

# Une (R)évolution Pédagogique dans les Ecoles de Musique ?

*Ou la nécessaire interrogation de la mission et l'auto-critique du  
positionnement de l'enseignant artistique*

Armand Zvénigorodsky  
Enseignant (Improvisation, atelier de création musique-danse, violoncelle, Alto).  
Formateur de Formateurs.  
Mars 2018

Un constat d'échec au regard des missions,  
masqué par un biais de représentativité.

Quand on observe les Projets d'Établissements des établissements d'enseignement artistiques, il s'en trouve très peu pour ne pas affirmer haut et fort une volonté de démocratisation de l'enseignement de la musique et des arts en général, d'accessibilité accrue, la formation d'amateurs actifs et épanouis au sein de leur territoire. « *En tant qu'ils ont une mission de service public, [les établissements d'enseignement artistique] doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture.* »<sup>1</sup>.

Dans le sillage du SNOF<sup>2</sup>, on veut ouvrir la pratique de la musique au plus grand nombre, et s'ouvrir aux musiques et aux publics d'aujourd'hui. « *Une vigilance particulière est maintenue pour garantir l'égalité d'accès à la formation quelque soit son sexe ou son âge ou la prise en compte de l'ensemble des pratiques présentes dans le corps social.* ».

« *Les nouveaux schémas confirment les avancées et ouvrent de nouvelles perspectives, en encourageant des initiatives innovantes et en appuyant des expériences adaptées à l'évolution des goûts, des pratiques et des démarches pédagogiques* »

On imagine mal un projet politique (puisque c'est la nature même des Projets d'Établissements) proclamer qu'une école de musique devrait mobiliser l'argent public pour fournir des cours de qualité et à faible coût à la petite minorité culturellement avantagée des classes aisées.

La démocratisation est un impératif indiscutable, un étendard obligatoire, un préalable entendu, mais jamais interrogé puisque dans les faits, l'absence quasi généralisée de statistiques sociologiques permet d'évacuer de facto la confrontation à la réalité. Quelles sont les écoles de musique disposant de chiffres sur la composition sociologique de leurs effectifs en rapport avec la réalité sociologique du territoire dans lequel elles évoluent ?

En lien avec la démocratisation, se posent mécaniquement les questions d'approches pédagogiques, des répertoires, des pratiques sociales. Déjà en 1989, Maurice fleuret faisait un bilan de son action<sup>3</sup> entre 1981 et 1986 au poste de Directeur de la Musique et de la Danse au sein du Ministère de la Culture « *l'évolution la plus remarquable touche la pédagogie elle-même. Une tradition à la fois élitiste et dégénérée, largement issue du XIX<sup>e</sup> siècle, faisait prévaloir jusqu'ici la théorie, le solfège académique et l'exercice soliste de la voix ou de l'instrument. Il a donc fallu promouvoir partout la méthode active, et plus particulièrement la pratique de groupe (chorale, musique de chambre, orchestre...), renforcer tout ce qui apporte à l'élève plus de culture et plus de responsabilité, instituer des départements pédagogiques cohérents autour des matières principales, introduire enfin de nouvelles disciplines trop longtemps négligées mais abondamment demandées, telles que les musiques anciennes, les musiques traditionnelles régionales ou lointaines, l'électro-acoustique, l'informatique musicale, le jazz, l'accordéon, les claviers électroniques... Lancée en 1982, cette réforme a fait l'effet d'une révolution et rencontré chez nombre de directeurs et de professeurs une résistance pas seulement passive.* »

1 Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

2 Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

3 Archives de la bibliothèque Gustav-Malher. Il s'agit de la version originale de l'article publié en allemand «Musik und Musikleben in Frankreich», dans la revue autrichienne Österreichische Musik Zeitschrift, septembre 1989 cité par Anne Veitl et Noémi Duchemin (Comité d'histoire du ministère de la Culture et des institutions culturelles), *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique (1981-1986)*, La Documentation française, 2000, 471 p

On ne peut que s'interroger sur l'optimisme crânement affiché ici dans l'usage de l'imparfait quand on constate la situation actuelle des écoles de musique, que ce soit en terme d'ouverture aux répertoires, de place des pédagogies actives, de responsabilité de l'élève ou de dissonance entre pratiques culturelles réelles et disciplines enseignées, 30 ans après l'écriture de ce texte.

Quelles sont les écoles offrant des études chiffrées sur le nombre d'abandons avant le deuxième cycle, le devenir des musiciens ayant pratiqué au sein de l'établissement, leur pratique musicale, leurs comportements culturels ? Combien de temps va-t-on objecter que c'est trop compliqué, qu'on a pas les données, qu'on ne sait pas comment faire, quand l'INSEE est capable d'analyser l'évolution des habitudes des français lors de la pause méridienne sur une durée de 35 ans ?

Le Ministère propose chaque année des statistiques sur les établissements classés (les seuls à fournir ces données, en lien avec les financements, offrant donc une vision très partielle), d'où sont ostensiblement absentes les données sociologiques. On y voit si la pratique de la flûte s'accroît au détriment du basson ou de la cornemuse écossaise, mais jamais on ne pose la question de l'adéquation entre la composition sociale des territoires et celle des établissements d'enseignement artistique pas plus que celle du devenir des élèves ayant reçu un certain temps d'enseignement.

L'argent public est massivement injecté dans ces structures, qui proclament toutes la nécessité de la démocratisation et placent comme objectif premier la formation de praticiens autonomes et d'acteurs culturels, sans jamais se donner les moyens de vérifier le résultat des politiques menées.

Certes, il existe des études, rares et seulement à caractère national, (les plus récentes ont déjà 20 ans). Sur les 25% des français déclarant savoir jouer d'un instrument de musique, un cinquième seulement déclare avoir appris en école de musique<sup>4</sup> contre le double, seuls ou avec des amis. Seuls 13 % sont pratiquants, les autres n'ayant pas joué de leur instrument au cours de l'année précédent l'étude.

Pour être musicien pratiquant, mieux vaut être parisien et CSP+ qu'ouvrier ou employé en milieu rural ou dans une petite ville.<sup>5</sup>

Ainsi, on voit que les écoles de musique bénéficient trois fois plus aux professions intellectuelles et aux cadres supérieurs qu'aux ouvriers, employés ou agriculteurs.

La pratique de certains instruments est plus inaccessible encore à la majorité des citoyens que d'autres, parce qu'identifiés comme des outils de singularisation sociale.

Cette singularisation tient en partie à la place qu'ils occupent dans les musiques vivantes ou patrimoniales, mais également au conservatisme des artistes-enseignants qui les enferment dans des répertoires patrimoniaux plutôt que de les projeter dans une musique actuelle, populaire, ouverte aux expérimentations. Entretien un répertoire souvent poussiéreux et élitiste, ils les présentent de facto comme des outils de distinction sociale tout en renforçant leur propre singularité. « *Le capital culturel est une ressource pour agir efficacement en même temps qu'un bien symbolique et une source de distinction* »<sup>6</sup> Cet entre-soi permet tout à la fois une homogénéité sociale des classes instrumentales, et une parfaite adéquation de l'enseignant à cette homogénéité.

Les écoles de musique, loin des résolutions affichées, se présentent comme de formidables machines subventionnées de reproduction des inégalités culturelles. En marge et à l'instar du système scolaire, elles offrent aux couches sociales à fort capital culturel, un service public de renforcement de leur position.

« *Comme le niveau d'instruction est fortement lié au revenu et à l'appartenance de classe, on imagine guère ce que pourrait être une école dont la culture serait " à égale distance " des diverses cultures familiales. Mais le privilège des héritiers sera d'autant plus grand que la culture scolaire est élitiste.* »<sup>7</sup>

La forme même des enseignements proposés en école de musique vient fixer cet elitisme en éliminant les moins « scolaires », c'est à dire ceux qui s'adapteront le moins à un enseignement abstrait, découpé de l'envie et de la motivation, réglé par la nécessité et le devoir, le travail et l'abnégation. Par la proportion d'instruments liés à l'orchestre symphonique, par le découpage des savoirs et un behaviorisme assumé, par la forme « cours particulier » renforçant le rapport inter-individuel Maître/Élève, par les répertoires, par l'organisation hiérarchique et autoritaire, reflet du fonctionnement de l'orchestre lui même.

« *La transmission d'habitudes culturelles scolairement rentables comme les pratiques de lectures requiert en réalité un investissement parental lourd, chronophage et à l'efficacité incertaine. Raison pour laquelle les parents des classes moyennes supérieures développent aussi des stratégies indirectes de transmission*

4 Donnat : Pratique de la musique amateur, étude, 1998. Les chiffres donnés ici proviennent du Département des Etudes et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication.

5 Donnat : Pratique de la musique amateur, étude, 1998. Département des Etudes et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication

6 Pierre Bourdieu (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.)

7 La triple fabrication de l'échec scolaire *Philippe Perrenoud* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1992

*culturelle qui les conduisent à faire appel à des professionnels (professeurs particuliers, coachs) et à porter une grande attention au choix de l'établissement qui, lorsqu'il est guidé par un souci d'entre-soi, permet d'assurer un contrôle culturel minimal. »<sup>8</sup>*

Ce qui est vrai pour l'école l'est encore plus pour le suivi de cours de musique en établissement spécialisé, singulièrement dans des disciplines particulièrement marquées socialement. Malgré les tentatives de Giscard-D'Estaing dans le domaine<sup>9</sup>, le violoncelle ou le piano restent des instruments autrement plus marquant socialement que l'accordéon chromatique.

Comme l'école de musique offre un service de renforcement des *habitus* et des distinctions sociales, on peut enfermer les enfants très jeunes dans une spécialité instrumentale, sans se préoccuper de voir s'épanouir au préalable leur volonté éclairée.

Si en maternelle on demandait aux enfants de s'inscrire dans un cursus déterminant s'ils seront plombiers, médecins, ouvriers agricoles ou professeurs, tout le monde dénoncerait un accélérateur du déterminisme social, et tout le monde aurait raison. Mais en matière d'éducation musicale, il y a ceux qui s'autorisent à faire le pas de s'inscrire en école de musique ...et tous les autres. Et parmi les privilégiés, on impose qu'un choix instrumental soit fait préalablement à toute possibilité d'éclairer ce choix pourtant déterminant.

On favorise ainsi la prédominance du choix des parents ou des présumés de l'élève, dont on peut présumer qu'il est opéré pour tout un tas de raisons n'ayant que peu de rapport avec une quelconque appétance de l'apprenti musicien pour tel ou tel instrument, son histoire, sa culture, mais bien davantage à un *habitus* familial, une culture de classe.

Il existe certes des élus particulièrement cyniques qui proclament crânement (et en privé) qu'une école de musique a pour vocation d'attirer les cadres sur un territoire, Monsieur X, avant d'accepter une mutation ou de venir créer une entreprise, cherchant en effet entre autres choses, à savoir si sa fille pourra continuer le cheval et le piano, et si l'école de musique ne se situe pas dans un quartier trop populaire. Une sorte de prestation de service, dont chacun sait en filigrane qu'elle ne sert qu'à une partie restreinte de la population, « la France d'en haut » disait l'un, les « premiers de cordée » explique un autre. Mais ces discours restent marginaux et honteux. Pourtant, ils ont l'avantage d'un certain réalisme.

Une « théorie du ruissellement culturel » serait-elle en préparation ? L'absence de questionnements et même d'outils d'évaluation dans ce domaine, doublé d'un désintérêt que ce soit de la part d'usagers potentiels largement exclus, ou d'un corps professoral qui n'a que faire de ces considérations, n'exige pas qu'un habillage justificateur soit élaboré face à une situation qui apparaît pourtant pour le moins critiquable, s'agissant d'argent et de politiques publiques.

La faible représentativité sociale des écoles de musique offre tous les attributs d'un biais d'échantillonnage pour ceux qui souhaitent étudier les résultats des politiques et pédagogies menées dans les établissements d'enseignement artistique. Ce qui n'empêche nullement là aussi un constat d'échec, même sur une partie segmentée de la population et a priori plus à même de s'adapter aux pédagogies centrées sur l'enseignant et le savoir, comme l'indique le rapport Temps de fréquentation des écoles de musique et Pratique musicale, ou le rapport entre Musiciens professionnels et Origine de leur formation<sup>10</sup>.

On ne se préoccupe guère davantage du devenir des élèves ayant fait un passage en école de musique.

Aussi, sur près de 100 150 élèves qui suivaient un cursus musical (un peu plus de 76% des inscrits), plus de la moitié (53,4 %) sont en premier cycle, 27,8 % en deuxième cycle, 11,5 % en troisième cycle et 7,3 % en cycle spécialisé<sup>11</sup>. On est donc face à une sorte « d'évaporation » des élèves, sans que soit questionné le devenir de ces nombreux élèves dispersés ainsi dans l'air.

Si on dispose de chiffres montrant que les établissements spécialisés sont peu à même de former des musiciens autonomes et actifs, on a aucune idée du devenir des élèves qui se sont évaporés, parce que là encore, aucune donnée n'existe.

Pourtant, il pourrait logiquement être de la responsabilité des établissements, sitôt qu'ils reçoivent de l'argent public, de faire une étude sociologique de leurs effectifs, de la rapprocher de celle de leur territoire,

---

8 Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique Hugues Draelants and Magali Ballatore, page 115-142 -70 Revue Française de Pédagogie, 2014

9 Pour humaniser son image de grand-bourgeois hautain et de froid technocrate, l'ancien Président français multipliait les signes de simplicité ostentatoire : métro, accordéon, football... Le 28 juillet 1969, en chemise à carreaux, il enregistre à l'accordéon « Je cherche fortune autour du chat noir » pour les besoins d'une émission de télévision. Le 25 juin 1973, il fait une démonstration au festival mondial de l'accordéon, qui se tient à Montmorency. Neuf jours plus tôt, il avait participé comme avant-centre à un match de football disputé par l'équipe de Chamalières, puis s'était fait photographe torse nu dans les vestiaires..

10 Donnat : Pratique de la musique amateur, étude, 1998. Département des Etudes et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication

11 Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique Résultats de l'enquête annuelle Année scolaire 2004-2005 Délégation au développement et aux affaires internationales Département des études, de la prospective et des statistiques N° 22 – août 2006

de penser collectivement les moyens d'en réduire l'écart afin de répondre à la mission qu'on leur assigne.

Il pourrait être également de leur responsabilité de se donner les moyens de savoir ce que deviennent les nombreux non-réinscrits, de connaître les raisons immédiates de la rupture (qui peuvent aussi être, pourquoi pas, une satisfaction du chemin parcouru), et leur devenir dans le temps, dans le domaine de la pratique musicale, de l'autonomie, des pratiques culturelles. En tant qu'enseignant et sans tomber dans le biais d'un discours sociologisant, ils sont aussi légion ceux qui, étant passés par l'institution, en tirent un bilan catastrophique, fait de souvenirs de frustrations et d'humiliations, d'ennui, et qu'ils ont relégué depuis longtemps l'instrument de musique dans lequel ils ont investi des heures d'acharnement au mieux dans un placard dont ils ont perdu la clé.

Il pourrait être dans les missions des écoles de musique de donner les moyens aux élèves de faire des choix éclairés par l'expérimentation en matière d'option instrumentale, avant de les enfermer dans un domaine choisi et forcément restreint.

Enfin, les établissements pourraient réellement se poser la question démocratique, celle de la liberté d'accès, en arrêtant de prétendre que tous les instruments ont la même culture, le même public, la même image et qu'il suffit de permettre l'inscription pour en permettre la fréquentation par tous. On pourrait imaginer de vraies politiques publiques à l'échelle du territoire, menées par les écoles de musique, afin de tenter de dépasser les habitudes culturelles des groupes sociaux et les présupposés plutôt que de ne proposer qu'une machine de reproduction.

Pour tout cela, il faudrait aussi revoir le contrôle des enseignants. Pas dans un sens policier, mais dans l'exigence de la qualité du service public et dans l'accompagnement nécessaire des processus de transitions indispensables à mieux remplir nos missions.

Formations, cours à plusieurs profs, réunions pédagogiques de travail en petits groupes, journées de réflexion et d'expériences partagées sur un thème, cours publics et soumis à la critique constructive, etc.

Il y a souvent des compétences multiples et ignorées de tous dans les équipes pédagogiques. Untel a développé une grande expérience de cours en grands collectifs d'enfants très jeunes, un autre a passé 10 ans à faire de la musique cubaine, un troisième a longuement étudié la musique baroque ou électro-acoustique, un autre maîtrise tel ou tel logiciel, etc. et on repère rarement ces compétences dans l'équipe. Pire, on n'a jamais aucun moyen de les partager, d'en profiter, de réaliser des formations internes ou d'accompagner ses collègues en cours pour étudier leur savoir-faire ou leur proposer un retour critique.

Les idées ne manquent pas, à condition d'une profonde remise en question des pratiques actuellement en cours. C'est de la responsabilité des Directions de les chercher et de les proposer, de celles des élus de les imposer à une profession par trop marquée par son conservatisme. Cela passerait par des changements structurels et un changement d'approche qui nous ferait passer de l'individuel au collectif, et pas seulement pour le format des cours.

Des représentants de la collectivité, élus et mandatés pour imaginer et élaborer des politiques publiques, qui accompagnent des salariés ou des agents publics chargés de mettre en place ces politiques. Une vision démocratique en somme, républicaine. Rien de plus.

## Une double résistance au changement :

### le manque de contrôle et le biais de conformisme.

L'absence d'interrogation sociologique se double souvent d'un biais de représentativité entraînant une difficulté à dépasser la propre expérience de l'enseignant. L'absence de représentativité du groupe de départ auquel le sujet appartient en tant qu'élève, comme les très nombreuses victimes (oubliées car disparues) des méthodes pédagogiques anciennes permettent d'occulter les échecs du système comme de justifier la reproduction de l'enseignement reçu.

Ainsi, une relation causale est établie entre la situation individuelle (celle d'être un-e professionnel-le) et les souvenirs douloureux de l'apprentissage auquel le sujet a survécu, justifiant toutes les brimades et toutes les exclusions, à commencer par celles de la recherche et du questionnement pédagogique.

Passons sur ces nombreux cas de solistes ratés devenus enseignants par défaut. Mais interrogeons un système qui il n'y a pas longtemps encore, axait l'obtention du Certificat d'Aptitude sur les simples compétences d'interprète, ce qui a pour conséquences de peupler les Conservatoires pour de longues années encore, d'excellents musiciens n'ayant jamais eu la moindre envie d'enseigner.

Nous vivons une situation professionnelle singulière. Hormis les rarissimes inspections des établissements soumis aux inspections en vue de classements, notre cœur de métier n'est soumis à aucun contrôle, alors même qu'il émane d'un mandat de la collectivité, que nous travaillons pour une collectivité territoriale ou pour une association subventionnée par l'autorité publique.

Aucun directeur d'établissement, aucun coordinateur pédagogique ne se permettra jamais de venir évaluer nos cours, et là où des tentatives ont été faites, la menace d'une grève massive a pointé le bout de son nez tandis qu'elle est demeurée singulièrement absente des différents mouvements sociaux interprofessionnels.

Notre travail d'enseignant est évalué à la marge de notre activité, indirectement, en dehors du face à face pédagogique. On évaluera la participation des élèves aux auditions et éventuellement la qualité de leurs prestations (ce qui revêtira un effet pervers comme nous le verrons plus loin), on évaluera le niveau des élèves lors des évaluations et passages de fin de cycle ou notre capacité à construire une classe d'un instrument dit « rare », notre participation aux réunions et aux projets centraux de l'établissement. On est évalué sur autre chose que sur ce qui constitue le corps de notre métier, et tout un pan est clairement oublié : ce qui concerne la démocratisation, l'ouverture, le rôle éducatif, voire l'ouverture aux différents répertoires. Inutile d'évoquer ici les méthodes pédagogiques qui ne sont jamais ne serais-ce qu'évoquées, sûrement en raison de la « liberté pédagogique » des enseignants, même quand cette liberté s'apparente juste à une absence de réflexion et un refus de mettre en place les préconisations en la matière, qu'elles émanent des institutions ou des chercheurs en neurosciences.

En définitive, un enseignant qui jouerait de la séduction (au sens large) pour construire sa classe ou qui bénéficierait d'un large stock d'élèves renouvelables car professant un instrument très demandé comme le piano, la guitare ou la flûte ; un enseignant qui participerait convenablement aux auditions, même s'il présente chaque année des programmes inepes confectionnés par ses soins exclusifs ; un professionnel qui remplirait ses évaluations écrites avec des banalités et qui présenterait les seuls élèves adaptés aux évaluations et examens proposées... celui-là aurait la garantie d'une vie professionnelle certes ennuyeuse, mais tout à fait sereine.

Cela ne présenterait pourtant aucune garantie à la collectivité que le travail demandé serait effectué, que le mandat de la collectivité aurait vu ne serait-ce qu'un début d'accomplissement.

Quel chef d'établissement s'aventurerait à faire appliquer les préconisations du texte cadre du Ministère de la Culture, notamment en matière de cours collectifs, d'écriture musicale des élèves, d'invention, d'approche du sonore et des nouvelles technologies ?<sup>12</sup> Quel directeur pourrait prétendre imposer aux enseignants de participer à la recherche pédagogique ? De se former ?<sup>13</sup>

La paix sociale des écoles de musique est un principe qui apparaît comme prioritaire sur tous les autres. Ne fâcher personne, éviter de donner à la vieille garde le prétexte à une coterie défensive et tapageuse. Voilà il semble, la première mission d'un Directeur d'établissement. Et gare à celui qui l'oublie, il verra ses projets ruinés, et la vieille garde se renforcer d'élus zélés qui crieront au « pédagogisme », à la perte des « valeurs », « Au risque de voir le niveau baisser » et il y a fort à parier qu'il se retrouvera marginalisé et sans emploi. Aucun texte, d'aucun ministère, aucune préconisation scientifique ou recherche pédagogique ne pourra venir le sauver. La classe supérieure et ses représentants se donnera les moyens de l'immobilisme. Les quelques cas qui existent ont une valeur tant exemplaire que dissuasive.

Cette absence systémique de contrôle du travail des enseignants a pour première conséquence un renforcement de l'inégalité d'accès à la pratique musicale sur les territoires, par le renforcement du pouvoir individuel de l'enseignant, voire de son impunité. Si vous souhaitez faire de la flûte et que le seul prof à la ronde manie le mépris, l'humiliation et la suffisance, vous n'aurez aucun autre recours que de préférer pratiquer le badminton ou la natation. Ce pouvoir, particulièrement en milieu rural, du fait de la rareté de certaines spécialités, oblige l'élève à être compatible avec l'enseignant, ses méthodes pédagogiques, son caractère, sa personne, les répertoires qu'il veut bien enseigner... Si un élève veut pratiquer l'instrument de son choix, il doit se rendre dans l'auberge de Procuste<sup>14</sup> et espérer y survivre.

12 Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. SCHEMAS NATIONAUX D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, ET DE L'ART DRAMATIQUE

Extrait : « Pour le 1er cycle, le nouveau schéma d'orientation pédagogique s'inscrit dans la continuité du précédent schéma. Rappelons que les contenus et démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation. Ils mettent en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des connaissances adaptés à l'âge des élèves. La place faite à la globalité des démarches et à l'évaluation continue est essentielle. La poursuite de ces objectifs convient particulièrement à l'accueil des enfants débutants.

Recommandations : La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève. La priorité est donnée aux démarches fondées sur l'oralité. Un dispositif de « classe unique » peut également être mis en place.

On sera attentif à : - un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture, - une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et rénovée, - une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques, - l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant. »

13 Charte de l'enseignement spécialisé de la musique du théâtre et de la danse, Ministère de la Culture et de la communication. Page 5 : les responsabilités de l'équipe pédagogique

14 Dans la mythologie grecque, Procuste était un aubergiste.

Il avait pour habitude de capturer des voyageurs, de les attacher sur le lit qu'il possédait.

Il coupait ensuite les membres qui dépassaient pour les gens trop grands, ou bien il étirait ceux des trop petits, pour les ajuster à la dimension du lit.

Quelle autre profession offre une pareille absence de contrôle ? Une pareille absence d'exigence ? Nous ne sommes pas dans la sphère libérale où les manquements sont censés être sanctionnés par la loi impitoyable et forcément « juste » du marché... Nous œuvrons dans une sphère socialisée, une sphère commune qui ne nous appartient pas, et dont nous sommes des agents, mandatés, au service d'un bien unanimement reconnu comme essentiel : l'apprentissage, l'art, l'éducation.

Plusieurs éléments concourent à une fossilisation de l'enseignement musical, à une extrême difficulté à accepter l'évolution nécessaire des pratiques.

Si on relit le premier schéma d'orientation pédagogique du Ministère de la Culture qui remonte à plus de 30 ans<sup>15</sup> ou les préconisations de Maurice Fleuret, on ne peut que constater que nombre de recommandations sont massivement restées lettre morte, qu'on en est toujours au même point, que ça n'avance pas. Et ne parlons ni du SNOP qui date maintenant de plus de 10 ans, ni du référentiel DE.<sup>16</sup> Pire, la plupart des enseignants en poste ignorent jusqu'à l'existence de ces textes-cadres.

D'abord, il y a la marginalité et la déconnexion de ceux qui sont chargés de cet enseignement. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui n'ont finalement jamais connu autre chose que l'enseignement musical. A l'instar de beaucoup d'universitaires, ils sont passés directement des chaises d'élèves aux fauteuils plus confortables de professeurs, sans jamais sortir de l'institution, sans jamais avoir été confronté au monde réel. Plongés dans la matrice de l'enseignement musical, leur réalité n'a que peu de rapport avec celle des autres travailleurs. Cette marginalité a pour conséquence une difficulté d'approche des problématiques sociales des territoires sur lesquels ils professent, et une vision déformée de l'évolution des esthétiques ou des pratiques culturelles. La force symbolique du répertoire « savant <sup>17</sup> » et la filiation historique des écoles de musique avec le Conservatoire de Paris, renforce l'idée que la mission des enseignants des instruments de l'orchestre, est d'abord de faire aimer et pratiquer à tout prix la musique classique, que cela demande efforts et souffrance, travail et long parcours préalable pour atteindre l'excellence. « *Permettre à la République naissante, préoccupée par le besoin de fêter dignement son avènement, de disposer d'au moins un corps musical formé et compétent, pour célébrer les fêtes nationales et de ce fait de magnifier l'idée républicaine.* »<sup>18</sup> Comme par miracle, les spécialités qui sont venues s'ajouter à ces disciplines classiques comme les musiques actuelles, le jazz ou les musiques traditionnelles, ont trop souvent été contaminées par les méthodes et la structure antérieure poussant à des absurdités comme le passage préalable par l'écrit dans les musiques trad, ou les cours individuels de musiques actuelles.

Ensuite, il est difficile de résister, quand on est jeune prof, au pouvoir de ceux qui enseignent depuis des années, qui bénéficient d'un statut symbolique fort, qui ont la plupart du temps le soutien de leur direction, elle-même issue du sérail. Complexe d'intervenir en réunion pour venir proposer des changements d'organisation des cours, même si c'est pour répondre justement aux exigences de notre métier définies dans les textes officiels ou à travers les dernières recherches en pédagogie ou en neurosciences. « *Les nouveaux schémas confirment les avancées et ouvrent de nouvelles perspectives, en encourageant des initiatives innovantes et en appuyant des expériences adaptées à l'évolution des goûts, des pratiques et des démarches pédagogiques* » dit le SNOP. Mais on a aucun moyen pour faire de ces idées des réalités.

On a tendance à vouloir s'intégrer, à vouloir bénéficier également de reconnaissance, y compris de la part de ses collègues. Plus facile alors de faire la même chose que tout le monde, plutôt que de proposer des innovations pédagogiques, des expérimentations, des recherches, de la nouveauté. Cela présente également l'avantage de la reproduction de ce qu'on a reçu, et offre la sécurité d'un terrain connu, rassurant et valorisant.

Les parents d'élèves eux-mêmes sont massivement en demande de conservatisme, de façon plus ou moins consciente, de par leurs *représentations* ou en fonction de leur appartenane de classe, et il n'est pas rare de croiser des parents qui voient comme un gage de sérieux, la simple reproduction des méthodes qu'ils ont eux-mêmes subi et qui on eu raison jadis de leur motivation : behaviorisme, travail à la maison, répertoire pédagogique, cours de solfège, examens...

Toute réforme profonde est vue comme un risque par une partie conséquente des enseignants, des Directions ou des élus qui entrevoient le changement comme une menace, un questionnement de leur

---

Thésée mit fin à ses exactions en capturant à son tour Procuste et en lui faisant subir le même sort peu enviable.

C'est de cette volonté d'uniformiser en découpant tout ce qui dépasse, en cherchant à faire tout rentrer dans un même moule qu'est née cette expression .

15 Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique, 1984

16 Ce document a été publié en annexe 1 de l'arrêté du 29 juillet 2016 concernant le DE, parue dans le Bulletin officiel du ministère de la Culture du mois de août 2016.

17 L'opposé de la musique « savante », ou « grande » musique est la musique « populaire » ou « traditionnelle ». il ne s'agit pas ici seulement de mépris de classe, d'un marqueur social, mais aussi de mépris des musiques extra-européennes et des cultures orales.

18 Cité par Dominique Munari, Université de Lyon 2, *Enseigner les musiques actuelles dans les établissements d'enseignements artistiques, un enjeu de société ! Ou comment passer du conservatoire au centre de ressources musicales*, Mémoire de DESS Management du secteur public, Collectivités et Partenaires. 2003

pratique, un danger. Tout changement d'offre implique un changement de public. On ne peut pas plaire à tout le monde, encore faut-il savoir ce qui est recherché dans le projet politique et quels moyens on se donne pour analyser les distorsions entre ce dernier et la réalité.

Englués dans un biais de représentativité confortable et peu soucieux d'être massivement considérés comme les artisans d'une citadelle réservée, les enseignants sont pressés que rien ne change et sentent l'agression pointer quand on cherche à questionner les pratiques anciennes de la formation du musicien.

Ils s'apparentent à ce qu'ils font, voient dans la reproduction de l'héritage et dans leur singularité les fondements de leur identité.

On devrait pouvoir se définir non pas en fonction de ce qu'on pense, mais en fonction de la façon dont on le pense. Cela permettrait de ne pas se sentir personnellement en danger quand nos certitudes sont remises en question, et cela permettrait de changer d'avis sans se sentir personnellement dégradé. On pourrait même imaginer une forme de jouissance à le faire : changer d'avis, c'est être convaincu par des arguments qu'on avait pas la veille, des expériences ou des idées meilleures que les siennes, c'est renoncer à penser ou faire quelque chose dont on reconnaît la faiblesse ou l'inexactitude, c'est progresser. Mais la profession n'a pas la culture de la remise en question, ni même celle du débat.

On devrait pouvoir pourtant débattre de l'intérêt des cours collectifs en s'opposant à des *arguments* pour les cours individuels. On aimerait pouvoir défendre les pédagogies actives contre des *arguments* favorisant la transmission ou le behaviorisme frénétique. Une rationalisation des débats en somme. Une professionnalisation du métier... Une utopie ?

Est-ce la formation des musiciens classiques, dont le zénith, l'aboutissement, le Graal, est le dialogue égalitaire entre soi et le reste de l'univers -symbolisé par le concerto- qui rend les débats si difficiles ? Toujours est-il que s'inscrire dans la recherche pédagogique, proposer, remettre en question l'institution et les habitudes, innover, essayer, se planter, élaborer, c'est faire le deuil de penser plaire à tout le monde, c'est engendrer le clivage et révéler les frustrations, souvent plus que la réflexion partagée ou le débat constructif.

On cherche alors à poser les questions indirectement, subtilement, sans en avoir l'air. On concède en fait à la corporation sa tranquillité et l'absence de débat, de bilan. Cette recherche de paix est doublement vaine : elle ne garantit en rien l'émergence de débats, l'interrogation des pédagogies anciennes, et n'offre pas davantage la garantie de la sérénité. En la matière, seul le silence est serein.

### Ce que l'enseignant n'a pas besoin de dire

La position d'un enseignant spécialisé musique porte en elle même une *représentation* d'autant plus prégnante que les préjugés en matière d'apprentissage ou de pratique de la musique sont nombreux comme ceux qui sont attachés à la musique elle-même.

Les préjugés communément admis affirment que pour faire de la musique, la première condition est d'avoir de l'oreille, que certains élèves sont doués d'autres non, que certains sont arythmiques, et d'autres mal coordonnés.

La musique plus que tout autre, est victime des pensées magiques irréfutables, qui s'imposent jusque dans les salles des professeurs. Si le doigt Divin ne se pose plus ostensiblement sur les jeunes musiciens comme il le faisait il y a encore 50 ans, cet essentialisme garde toute sa force et génère une politique de l'étiquetage qui déplace confortablement la question de la responsabilité de l'enseignant et de la structure sur celle de l'élève. Si une situation empêche un élève de progresser ou d'être motivé, cette politique de l'étiquetage offrira une explication simple, culpabilisante, définitive, irréfutable, basculant la charge de la responsabilité : l'élève n'est pas doué, ou pas motivé, ou pas assez travailleur, ou distrait par son smartphone, sa télé et ses jeux vidéo. C'est comme ça. C'est de sa faute. Fermez le banc.

La pensée magique est pratique. Elle est d'autant plus forte que le parent qui vient inscrire son enfant dans une école pratiquant une musique qui lui est souvent étrangère, s'en remet en général entièrement à l'expertise de cette sorte d'alchimiste que représente le musicien-enseignant.

Lui, sait.

Il sait faire, et il est aisé pour lui de renforcer cette position dominante sur le parent et l'élève, s'appuyant sur ce déséquilibre préalable, tellement évident que personne n'a même besoin de l'évoquer pour le faire vivre et prospérer. Tel un docteur Knock du temps de l'absence d'internet et de « santé magazine », l'expert musicien est à même de prodiguer ce qu'il veut et d'émettre les jugements qu'il souhaite, et par un effet de prophétisation auto-réalisatrice, il parviendra la plupart du temps à corroborer ses prédictions ou à cacher ses insuffisances, y compris à lui même.

Comme un médecin savant, il finira la consultation en délivrant une ordonnance à son patient : trois gouttes de syncopes par jour, une cuillère à soupe de coups d'archets et un quart d'heure d'application d'un

morceau « pédagogique » abscons en cataplasme.

Douloureux certes, mais ab-so-lu-ment nécessaire à la progression du sujet.

Évidemment, cette ordonnance ne prendra que rarement en compte le contexte social ou familial du sujet et encore moins ses aspirations. Elle sera la plupart du temps difficile à appliquer, mettra le parent qui fait l'effort d'emmener son enfant chez le spécialiste en demeure de fait, de s'assurer de la bonne prise du traitement, aussi inadapté ou ennuyeux soit-il, quitte à créer un conflit entre parent et enfant, la frustration de devoir travailler son instrument plutôt que de jouer au foot avec ses amis instaurant un rapport conflictuel avec l'instrument lui-même. Elle créera une relation culpabilisante pour le parent et un « devoir » pour l'élève, et tout échec sera imputable à l'élève et/ou à sa famille. Pire, si le traitement est quand même pris à la lettre, on pourra toujours se targuer de sa mauvaise application pour justifier un échec de la progression du sujet.

Basé sur un argument d'autorité, teinté de pensée magique, l'apprentissage non questionné de la musique est du domaine de l'irréfutable et donc de l'autoritaire et de l'aliénant.

Une éducation émancipatrice mettrait l'enseignant dans une autre position.

Il aurait d'abord, conscient des représentations de la musique comme du rapport enseignant-élève, à cœur de déconstruire inlassablement ces représentations, donner des clés, coconstruire plutôt que d'imposer, faire reculer la confiance qu'on lui accorde au profit du développement du sens critique et de la remise en question de ses apports même, détruire son apparente omniscience au profit d'expériences et de recherches partagées. Il promouvrait un travail de recherche et d'expérimentation dans lequel l'erreur, la sienne comme celle de l'apprenant aurait un statut tout autre : un matériau collectif pour la construction des savoirs

Il aurait à cœur d'être transparent, de ne prodiguer que des conseils justifiés, de ne pratiquer le behaviorisme que de telle sorte que les élèves puissent s'emparer de la méthode et pas seulement du résultat... Il aurait à cœur de s'attacher à ce que chaque élève se retrouve sur le chemin d'une meilleure connaissance de ses propres moyens d'apprentissage<sup>19</sup> plutôt que de le forcer à avaler la méthode qu'il prodigue, parce qu'il la maîtrise, parce qu'il la reproduit, souvent juste parce qu'elle lui correspond.

« *Il convient de faire son deuil des routines reposantes et des certitudes didactiques* »<sup>20</sup> comme d'une conception linéaire, par étape, de l'acquisition des compétences.

## Le behaviorisme aveugle, ou le renforcement du pouvoir de l'enseignant sur l'élève

Nous sommes des spécialistes du behaviorisme. C'est ce qui a fait naître les établissements d'enseignement artistique, et leurs déclinaisons pyramidales. Il consiste à découper des parties du savoir et surtout des savoirs-faire en petits blocs plus facilement assimilables, tout en ponctuant les cours de questions simples posées à l'élève qui en apportant la réponse attendue, trouvera un renforcement positif tout en ayant l'illusion d'être actif.

On acquiert un schéma du découpage à effectuer, une sorte de pédagogie par étape dans laquelle on va demander à l'élève de travailler telle ou telle difficulté technique, isolément, indépendamment de tout contexte musical ou de tout objectif général à long-terme que seul, nous maîtrisons. Ce schéma est issu d'une élaboration savante, faite d'un mystérieux mélange d'expériences personnelles amendées au gré de nos expériences d'enseignant, pour toujours l'améliorer, le rendre plus performant.

On y injecte aussi les préoccupations toutes théoriques d'une approche différenciée, même si elle n'est mue que par une justification à posteriori, de la pédagogie en cours individuels.

On utilise un morceau-alibi, qui mettra en relief telle ou telle difficulté spécifique, pour rendre l'apprentissage moins pénible, présenter un prétexte à l'élève et se donner a posteriori l'illusion d'une pédagogie où la musique serait présente (d'où la foison de morceaux dits « pédagogiques » dont le principal but est de répéter la difficulté à l'envie, souvent au détriment de toute forme de musicalité ou même parfois de digestibilité, dans cette approche par étape, le sensible n'étant sensé émerger qu'après de longs efforts).

La maîtrise technique est un préalable à la musique.

Mais comme la première est une quête sans fin, la seconde a souvent du mal à émerger.

Personne ne s'y trompera. L'absence de sens de nombre d'exercices ou d'études, de morceaux ou d'auditions présentera l'apprentissage de l'instrument comme un parcours gymnique peu attrayant, rempli de passages obligés peu ragoûtants, manquant de liens, et favorisant les élèves les plus dociles, les plus scolaires, ceux qui grâce à l'appui familial vont être capables de travailler de façon abstraite sur des objets sans intérêt

19 Voir Anne-Marie Doly La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école

20 Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes *Philippe Perrenoud* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1992



pendant des mois et des années, tout en cultivant cette docilité, cette obéissance, cette confiance entièrement remise au prof.

*« Tout cela relève d'une « pédagogie des préalables » complètement contraire à ce que nous apprend, précisément, l'histoire de la pédagogie. Ainsi, il faudrait attendre de savoir nager pour avoir le droit d'aller à la piscine. Attendre de savoir lire pour pouvoir ouvrir des livres. Attendre de savoir écrire, parfaitement et sans faute, pour griffonner sa première lettre d'amour. Attendre de savoir faire l'amour pour faire l'amour. Plus précisément, la « pédagogie des préalables » place toujours « les savoirs » comme une condition indispensable en amont de « la culture ». La « pédagogie des préalables » trouve toujours des prétextes pour reculer le moment de la confrontation avec la culture : « Il manque de bases ; il lui faut d'abord consolider ses acquis ; le temps fait défaut et il vaut mieux se concentrer sur le fondamental... » Mauvais calcul : la « pédagogie des préalables » coupe, en réalité, les ponts qu'elle prétend construire. Elle empêche les enfants d'entendre la vie gronder derrière les connaissances . Elle fabrique de la mort avec du vivant... »<sup>21</sup>*

Les nombreuses Méthodes instrumentales relèvent de ce behaviorisme là. Elles prétendent seulement chacune proposer un découpage plus pertinent que la méthode voisine et ajoutent des dessins rigolos ou jolis pour donner l'illusion d'une approche ludique ou attractive.

Ce behaviorisme là renforce également la place de l'enseignant, son positionnement d'expert, et dopera la confiance que l'élève lui doit s'il veut réussir.

Ce découpage, nous le forgeons rarement en partant de l'élève. Nous le déterminons en fonction de notre expérience, de notre expertise. Et tant pis si nous prenons le risque d'un biais de généralisation du souvenir de nos propres difficultés. L'élève ne peut s'en remettre qu'à nous.

Ce behaviorisme peut être efficace si on y survit et chacun trouvera d'abord avec son propre exemple- ceux qui seront parvenus à devenir de bons musiciens, d'excellents interprètes, grâce à cette méthode. Mais outre les biais d'échantillonnage et de généralisation, cette approche pédagogique pose aussi une question centrale : celle des valeurs. En dépossédant l'élève de ce qui constitue le ciment de son apprentissage, en le reléguant, en l'infantilisant, en le caporalisant, en ôtant tout sens à l'apprentissage, le behaviorisme occupe une place de choix dans les pédagogies qu'on aimerait d'un autre temps, une pédagogie centrée sur l'enseignant.

Poussée à l'extrême, cette pédagogie peut aussi s'apparenter à la devise Shadock<sup>22</sup> *« Quand on ne sait pas où on va, il faut y aller le plus vite possible »*. Je me rappelle d'une prof de violoncelle qui faisait travailler d'abord les notes, sans rythme, pour la « justesse ». Elle y adjoignait le rythme, les coups d'archets, pour finir par les nuances, présentées comme la quintessence de l'interprétation. Ou d'une autre qui imposait deux années de « cordes à vide » avant d'autoriser l'élève à poser sa main gauche. Étrangement, cette titulaire devant réaliser 16 h 00 par semaine de face à face pédagogique n'en réalisait plus à Noël que 10, puis en général 8 en fin d'année, pour un salaire maintenu.

Comme pour le travail à la maison, le behaviorisme place l'enseignant en position d'accusateur et l'élève dans celle d'accusé. Accusé de ne pas faire assez d'exercices, de ne pas « bien » les faire, de ne pas répéter assez, de ne pas assez travailler. Travail à la maison sur ordonnance et behaviorisme sont les deux mamelles du pouvoir de l'enseignant : en reléguant l'élève, en le culpabilisant, en lui faisant porter toute la responsabilité d'un éventuel échec que ce soit dans sa progression, ou dans sa motivation. *« Il faudrait aussi que l'école de musique soit perçue comme un lieu où l'on serait bien, dans le présent, pas seulement comme une promesse d'un avenir radieux si l'on sait accepter l'idéologie de la sueur et de la douleur encore souvent présente, presque comme une valeur, dans l'enseignement instrumental. »<sup>23</sup>*

Nous enseignants, savons bien les sacrifices que demande la musique. La preuve, c'est nous.

Il existe pourtant une autre forme de behaviorisme qui refuse ce caporalisme et cette école de l'adversité, que nous appellerons le behaviorisme éclairé. Ce qui change, ce sont les valeurs qui le meuve et qui à elles seules viennent apporter la clarté par une approche complètement inverse.

La question est finalement bien moins la méthode que ce qui va la déterminer en amont et surtout qui va s'en emparer et la mettre en œuvre.

Découper les difficultés d'un morceau pour en surmonter les obstacles, installer des automatismes et une mémoire kynestésique, répéter, décortiquer, interroger, fait partie intégrante du travail du musicien. Le « behaviorisme » a de ce point de vue toute son utilité en tant que technique. On pourrait même se demander s'il est possible de s'en passer.

---

21 Philippe Meirieu, Théâtre du Rond Point - Mercredi 15 décembre 2004

22 *Les Shadoks* est une série télévisée d'animation française en 208 épisodes de deux à trois minutes, créée par Jacques Rouxel, produite par la société aaa (animation art-graphique audiovisuel). La série a été diffusée sur la Première chaîne de l'ORTF entre le 29 avril 1968 et 1973 (trois premières saisons) et à partir de janvier 2000 (quatrième saison) sur Canal+.(Wikipédia)

23 Éric Sprogis Conservatoire national de région de Poitier, *Enseignement de la Musique et action culturelle*, 2005

Mais là où l'enseignement classique pose cela comme une nécessité préalable, une prescription concoctée savamment par l'enseignant dans l'arrière cuisine de son cerveau puissant et livrée comme telle au nom de la confiance que lui doit l'élève, la démarche behavioriste éclairée va la proposer comme un outil, comme une démarche technique présentée en réponse à un besoin de l'apprenant. Il va proposer à l'élève devenu apprenant actif, de fabriquer lui-même cette méthode de découpage pour venir à bout de difficultés qu'il aura identifiées et auquel il aura décidé de s'attaquer. Le behaviorisme devient alors une boîte à outil, disponible, utilisable et modifiable par l'apprenant parce qu'il en comprend la logique, parce qu'il en a expérimenté l'intérêt et l'efficacité, les limites et les règles à poser.

Le behaviorisme éclairé se place clairement dans l'opposition à la pédagogie des préalables en ce sens qu'il propose une approche de la répétition et du décorticage technique en aval de l'objet musical et non plus en amont.

La technique au service de la musique.

Il ne viendrait à l'idée de personne de faire répéter à un jeune enfant qui ne parle pas encore, les syllabes d'un mot incompréhensible, en boucle, en exigeant qu'elles soient correctement dites. Personne ne proposerait non plus à cet enfant de se doter d'un vocabulaire inutile, pour simplement développer ses connaissances. On sait que ce qui permet à l'enfant d'apprendre à parler : c'est son envie. Celle de communiquer, de se faire comprendre, de dire ses émotions et d'obtenir ce qu'il désire. C'est le vrai moteur de son apprentissage. L'objet de celui-ci. Coupez-le de cela et l'enfant ne parlera jamais. « *Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue avant les bœufs.* »<sup>24</sup>

Mais en musique on place d'abord la charrue depuis des décennies en attendant que les bœufs s'y ajustent un jour, et on s'étonne qu'une petite minorité seulement y parvienne. On met la technique avant l'objet pour laquelle elle a été inventée, on la découpe, la tronçonne pour la rendre assimilable, digestible, au mépris du sens, de l'artistique, de l'Art. On va jusqu'à proposer des cours de solfège-FM séparés en se gardant bien de poser ce que cette démarche implique et en oblitérant le caractère foncièrement repoussant de la matière. Là encore, l'institution l'impose, au nom de la pédagogie des préalables, au nom de ce que l'institution proclame savoir de la façon dont on doit apprendre la musique, avec en filigrane le discours autoritaire, réactionnaire et jamais étayé de « l'effort », du goût du travail, du « sérieux », de la « nécessité ». On propose cours d'instrument et ateliers collectifs distincts, comme si on apprenait dans le premier et qu'on fabriquait des cocottes en papiers dans le second. On tranche et tranche encore, dans le dos et à la place d'un apprenant à qui on signifie implicitement que nous, institution, savons mieux que quiconque comment on devient musicien, et tant pis si notre ethnocentrisme nous rend aveugles devant l'immense majorité des musiciens du monde, qui n'apprennent pas comme ça et pour qui la nécessité impérative du découpage du savoir par le haut, n'existe pas, et tant pis si l'immense majorité des musiciens professionnels en France même, n'ont pas passé une minute dans notre institution.

## Établir un contrat didactique

(ou la façon de ne plus avoir besoin d'être un prof génial).

La question qui traverse toutes les autres est celle du contrat didactique.<sup>25</sup>

Réduit bien souvent à une simple information délivrée unilatéralement à l'élève sur les domaines que celui-ci abordera au long de son parcours<sup>26</sup>, le contrat didactique, est trop souvent centré sur les contenus disciplinaires sans que soit abordé clairement l'établissement des processus d'apprentissage. Cette triste omission exclue de facto les pédagogies constructivistes, et fait une impasse curieuse sur l'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage et les opérations de pensée qu'elles impliquent. Puisqu'on part du principe qu'on interrogera pas les processus mis en place par le prof, et donc pas davantage la relation prof-élève, on peut se contenter de traiter seulement de la manipulation des savoirs et savoirs-faire, de la transposition didactique. On propose donc un contrat (qui par définition est un acte d'adhésion

24 Célestin Freinet, *les invariants pédagogiques*, 1964

25 Introduit par Guy Brousseau, didacticien des mathématiques, le contrat didactique est ainsi défini « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. », Guy Brousseau, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherche en didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1986

26 Comme le montre ici un peu caricaturalement le travail d'un étudiant du Cefedem : « *Un contrat didactique définit l'ensemble des objectifs d'apprentissage fixés préalablement par l'enseignant et/ou l'établissement. Ce contrat doit être communiqué, dans ses grandes lignes, à l'élève, au moins par l'enseignant car il donne un cap, des objectifs précis à atteindre, indispensables à un bon cadre d'apprentissage.* » Renaud CHOLEWA, Mémoire de fin d'études au Cefedem Rhône-Alpes promotion 2011 - 2013 « Professeur/élève dans le cadre du COURS INDIVIDUEL Quels aspects et quels enjeux relationnels ? »

des deux parties) sur des bases dont une des parties maîtrise le contenu et l'autre l'ignore totalement, ce qui constitue en soi une soumission de l'élève qui pourrait constituer une parfaite illustration du concept de violence symbolique.<sup>27</sup>

Au delà des débats sur les notions de connaissances-en-actes<sup>28</sup>, ou savoirs incorporés<sup>29</sup>, on adoptera l'approche de Philippe Perrenoud sur la distinction entre savoirs et savoirs-faire<sup>30</sup> « *Contre l'intuition linguistique, j'estime plus fécond d'affirmer qu'un savoir-faire n'est pas un savoir. Du coup, on ne saurait confondre savoir faire et savoir procédural. Le premier se manifeste dans l'action efficace, sans préjuger du mode opératoire. Un savoir procédural est une représentation de la procédure à suivre. Il ne garantit pas, en tant que tel, la réussite de l'action, comme l'apprennent à leurs dépens tous ceux qui tentent de faire la cuisine avec des livres de recettes pour seule inspiration. À l'inverse, la réalité attestée d'un savoir-faire ne préjuge pas de la présence corrélative d'un savoir procédural, encore moins de savoirs théoriques qui fonderaient l'action efficace.* »

La place du savoir-faire dans la pratique musicale est si forte relativement au savoir stricto sensu, que le risque est fort s'il n'est inévitable de mécaniser l'enseignement, de le rentabiliser pour que l'élève acquiert principalement des compétences techniques non-interrogées, découpées de toute contextualisation, de toute analyse et représentation des procédures et processus à l'œuvre. Fermer ainsi l'accès au Savoir signifie politiquement la mise en œuvre d'une discrimination, d'un pouvoir qui ne veut pas dire son nom.

On l'a vu, l'absence d'établissement explicite d'un contrat didactique ne constitue pas une absence de celui-ci mais laisse prospérer un contrat implicite ou les préjugés, les sous-entendus et le renforcement d'une relation déséquilibrée à la part belle. Un élève ne devient Apprenant qu'en prenant conscience de sa relation aux savoirs et à l'enseignant, du contexte, de ce qui est permis ou interdit. Le contrat didactique pose aussi les questions éducatives, le savoir-être. Il pose les valeurs qui sous-tendent la relation enseignant/apprenant.

L'absence de contrat didactique risque d'enfermer le face à face pédagogique dans une recherche d'efficacité opérationnelle tendant à la relégation du rôle actif de l'apprenant derrière l'expertise en apparence plus rentable de l'enseignant, détruisant l'objet même qui a donné naissance à ces savoirs-faire, privilégiant une écrasante prédominance des approches pédagogiques behavioristes et transmissives.

L'absence de contrat fourni un prisme déformant privilégiant le résultat sur la démarche, alors que c'est cette dernière qui est à même de déterminer la réussite des objectifs assignés en matière de développement de l'autonomie ou du potentiel d'expression artistique ou de création. Avec toujours ce souci de l'apparence, voire de la validation symbolique de notre expertise, de sa reconnaissance, on privilégiera toujours le résultat sur le processus d'acquisition des savoirs par l'apprenant. Savoir que les élèves ont eux-mêmes construit leur démarche artistique et développé leur curiosité et leurs facultés de recherche intéressant beaucoup moins les auditeurs et les parents que de voir une réalisation prétentivement « parfaite » sur scène, même si les élèves ont été pour cela transformés en simples exécutants des prescriptions des enseignants, transformant l'exercice en numéro de cirque. De ce point de vue là, le contrat didactique ne peut être simplement partagé entre enseignant et apprenant mais doit concerner tous les acteurs directs ou indirects : parents, publics, directions des établissements.

L'absence de contrat didactique fait également la part belle aux *représentations* en matière de « belle » musique et de répertoire.

On ne peut pas non plus se contenter d'établir ce contrat en début d'année, une fois pour toute. Les élèves naviguent dans des univers où la prescription est là règle souvent commune et parfois imposée durement : la famille, l'école, l'entreprise. Ce contrat doit être révisable, amendable, toujours réactivé consciemment parce qu'il s'établit à chaque instant dans la relation prof-élève et les attitudes professionnelles de l'enseignant qui autorisent ou interdisent en permanence ce que l'Apprenant va pouvoir expérimenter ou se penser autorisé à faire.

Il est singulier de constater que nombre d'interdictions sont auto-prescriptives. Prendre son instrument à l'envers, décider ponctuellement d'en jouer un autre, exprimer son ennui ou sa lassitude, rechercher de nouveaux sons, exprimer ses désaccords, parfois même ses préférences, remettre en cause la validité des paroles de l'enseignant ou des situations proposées...

---

27 Pierre Bourdieu : « "La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schémas de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (Raisons pratiques, p.190).

28 Vergnaud, 1990.

29 Leplat, 1997.

30 Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, « *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences* », 1998.

Richard Monvoisin<sup>31</sup>, enseignant à l'université de Grenoble, indique à ses étudiants glisser volontairement une erreur dans chacun de ses cours magistraux. En ce sens il invite à remplacer le sacro-saint respect que les élèves nourrissent pour le prof et la Savoir délivré par le développement de leur esprit critique, en toute circonstance, tout en participant au renforcement de l'attention chez l'élève.

Même quand on n'est pas dans une telle situation qui implique une pédagogie transmissive, on peut choisir de présenter ses conseils ou la façon dont on tient son archet comme une prescription impérative ou comme un questionnement. Si un contrat didactique clair est établi, on pourra s'éloigner du conseil délivré verticalement et réfléchir avec l'apprenant aux équilibres corporels et aux avantages de telle ou telle position sur l'archet, permettant non seulement de ne plus se présenter comme un modèle (qui se verra un jour ou l'autre questionné rudement par la vue d'un instrumentiste professionnel sur YouTube, tenant son archet d'une toute autre façon...), mais offrant aussi à l'élève le choix de trouver sa propre position et d'en assimiler la logique. On pourra alors s'attacher à se situer sur le chemin des sensations, ce qui alliera efficacité et cohérence face aux exigences de notre métier.

Sans un contrat établissant le rôle de l'élève dans son apprentissage, et dans l'évaluation de ses réalisations, on se retrouvera naturellement face au système bien connu de la « punition/récompense » qui fait florès dans les salles de cours. Terminant un exercice ou un morceau, l'élève se tourne vers le prof attendant la moue réprobatrice ou déçue de celui qui attendait mieux, ou le sourire contenté de celui qui signifie ainsi à l'élève qu'il a « bien » travaillé, qu'il a fait honneur à ce qu'il a bien voulu lui transmettre et lui prescrire. Ce système d'évaluation permanent qui se niche dans nombre de nos cours est d'autant plus difficile à chasser qu'à aucun moment on a posé clairement l'enjeu de l'auto-évaluation de l'élève, comme faisant partie intégrante de sa position active dans le déploiement de nouvelles compétences. En l'absence, c'est le hochement de tête de l'enseignant qui sert de thermomètre. Pourtant, cette auto-évaluation a pour conséquences vertueuses tant de développer son écoute et son sens critique, que celui de replacer la relation prof-élève dans le cadre d'un partenariat basé sur la co-construction, et non sur la réponse de l'élève à la demande de l'enseignant.

On pourrait établir les éléments d'un contrat didactique de la façon suivante :

Le rôle de l'enseignant est d'être responsable du processus d'apprentissage de l'apprenant. Il est de co-construire avec l'apprenant des mises en situation pédagogiques fécondes qui permettront à l'apprenant d'entrer dans l'apprentissage des savoirs, des savoirs-faire, des savoirs-être, en suscitant l'intérêt, en s'attachant au *sens* des propositions élaborées et en livrant toutes les clés possibles aux apprenants pour qu'ils en maîtrisent les contours et le contexte culturel et artistique qui leur a donné naissance. Il est de favoriser la curiosité et d'ouvrir les champs du possibles en combattant les préjugés et les interdits implicites, d'entretenir curiosité, attention et motivation, d'offrir méthodes, outils et ressources, aide à la résolution de problèmes. Il est enfin de sa responsabilité d'exclure toute forme de coercition, d'humiliation, de peur, de quelque nature qu'elles soient, et de garantir la sécurité morale et physique de l'apprenant.

Le rôle de l'apprenant est de participer à la construction des mises en situation pédagogiques.

Le rôle de l'établissement est d'offrir un cadre adéquate à l'apprenant et à l'enseignant, d'enrichir les propositions et les ouvertures culturelles, d'être un lieu ressource (savoirs, praticiens, experts).

On pourrait s'étonner de la faiblesse de ce qui est proposé à l'apprenant dans un tel contrat. Mais qu'on y réfléchisse bien, allonger la liste serait tomber inévitablement dans des injonctions paradoxales : on pourrait exiger de l'apprenant qu'il soit actif, motivé, en recherche, autonome ou musicien, qu'il s'écoute et écoute les autres, qu'il les respecte et qu'il soit source de dynamique pour le groupe, qu'il travaille à la maison et qu'il soit créatif. C'est d'ailleurs ce que font les pédagogies centrées sur l'enseignant qui exigent de lui nombre de ces engagements (à l'exception notable de la créativité, de l'action ou de la recherche...) jusque dans les préconisations envoyées aux familles lors des évaluations.

C'est bien la pertinence des mises en situation pédagogiques et l'environnement offert à l'apprenant qui détermineront le développement de ces qualités, et pas quelques injonctions que ce soit. C'est bien le travail de l'enseignant de mettre en place les conditions qui permettront à l'apprenant de développer ces relations à son propre apprentissage, aux autres, à la culture.

*« l'enfant apprend à distinguer progressivement ce qui relève de sa propre subjectivité de ce qui peut être construit en " objet commun " ; il différencie ses fantasmes personnels de la réalité qui émerge lentement dans les rencontres avec d'autres personnes, d'autres environnements, d'autres cultures. Il commence à dissocier ses propres interprétations de ce qui peut faire l'objet d'un accord dans la confrontation réciproque. Il fait l'apprentissage douloureux de la renonciation à la toute-puissance, aux projections débridées de son imaginaire, à la sécurité des représentations dans lesquelles il s'était installé. (...) C'est cela aussi qui se joue dans la rencontre avec l'œuvre culturelle, dès lors qu'elle permet de reconnaître en*

---

31 Richard Monvoisin un enseignant, docteur en didactique des sciences et membre du collectif CORTECS.

*elle des aspirations, des inquiétudes, des questions que nous portons en nous : son extériorité nous renvoie à notre intériorité en même temps qu'elle nous aide à sortir de notre solitude. D'autres que nous ont aussi vécu ce que nous vivons ; ils en ont fait un " objet " qui échappe à l'acte de leur création, devient un " bien commun " qui nous relie, au-delà de la diversité de nos histoires singulières. »<sup>32</sup>*

La rencontre enseignant-apprenants est un atelier de recherche. On y a pas de certitudes outre celle que seules les positions actives permettent de rentrer dans les processus d'apprentissage. L'erreur fait partie de la recherche, mais aussi la capacité à l'évaluation, ceci étant valable pour l'apprenant comme pour l'enseignant, comme pour le duo ainsi contractualisé.

## Les pédagogies actives, l'éthique pédagogique, et les neurosciences cognitives.

### Ou comment avancer des arguments, enfin autoritaires.

*« Apprendre est une activité fort capricieuse, qui exige une forte implication de la personne, qui doit donc avoir du sens, si possible au-delà de la simple conformité aux attentes de l'autre. Plus les apprentissages sont de haut niveau taxonomique<sup>33</sup>, plus il s'étalent dans le temps, passent par des constructions et reconstructions partiellement invisibles et imprévisibles. Toute perspective constructiviste et interactionniste le réaffirme : c'est l'élève qui apprend, à son rythme, en suivant ses propres modes de pensée. Les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques, en espérant qu'elles seront fécondes, qu'elles se présenteront au bon moment, que l'élève voudra et pourra s'y investir. C'est ce que tentent les pédagogies nouvelles, les courants d'école active depuis le siècle dernier. »<sup>34</sup>*

On entend déjà la petite musique des tenants des pédagogies transmissives voyant pointer, 50 ans après Mai 68, le spectre du pédagogisme, couteau entre les dents, prêt à saborder la civilisation et les valeurs du génie français.<sup>35</sup>

Ce qui a changé depuis un peu plus d'une décennie, c'est qu'on peut maintenant leur objecter un argument tout aussi autoritaire qu'eux : les progrès fantastiques opérés dans le domaine des neurosciences cognitives.

Là où les tenants des pédagogies actives étaient raillés par ceux, bien plus nombreux (surtout en écoles de musique) des vieilles pédagogies dirigistes, là où la psychologie cognitive et ses nombreuses expérimentations pouvaient être balayées d'un revers de main par les tenants du vieil ordre et de la tradition au nom de la mollesse présumée des sciences humaines, les expériences en neurosciences, science dite « dure » par excellence, viennent nous prêter un concours appréciable, en validant les théories des tenants d'une pédagogie éthique.<sup>36</sup>

Résumons ce que nous enseignent aujourd'hui les neurosciences :

*« De nombreuses expériences des vingt dernières années montrent que l'apprentissage repose sur le renforcement et l'élimination de synapses, qui constituent les traces de mémoire de nos expériences et modifient le comportement de nos neurones.*

32 Philippe Meirieu, *l'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO, horizon 2020.

33 Wikipédia : La taxonomie de Bloom organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures. L'usage de taxonomies se retrouve entre autres dans la **pédagogie par objectifs**, ou dans les propositions du mouvement de **l'éducation nouvelle**. La taxonomie des objectifs éducationnels selon Bloom peut être résumée en six niveaux hiérarchiques. À chaque niveau correspondent des opérations typiques. En général, plus une personne est capable d'en effectuer, plus elle « navigue » parmi les niveaux.

Mémoriser  
Comprendre  
Appliquer  
Créer/Analyser/Évaluer

La taxonomie est proposée comme une aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des élèves. Par exemple, une question peut servir à déterminer qu'un élève est compétent dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En structurant les questions, les enseignants sont à même de mieux connaître les faiblesses et les forces des élèves, ce qui permet de favoriser la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs.

34 *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes* Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1992

35 Je sais, j'exagère.

36 « Ainsi, si l'éducation est bien la promotion de l'humain contre toutes les formes d'inhumanité qui nous envahissent, elle requiert nécessairement ce travail lent et patient par lequel le petit d'homme puis l'adulte, avec l'aide de ceux qui sont arrivés avant lui dans le monde, apprennent à se relier aux autres dans un mouvement réciproque de construction de l'objet et de construction de soi. C'est un mouvement par lequel soi et le monde apparaissent et se distinguent à la fois, pour que l'on puisse apprendre précisément à entrer en relation avec le monde et avec nos semblables. Et c'est là, sans doute, l'exigence éthique fondatrice de toute socialité : que le " je " ne s'enferme pas dans la domination hautaine, ne se crispe pas sur une identité étriquée, ne cherche pas à éradiquer l'altérité... mais s'ouvre, au contraire, à travers la médiation de la culture sous toutes ses formes, à l'humanité présente en chacun et en tous » Philippe Meirieu, UNESCO : HORIZON 2020

*L'activité neuronale (ou son absence) modulent sélectivement la stabilité des synapses. Ces réarrangements synaptiques se produisent à des échelles de temps relativement rapides, par le biais de réarrangements des épines dendritiques. Le branchement des axones se réorganise également. La myélinisation des axones peut également être modifiée par l'usage. »<sup>37</sup>*

*« L'enrichissement de l'environnement facilite l'apprentissage. Inversement, le fait d'être soumis à un protocole de conditionnement à la peur réduit l'apprentissage.*

*Cette modulation est liée à un changement de la fraction de synapses inhibitrices sur les cellules en panier exprimant la parvalbumine. »<sup>38</sup>*

Les neurosciences cognitives ont identifié au moins quatre facteurs qui déterminent la vitesse et la facilité d'apprentissage :

- *L'attention*
- *L'engagement actif –Maximiser la curiosité et la prédiction active. Parce qu'un organisme inactif n'apprend pas.*
- *Le retour d'information –Signaux d'erreurs –Récompense et motivation*
- *La consolidation –Automatisation : transfert du conscient au non-conscient, et libération de ressources. Sommeil*

Les neurosciences ont également comparé l'apprentissage en solo, et en groupe expliquant que le cerveau apprend beaucoup mieux en société, mais aussi les limitations que peuvent générer une pédagogie trop directive : *« l'enfant se limite lui-même dans son exploration, lorsque le contexte d'apprentissage suggère un enseignement explicite. »<sup>39</sup>*

*L'apprentissage est optimal lorsque l'enfant alterne apprentissage et test répété de ses connaissances. Expériences de Henry Roediger (Science, 2008)*

*L'apprentissage ne fonctionne pas par association entre un stimulus et un autre, mais par anticipation et signal d'erreur Cette règle s'applique probablement à de très nombreux circuits sensoriels et cognitifs.*

*L'enfant n'attend pas seulement la nouveauté de façon passive, mais il la recherche activement : c'est ce qu'on appelle la curiosité. De nombreux psychologues, notamment Hunt (1965) et Berlyne (1960) suggèrent l'existence d'une motivation intrinsèque à l'exploration. Kaplan et Oudeyer(2007) postulent qu'un organisme agit avec curiosité s'il recherche les situations dans lesquelles l'apprentissage est maximal. Une équation précise est proposée : Dans chaque «niche de progrès», le système évalue l'erreur de prédiction instantanée et calcule la diminution récente de l'erreur de prédiction : Un superviseur examine les différentes niches et choisit celle où la diminution est la plus importante. Conséquence: le système explore successivement les différentes niches, dans un ordre systématique, en abandonnant dès que l'ennui s'installe (absence de progrès).*

*Découvrir des informations nouvelles est une motivation en soi Les stimuli nouveaux attirent automatiquement l'attention (réaction d'orientation, ondes MMN, P3, etc). Ces réponses peuvent s'interpréter comme une motivation intrinsèque de l'organisme à déployer ses ressources pour réduire l'incertitude de ces stimuli (=apprendre). Concept de «noveltyreward» : la découverte d'informations nouvelle agit comme une récompense intrinsèque, qui entre en compétition avec d'autres récompenses au sein du circuit de la dopamine.*

*Maximiser la curiosité dans l'enseignement: Comment augmenter l'envie d'apprendre?*

*-L'apprentissage devrait être facilité lorsque l'enfant est engagé et actif, que sa curiosité est piquée par une situation pédagogique stimulante, et qu'il trouve un retour immédiat sur ses erreurs.*

*-L'enseignant peut donc accélérer l'apprentissage en présentant un environnement enrichi : des situations (exercices, problèmes, concepts) conçus pour piquer la curiosité, et qui incitent l'enfant à la découverte «spontanée».*

*-La curiosité suit une courbe en U inversé: L'enfant peut «décrocher» si on lui propose des situations d'apprentissage, soit trop faciles, soit trop difficiles. Principe d'adaptation de l'enseignement au niveau de l'enfant.*

*-La curiosité et l'apprentissage peuvent-ils être récompensés? C'est probable, puisque la récompense intrinsèque, liée à l'envie d'apprendre, se combine avec les récompenses extrinsèques au sein du même circuit dopaminergique. On peut, dans une certaine mesure, par des récompenses externes, encourager*

37 Stanislas Dehaene, Chaire de Psychologie Cognitive Expérimentale Cours 2014 : *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires* Cours n°1 Education, plasticité cérébrale et recyclage neuronal

38 idem

39 Stanislas Dehaene Chaire de Psychologie Cognitive Expérimentale Cours du 03 février 2015 au collège de France sur l'importance de l'engagement actif, la curiosité et la correction des erreurs pour apprendre mieux et plus facilement à tous les âges

*l'enfant à étudier certains domaines difficiles pour lui. On peut aussi, hélas, décourager l'exploration et tuer la curiosité si chaque tentative d'exploration se solde par une sanction externe.*

*Conclusion: Rendre l'enfant acteur de son éducation*

*L'enfant doit rester maximalelement attentif, actif, prédictif. Plus la curiosité est grande, plus l'apprentissage est facilité. L'erreur est parfaitement normale—elle est indispensable à l'apprentissage.<sup>40</sup>*

## Projets d'élèves Versus Projets de professeurs

Les écoles de musiques sont des spécialistes de l'élaboration de projets d'enseignants. Organisés autour d'un thème, d'un anniversaire ou d'un événement local, ils s'articulent toujours à peu près de la même façon :

On choisit un thème. Ça peut être la direction qui l'impose, les élus, ou un prof de l'équipe qui en fait la proposition à ses collègues. Une fois le thème choisi, chaque prof retourne dans l'isolement qui prévaut dans ce métier, étudie les effectifs de sa classe, les niveaux des élèves, demande qui est disponible et qui souhaite y participer.

Dans certaines écoles, on ne s'embarrasse pas forcément du consentement des élèves, on impose au nom de la centralité de l'école, du retour vers la collectivité, etc.

Chaque prof qui s'investit dans le projet peut le faire à divers niveaux, en fonction de son engagement dans le projet et/ou de ses compétences. Cela va du choix de petits morceaux de piano pour l'anniversaire de Mozart, de l'élaboration d'une intervention publique de ses élèves, jusqu'à la composition d'une pièce complexe pour de nombreux instrumentistes, en passant par la mise en scène, le partenariat avec d'autres arts, l'écriture de spectacles créatifs. Dans le cas d'un projet complexe, cela peut s'accompagner de séances complémentaires de découverte culturelle ou technique, d'une ouverture à d'autres cultures, de stages... Et cela se ponctue par une représentation publique, quelle qu'en soit la forme.

Évidemment, le projet de prof peut faire intervenir de nombreuses compétences artistiques des enseignants qui trouvent là l'occasion d'exprimer talents et créativité qui ne trouvent pas toujours de cadre d'expression au quotidien. Ils permettent aussi un travail d'équipe qui sans cela, est généralement absent des écoles de musique. Les directions et coordinations ont tout intérêt à les privilégier : ils sont prévisibles, planifiables, et on a affaire à des professionnels en cas de surchauffe. Ils donnent une bonne image des écoles à l'extérieur, et les élèves y sont, la plupart du temps heureux et épanouis, motivés.

Le projet d'élèves est nettement plus anxiogène pour les directions. On ne sait pas exactement de quoi il va traiter, quelle sera sa forme, sa durée ou son thème. L'amateurisme de ses acteurs et la structuration de son déroulement peut créer un affolement de la coordination à la dernière minute. Il ne répondra pas forcément à la demande supposée des élus du territoire et encore moins à l'anniversaire de la mort de Mozart. Et contrairement au projet de prof, il privilégiera la méthode sur le résultat ce qui ne l'empêchera nullement de s'orienter vers un résultat tangible à l'issue du processus, spectacle vivant, enregistrement ou performance...

La logique du projet d'élève est différente tant dans ce qui est proposé aux apprenants que par la fonction même des enseignants. Il relève d'une autre logique pédagogique, d'autres valeurs, à l'image d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignant.

Le risque est grand dans un projet de prof de transformer les élèves en exécutants de ses propres créations, ou arrangements, ou en interprètes d'un répertoire qu'on aura choisi pour lui. Et l'on retrouve ici la place du Savoir, qui reste bien ancrée du côté du professeur, l'élève étant « déchargé » pour son soit disant bien de tout accès à ce savoir.

En réalité, aussi pertinent soit le projet élaboré par les enseignants, au mieux, ce sont eux qui seront créateurs, pas ceux qu'on est censés inviter à naviguer sur la voie de l'autonomie et de l'expression. Plus le projet est ambitieux, plus il regroupe d'enseignants, plus l'élève qui se trouve en bout de chaîne voit sa latitude diminuer. Et quand un prof intègre au projet l'idée d'un(e) élève, c'est un arbuste qui cache la forêt.

Les projets de profs rendent les profs responsables du résultat. Cela déclenche mécaniquement du stress chez l'enseignant qui prépare ce projet depuis des mois, appréhende le regard du public et de son directeur, se sent mis à l'épreuve. Ce stress se reporte malheureusement souvent sur les élèves, avec parfois des comportements tout à fait scandaleux de certains enseignants. Cela peut aller de coups de pression ou des chantages à l'exclusion d'élèves dans la phase finale de préparation du spectacle.

Le projet d'élève ne peut pas tomber dans ces écueils, d'abord parce que ce qui pourrait être évalué, c'est bien plus la démarche pédagogique et ses fruits qu'un résultat en terme de réalisation pour elle-même. On est probablement bien plus dans nos missions également, qui n'est définitivement pas d'être des entreprises de spectacle, mais bien des écoles d'Art. Cela n'exclue nullement la possibilité pour le groupe d'élève de

<sup>40</sup> Stanislas Dehaene Chaire de Psychologie Cognitive Expérimentale Cours au collège de France sur l'importance de l'engagement actif, la curiosité et la correction des erreurs pour apprendre mieux et plus facilement à tous les âges.



s'assigner comme objectif le résultat d'un spectacle abouti. Mais si c'est le cas, c'est le choix du groupe d'élèves et la réussite de cette entreprise -même si l'enseignant y contribue activement- est la responsabilité du groupe d'élèves et l'enseignant est présent pour empêcher toute dérive liée à une éventuelle pression.

### Projet d'élèves, mode d'emploi

Le projet artistique d'élève est un projet dont toutes les facettes sont créées et menées par les élèves. Comme nous l'avons vu, le simple fait que des élèves s'autorisent à prendre le pouvoir sur leur création collective n'est pas automatique, loin s'en faut. La première mission des enseignants est de développer et multiplier ce qui va consciemment être considéré comme autorisé, par le groupe, et par chaque individu qui le compose. En matière de création artistique, le contexte peut imposer également de sévères restrictions : les lieux et moyens techniques, la composition du groupe (où l'exclusion d'un membre n'est pas envisageable, même pour des raisons « artistiques »), le rapprochement d'une échéance, etc.

Le rôle de l'enseignant n'est plus prescriptif. Il est de réaliser la médiation dans le groupe pour s'assurer par exemple que la parole puisse s'exercer librement, ce qui oblige à des rééquilibrages entre les individus, ou même d'obligation du respect de chacun des membres qui le compose, l'enseignant bénéficiant pour ce faire de l'autorité que lui confère son rôle de médiateur. Il est aussi de proposer une méthode de recherche, une circulation et une expérimentation des propositions issues du groupe pour qu'il soit à même d'en tester la validité. Il est de nourrir le groupe en faisant des propositions, des mises en situation pédagogiques permettant au groupe de traverser différentes expériences, nourrissant sa curiosité et réflexion collective et celle plus individuelle de chacun de ses membres. Il est de ne pas prendre position quand aux choix artistiques faits ou aux propositions exploratoires proposées par des membres, de rester neutre, de banir les attitudes laissant penser que telle proposition serait plus valide qu'une autre.

L'enseignant est aussi le maître de l'horloge. Il doit rappeler au groupe l'importance de faire des choix à certains moments, sous peine d'être en recherche perpétuelle et d'hypothéquer toute chance d'aboutir à un résultat si c'est la volonté du groupe (ce qui est en général le cas). Il propose aussi de travailler, en multipliant les mises en situations, les éléments choisis par le groupe pour faire avancer le travail de création.

Etape 1 :

Enseignants : poser le contrat didactique.

- chaque personne présente est la bonne personne
- tout est permis, dans le respect des autres.
- chaque idée proposée est écoutée, peut être testée, interrogée par le groupe
- L'enseignant est médiateur. Il est au service de la création des élèves, il est là pour leur donner les moyens, il est facilitateur

Au long du processus les enseignants :

- Proposent des mises en situation pédagogiques fécondes, porteuses de découvertes et de curiosité
- Facilitent la recherche et développent les méthodes de recherche
- Favorisent les formalisations, la conscientisation
- Aident à la circulation de la parole, au respect des petites voix, à la place que doivent prendre chaque proposition, chaque idée, quelque soit la place initiale qu'elle prenait dans le jeu social
- Favorisent le creusement des idées, le travail des propositions retenues, le gain de compétences
- Excluent tout jugement de valeur
- invitent le groupe à évaluer la pertinence de ses réalisations et des propositions testées, retenues ou exclues

Au long du processus, les apprenants :

- Proposent, réfléchissent, recherchent, agissent
- Respectent les autres, les intègrent dans leur point de vue
- S'évaluent, évaluent les propositions, les expériences, les mises en situation, l'erreur est fertile
- Déterminent les formes et les contenus
- Intègrent les contraintes dues au contexte
- Prennent en charge l'ensemble des aspects de la création.



Les projets d'élèves sont d'autant plus riches et intéressants, qu'ils offrent aux élèves la possibilité de croiser les esthétiques et les disciplines. La transversalité, les rencontres artistiques avec des groupes déjà formés, avec des lieux singuliers etc., sont autant de richesses qui ouvrent l'appétit créatif, tout en faisant reculer les limitations et les *représentations*

*« La richesse de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique tient à sa capacité à rendre possible le croisement des arts et à offrir des parcours variés : l'offre peut aller de la simple sensibilisation aux formations les plus complètes. Les réalisations artistiques y ont un champ d'expérimentation ouvert aux initiatives les plus diverses. »<sup>41</sup>*

## Pour une refondation de la place de l'apprenant

Fort de tous ces constats, il est temps de reposer la place de l'apprenant et de repenser la structuration des écoles de musique, de faire tomber tout ce qui concoure à la fossilisation de l'enseignement musical en même temps qu'à la perpétuation des pires travers de notre métiers.

Il nous faut replacer l'apprenant au centre du dispositif en associant systématiquement celui-ci au déroulé de son expérience d'apprentissage. Réunion avec les enseignants, établissement d'un contrat didactique, bilan, évaluations.

Placer l'apprenant en position active indique une nouvelle forme d'évaluation. L'enseignant a-t-il su me proposer des situations porteuses, motivantes, intéressantes et fécondes pour mon apprentissage ? A t-il été une aide dans la réalisation de mes objectifs ? A t-il constitué une ouverture culturelle, une ressource pour bâtir mes savoirs et réaliser mes projets ? Comment avons nous réussi à co-construire le contenu des cours ? Quels ont été les réussites, les freins, les échecs et pourquoi ? Évidemment, reposer la place de l'apprenant c'est reposer celle de l'enseignant. C'est établir qu'un partenariat existe entre les deux, un contrat, et que si les responsabilités ne sont pas égales dans la réalisation de celui-ci, il ne peut être fertile que si les deux parties en sont pleinement et consciemment co-constructrices.

Dans l'idéal, on devrait aussi modifier la structuration des écoles de musique, qui sont autant de freins à une pédagogie éthique :

- Établir des cursus libres, dans lesquels l'élève peut changer de pratique instrumentale quand il le souhaite, mais aussi se spécialiser, moduler son temps de cours en fonction des périodes, du temps qu'il a, de la motivation qui est la sienne
- Supprimer les pédagogies strictement behavioristes au profit de pédagogies actives et de behaviorisme éclairé en multipliant les projets d'élèves, les cours collectifs.
- Supprimer la différenciation entre cours d'instruments et ateliers ou cours de pratiques collectives, mais définir chaque cours à travers des propositions et des moyens que chaque apprenant puisse appréhender pour faire un choix le plus éclairé possible
- Supprimer la FM
- Favoriser les cours à plusieurs enseignants, la formation interne, les journées de formation, les échanges, les réflexions en y associant pleinement les apprenants.

---

41 Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. SCHÉMAS NATIONAUX D'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, ET DE L'ART DRAMATIQUE