'étais trop mauvais en détaché. Je fais mal le double détaché, en détaché simple

je n'ai jamais été assez rapide, donc parfois je me suis fait des protocoles de travail lié à ça. Mais je ne les ai jamais tenus en fait, ça ne tient pas. Donc c'est à mon tour de plafonner. Ce qu'il y a c'est que j'ai aussi été relativement tôt sans un rapport avec un prof qui va me demander de faire ceci ou cela, ou sans un rapport avec un contexte musical qui fait que je dois jouer tel répertoire. En musique improvisée, plus ou moins liée au jazz d'aujourd'hui, on inspire quand on veut, etc. C'est sa propre interprétation. Donc ça n'a jamais été un handicap pour moi. Du coup je me joue sans arrêt de ces zones d'inconfort et je mets l'oreille avant le fait de ne pas arriver à faire quelque chose. Mais encore une fois, je n'ai pas joué la Sequenza de Berio en devant tenir ce Si grave, qui est l'avant-dernière note du sax, pendant je ne sais plus combien de secondes, pianissimo, avec un son tout droit et sans aucun souffle dedans. Non moi mon Si grave il est explosif, ou alors il est subtone*, mais alors il a beaucoup de souffle dedans. Je ne dis pas que ce n'est pas comme ça qu'il faudrait jouer la Sequenza de Berio, mais ce n'est pas comme ça qu'elle se joue habituellement, avec le son classique. Donc je n'ai pas ce genre de contrainte qui fait que ce que je fais sur cette note-là sonnerait complètement comme un défaut, comme une erreur, ou comme une disability sur ce qui est requis pour ce morceau : triple piano, grave, son droit. Comme à la clarinette. Sans souffle.

J'avoue que sur ces notes graves, on ne me le demande pas et il faudrait que je le travaille sérieusement, avec mon gros matos super ouvert et des anches généreuses. Je suis éloigné de ce qu'on joue quand on fait du répertoire classique contemporain. Donc ça sonnerait comme une erreur, c'est là où je veux en venir sans bien savoir comment trouver le chemin pour y aller. C'est que l'erreur, pour des gens qui comme moi ne pratiquent que leur musique (en vue de la jouer) ou celle de leurs collègues, quelque part je la connais pas.

D'ailleurs en mon cas, c'est plus celle de mes collègues. Parce que moi j'écris de la musique, mais je ne suis pas vraiment compositeur. C'est contextuel. J'écris quelque chose pour un contexte que j'apporte parce que je me dis que c'est super et que ça fait de beaux morceaux, mais c'est tout. Il y a des fois où j'ai écrit des partitions comme une étude et puis finalement ça devient un morceau parce que j'y mets beaucoup de choses et que le matériau est intéressant aussi pour les autres. Ça reste techniquement difficile pour moi, comme un défi, mais je me le suis auto-défini. Je pourrais faire quelque chose avec deux fois moins d'occurrences compositionnelles et que ça fasse quand même un chouette morceau.

Donc l'erreur, quelque part je ne la connais pas, et ça me met dans une bonne position en tant que prof qui me permet de la relativiser. Parce que je ne vais pas gronder un élève s'il n'arrive pas à faire sa pièce à 120bpm alors que son maximum c'est 80bpm après deux mois de travail dessus. On va passer à autre chose. Parce qu'il y a d'autres choses à travailler et que ce n'est pas si grave que ça, et qu'il vaut mieux ne pas insister là-dessus comme quelque chose que tu dois faire.

C'est aussi lié à l'enjeu auquel on est confronté. Tu vois à Châtillon** ça ressemble à ce que j'avais à Semur-en-Auxois. Parce que je considère aussi que la musique se fait là, maintenant, dans l'instant, et c'est quelque chose que j'essaye d'insuffler le plus possible chez l'élève. Lorsque les élèves me trouvent insistant, ou peut-être ils se disent que je ne suis pas patient, c'est parce que je les pousse aussi parfois. Et je ne les laisse pas réfléchir, je ne les laisse pas patauger à se dire « bon bah là on va faire ça, voilà, euh... ».

Je vais prendre un exemple concret. J'arrive en me disant que tel morceau ça va être bien pour untel. Par exemple je le transcris, je l'apporte bien rédigé, pas trop serré, pour que l'information de l'écrit soit hyper claire. On regarde d'abord la partoché sur une vision macro. Parce que sinon l'élève va regarder le premier machin noir qu'il va voir et se dire « oh lala c'est quoi ? C'est une noire, c'est un Do, après il y a un Ré machin... » donc non, je laisse pas faire ça.

* *Subtone* : Technique principalement utilisée par les vieux saxophonistes de jazz qui consiste à mixer le son de l'instrument avec le son de l'air en détendant fortement l'embouchure.

** Je travaille à l'école de musique de Châtillon-sur-Seine

Je dis de regarder la partition, de voir la longueur, d'estimer la durée... on ne sait pas encore la vitesse mais ça a une certaine longueur... Est-ce qu'il y a des reprises ? Etc.

Une vision macro. Ça peut paraître très bête de passer par ce temps-là, mais c'est bénéfique pour la suite. Est-ce qu'il y a quelque chose à la clé ? Quelle est la tonalité ?... Alors bon, souvent s'il n'y a rien à la clé ils peuvent dire en Do... « – En Do quoi ? – En Do... euh... majeur ? – Bah oui bien sûr ! »... et donc on verra si c'est effectivement en Do majeur parce que ça peut aussi... enfin bref.

Des trucs macros comme ça. Quelle est la métrique ? Est-ce qu'il y a des liaisons ou aucune articulation écrite ?...

Une fois qu'on a remarqué tout ça, qu'on a regardé s'il y avait une indication de vitesse (lorsqu'il s'agit d'une découverte de partition), que je lui ai fait repérer quelle était la note la plus haute et la plus grave de la partition, l'ambitus, les doigtés, etc. Alors là on y va, et il ne faut pas que dans sa tête l'élève soit à nouveau en train de se dire « là ça commence comme ça, etc. ».

Parce que quand tu te trouves dans un orchestre, tu n'as pas le temps de te dire tout ça. Si tu ne regardes que le truc tout noir sur la partition, parce que ça paraît difficile alors que ça peut n'être qu'une gamme conjointe, tu ne vois pas que c'est moins difficile que le truc rythmique compliqué et qui paraît moins noir.

Et alors là on y va, et je ne les laisse pas penser. Il faut jouer de la musique tout de suite !

Alors on prend un tempo confort, lent, plus lent en tout cas que ce qui est requis, et on joue toute la partition, avec toutes les erreurs qu'il y a dedans. Tout, il faut faire tout de suite le lien.

Et là il y a une pause et puis du coup l'élève ne sait pas trop compter, alors moi je peux être à côté et je peux compter pour lui, ou battre la mesure. Au besoin j'ajoute des temps, j'arrête ma battue, je refais un signe pour redémarrer... Mais on doit aller au bout.

On joue là, maintenant, tout de suite. Et après on va entrer dans le détail, puisque ça aura été truffé d'erreurs. Des notes ou des altérations oubliées, des rythmes qui ne sont pas exacts... C'est mon rôle de les enregistrer et de les mémoriser pour revenir dessus.

AM : Quels sont d'après vous les éléments qui peuvent faire qu'un élève en vienne à moins travailler son instrument ? D'après vous est-ce nécessairement une régression ou peut-on apprendre en s'éloignant d'une pratique quotidienne ? Là aussi, pouvez-vous donner des exemples ?

GO : En fait si on pratique avec une bonne qualité de travail, lorsqu'on arrête de pratiquer ça continue de travailler tout seul. J'en suis convaincu. Peut-être pas si on lâche pendant des années ou des mois...

AM : Et pour toi que faudrait-il faire pour atteindre cette bonne qualité de travail ?

GO : C'est travailler de façon bien concentrée... C'est une histoire d'attention et de comment on est disponible physiquement et mentalement pour assimiler ce qu'on est en train de faire. Parce que (et là ça rapporte aux autres questions) on peut tellement facilement continuer à jouer avec des mauvaises habitudes dont on a pas pris conscience. Parfois juste la prise de conscience suffit à libérer la chose. Tu prends juste la respiration par exemple... En fait j'en sais quelque chose parce que je suis passé par tout un parcours où pendant longtemps je bloquais le sternum. Ce qui fait qu'à l'avant j'avais pas de mouvement de la cage thoracique.

AM : J'ai du mal à imaginer

GO : C'est un truc de fou ! C'est dû à des indications mal données par des profs précédents. Mal données, mal pratiquées et mal assimilées par moi. Du type : « la respiration profonde c'est la respiration abdominale », et donc j'ai fait ça dans l'effort. Quand tu fais grossir toute la ceinture abdominale et que tu te maintiens en apnée, tu bloques le haut de ta cage thoracique, et notamment le sternum. Là je suis en train de le faire, je peux parler sans que la cage ne bouge... Il n'y a que le diaphragme qui monte. Alors ok, j'ai pris conscience de ce genre de chose, mais jamais personne n'a vu les poumons à la place de l'estomac et de l'intestin. Et là, ce n'est pas dans un contexte de pratique musicale que j'ai appris ça. C'est au contact de danseurs, d'une praticienne Feldenkrais... Il y a des choses qui se sont débloquées tardivement et dont je n'étais pas conscient. Donc j'ai travaillé avec ça, mais c'était entre les âges de vingt-cinq à trente ans, donc super tardif en fait.

Donc voilà, au saxophone on a peu de tendinites. Mais au violon par exemple, quelqu'un dans mon cas aurait à trente ans des tendinites horribles s'il n'y a pas des gens pour remarquer ça et pour trouver le moyen de lui débloquent la situation. En saxophone on a aucun mouvement latéral, mais par contre au niveau de la respiration... J'avais déjà fait le travail d'assouplir les membres et tout ça, puisqu'en tant qu'ado moi aussi je suis passé par le processus de serrer comme un fou mon instrument d'une façon qui sert à rien. C'est en ça que je dis que je suis un besogneux, parce que j'ai dû travailler et qu'il y a des choses sur lesquelles je ne travaillais pas parce que j'étais plus concentré sur le langage musical que sur l'instrument. L'instrument suit parce que tu es jeune et que ça passe, parce que tu mets l'énergie qu'il faut etc., mais je l'ai fait sans me rendre compte de ce genre de défaut, qui est en fait une habitude d'usage corporel qui est quand même bridant à la longue.

Tout ça pour dire qu'on fait des allers-retours entre comment on est et comment on pratique. Ce que ça m'a fait prendre conscience la pratique du Feldenkrais c'est qu'on a un potentiel immense d'auto-apprentissage qui fait que si on conscientise bien ce qu'on fait et comment on le fait, on peut toujours essayer de faire autrement, puis revenir à comment on fait d'habitude (c'est pour ça que c'est lié aux précédentes questions). Du coup on peut libérer des points de tensions qui nous brident sans qu'on en ait conscience. Ça passe beaucoup par la physicalité. Tu peux être tout à fait d'accord intellectuellement et mentalement avec ce genre de pré-supposé, mais encore une fois c'est autre chose que d'en prendre conscience réellement, et tant que ce n'est pas ancré dans le corps tu es « d'accord » avec mais ce n'est pas « dans le corps ».

Pour moi le bon exemple c'est cette histoire de bloquer la respiration ou de respirer d'une façon parcellaire. Là où ça m'avait été mal indiqué (et mal ingurgité), c'est que les profs avec qui j'ai commencé étaient des gens ancrés dans les années 70, donc c'était des espèces d'extrait de yoga ici où là. Ça m'est arrivé en cours qu'on soit allongé sur le dos pour faire de la respiration abdominale, on la pratiquait d'abord exclusivement puis on transposait ça au jeu de saxophone. Mais c'était super mal engoncé, parce que personne ne respire avec autre chose que sa cage thoracique. De là à inspirer tout en hauteur, ce qui est l'extrême opposé comme type de défaut, il y a un pas entre les deux avec plein de façon d'être ouvert. « Ouvert », voilà un mot clé : si tu es ouvert, tu es ouvert aussi à comment procéder pour toi-même dans ton apprentissage. Et donc je pense que l'auto-apprentissage est primordial. C'est pour ça que je dis que 50% de l'apprentissage c'est de donner confiance pour que l'élève apprenne tout seul. On a tous une part d'autodidacte en nous. On a tous appris, pris conscience de choses seuls. L'apprentissage c'est l'élève qui le fait, ce n'est pas le prof. C'est pour ça qu'il y a le mot « enseigner » et « apprendre ». C'est la personne qui apprend en fait. Quand un prof dit « je lui ai appris ça », c'est moins pompeux, mais c'est aussi moins juste que de dire « je lui ai enseigné ça », et ensuite c'est l'élève qui apprend. On connaît tous cette sensation d'autodidacte. Tu sais, moi je ne suis pas allé très loin. J'ai un prix de conservatoire régional en classique, en jazz, en musique de chambre (en ce que tu veux) à Avignon. J'avais 19 ans et après je ne suis pas allé plus loin. Je n'ai pas présenté un concours, je n'ai pas travaillé pendant 6 mois pour faire le concours de Genève qui était le grand concours de sax classique, ou pour présenter le CNSM qui s'appelait alors conservatoire supérieur, ou un autre CRR plus important, je ne suis pas

allé voir un autre prof... Je ne voulais plus ça. Je voulais juste jouer et faire la musique dont j'avais envie. Je ne voulais plus de ce rapport prof-élève... et d'ailleurs quand il était juste question d'inculquer quelque chose, j'en avais même une aversion.

J'ai beaucoup aimé mon super prof de classique qui a pris la retraite pendant que j'étais en cursus, et qui était vraiment quelqu'un qui était resté bloqué sur Marcel Mule. Il avait fait la classe de Mule et en était sorti en 1948. Donc dans les années 80, il était en toute fin de son parcours de prof. Mais il était resté sur la pédagogie, l'état d'esprit, le mode de pensée, la musique qui va avec... Avec aussi, je peux oser le dire parce que n'étant plus de ce monde il n'est pas côté de moi, le côté réactionnaire. Il était très gentil et ça s'est très bien passé avec lui. J'ai beaucoup appris et c'est ce qui fait que même si je n'ai pas persévéré, je connais ce monde-là et j'en suis hyper content. Mais je ne pouvais plus ce genre de rapport prof-élève. Donc, à partir de là, je me suis mis à travailler et à trouver des choses à faire qui me correspondent. Je savais déjà que de toute façon je pouvais travailler ce dont j'avais envie, mais qu'il fallait surtout pas que j'essaye d'être Charlie Parker. Je ne pouvais pas faire ça. Certes il y a des gens comme Pierrick Pédron, qui lui a passé une grande partie de sa pratique musicale à ça, et qui est brillantissime dans ce genre de truc. Mais en même temps je n'avais pas envie de faire ça. La voie à trouver est quelque part, elle est à la fois large et ténue. Quand tu pratiques intensément quelque chose, si tu le pratiques bien, tu peux le laisser de côté et ça reviendra à un moment donné parce que ça aura travaillé tout seul. Mais à la condition que tu l'aies bien pratiqué.

Je me souviens d'ailleurs une fois d'un stage où Dave Holland* disait qu'il s'était rendu compte qu'il avait perdu énormément de temps à travailler des choses fastidieuses qui en fait ne lui avaient servi à rien. De la part d'un mec comme ça, c'était vachement frappant : faire un stage avec lui dans les années 90 où il a quelque chose comme 55 ans, et l'entendre dire ça à cet âge là... Et alors il parlait de choses qui me paraissent effectivement bêtes, surtout a posteriori. Si quand j'avais à peine plus de 20 ans et il m'avait dit « ouais il faut faire ça absolument », peut-être que je me serais dit « Bah ouais il faut bosser ça ! ». Mais finalement le fait de travailler pendant des mois le même genre de gamme en montant petit à petit le tempo, pour la musique que je fais, ça ne m'a pas servi tant que ça. Il vaut mieux bien penser en temps réel.

C'est mon credo, pour moi-même et mes pour mes élèves. C'est que si tu penses en temps réel, tu fais de la musique en temps réel. Et dans la pensée il y a du mental mais il y a aussi beaucoup le physique. Dans la réflexion il y a le fait que tu réfléchisses et aussi celui que tu réfléchis quelque chose que tu as reçu. Et si tu es en disposition, tu vas réfléchir les choses que tu as déjà traversées, que tu as déjà reçues, qui réfléchissent en toi et que tu fais réfléchir en toi, pour projeter en dehors, pour que ton son projette. Et là ça devient toi, c'est toi décide de faire « tut » et pas « pouet » à tel moment. Certes c'est marqué sur la partoché, mais la partoché ce n'est pas la musique. On appelle ça de la musique, même en anglais « give me the music » c'est « file moi la partoché », mais ce n'est pas de la musique. La partition est un potentiel de musique mais ce n'est pas la musique. Elle devient musique seulement au moment où tu joues. Et c'est vrai que ça je n'ai eu de cesse de, non seulement de le répéter, mais surtout essayer de trouver des biais qui font que l'élève, même si c'est une partition d'orchestre où il a trois notes en accent à faire, c'est lui ou elle qui le fait. C'est l'élève qui joue ces notes et c'est ça son implication musicale. Si c'est pianissimo, c'est pianissimo. Et dans le son ça aura une importance. Quelqu'un a fait la partition, et même si c'est son prof ou mon collègue qui a fait l'arrangement pour son orchestre, il n'empêche qu'à tel endroit il a eu une intention de pianissimo et que, pour être avec, tu mets tout dedans. C'est toi qui joues. C'est toi qui fais la musique.

Donc quand tu t'arrêtes de pratiquer quelque chose, à priori oui ça continue de travailler.

C'est dans les gros traits, mais pour ne parler que des jazziques (parce que c'est ce que je connais le mieux), il y a cette sorte de mythologie autour des artistes comme Art Pepper (altiste californien) ou Gene Ammons (ténor). Ils ne sont pas aussi connus que Charlie Parker, mais c'est des mecs qui

* Contrebassiste anglais de jazz

avaient une projection musicale. Quand tu les écoutaient ou quand tu les écoutes encore aujourd'hui en enregistrement ta mâchoire tombe. Gene Ammons va rarement dans de la virtuosité. Il joue des ballades, le son est baveux au possible, mais ça te touche énormément parce qu'il projette. Ces mecs-là avaient des soucis de dingue d'alcool et de drogue. Ils se faisaient chopper avec des trucs et ils faisaient un an et demi de prison. Et quand par exemple Art Pepper sort de prison au début des années 60, tout de suite il y a un producteur qui le choppe et le lendemain il se retrouve dans un studio. Il a pas touché un saxophone depuis un an et demi, mais quand tu écoutes ce qu'il a fait à ce moment-là c'est monstrueux ! Évidemment tu peux te dire que le son bave un peu à des moments, mais au niveau de la projection, de la clarté des idées, c'est incroyable !

Donc ce gars-là, comme en Feldenkrais, il a forcément continué à pratiquer. Enfin n'étant pas dans sa tête je ne peux peut-être pas utiliser ces mots, mais en tout cas la musique a continué à être en lui et à évoluer sans pratiquer l'instrument, au moins dans sa tête, dans son oreille, donc dans son cœur, dans son corps... Et c'est des gars ! Art Pepper c'est un blanc mais c'est un mec de la dèche, il s'est fait tout seul en jouant dans la rue à Los Angeles quand il avait entre seize et vingt ans. Ce ne sont pas des mecs qui ont fait des études ! Gene Ammons est un afro-américain, mais ils n'ont pas fait de l'université comme tu ferais au mieux aujourd'hui. Bon et il y en a pour qui c'est encore pire, mais tu vois ce que je veux dire. Moi ça me fascine, c'est un des côtés du jazz dont je sortirai jamais, pour sûr. Si tu lies ça à la pédagogie, il y a beaucoup beaucoup de choses qui me fascinent.

Comment se fait-il que des mecs dont le devenir quand ils sont enfants, ados, c'est au mieux de te retrouver à la chaîne des usines Ford, arrivent à trouver la force de faire ça ? Parce que bien sûr il y a des gens de la classe moyenne, comme le père de Miles Davis qui était chirurgien-dentiste, qui sont installés et n'ont pas cette pression, mais les autres il faut qu'ils partent vite de la maison pour être autonome, parce qu'il y a trop d'enfants etc. Ils ont un héritage culturel fort avec eux, ce n'est pas ça le problème, mais ils n'ont pas accès à un système éducatif. Ou alors parfois ils prennent des cours avec un gugus, si tu prends l'exemple de Nina Simone ou Paul Chambers* ou quoi. Nina Simone par exemple, c'était une surdouée du piano, elle a pris des cours de classique. C'était une super pianiste, elle a fait un long parcours avec une prof de classique blanche qui lui enseignait du répertoire et tout, sauf qu'elle n'a jamais pu passer le cap parce qu'elle était afro-américaine. À l'âge de 15 ans, si elle continuait dans sa lancée, elle devenait une concertiste classique. Mais ce n'était pas possible dans leurs États-Unis de l'époque.

Donc il y a combien d'exemples de musiciens qui font des trucs incroyables et merveilleux qui ont appris à lire tout seuls, et d'autres qui ne savent pas lire du tout et qui font aussi bien. Il y en a aussi plein qui ont eu des parcours de big bands à lire des trucs sans arrêt. Ils ne jouaient pas du Brian Ferneyhough (c'est un compositeur contemporain qui a généré des partitions musicales à base de logarithme, de formule mathématique etc. Et on ne peut pas jouer 100% de ce qu'il a écrit, c'est impossible. J'ai vu le Quatuor Arditti qui est la sommité du quatuor à cordes pour la musique contemporaine. Ils ont joué des dizaines et des dizaines de créations écrites pour eux, c'est des monstres. En tant qu'individu instrumentalement, mais aussi en tant que groupe. Et même eux ne jouent pas 100% du quatuor de Brian Ferneyhough). Pour revenir à ces gugus qui se sont fait leur éducation tout seuls, moi ça me fascine énormément. Même pour des gens qui peuvent lire n'importe quoi. Quand je dis qu'ils ne peuvent pas lire du Brian Ferneyhough, c'est parce qu'ils ne montent pas un répertoire de musique contemporaine avec des extended techniques écrites. Non, les extended techniques ils les font, ils les ont, ils se les apprennent, ils se les transmettent entre eux ! Ou s'ils ont pas de prof parce que dans les vieux temps les mecs c'était pas leur truc d'enseigner, il y a combien d'anecdotes comme ça ou quelqu'un va voir quelqu'un d'autre et lui dit « ouais qu'est-ce que tu fais là sur tel morceau ? » et le mec lui dit « mais je sais pas quoi, viens on va boire un coup parce que je sais pas quoi te dire ! ». Il y en a aussi qui ont su transmettre et pour qui c'est devenu une vocation et c'est vachement intéressant. Mais je pense que la dimension d'autodidacte, surtout chez les jeunes, c'est quelque chose de très intéressant à faire sentir.

* Nina Simone : Célèbre chanteuse et pianiste de jazz américaine, Paul Chambers : Contrebassiste de jazz américain

3) Interview de Philippe Lecocq :

(Ancien professeur de Saxophone classique au CRR de Toulouse, maintenant professeur de musique de chambre.)

Antonin Millot : Avez-vous déjà remarqué chez des élèves des défauts, ou ce qui peut sembler être de mauvaises habitudes, qui ne méritaient peut-être pas d'être corrigés ? Pouvez-vous donner des exemples (dans un sens ou dans l'autre !)?

Philippe Lecocq : Alors quand on débute un élève, c'est-à-dire quand on a un enfant ou une personne qui débute le saxophone et qui est complètement vierge de tout autre expérience, en principe il n'a pas de défaut.

Au niveau de l'enseignement du saxophone, un peu à l'image des cordes qui sont très rigoureuses dans le placement, la posture, la tenue d'archet, etc., j'attache beaucoup d'importance à la rigueur dès les premiers cours. On commence d'abord avec la respiration : vérifier que la respiration abdominale est comprise, ensuite on passe à l'embouchure, après la posture, la tenue de l'instrument, le placement des doigts, etc.

Donc quand on débute un nouvel élève, en principe on n'est pas confronté à ce genre de problème. Là où c'est plus compliqué, c'est quand on récupère un élève ou un étudiant et qu'on remarque qu'il y a des choses qui ne marchent pas. C'est l'avantage d'être un vieux machin, c'est qu'avec l'expérience on se rend compte de ce qui marche et de ce qui ne marche pas. Quand l'embouchure (par exemple le menton) est complètement crispée, quand les doigts sont tout raides, il y a souvent un moment où ça pose problème. Je dis « souvent » parce que ce n'est pas systématique, mais c'est quand même très fréquent. Disons que maintenant avec l'expérience il y a des choses sur lesquelles je suis assez intransigeant.

Par exemple, il m'est arrivé d'avoir un élève (qui d'ailleurs maintenant est entré au CNSM) qui jouait avec les doigts assez raides. Je l'ai embêté un peu, et puis ça marchait alors donc on a un peu glissé là-dessus. Par contre il respirait très haut, donc il n'arrivait pas à finir ses phrases, et l'embouchure n'était pas suffisamment souple. Donc ça c'est des choses sur lesquelles j'ai vraiment insisté pour que ça marche.

[...]

J'ai fait partie pendant 25 ans du quatuor Diastema avec Christophe Bois qui est assistant au CNSM. C'était l'alto de ce quatuor. On avait une approche très différente parce que lui me disait que pour les petits il les laissait tranquilles, ce qui comptait c'était qu'ils se fassent plaisir, que ci que ça. On a toujours été en opposition sur ce sujet-là parce que je trouve que c'est compliqué après de régler les fameux défauts dont on a parlé. C'est tellement plus simple d'apprendre « comme il faut ». On a forcément son point de vue par rapport à ça. Ce qui pour moi est une bonne embouchure ne le sera peut-être pas pour un autre, je ne sais pas.

AM : C'est aussi pour ça que votre participation à ce mémoire m'est précieuse, c'est parce que je sais que vous avez ce perfectionnisme même avec les jeunes élèves. Les autres personnes que j'ai interviewées étaient justement plus en accord avec le point de vue de Christophe Bois. Je trouvais ça important que l'on puisse balayer différents points de vue

PL : Justement, j'ai des filles qui jouent du violon et du violoncelle. Je me souviens quand mon aînée a commencé le violon au conservatoire, je me disais que j'étais vraiment un sale con très exigeant, chiant avec mes élèves etc. mais je l'assumais. Quand j'ai assisté au premier cours de violon de ma fille (elle avait une prof russe) je me suis dit que j'étais vraiment un agneau. Je me

suis rendu compte justement en assistant à ces cours de violon que finalement je pouvais aller encore beaucoup plus loin dans l'exigence. Je crois qu'il ne faut vraiment pas se dire « Ah bah il est petit alors je vais y aller doucement ». Non, c'est incroyable les ressources et les facilités qu'ont les enfants. On peut demander tout, je crois, au niveau de l'exigence. Bon après il y a la forme, c'est vrai que c'est quelque chose sur lequel j'ai beaucoup travaillé. Mes premières années d'enseignement j'étais jeune, je suis sorti du conservatoire de Paris j'avais 20 ans à peine, et j'ai eu mon CA en même temps. A l'époque c'était le début des formations pédagogiques, ça nous faisait bien rigoler d'ailleurs. Je m'en souviens parce que c'était Mr Sprogis qui mettait ça en place et qu'il fallait balayer la tradition de l'enseignement du saxophone de Marcel Mule, ça ne devait plus exister, c'était épouvantable, etc.

Bref, on avait pas vraiment de formation digne de ce nom à l'époque et on était formé un peu sur le tas. Et évidemment j'ai reproduit l'enseignement que j'avais reçu de Serge Bichon et de Daniel Deffayet. Avec le manque de recul et d'expérience, je crois qu'au début j'ai surtout retenu le pire. Beaucoup d'exigence mais aussi beaucoup de dureté comme ça se faisait à l'époque. Je sais pas si vous avez entendu parler de Serge Bichon ?

AM : Serge Bichon non mais Marcel Mule oui.

PL : Alors Mule je ne sais pas, je l'ai eu une fois en jury mais je ne sais pas comment il était en tant qu'enseignant. Daniel Deffayet était son successeur. J'avais la peur au ventre quand j'arrivais en cours parce que c'était le maître qu'il ne fallait pas le décevoir. J'avais assisté à des séquences très violentes avec certains de mes camarades de classe, donc c'était toujours une épreuve d'arriver en cours. Mais ça m'a bien servi après. J'ai la chance d'avoir fait beaucoup d'orchestre symphonique avec des chefs comme Michel Plasson, Tugan Sokhiev, et puis d'autres qui n'étaient pas forcément tendres non plus. Quand on est habitué à encaisser comme ça, ça n'empêche pas de jouer. Voilà, donc c'était plutôt une force.

Ainsi, mes premières années d'enseignement, je crois que j'étais exigeant mais que la forme n'était pas forcément très souple. J'ai sûrement travaillé là-dessus, mais j'ai gardé cette exigence. Et je pense que c'est important, quel que soit l'instrument, d'être extrêmement rigoureux, et de ne pas se dire qu'un autre réglera le problème à notre place. Après il y a peut-être des gens qui ne sont pas rigoureux simplement par incompétence.

AM : Merci, petite digression parce que le sujet m'intéresse, quelle serait pour vous la meilleure mise en forme pour cette exigence ?

PL : Oh, bah dans la bienveillance, dans la façon de s'exprimer. Dans la patience aussi, le fait de prendre son temps, de laisser son temps. Il y a des enfants (ou adultes d'ailleurs) qui mettent plus de temps.

AM : Il y a un dicton chez les étudiants en médecine qui dit que pour retenir une leçon il faut d'abord l'oublier sept fois. Que pensez-vous de ce dicton et d'après vous existe-t-il une corrélation entre la vitesse d'apprentissage et le nombre de fois où l'on est soumis à l'erreur ? Sauriez-vous citer des exemples ?

PL : Alors cette phrase je ne l'ai pas entendue dans le milieu médical, mais mon épouse était en cours avec Eliane Durand* qui était la prof d'analyse du Conservatoire de Toulouse et elle leur disait souvent ça.

* Orthographe incertaine

Il se trouve que c'est intéressant parce que avec le quatuor on avait très souvent des spectacles où l'on jouait la majorité des pièces de mémoire. Et effectivement j'ai remarqué, en tout cas pour les choses que l'on apprend par cœur, que quand effectivement il y a des erreurs qui sont répétées ça finit par marquer l'esprit et on les mémorise mieux après.

Alors après vous parlez de corrélation par rapport à l'erreur...

AM : L'idée serait que si effectivement on apprend par l'erreur, peut-être que le fait de chercher cette erreur et volontairement la faire venir pourrait permettre peut-être d'apprendre plus vite.

PL : Ça je ne l'ai pas remarqué. Je n'ai jamais cherché l'erreur. Par contre j'ai toujours cherché à comprendre pourquoi je la faisais. Je crois que c'est important dans toutes les circonstances d'ailleurs. Je sais que, quand j'ai eu des problèmes, j'ai toujours essayé d'analyser ce qui s'est passé, et je conseille à mes étudiants d'en faire de même. Pourquoi là je me suis planté ? Pourquoi là j'ai eu le trac ? Pourquoi ça s'est mal passé ? (etc.). Repenser à ça et s'en servir d'ailleurs pour évacuer le risque de stress ou d'erreur, c'est-à-dire faire de l'auto-suggestion pour visualiser un monde idéal où finalement le concours ou le concert s'est super bien passé, et mon prof ou le public était super heureux. C'est plus une analyse de l'erreur que rechercher l'erreur.

L'erreur quand elle arrive on travaille dessus, mais chercher à la déclencher non.

AM : Ok, j'aimerais vous parler de quelque chose que je fais souvent avec mes élèves et j'aimerais avoir votre avis dessus. J'enseigne la clarinette en école de musique, et en clarinette on a souvent le même souci qu'au saxophone, il faut bien viser le bon rapport de hauteur pour que la note sorte comme on le veut. Souvent l'élève fait une note grave et il sort pourtant l'harmonique supérieure. Ce que je fais souvent c'est que j'incite l'élève à reproduire cette erreur volontairement, c'est-à-dire réussir à sortir l'harmonique avec le doigté d'une note grave, pour qu'il arrive à prendre conscience des muscles qu'il mobilise pour faire cette erreur afin de bien les dissocier avec ceux qu'il mobiliserait pour faire la note grave. Le fait d'apprendre à passer de l'un à l'autre permet, selon moi, de réduire l'occurrence de l'erreur. En travaillant cette erreur, en apprenant à la faire sur demande, on peut l'éviter plus facilement après. Est-ce que c'est quelque chose que vous pratiquez parfois ?

PL : Pour moi ça ce n'est pas une erreur. C'est simplement un défaut de placement. Soit de l'embouchure, soit de la gorge, soit des deux. Donc votre idée est bonne, faire sortir la note aiguë, faire prendre conscience de l'importance de la position de la gorge et de la position de la mâchoire inférieure. Moi j'étais plus sur une erreur type « erreur de texte », plus qu'un problème technique. Alors après sur ce problème spécifique, les instruments à vent, la clarinette comme le saxophone, sont très proches de la technique vocale. Donc peut-être faire chanter l'élève peut aussi régler le problème. Alors oui, pour une attaque qui claquerait un petit peu trop, inciter l'élève à slapper, puis après lui montrer la différence avec les différents modes d'attaque, plus « du », plus « tu », pour qu'il comprenne la position de la langue. Là ça a slappé parce que ma langue était trop à plat. Oui dans ce sens-là on peut se servir de l'erreur si c'est ça que vous vouliez dire.

*AM : Oui ça fait allusion. Question suivante : **Pensez-vous que l'erreur peut amener à quelque chose de positif pour l'élève ? À titre personnel cherchez-vous l'erreur ou la difficulté dans votre pratique quotidienne de la musique et comment l'utilisez-vous ?***

PL : Ça rejoint un peu la question précédente... L'erreur ça amène toujours une réflexion, dans ce sens-là c'est positif. Si l'erreur doit être sensation d'échec et si ça doit amener à se dénigrer et à

trouver qu'on est le plus grand nul de la planète, là c'est plutôt négatif. Donc je crois qu'il faut discuter beaucoup avec les élèves (ou les étudiants) pour justement utiliser cette erreur pour progresser, pour mieux analyser son jeu, ses faiblesses... Ça devient alors un outil utile. L'erreur ça peut être utile. Mais l'erreur c'est difficile de parler de ça en musique je trouve, qu'est-ce qu'une erreur ?

Il y a un texte écrit on ne le joue pas, « tient je me suis planté, pourquoi ? ». Est-ce que c'est parce qu'il y a un problème dans la lecture ? Dans la perception ? Un manque d'anticipation ? Au contraire trop de doute sur ce que l'on vient de jouer alors on a les yeux un peu derrière ?... Il peut y avoir plein de raisons.

AM : Alors quand je parle d'erreur ou de défaut ça rapporte à une notion réunissant les deux auquel je n'ai pas trouvé de nom plus évocateur. Ça peut être des erreurs de texte, des défauts d'embouchure, des problèmes de doigts... En fait c'est toutes ces choses-là que je regroupe sous le terme d'erreur.

PL : Ouais alors c'est super vaste, par exemple un défaut d'embouchure pour moi ce n'est pas une erreur. Et donc, rechercher ça... non, je ne recherche pas... Ça peut être intéressant de montrer qu'un défaut de posture ou de placement de main empêche de jouer oui, mais on l'évite quoi.

AM : Et est-ce qu'un défaut, une erreur etc. peut être au contraire une force pour l'élève dans certaines situations ?

PL : Je n'ai pas d'exemple.

AM : Je pense par exemple à un élève qui aurait des particularités physiques ou psychologiques qui ne sont peut-être même pas visibles par le professeur.

PL : Alors là on parle plus de faiblesses éventuelles, ou de problème de communication, des choses comme ça. Je me souviens d'un gamin qu'on a eu en cours très tôt à Toulouse et qui était autiste. C'est-à-dire que quand il entrait dans la salle, il ne pouvait pas nous regarder. Il avait de gros problèmes de communication. Il disait bonjour en regardant au plafond. Et c'est un gars qui maintenant est professionnel et qui fait des choses super d'ailleurs, des vidéos qu'il poste sur Facebook (The Golden Player) et c'est très inventif et hyper original. Alors, la musique l'a beaucoup aidé à communiquer puisque évidemment après les choses se sont « normalisées ». C'est un gars extrêmement brillant. Je ne lui ai pas appris le vibrato, il était passionné par Marcel Mule et un jour il s'est pointé en cours et il vibrait. Alors je lui dis « mais tu as appris ça où ? » et donc c'est là qu'il m'a dit qu'il écoutait Marcel Mule, tout ce qu'il trouvait comme enregistrement de Marcel Mule ça le passionnait. Et il a une esthétique de son qui est très particulière, typée saxophone année 30-40. Donc évidemment ça peut être considéré comme un handicap cet autisme, mais lui s'en est servi pour se créer un monde et une identité qui n'appartient qu'à lui.

C'est l'exemple qui me vient par rapport à ce que vous dites. Peut-être que ça ne répond pas trop à votre question... C'est une faiblesse qui finalement est, je trouve, une force dans son jeu aujourd'hui.

AM : Et le fait que l'élève vibre c'est quelque chose que vous cherchez et que vous enseignez ?

PL : Oui, et lui c'est le seul élève que j'ai jamais eu qui ait appris ça sans que je ne lui en aie parlé. Il m'entendait vibrer en cours, il voulait faire comme moi, et donc un jour il est arrivé avec un vibrato... mais parfait. Parce que très souvent, ils essaient comme ça parce qu'ils aiment bien, mais non lui c'était parfait. Je n'ai pas eu à y retoucher. Ça, ça n'arrive pas souvent.

AM : Vous avez donné l'exemple tout à l'heure d'un élève qui avait les doigts très raides, vous considérez en tant que professeur que c'est un défaut et que s'il ne jouait pas avec les doigts raides ce serait forcément mieux pour lui c'est bien ça ?

PL : Oui, c'est en gros ce que je pense.

AM : Est-ce que cet élève ne pourrait pas avoir, peut-être, une particularité physique qui fait que c'est difficile pour lui de faire autrement ?

PL : Probablement, et c'est pour ça que je lui ai foutu la paix d'ailleurs. Au bout d'un moment j'ai un peu laissé tomber. C'est-à-dire que ça a été un gros effort pour lui d'arrondir les doigts. Il s'est quand même rendu compte qu'il y avait des choses qu'il faisait mieux, c'est-à-dire que sa technique a beaucoup progressé. Après, comme c'était une habitude et qu'on était un peu pressés... Ce n'est pas un élève que j'ai débuté. C'est un élève que j'ai récupéré de l'Est de la France et ses parents avaient déménagé. Un gamin très brillant, hyper motivé, il n'y avait que la musique pour lui. C'est important de le dire parce qu'il travaillait énormément. Il y passait son temps. Pour lui, il n'y avait que le saxophone. Il n'y a d'ailleurs que le saxophone puisque je sais que ça dure. Mais c'est vrai que dans la majorité des cas, quand je vois des jeunes qui jouent avec les doigts très raides, ça les empêche de passer sur les clés de côté par exemple. Ce n'est pas un plus.

Au début quand on enseigne on se dit, « oh bah tiens mon prof il m'a dit de faire ça donc je fais ça », sauf qu'avec le temps (qui malheureusement passe vite) il y a des choses que j'ai pu confirmer. Par exemple, cette posture-là, très raide, ça ne présente pas d'intérêt. Ce qui ne veut pas dire que quand on a les doigts comme ça on est systématiquement gêné. Mais dans la majorité des cas, quand moi je débute un gamin, je préconise plutôt une posture naturelle. C'est-à-dire sans peur ou sans être obligé de modifier des choses. Limiter au maximum tous les déplacements pour que le jeu soit le plus souple et efficace possible. Mais c'est vrai que ce n'est pas figé. Parce que la grosse difficulté dans l'enseignement, surtout quand on récupère des gens qui ont déjà une expérience, c'est de ne pas les faire déjouer. Finalement, en voulant apporter quelque chose, on en casse d'autres. Et il peut arriver, moi ça m'est arrivé, d'avoir un élève qui en sortant de mes cours ne savait plus jouer, parce que ce que je lui demandais lui mettait un bordel incroyable. Donc du coup j'ai vite arrêté. Elle avait une embouchure que je ne saurais pas décrire. Je ne sais pas comment elle faisait pour jouer. Donc du coup, elle a gardé son jeu. C'était une étudiante que j'avais en pôle supérieur. J'ai essayé pendant trois mois et au bout de trois mois elle ne jouait plus du tout, alors j'ai dit « on arrête et tu reprends tes habitudes, ton embouchure ». Du coup elle n'a pas vraiment progressé parce qu'il y avait des choses qu'elle ne pouvait pas faire. Quand je lui demandais de vibrer certaines notes de telle façon, de jouer avec certaines nuances, elle ne pouvait pas le faire. Son embouchure ne lui permettait pas de le faire. Et c'est pour ça qu'au début j'ai essayé de la corriger. Mais ce n'est pas évident, je ne sais pas si vous avez été confronté à ça pédagogiquement, mais quand on récupère des gens qui ont des défauts (pour employer un terme un peu large), la grosse difficulté c'est de ne pas briser le jeu et de faire en sorte que l'envie, le plaisir soient toujours là. Ce n'est pas évident parce que quand on remet tout en question ce n'est pas simple. Là aussi c'est un équilibre qui peut être dangereux.

Pour moi, ce moment je ne l'oublierai pas. C'était la première fois que ça m'arrivait. Ça doit faire il y a une bonne dizaine d'années... peut-être plus... 10-15 ans. Ça a été une surprise de me rendre

compte que justement, avec les exigences dont on parlait, ça ne pouvait pas obligatoirement conduire à quelque chose de positif. Là ça a été vraiment un échec, et je n'ai pas trouvé la solution pour cette étudiante.

AM : Est-ce qu'il y avait peut-être une sensation de travailler contre l'élève et non plus avec lui ?

PL : Oui, mais bien involontairement évidemment. C'est elle qui avait choisi de venir dans ma classe, donc j'ai supposé que l'esthétique que je proposais lui convenait. Mais on a pas réussi à le faire. C'est-à-dire que quand elle est sortie de ma classe, elle jouait selon moi de la même façon que quand elle est entrée. Je n'ai pas trouvé la clé pour régler ce qui était essentiellement un problème d'embouchure... et c'est quand même primordial, vous le savez en tant que clarinettiste. Quand vous jouez avec une mâchoire très avancée, le menton complètement crispé, l'anche est complètement étouffée, elle ne peut pas vibrer. Donc les aigus ne sonnent pas et le son est très fermé. Ça n'a pas marché. Quand elle essayait de placer la bouche elle y arrivait, mais ça ne marchait pas du tout, il n'y avait rien qui sortait. Et ça a généré beaucoup de frustrations pendant plusieurs semaines, quasiment trois mois. Donc oui, j'ai été obligé de renoncer à ça. C'est pour ça que je suis vraiment convaincu qu'on a une responsabilité énorme quand on débute un élève. Il faut que les choses soient bien comprises, il faut prendre son temps. Le début c'est primordial.

AM : Est-ce que ça signifie que de manière générale vous avez un modèle d'enseignement ? Un plan pédagogique comme on dit ?

PL : Oui oui.

AM : Est-ce que vous bougez parfois de ce plan et jusqu'à quelle distance ? Est-ce que vous sauriez parler de la fois où vous êtes allé le plus loin de ce plan ?

PL : Alors évidemment on s'adapte à chaque élève, là c'est par rapport au temps qu'il peut y avoir des modifications. Le plan, il est toujours établi, mais je m'adapte en fonction de la vitesse à laquelle l'élève progresse. C'est à dire que s'il lui faut du temps pour comprendre la respiration abdominale, et bien on va y passer plus de temps, on va chercher d'autres jeux pour que ça se mette en place et qu'il y ait une prise de conscience de la respiration. Mais par contre je ne vais pas brûler cette étape. On n'aura pas l'instrument complet en main tant que la respiration abdominale ne sera pas en place. Le schéma est là, on le varie essentiellement dans le temps, dans la durée, mais pas dans la hiérarchie parce qu'elle est assez établie. Je laisse le temps à l'élève d'assimiler, de comprendre, dans la mesure où il y a une réelle volonté derrière. C'est à dire que si c'est long parce qu'il ne fout rien chez lui, là ça peut devenir très court.

*AM : Et bien on aurait pas pu rêver meilleure transition pour la dernière question : **Quels sont d'après vous les éléments qui peuvent faire qu'un élève en vienne à moins travailler son instrument ? D'après vous est-ce nécessairement une régression ou peut-on apprendre en s'éloignant d'une pratique quotidienne ? Là aussi, pouvez-vous donner des exemples?***

PL : Bah ce qu'on vit en ce moment est formidable, avec cette saloperie de COVID, ça fait partie des choses qui peuvent démotiver beaucoup. Je le remarque, vous savez que je ne suis plus professeur de saxophone, je suis professeur de musique de chambre depuis 3 ans suite à des problèmes d'embouchure justement. Donc je ne peux plus bosser comme il le faudrait quand on est un professeur de saxophone qui montre à ses élèves et qui veut toujours montrer les choses de

qualité. Donc j'ai préféré arrêter. Maintenant je suis professeur de musique de chambre, et donc l'année dernière, pour le 1er confinement, je n'ai pas pu faire de cours. Même en visio puisque je n'ai pas trouvé de solution qui permettait à chacun de jouer ensemble. J'espérais que ça existe, mais pour tout ce qui est audio ça ne fonctionne pas. C'est-à-dire que je fais aussi de la basse électrique et qu'on peut bosser avec un batteur qui jouerait avec une batterie, on peut arriver à faire fonctionner des choses, mais pour quelque chose de purement audio, là je n'ai rien trouvé. Si vous connaissez d'ailleurs...

AM : Pour moi c'est toujours le souci de la latence, la seule chose qui me semble à peu près envisageable c'est que chacun enregistre sa partie et on met tout dans un logiciel de MAO...

PL : Oui donc ce n'est pas de la pratique collective. C'est un travail collectif sur une maquette. Voilà, donc ils étaient isolés chacun de leur côté. Je leur envoyais des audios d'interprétation qui me plaisaient de leur propre programme, des analyses des œuvres, un historique sur le compositeur... Mais franchement, ça a été très très dur au niveau de la motivation du travail, parce qu'ils étaient isolés chacun de leur côté. Donc ce genre de choses peut poser problème. Heureusement on a pu reprendre avec les 3èmes cycles, donc les cours se déroulent normalement. Mais c'est compliqué.

Alors après qu'est-ce qui peut faire qu'un élève travaille moins son instrument ? Le contexte familial par exemple. Le fait d'être d'avoir des parents qui ne montrent peut-être pas suffisamment d'intérêt à l'élève. J'ai remarqué que c'est quelque chose qui compte quand il y a une réunion de familles : « Ah bah tiens, sors ton saxophone, tu vas nous jouer un truc ». C'est gratifiant et ça c'est toujours hyper stimulant. Un prof aussi qui passe tous ses cours à dire « mais non mais tu n'y arrives pas, c'est pas bien »... C'est vrai qu'il faut (même si la réussite n'est pas tout le temps là, ça peut être bien d'équilibrer dans les cours) encourager, mettre le doigt plus sur les choses qui progressent que sur celles qui posent problème.

AM : Ça rejoint cette histoire de forme dont on parlait tout à l'heure.

PL : Exactement, c'est là-dessus que j'ai le plus progressé. Enfin je me suis rendu compte qu'en faisant comme ça, finalement, il y avait beaucoup de choses qui s'amélioraient. Ça ne reste pas mon point fort, c'est-à-dire que je préviens les élèves maintenant, je leur dis : « bon vous savez, j'ai un défaut, c'est que je ne fais pas assez de compliments, donc je vais plus vous parler des choses qu'il faut régler ». Mais bon, je travaille là-dessus. Bon après j'ai surtout des grands maintenant, mais ils ont besoin aussi d'entendre « tiens là le prof est content, il trouve que ça a progressé, c'est bien ». Il ne faut pas non plus tomber dans la démagogie, avec de la flatterie permanente qui ne serait pas justifiée, parce qu'ils s'en rendent compte aussi. Mais c'est vrai que quand ça progresse il ne faut pas rater l'occasion de le faire remarquer.

Alors qu'est-ce qui fait qu'on travaille moins ? Ça peut être ce qui m'est arrivé, des problèmes physiques aussi. C'est-à-dire qu'en jouant avec le quatuor, le premier concert que je n'ai pas pu finir c'était une grosse journée. Le matin on avait travaillé avec Laurent Martin, compositeur, l'après-midi, répété pour le concert du soir... Le soir, à la fin, j'ai la lèvre qui a complètement lâché. Je crois que c'était un peu de fatigue. Et puis les choses se sont amplifiées au fur et à mesure des années donc oui j'ai laissé tomber le sax pour essayer de récupérer pendant un moment, et donc ça peut être bénéfique.

Et puis aussi ça peut être bien. Quand j'étais étudiant je travaillais tout le temps, même pendant les vacances scolaires. Après un peu plus tard j'ai remarqué que c'était bien aussi de lâcher un peu pendant quinze jours. Quand on reprend, on est plus détendu, donc ça peut être positif ! Tout dépend de si on arrête parce qu'on en a marre ou si on arrête parce qu'on se rend compte qu'il faut arrêter. Si c'est dans la tête, si c'est physique... Il y a plein de raisons. Ce dont on se rend compte

aussi, c'est qu'on n'arrête jamais vraiment. C'est-à-dire que le cerveau... quand on est musicien instrumentiste, on l'est tout le temps. Et donc je sais pas si ça vous arrive mais on ne déconnecte jamais vraiment. On est tout le temps avec une musique dans la tête, un jeu, quand on écoute ou regarde un concert on s'identifie. Après je pense que ce n'est peut-être pas pareil pour un professionnel et un élève, en fonction du temps d'étude. Si c'est un gamin qui joue depuis deux ans c'est très difficile. Quand un jeune arrête, je pense que c'est plus une régression. C'est-à-dire qu'un gamin qui, par exemple, joue du saxophone depuis un ou deux ans, et qui arrête pendant quinze jours comme ça pendant les vacances ou même plus... Quand on le récupère c'est rarement positif. C'est souvent catastrophique. Alors que pour quelqu'un qui joue de son instrument depuis dix ou quinze ans, faire une pause ça peut éventuellement permettre de redémarrer et d'aller plus vite.

AM : Donc pour que ce soit efficace, il faudrait que l'on ait un esprit musicalement entraîné pour que ça continue à cogiter même hors instrument ?

PL : C'est ça.

AM : Super, très bien, je vous remercie beaucoup, c'est exactement le genre de témoignage que je cherche. Pour parler un peu de moi et de pourquoi ce sujet de mémoire, c'est justement parce que je n'ai jamais été quelqu'un qui ait énormément travaillé. Je n'avais pas la prétention d'être grand musicien classique ou du CNSMD. Au début je faisais la clarinette sans trop savoir pourquoi, puis j'ai découvert la musique Klezmer qui m'a vraiment passionné. Alors c'est devenu un objectif d'avoir un DEM pour avoir un bagage technique minimum, et de pouvoir faire ensuite du Klezmer tant que je veux parce que c'est la musique qui me plaît. Bon, finalement je digresse en musiques actuelles, mais le Klezmer n'est jamais très loin. Et donc je me suis rendu compte que sur les années qui précédaient mon DEM, j'étais beaucoup plus efficace quand je travaillais une heure et demie par jour – voire tous les deux jours – plutôt que si je faisais trois heures très régulières. Du coup, j'ai pas mal cherché pourquoi. La fatigue physique rentrait en compte, parce que passer tout d'un coup à trois heures c'était difficile au début, mais même en le tenant un petit peu je trouvais toujours que j'étais moins efficace, moins précis, moins tatillon sur mon temps travail que quand je ne faisais qu'une heure et demie... que je faisais sans pause parce que c'est la dynamique de travail qui me convient le mieux. Je monte la clarinette, je joue une heure et demie et au bout d'une heure et demie quand je n'en peux plus, je range et à demain. Quand je me remettais une autre heure dans la journée elle n'était pas aussi utile. Je montais l'instrument et j'étais peut-être trop épuisé psychologiquement pour continuer à travailler efficacement, voire même parfois je désapprenais.

PL : Et c'était dans quel contexte, vous étiez dans quel établissement ?

AM : C'était au CRR de Dijon.

PL : D'accord, et ce qu'on vous faisait jouer vous gavait où ce n'était pas ça le problème ?

AM : Non non, le classique n'était pas forcément ce que je préférais jouer mais je choisissais du répertoire qui m'intéressait. Donc c'était des morceaux que j'avais envie de jouer. Ce n'était pas un désintérêt, il n'y avait pas de conflit avec le prof, je savais très bien quel était mon objectif et pourquoi je devais travailler ça. J'avais besoin de passer par le classique et de jouer ces morceaux qui certes n'étaient pas ma finalité, mais faisaient partie du chemin... et ils n'étaient pas désagréables à jouer.

PL : Et cette heure et demie de travail est-ce qu'elle était structurée ? C'est-à-dire est-ce que vous vous disiez « bah voilà, dans mon boulot il faut que je passe tant de temps à faire des sons filés, il faut que je fasse des chromatiques, il faut que je fasse certaines gammes, après je joue une étude, puis je joue mon morceau... », ou c'était un peu un gros paquet et démerde-toi avec ça ?

AM : *Oui c'était au feeling. Ça commençait toujours par une bonne chauffe évidemment, au moins vingt ou trente minutes de chauffe avec des exercices un peu délicats, mais je variais à chaque fois : « Tiens, faisons un exercice pour le détaché, qu'est-ce que je pourrais inventer comme exercice ? Tiens jouons l'apprenti sorcier de Paul Dukas en visant l'homogénéité du détaché ».*

PL : Et au bout d'une heure et demie ça suffisait ?

AM : *Bah au bout d'1h30 je me rendais compte que je pouvais difficilement donner plus. L'esprit et le corps étaient fatigués.*

PL : La bonne idée, parce que moi aussi je faisais pareil. J'ai des élèves qui travaillent six heures par jour, moi je n'ai jamais fait ça. Je travaillais deux heures le matin, deux heures l'après-midi et jamais plus.

Mais par contre, les deux heures de l'après-midi (pour reprendre votre heure et demie de l'après-midi), parfois je les trouvais un peu courtes parce que je n'avais pas le temps de tout faire. J'arrêtais quand même parce que j'en avais plein le dos, mais je suis étonné que l'heure et demie de l'après-midi soit finalement plus négative qu'autre chose.

AM : *Alors c'était peut-être simplement le ressentit, mais quand je ne faisais qu'une fois une heure et demie, elle était soit le matin, soit l'après-midi, soit le soir. Il fallait juste que je la fasse à un moment de la journée*

PL : Ah mais oui, mais j'ai remarqué que souvent c'est important que le taf de l'instrument commence le matin...

AM : *J'ai remarqué aussi...*

PL : ... parce que si c'est que l'après-midi, on peut se dire qu'on ne l'a pas fait le matin et qu'on n'a pas la tête à ça donc je laisse tomber. Alors que quand il y a le truc le matin, l'après-midi il y a plus d'envie. Je crois que c'est vachement comparable à la pratique sportive. Je crois qu'on peut prendre cet exemple-là aussi. Donc du coup, l'après-midi le travail n'était pas bénéfique ?

AM : *Alors ça l'était sûrement un peu du simple fait de bosser l'instrument, mais c'était pas aidant psychologiquement en tout cas. C'est-à-dire que quand il fallait que je prenne l'instrument le lendemain j'étais moins efficace.*

PL : Et est-ce que vous jouiez seul ou est-ce que vous faisiez partie de groupes de formation de musique de chambre ou autre ?

AM : Je faisais partie de groupes mais en revanche je n'ai jamais considéré ça dans mon temps de travail. Quand je parle d'une heure et demie, c'est vraiment seul dans sa pièce à faire ses morceaux. Tout ce qui était pratique collective à côté, ça n'a jamais eu aucune incidence sur le reste de ces heures de travail. La fatigue physique éventuellement, mais en général je me fatigue moins en collectif qu'en individuel.

PL : Et ça n'a même pas une incidence positive ? Parce que je reviens sur la question que vous posiez : qu'est-ce qui peut amener un élève à moins travailler... et bien justement, l'isolement. C'est ce qu'on disait avec la COVID. J'ai remarqué que très souvent, un même, quand il commence à faire du quatuor, ou qu'il fait partie de l'ensemble de saxophones, là c'est le pied ! Ils se mettent à bosser, ça donne un coup de fouet incroyable. C'est pour ça que je vous pose cette question, parce que souvent c'est un réel moteur dans la motivation.

AM : C'est un point très intéressant !

PL : Oui, donc comme quoi c'est bien qu'on discute aussi un peu large parce que vous voyez ce sujet du travail collectif, je crois qu'il est essentiel. Là où je ne suis plus d'accord c'est que dans certains établissements on ne fait plus que du collectif. Alors évidemment c'est au détriment d'un travail précis et individuel qui permet de régler certaines choses, mais je crois que ça doit être un complément à l'enseignement d'un instrument. Il faut absolument qu'il y ait des pratiques collectives, que ce soit en musique de chambre ou au sein de la classe. Il y a un gamin qui vient après, il y a le prof, on fait un petit trio. Ça je crois que c'est vraiment fondamental.

AM : Ça me rappelle un petit dicton (j'aime bien les petits dictons) que j'avais lu sur une brochure d'orchestre qui disait « Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin ».

PL : Ah ouais, et c'est tout à fait vrai. Et donc je pense que quand on arrive à concilier les deux on va vite et loin.

AM : Bien, nous arrivons à la fin de cette interview, je vous remercie pour votre participation.

PL : C'est en tout cas avec plaisir que j'ai répondu à ça. Je dirais modestement, parce que la pédagogie c'est quand même quelque chose de tellement vaste, et je suis pas certain qu'il y ait des vérités. Donc moi toutes mes expériences elles ont été très... dans un sens et dans l'autre. C'est-à-dire que les certitudes étaient souvent balayées par des contre-exemples qui m'ont amené à trouver d'autres pistes... Et je crois vraiment que ce qui fait qu'un prof est bon, c'est déjà quand il est vieux, et ensuite quand il s'est remis en question.

AM : Et peut-être une dernière question annexe, est-ce que vous pensez qu'il y a un axe pédagogique qui fonctionnerait avec tous ou ça reste quand même plutôt du cas par cas ?

PL : Non c'est forcément du cas par cas. Et c'est ce qui fait l'intérêt de ce boulot. Ce qu'il faut c'est essayer d'échanger, de parler, de considérer. C'est vrai que je me suis vite rendu compte qu'on était beaucoup plus que juste des profs d'instruments. On a un rôle à jouer qui peut être vraiment énorme... et c'est un peu ce qui me manque maintenant que je suis professeur de musique de chambre. C'est que les gars, ils sont chez moi deux ou trois ans, et puis après c'est terminé. Alors qu'en tant que prof d'instrument j'avais des enfants qui arrivaient à sept ans et qui repartaient

parfois à vingt ans. Donc ça prend une autre dimension. Et j'aime bien attacher de l'importance et m'intéresser à ce que vivent les jeunes globalement, ce qu'ils ressentent etc. J'échange pas mal par rapport à ça. La musique peut être un bon vecteur pour justement aborder d'autres questions qui sont quand même fondatrices.

AM : Merci beaucoup !

*Ce mémoire a été écrit dans le cadre du Diplôme d'État de Professeur de Musique (DEPM)
à l'École Supérieure de Musique de Bourgogne Franche-Comté (ESM BFC)
en septembre 2021*

