

# LE SENS DE LA FORMATION

**Analyse  
des Mémoires Professionnels  
et Portfolios  
(2018-2019)**

**Cefedem de Normandie**

Michel Fabre

**INTRODUCTION**

Cette étude concerne la formation professionnelle d'enseignants de musique au Cefedem de Normandie (Rouen). Elle entend prolonger les évaluations de la formation effectuées auprès des formateurs et des étudiants dans le cadre du dossier de demande d'accréditation (2018-2019). On lit dans la première partie de ce dossier sous le titre « Perspectives pour de nouvelles modalités d'évaluation de la formation » la proposition suivante:

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des diplômés pourraient, selon nous, être avantageusement complétées par un dispositif d'évaluation prenant appui sur le portfolio de formation et de pratiques professionnelles que les étudiants doivent présenter en fin de cursus en Cefedem... Ce travail qui, au même titre que le mémoire professionnel, synthétise un grand nombre de travaux de formation et les présente en un tout cohérent et réfléchi, pourrait servir de matériau pour une analyse distanciée des parcours des étudiants en formation qui déboucherait sur une possible réorientation des axes de la formation. (Dossier accréditation 2018-2019, première partie, p. 18).

Cette analyse serait réalisée par une personne extérieure au jury. Le texte précise la finalité de cette étude. Il s'agirait, à partir de l'analyse des contenus présentés et de leur catégorisation, de fournir « des indications sur la façon dont les formés ont pu vivre le temps de formation, et repérer des tendances fortes et des axes qui seraient à renforcer. » Le dossier d'accréditation conseille même une grille de lecture, fondée sur la modélisation des logiques de formation, issue de mes travaux (Fabre, 1994, 2006) : « Au départ des portfolios soutenus, il s'agirait donc de repérer les contenus présentés puis de les catégoriser selon les différents axes envisagés : logique didactique, logique psycho-sociologique et logique sociale » (Dossier d'accréditation 2018-2019, première partie, p. 18). En affinant ce projet d'étude, il m'a paru intéressant d'analyser, non seulement la présentation des portfolios, mais également les mémoires et leurs soutenances. L'investigation portera donc sur ces types de travaux effectués par 11 étudiants sur les 19 de la promotion 2018-2019.

Le but de l'étude n'est pas de fournir une évaluation exhaustive des représentations de la formation, comme dans les enquêtes précédentes par questionnaire sur les étudiants en cours de formation ou les anciens étudiants diplômés (Dossier d'accréditation). Il est plutôt de construire, à propos des mémoires et des portfolios, des repères pour un pilotage de la formation, quelque chose comme un tableau de bord permettant de fixer le cap, de se garder des dérives possibles et de les corriger lorsqu'elles surviennent. On ne s'étonnera donc pas de la prolifération des catégorisations, et des typologies. Sans aucune prétention à la généralité, ces repérages se veulent des outils pour penser et réguler la formation.

Il s'agit là d'un essai baroque. Gilles Deleuze dans son étude sur Leibniz définit le baroque comme une esthétique du pli. « Il courbe et recourbe les plis, les pousse à l'infini, pli sur pli, pli selon pli » (Deleuze, 1988, p. 5). Dans la philosophie baroque, le monde est un tissu d'Arlequin, un espace labyrinthique. C'est bien l'impression que donne à première vue la texture des mémoires et des portfolios. Comprendre, expliquer, ne peut être ici que déplier et multiplier les points de vue. Le monde comme le discours n'est pensable que « par projection émanant d'un sommet comme point de vue » (*Ibid*, p. 170). D'où la prédilection de Leibniz pour la géométrie projective et ses figures qui plient et déplient le cercle de base : l'ellipse, la parabole, l'hyperbole. Mais, on peut trouver également une métaphore musicale pour exprimer l'ambition de ce travail. S'il appartient à la musique baroque d'extraire « l'harmonie de la mélodie » (p. 174), il s'agirait ici, d'expliciter quelques unes des harmoniques que déploient les plis et les replis des lignes mélodiques écrites ou orales des mémoires et portfolios. En dépliant ces tissus de multiples façons, je me suis souvenu des joies, mais aussi des perplexités du directeur de mémoires que j'ai été longtemps. J'ai pensé aux formateurs en forgeant ces outils. J'espère qu'ils pourront leur être utiles.

Toutefois, dans la construction de ces points de vue et tableaux de bord, il ne peut s'agir de se référer à une normativité extérieure, mais plutôt d'évaluer la distance entre le curriculum formel, et les représentations que s'en font les étudiants. Les orientations pédagogiques de l'établissement sont précisées dans le document d'accréditation (Livret 1 annexe 8 Orientations pédagogiques et artistiques). Les attendus de cette formation sont de préparer les étudiants à une profession caractérisée par

l'incertitude, la complexité, l'idéal de démocratisation culturelle (p.54). L'intention est de former non seulement des musiciens, mais également des enseignants de musique spécialistes du « rapport aux savoirs musicaux des élèves (p.56). Ce qui implique le recours aux sciences humaines. Le projet de formation est également orienté par l'interculturalité, la créativité et la démarche critique. Ses principes sont de développer une orientation interdisciplinaire, une approche par projet, une individualisation de la formation et « une dimension réflexive, critique et heuristique s'appuyant sur les méthodes de la recherche » (p. 67).

Cette dimension réflexive et critique, exercée dans les allers-retours entre théorie et pratique, vise à dévoiler « des modes de fonctionnement, des codes, des conventions » qui préexistent et ne sont pas interrogés » (*Ibid*). La formation est donc animée par l'idéal du praticien réflexif, lequel est explicitement convoqué dans l'enquête sur l'évaluation de la formation par les étudiants et dont certains résultats sont commentés ainsi : « c'est là tout l'enjeu d'une formation qui vise à l'émergence d'un praticien réflexif, à même de saisir et analyser au mieux la diversité des situations pédagogiques selon une grille faisant appel non seulement à des connaissances liées à sa discipline, mais aussi à la sociologie, l'anthropologie, la psychologie ». Le commentaire ajoute : « la rédaction d'un mémoire professionnel et la soutenance d'un portfolio de formation permettent justement de nouer cette réflexivité et de donner une cohérence plus grande au parcours des formés, par l'initiation à la recherche d'une part et par l'analyse « après-coup » des moments-clés de la formation d'autre part....(Dossier d'accréditation 1re partie, annexe 2.1, p 14).

Le glossaire rappelle que cette réflexivité, dans son aspect pédagogique, relève de la « théoriepratique » chère à Durkheim (Livret 1. Présentation de l'établissement, p. 86). Par ailleurs il y est précisé que le modèle de formation du Cefedem s'oppose au modèle applicationniste comme au modèle théorico-pratique ou pratico-théorique. Il s'agit donc d'un modèle « pratico-théorico-pratique » : « partant de l'expérience antérieure des étudiants » et sortant « de la dichotomie traditionnelle entre théorie et pratique ». Une telle formation se veut donc à la fois théorique « car les dispositifs de formation qu'elle installe sont traversés par des repères notionnels que les étudiants ont à pointer », mais également pratique « car elle conduit à des mises en situation » (*Ibid*, p. 87).

Reste à étudier les représentations que les étudiants se font de cette formation, de ce qu'elle est et de ce qu'elle devrait être et comment ils s'en approprient ou non l'esprit, à travers leur mémoire et leur portfolio. Cette étude porte sur les 11 premiers étudiants de la liste alphabétique de la promotion 20182019 dont on analysera le mémoire et sa soutenance ainsi que la soutenance du portfolio.

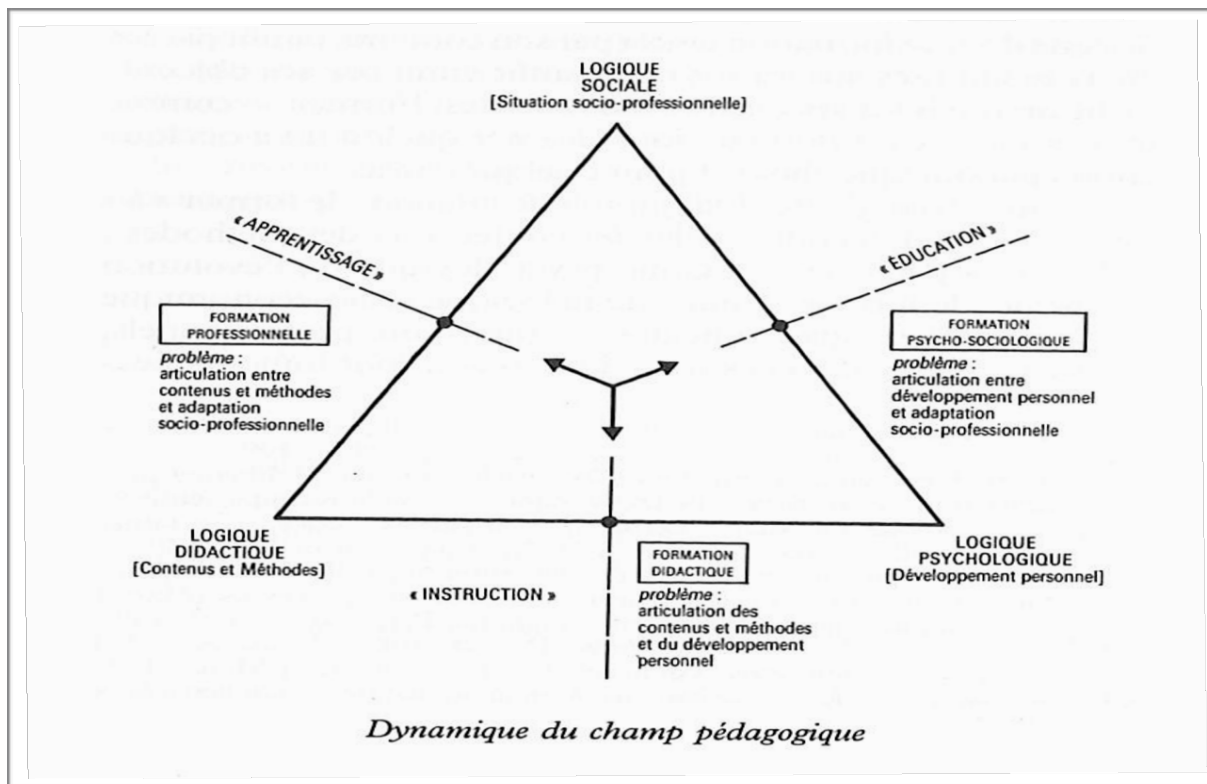
## CHAPITRE PREMIER LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Comme précisé dans le dossier d'accréditation, c'est le modèle théorique des logiques de formation qui a été choisi pour cette étude. Ce modèle est toutefois tributaire d'une vision « macro » sur le dispositif de formation. Il faut sans doute l'articuler à une perspective plus « micro » qui est celle de la théorie du sens telle qu'elle ressort des travaux de Gilles Deleuze (Deleuze, 1968; Fabre, 2009, 2017).

### 1. Les logiques de formation

Dans cette perspective, toute formation est pensée selon une triple dimension : formation de quelqu'un (un étudiant, un novice) à quelque chose (des savoirs, des savoir-faire ou savoir-être), « pour » quelque chose (pour un métier, un rôle social ...). D'où trois logiques : 1) une logique didactique axée sur

les contenus et les méthodes (qu'il vaudra mieux pour cette étude appeler « logique des savoirs »); 2) une logique psychologique visant le développement personnel des formés; 3) une logique socioprofessionnelle axée sur la préparation à une situation sociale (métier, fonction...).



La

### Logique socio-professionnelle.

L'action de formation ne peut être comprise qu'à partir de la totalité sociale où elle a lieu (institution, dispositif) ainsi que de sa finalité. Du point de vue sociologique (Bourdoncle, 2000, Wiitowski, 2008a, 2008b), on peut la penser par rapport à une profession déterminée, entendue comme un ensemble de compétences, mais aussi comme communauté avec sa culture, ses normes, ses rites d'intégration, etc. Symétriquement, toute formation professionnelle met en place un processus de socialisation puisqu'elle prend le formé comme objet, ou sujet, ou encore agent de sa formation. Toute formation comporte donc théoriquement une fonction **d'adaptation** : elle prépare à des rôles sociaux et essaye de combler le décalage entre les exigences sociales et les capacités individuelles par une qualification à des formés considérés comme des produits sociaux. Mais également une **fonction d'adaptabilité** puisqu'elle vise à développer chez les formés (considérés cette fois comme des sujets) l'adaptation au changement. Enfin une fonction **transformatrice**, dans la mesure toutefois où elle considère les formés comme des acteurs capables d'intervenir sur leur milieu d'exercice et au-delà, capables d'infléchir l'évolution de la société

### Logique psychologique

Elle vise le développement personnel des formés dans le souci des spécificités de la situation de formation. S'il revient en effet à la formation de prendre en compte et de gérer le changement psychique, alors elle se pense nécessairement en termes de **crise, de rupture et de dépassement** (Kaës et alia, 1990). Ainsi, se former est toujours une épreuve. C'est inévitablement subir quelque blessure narcissique et perdre un certain nombre d'illusions. Mais la formation bouleverse également le cadre culturel, social, relationnel du formé, en brouillant ses appartenances sociales, ses espaces d'identifications, ses repères intellectuels. Elle requiert par conséquent l'édification d'un espace transitionnel. D'où une fonction cadre

(définition explicite et stable des rôles de chacun, des règles instituées), une fonction d'écoute, une fonction d'individualisation (souci des particularités individuelles et des spécificités des parcours de formation).

### Logique des savoirs

Elle joue en formation sur la dialectique théorie / pratique dans des formes d'alternance. D'où trois grandes fonctions. Une fonction **d'investissement** de la théorie dans la pratique : fonction heuristique d'investigation, de simulation, de contrôle (planification, analyse, évaluation). La **formalisation** désigne la fonction inverse : la venue au langage (rhétorique ou conceptuel) des savoirs pratiques ou des savoir-faire et leur confrontation à la théorie. Elle s'analyse en plusieurs dimensions : a) prise de conscience de l'action réussie dans un code quelconque (langue naturelle, graphique...); b) représentation schématique permettant la régulation de l'action; c) formalisation proprement dite, autorisant l'anticipation et la planification, la généralisation. Enfin la logique des savoirs peut comporter une fonction de **transfert** quand on tire les leçons de l'expérience pour aborder d'autres situations semblables.

| Logiques                     | Fonctions          | Fonctions                    | Fonctions                     |
|------------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Logique socioprofessionnelle | adaptation         | adaptabilité                 | transformation                |
| Logique psychologique        | gestion des crises | accompagnement de la rupture | accompagnement du dépassement |
| Logique didactique           | investissement     | formalisation                | transfert                     |
|                              |                    |                              |                               |

## 2. L'équilibre des logiques

Il existe des formations professionnelles visant la préparation à un métier ou un rôle social; des formations « didactiques » comme l'école qui ont pour but l'acquisition de savoirs disciplinaires ou autres; enfin des formations psychologiques qui visent le développement du sujet, son bien-être, son épanouissement. On comprend que chaque formation doive réaliser un équilibre entre ces logiques, équilibre instable toujours menacé de se défaire. En déployant systématiquement les propriétés formelles du triangle ci-dessus, on peut définir la problématique spécifique à chaque type de formation et les hiérarchies qui s'imposent entre ses logiques. Par exemple, le problème spécifique à la formation professionnelle est d'articuler la logique socio-professionnelle (logique dominante) à la logique du savoir (logique dominée) sans oublier toutefois la logique psychologique (marginale).

Le tableau ci-dessous explore systématiquement les glissements et déviances qui guettent les formations en cas de déséquilibre des différentes logiques.

|                                |                                                                                  |                                                 |                                                               |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>Hiérarchie des logiques</b> | <b>Excès de la logique majeure sur la logique mineure : Risques d'écrasement</b> | <b>Inversion du sens des logiques : Dérives</b> | <b>Oubli de la logique marginale : Risques de négligences</b> |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|

|                                                                                              |                                                                                |                                                                              |                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formation professionnelle :</b><br><br>pour quelque chose, à quelque chose, de quelqu'un  | Logique socioprofessionnelle > logique des savoirs :<br><b>ajustage</b>        | Logique des savoirs > logique socio-professionnelle<br><b>didactisme</b>     | Oubli de la logique psychologique :<br><br><b>formatage</b>                 |
| <b>Formation psychosociologique :</b><br><br>de quelqu'un à quelque chose pour quelque chose | Logique psychologique > logiques socio-professionnelle :<br><b>narcissisme</b> | Logique socioprofessionnelle > logique psychologique :<br><b>conformisme</b> | Oubli de la logique des savoirs et méthodes :<br><br><b>conditionnement</b> |
| <b>Formation didactique:</b><br><br>à quelque chose, de quelqu'un, pour quelque chose        | Logique des savoirs > logique psychologique :<br><br><b>académisme</b>         | Logique psychologique > logique des savoirs :<br><br><b>démagogie</b>        | Oubli de la logique socioprofessionnelle :<br><br><b>scolastique</b>        |

Nous nous intéressons ici à la logique professionnelle et à ses déviations possibles :

- Quand la logique majeure (sociale) vient écraser la mineure (celle du savoir et des méthodes) la formation professionnelle tombe dans **l'ajustage** à des postes de travail étroitement spécialisés ne permettant pas une adaptation au marché de l'emploi et aux évolutions techniques, encore moins adaptabilité, faute de l'acquisition d'une véritable culture professionnelle.
- Quand la logique seconde (la logique des savoirs et des méthodes) prend le pas sur celle d'adaptation sociale, la formation professionnelle dérive vers le **didactisme**. Elle se coupe des préoccupations professionnelles.
- Quand la logique marginale (celle de développement du sujet) est exclue, la formation professionnelle tombe dans le **formatage**, les apprentissages étant alors imposés au sujet, de l'extérieur sans qu'on se soucie le moins du monde de ses intérêts et du sens qu'il pourrait leur donner sur la base de son expérience

Le Cefedem de Normandie met en place une formation professionnelle préparant aux métiers de l'enseignement et de l'animation musicale (formation pour quelque chose). La maquette de formation présente des enseignements relatifs aux savoirs et aux pratiques de la musique, mais également un ensemble d'enseignements et de dispositifs destinés à faire l'expérience de la pratique musicale (stages...) à développer la réflexion sur cette pratique dans une perspective de développement professionnel (formation à quelque chose). Elle met en place également des dispositifs et des modules spécifiques, destinés à accompagner la formation à travers les épreuves qu'elle ne manque pas de susciter chez les formés (formation de quelqu'un).

Étant donné, ce cadre théorique, la question de départ peut être reformulée comme suit : si le curriculum formel (présenté dans le texte d'accréditation) correspondant d'ailleurs au curriculum prescrit

par les textes officiels, présente un équilibre des trois logiques de formation (professionnelle, didactique et psychologique), selon la hiérarchie attendue, **qu'en est-il du curriculum réel, tel du moins que l'on**

**peut le saisir dans les représentations que s'en font les étudiants ?** La question revient à savoir quelle idée se font les étudiants des logiques de formation en œuvre dans le curriculum et des attentes ou exigences qui en découlent à travers la manière dont ils construisent leur mémoire et se présentent dans leurs portfolios,

### 3. La construction du sens

Expliciter la triple logique de la formation (formation à quelque chose, formation de quelqu'un, formation pour quelque chose), c'est dégager l'espace où se déploie le questionnement sur le sens. Dans la philosophie de Gilles Deleuze, le sens se donne dans une triple relation : au sujet (Manifestation), au concept (Signification), au monde (Référence). Le sens est **le problématique**, dans son activité de déconstruction et de reconstruction des manifestations, des significations ou des références.

Mais qu'est-ce que le sens ? On peut s'en faire une idée par l'examen d'une proposition comme « La Terre tourne autour du Soleil ». La dimension la plus évidente est celle de la **référence**. La phrase prétend décrire un état du monde. Le premier réflexe intellectuel est ainsi de se demander si la proposition est vraie ou fausse, c'est-à-dire si elle décrit véritablement le réel. Mais pour tester la valeur de vérité de la proposition, encore faut-il savoir ce que veulent dire les expressions comme « Terre », « Soleil » ou encore « tourner autour ». Telle est la dimension de la **signification** qui renvoie des mots aux concepts. Enfin, on peut se demander qui prononce cette phrase et dans quelle intention. Est-ce le professeur qui rappelle doctement ces faits pour corriger une erreur d'élève ? Veut-on plutôt évoquer l'affaire Galilée au cours d'une conversation sur la censure ? Toute proposition se présente ainsi comme l'énoncé des croyances, des sentiments, des intentions de celui qui l'exprime, dans un contexte particulier. Parler, écrire, c'est se livrer un peu. D'où la dimension expressive du langage, appelée encore « manifestation ». La **manifestation** est la prise en charge subjective de la proposition, le fait qu'une proposition peut toujours se voir rapportée à un énonciateur, lequel n'est jamais quelconque, et s'ancrer ainsi dans un contexte défini. Les pronoms personnels (je, nous), les circonstanciels égocentriques (ici, maintenant...), marquent, dans la langue, cette dimension de manifestation ou d'expression.

Pour Deleuze, **le sens** est irréductible aux trois dimensions de la proposition logique. Il ne se confond ni avec la référence, ni avec la signification, ni avec la manifestation, mais constitue plutôt une quatrième dimension de la proposition, soit le milieu où elles opèrent, ce que Deleuze appelle précisément « **le problématique** » (Fabre, 2017). Tout travail intellectuel, tel que la construction d'un mémoire ou d'un portfolio, apparaît ainsi comme un processus de problématisation, c'est à dire comme un processus de construction et de déconstruction des trois dimensions de la proposition. Ces dispositifs s'avèrent en outre des moments privilégiés de questionnement de la formation. L'identification que fait Deleuze entre le sens et le problématique s'avère particulièrement éclairante ici.

**La question de recherche devient alors : comment le stagiaire construit-il, à travers ces dispositifs de mémoire professionnel et de portfolio le sens de sa formation. Ou encore, de quelle manière fait-il circuler le sens entre manifestation, signification et référence?**

| SENS ET FORMATION             |                |                 |
|-------------------------------|----------------|-----------------|
|                               | Déconstruction | Re-construction |
| Manifestation (rapport à soi) | Rupture, crise | Dépassement     |



|                                                 |               |            |
|-------------------------------------------------|---------------|------------|
| <b>Signification (rapport au concept)</b>       | Critique      | Fondement  |
| <b>Référence (rapport au monde, aux autres)</b> | Désadaptation | Adaptation |

Du point de vue « manifestation », la formation se présente comme un développement personnel (identitaire) qui connaît des ruptures, des crises, des dépassements. Du point de vue des significations, la formation est travail sur les représentations : elle est critique des préjugés et construction de nouvelles représentations et conceptualisations. Enfin, du point de vue de la référence, elle conduit à un remaniement des pratiques, à une remise en cause des modèles, voire des maîtres et à la construction de nouveaux repères, de nouvelles pratiques.

| SENS ET PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                        |                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                          | Déconstruction                                                                                                                                         | Re-construction                                                                                |
| <b>Manifestation (rapport au sujet)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- biographie,</li> <li>- expérience professionnelle,</li> <li>- expérience de formation</li> </ul>                                                        | rupture<br>d'avec l'expérience personnelle                                                                                                             | ancrage ou (ré-ancrage) dans<br>l'expérience personnelle                                       |
| <b>Signification (rapport au savoir)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Théorie musicale, histoire de la musique,</li> <li>- Sciences humaines, sciences de l'éducation,</li> <li>- Pédagogie (doctrines, histoire)</li> </ul> | Critique des préjugés, déconstruction des dualismes,<br>prise de conscience des faux - problèmes                                                       | Conceptualisation (ou reconceptualisation),<br>construction ou (re-construction des problèmes) |
| <b>Référence (rapport au monde)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les pratiques,</li> <li>- les autres (les collègues, les) maîtres, les enseignants chevronnés)</li> <li>- le terrain,</li> <li>- l'institution</li> </ul>   | Désillusion devant la réalité des pratiques, ou plus globalement du métier, de l'institution<br><br>Déception par rapport aux pairs ou aux « modèles » | Réalisme, adaptation, innovation<br><br>Construction de nouveaux modèles                       |

#### 4. L'idéal du praticien réflexif

La formation professionnelle au Cefedem se veut celle d'un **praticien réflexif**. Dans « réflexivité » il y a « réflexion » et « réflexion sur soi » (sur sa pratique). La quête du sens consiste alors ici en un certain type d'articulation entre l'investissement de soi (Manifestation), la relation aux savoirs (Signification) et à



la pratique (Référence) dans un certain contexte. Le point de vue de la réflexivité n'est pas étranger à celui du sens, il vient lui conférer une dimension professionnelle.

Dans la tradition de Schön (1994), le **praticien réflexif** se définit par :

- l'explicitation d'un savoir tacite dans ses pratiques d'enseignement,
- la prise en charge de son développement personnel,
- l'exercice d'une pensée rationnelle (Hensler, Garant, Dumoulin, 2001, p 33),
- les compétences techniques : rapport entre moyen et fin, efficacité,
- la réflexion sur la pratique : présupposés, intentions, conséquences observées,
- la pensée critique, faisant intervenir des critères moraux et politiques (rarement atteint chez les novices) (*Ibid*, p. 33).

Articulée à la question du sens, on peut définir la réflexivité : 1) sur la dimension de manifestation, comme questionnement de soi dans une problématique de formation continuée : « travailler sur les habitus » sur l'inconscient pratique (Perrenoud, 2001, p.131); 2) sur la dimension de signification, comme recherche d'un rapport « majeur » aux savoirs à enseigner et aux savoirs pour enseigner, à l'opposé de tout applicationnisme et de tout technicisme vers une « réflexion profonde » (Kelchtermans, 2001, p. 55); 3) enfin, sur la dimension de référence (l'institution, le terrain, les pratiques) comme questionnement des normes institutionnelles, des pratiques traditionnelles comme des innovations, et comme tentative de se situer par rapport aux « praticiens chevronnés », voire à celles de ses maîtres.

## CHAPITRE II MÉMOIRES ET SOUTENANCES

Les représentations des étudiants seront recueillies ici à partir des mémoires et de leurs soutenances (11 sujets). Le mémoire professionnel (désormais MP) est supposé constituer un lieu de problématisation des pratiques professionnelles et également un lieu où se réfléchit l'entrée dans le métier d'enseignant de musique. Dans cette perspective, ce dispositif est considéré comme la trace d'un processus de problématisation (défini par un certain nombre de cadrages), concernant un domaine particulier (pédagogique, didactique...), dans un contexte donné (de formation et de terrain). Dans cette dernière dimension, il faut considérer également le mémoire professionnel comme l'effet d'un certain nombre de transactions entre le stagiaire, les formateurs, les pairs, le terrain, l'institution et aboutissant à des compromis entre logiques différentes, voire antagonistes.

Dans la perspective de cette étude, le MP peut donc être considéré de deux points de vue, à savoir comme reconnaissance d'un genre et comme affirmation d'un style : a) c'est une interprétation que fait l'étudiant du curriculum formel. Le sujet choisi pour le MP, la manière de le traiter sont soumis à des normes institutionnelles auxquelles l'étudiant essaye de se conformer. Le style du mémoire reflète ce qu'il croit être attendu de l'institution et du garant; b) c'est également une tâche où s'exprime la créativité individuelle du futur enseignant, marquant ainsi sa conception personnelle de la formation.

Au Cefedem, le mémoire entre dans l'UE 4 – Recherche et Innovation. Il est conçu comme un travail de recherche personnelle à partir des questionnements « qui ont surgi au fil des interventions, des projets, des séminaires, des travaux... ». Les écrits déjà effectués dans les autres composantes de la formation peuvent d'ailleurs être repris, à condition que les différentes thématiques travaillées soient transformées en véritables problématiques. Il s'agit, pour l'étudiant-chercheur, « de faire la synthèse de savoirs épars et construire ses propres outils de pensée ». Les objectifs de l'exercice sont de plusieurs ordres : a) explicitation : mettre des mots sur les choses et sur les pratiques; b) au-delà, viser la construction d'une nouvelle professionnalité fondée sur une communauté de recherche dans le but de « structurer la profession en lui garantissant un espace critique et prospectif appuyé sur une démarche scientifique et non plus fondée sur des « recettes » ou des pétitions de principe ». Les attentes sont assez ouvertes en ce qui concerne les types de mémoires. Sont possibles des enquêtes, mais également des travaux historiques ou même purement spéculatifs de type philosophique ou de type « revue de questions ». L'éventail des intentions de recherche couvre deux des types ouverts par la classification de Jean-Pierre Astlofi (1993) : recherche de faisabilité (visant la transformation des pratiques), recherche de signification (visant leur compréhension)<sup>1</sup>. Le document énumère l'éventail des méthodes possibles : entretiens, observations, analyse de documents.

L'accent est mis sur cinq caractéristiques fondamentales de la démarche du mémoire : 1) importance du travail théorique de clarification des notions, de repérage des travaux dans le domaine; 2) articulation de la partie théorique et de l'enquête; 3) caractère professionnel du mémoire, son lien essentiel à l'enseignement, sinon aux pratiques d'enseignement; 4) réflexivité sur les démarches entreprises, l'intérêt et les limites des résultats obtenus, 5) caractère formateur, voire transformateur, de cette démarche de questionnement.

**La finalité du travail de mémoire est bien de faire sortir l'étudiant d'un rapport mimétique à ses maîtres. Ce travail de recherche vise donc l'atteinte d'une maturité réflexive.**

Toute la difficulté, dans cette étude, sera de porter un regard différent de celui du jury. La question n'est pas d'évaluer la réussite du mémoire (ce qui est déjà fait dans l'institution), mais la représentation que se fait l'étudiant de sa formation. Il y a effectivement des mémoires plus ou moins aboutis. La qualité du mémoire ne peut toutefois directement informer ni du degré ni de la forme de professionnalisation voulus par son auteur. C'est donc indépendamment de la réussite ou de l'échec de l'objet mémoire qu'il faut caractériser quelle conception se fait l'auteur de la formation professionnelle. Toutefois, l'analyse doit prendre en compte le dialogue de l'auteur du mémoire et du jury de soutenance, comme révélateurs de l'idée de ce que les uns et les autres se font d'un « bon mémoire » et au-delà, d'une « bonne formation ».

## 1. La construction du sens dans les mémoires

Les mémoires semblent obéir à une même structure canonique :

- a) Une introduction situant l'origine du questionnement et posant le problème.
- b) L'explicitation plus ou moins poussée d'un cadre théorique,
- c) Une enquête de terrain fondée sur des entretiens, observations, analyses de documents.
- d) Une conclusion exposant les résultats de l'enquête et explicitant les effets formatifs du mémoire.

C'est là, la structure habituelle du « genre » mémoire professionnel que l'on retrouve dans d'autres formations, comme celle des enseignants par exemple. En suivant Gilles Deleuze (1968) on définira le processus de problématisation à l'œuvre dans le mémoire, comme un travail de déconstruction et de

<sup>1</sup> Le troisième type, la recherche de régularité (visant l'établissement de lois, d'explications), tombe évidemment, pour tout un ensemble de raisons, d'ordre méthodologique et pratique, en dehors du dispositif.

reconstruction du sens dans ses trois dimensions de manifestation (rapport au sujet), signification (rapport au concept) et de références (théoriques et empiriques).

| <b>dimension</b>                 | <b>déconstruction</b>                                                                                                               | <b>reconstruction</b>                                                                                             |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| manifestation: rapport au sujet  | distanciation                                                                                                                       | engagement                                                                                                        |
| signification: rapport au savoir | critique des significations héritées                                                                                                | construction de significations nouvelles                                                                          |
| référence: rapport au monde      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en question des références partagées</li> <li>- mise en question des faits</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ancrage théorique du discours</li> <li>- dévoilement de faits</li> </ul> |

L'analyse porte sur 11 mémoires professionnels de la promotion 2018-2019, pris selon la liste alphabétique. Elle se déroule en plusieurs phases : 1) élaboration d'un résumé du mémoire et de sa soutenance (Annexe 2) ; 2) analyse des mémoires et des soutenances avec la grille des logiques de formation et des dimensions du sens (annexe 1).

### 1.1. Manifestation : L'investissement du sujet dans le mémoire.

Comment le stagiaire inscrit-il l'objet du mémoire dans son expérience personnelle ou professionnelle ? Dans un travail antérieur (Fabre, Lang, Benoît, 1999), j'avais constaté que l'entrée dans le mémoire professionnel en formation d'enseignants à l'I.U.F.M pouvait se lire sur deux axes. Le premier axe renvoyait à la perception par le stagiaire d'une continuité ou d'une discontinuité entre le problème posé et son expérience antérieure, intellectuelle, professionnelle. Le deuxième axe marquait le degré d'initiative du stagiaire dans cette position du problème : le problème à traiter est-il plutôt imposé par la situation ou plutôt librement choisi par le stagiaire ? Le croisement de ces axes déterminait quatre entrées possibles dans le mémoire professionnel.

|              | <b>CONTINUITÉ</b> |                                |                  |
|--------------|-------------------|--------------------------------|------------------|
|              | <b>S'affirmer</b> | <b>Profiter d'une occasion</b> |                  |
| <b>SUJET</b> | <b>Se lancer</b>  | <b>Faire face</b>              | <b>SITUATION</b> |
|              | <b>RUPTURE</b>    |                                |                  |

D'où plusieurs manières possibles d'entrer dans le mémoire qui ne s'excluent pas forcément, mais n'interviennent pas au même degré de sorte qu'il est possible d'identifier des dominantes.

- **Attitude A : "S'affirmer"**: le projet de mémoire surgit des intérêts, des envies, des obsessions du sujet, des questions qu'il se pose depuis qu'il est élève, ou depuis ses toutes premières entrées dans le métier.
- **Attitude B : "Profiter d'une occasion"**: l'idée du mémoire vient plutôt de la conjoncture. Mais celle-ci est pensée dans ses potentialités formatrices, comme une chance à saisir pour élargir et enrichir l'expérience antérieure. C'est le cas notamment des expériences de stage.
- **Attitude C : "Se lancer"**: c'est bien le stagiaire qui a l'initiative et qui va au-devant d'un problème professionnel, lequel peut-être un problème de débutant ou un problème "normal" se posant à tous les enseignants.
- **Attitude D : "Faire face"**: l'étudiant se trouve en butte à des difficultés qui lui sont imposées par la situation et auxquelles il ne peut échapper. Dans certains cas elles peuvent être ressenties comme des échecs personnels. (Fabre, Lang, Benoît, 1999).

### L'enracinement biographique.

Dans 9 des mémoires sur les 11 étudiés et dans leurs soutenances, l'objet de travail est fortement ancré dans la biographie de l'auteur, son expérience d'élève dans le contexte du conservatoire voire ses débuts d'expérience professionnelle. **C'est l'entrée « s'affirmer » qui domine** dans la mesure où le problème traité semble avoir beaucoup d'échos positifs ou négatifs dans la vie d'élève ou d'enseignant de l'auteur du mémoire.

Ainsi, la question rhétorique « je n'aime pas la musique contemporaine » se voit réinterprétée dans une dimension professionnelle (la position ambiguë de certains professeurs à ce sujet) et même personnelle : « moi-même à un moment donné d'élève puis d'étudiant musicien, j'ai pu être en phase avec certaines de ces affirmations » (M1, p. 10). En M3, ce qui semble motiver le questionnement sur le statut de l'erreur, ce sont **des expériences positives ou négatives** faites au conservatoire : alternance entre culpabilisation et émancipation de la peur de se tromper.

Dans certains cas, l'investissement est explicité par des **récits biographiques** assez conséquents. Ainsi, dans son questionnement sur la motivation, l'auteur déclare : « En analysant l'évolution de mon cursus, je constate qu'à l'origine, ma motivation était en grande partie extrinsèque (mimétisme, regard des autres, estime parentale et professorale....) pour ne devenir purement intrinsèque que tardivement en prenant conscience des difficultés à surmonter dans la pratique musicale » (M1, p.11). Dans sa recherche sur l'orientation vers le statut d'amateur ou de professionnel, l'auteur du mémoire se réfère à sa propre expérience d'élève qui se destinait d'abord à une carrière de musicien d'orchestre : « Le choix d'être professeur de violon ne m'est apparu que tardivement, lors de mes études parisiennes où ayant pris conscience de toutes les démarches et sacrifices que cela représentait d'être dans un orchestre, j'ai compris que je préférerais enseigner la musique et donner une chance à des élèves de découvrir un autre univers » (M6, p 9).

C'est parfois **un choc culturel** qui motive la question du mémoire. Ainsi lorsqu'il s'agit de traiter de l'autonomie dans les apprentissages : « Mon choix de travailler sur ce sujet vient du fait que j'ai vécu des expériences d'apprentissage dans deux cultures très opposées, la culture japonaise et la culture française » (M 10, p 8). Dans l'un des mémoires (M7), le problème que traite l'auteur semble à première vue relever d'une curiosité gratuite (la découverte d'un genre musical de la Réunion, le Maloya), mais il s'inscrit dans un itinéraire biographique entre pratique familiale et conservatoire, oralité et écriture, musique traditionnelle et classique que l'auteur, au cours de ses apprentissages, tantôt oppose et tantôt

s'efforce de réunir. Cet itinéraire biographique converge avec le mouvement d'ouverture du conservatoire aux musiques traditionnelles, mais témoigne surtout d'un désir de reconnaissance culturelle et même identitaire.

Enfin, le choix de l'objet de recherche peut provenir directement d'une **préoccupation professionnelle**. Dans l'un des mémoires, l'interrogation sur le lien entre musique et autres enseignements s'enracine dans l'observation d'un cours de Harpe où l'enseignante multiplie les métaphores inspirées de la danse pour enseigner le doigté : « La danseuse ne marche pas sur les pieds de son danseur.... les doigts de notre main ne doivent pas se marcher les uns sur les autres » (M4 p. 30). L'entrée dans le mémoire s'effectue ici, partiellement au moins par « **profiter d'une occasion** ».

Il est cependant quelques rares mémoires qui traitent d'un problème très général, comme celui de l'apprentissage du geste en musique, en le **déconnectant de toute préoccupation personnelle** (M2). Ce n'est qu'en soutenance que l'auteur évoque le lien entre son objet de recherche et sa pratique sportive. Il en est de même pour le problème de l'autonomie en pédagogie. Là encore ce n'est qu'en soutenance qu'est évoqué le lien avec le sport (M5). Ici, l'entrée est plutôt du type « **se lancer** ».

Contrairement à ce qui a lieu en formation d'enseignants de collège ou de lycée, où le débutant peut se trouver, dès ses premiers stages, confronté à des problèmes qui le tiennent en échec, on ne trouve pas d'entrée de type « **Faire face** ». L'enseignement de la musique dans les lieux de stage ou dans l'exercice professionnel des étudiants du Cefedem, semble moins désarçonnant que les « premières classes » du jeune professeur, dans le contexte scolaire.

### La reconnaissance des effets formatifs du mémoire.

L'investissement dans le mémoire se mesure également à l'explicitation de ses effets formateurs sur l'auteur du travail. Assez généralement, les auteurs signalent **les leçons professionnelles** qu'ils tirent de cette expérience pour améliorer leur pratique. Le travail sur l'autonomie peut changer la manière de faire cours (M5), de faire jouer la transversalité : « Au travers des textes et des rencontres, j'ai eu l'occasion de prendre conscience de l'importance de la transversalité danse et musique dans l'enseignement artistique et j'ai maintenant en ma possession des solutions pour l'aborder dans mes classes d'éveil, mais également dans l'ensemble de mon travail d'enseignant » (M9, p. 55). Le bénéfice de la recherche est attendu quelquefois dès le départ. Un étudiant conçoit son mémoire comme l'occasion d'éprouver le bien-fondé d'une démarche de transversalité qu'il a mise en place : « Mais l'enseignement que nous proposons est-il adapté ? » (M9). L'auteur y revient en soutenance : il a mis en place un enseignement mixte et s'efforce de se rassurer au sujet de son bien fondé.

Un autre moyen d'exprimer les effets formateurs est de mentionner **les questions** que le travail de mémoire a fait surgir et qui sont reprises lors de la soutenance (M4, M6). L'explicitation des effets formateurs du mémoire et plus largement de la formation au Cefedem se fait même quelquefois sentir dans la sphère personnelle. Lors de la soutenance, à la fin de sa présentation, un étudiant revient sur son développement personnel et son propre rapport à l'erreur (M3). Un autre s'attarde sur les effets de dévoilement que l'écriture du mémoire a provoqué chez lui. Ma formation - dit-il - m'a fait prendre conscience « du peu d'attention que je portais jusqu'ici au rôle de mon corps dans la pratique (M9, p.7). Il y reviendra en soutenance et il avouera les difficultés qu'il a eues en danse et même avec la respiration.

*L'exercice du mémoire semble vécu au Cefedem, non comme un simple exercice académique, mais plutôt comme l'occasion d'élaborer un questionnement authentique, professionnel, voire personnel. Bien que l'ancrage biographique du sujet de mémoire et l'explicitation de ses effets formatifs fassent partie des attendus du genre, il n'y a pas lieu de mettre en doute l'authenticité de ces explicitations. Dans les écrits comme dans les soutenances, le mémoire est l'occasion de déployer un*

*questionnement qui « tient à cœur », dans lequel on s'investit, intellectuellement et affectivement et dont on reconnaît le caractère formateur.*

## 1.2. Signification : le rapport au savoir

On peut considérer le mémoire professionnel comme un genre « pédagogique » caractérisé par l'essai d'articulation de types de discours hétérogènes : le domaine des valeurs (reconnaissance des enjeux du problème posé, énoncé de principes éthiques), le domaine des normes (les obligations et les interdits, le discours de l'institution), le domaine de la théorie (élucidation de concepts, référence à des fragments de doctrine, de théorie scientifique ou pédagogique), le domaine des croyances, des évidences non interrogées, enfin le domaine empirique : constats, appels à l'expérience vécue. Comment le mémoire professionnel gère-t-il les relations entre les différentes modalités discursives inhérentes à ces différents domaines : déontiques (les normes), empiriques (le réel), pragmatiques (l'action), épistémiques (le savoir), volitives ou affectives (le sujet) ?

Tous les mémoires étudiés comportent une dimension théorique, bien que très variable par son ampleur et sa pertinence.

### Nature des savoirs convoqués.

Les mémoires sont à dominante **pédagogique** et non didactique. Les savoirs du domaine musical (théorie, histoire, psychologie ou sociologie de la musique) ne sont convoqués que pour des repérages minimaux comme la définition rapide de la musique contemporaine (M1), ou évoqués au fil du mémoire (par exemple en référence à des genres : musique classique, traditionnelle...). Ce sont la plupart du temps des savoirs issus des Sciences humaines et sociales et plus particulièrement psychologiques qui sont mobilisés, ainsi que des éléments de méthodes pédagogiques. On convoque ainsi les psychologies de l'apprentissage psycho-moteur (M2), l'épistémologie et la psychologie de l'erreur (M3), l'épistémologie des relations entre disciplines (pluri, inter, trans) (M4), les conceptions psychologiques et pédagogiques de l'autonomie (M5, M8, M10), de la motivation (M11).

### Fonctions des savoirs convoqués.

Le rapport au savoir implique une **élucidation** minimale des termes du questionnement. On propose ainsi une définition de la musique contemporaine (M1), du geste musical (M2), de l'autonomie (M10). Cet investissement théorique peut être plus ou moins ample et aller d'un simple repérage de l'objet d'étude à un investissement très approfondi, engageant une réflexion esthétique, éthique et politique (M8 et à une moindre mesure M9).

La convocation de ces savoirs obéit à des préoccupations différentes. Dans tous les mémoires, ils jouent un rôle de **repérage** pour baliser l'objet d'étude, établir les distinctions utiles, identifier les théories en présence, élucider les enjeux. Dans certains cas, en plus de cette fonction première, les savoirs convoqués ont un rôle **d'exploration de possibles, voire d'identification de modèles** à investir dans les pratiques, avec un risque d'applicationnisme (M2).

Certains mémoires se cantonnent à l'aspect strictement technique des apprentissages (M2). Dans ce cas, le geste musical, par exemple, est étudié d'un point de vue psycho-moteur sans être replacé dans le contexte de l'enseignement de la musique et l'institution du conservatoire. Il arrive également que le cadre théorique ne soit pas opérationnel (M1, M7), qu'il ne puisse faire avancer le questionnement. La différence se joue ici sur les capacités à développer une large réflexion qui dépasse les aspects strictement techniques vers **l'élucidation des enjeux esthétiques, éthiques, politiques de l'enseignement musical**. En ce sens, certains mémoires font preuve d'une réelle culture en sciences humaines, en



pédagogie et en philosophie. S'agissant de penser les enjeux de la création et de l'autonomie dans l'éducation artistique, un mémoire analyse la notion d'autonomie chez plusieurs pédagogues (Freire, Freinet) et chez des philosophes comme Alain ou Dewey (M8).

*Le cadre théorique sert la plupart du temps à orienter la recherche, mais il reste souvent peu opérationnel dans l'enquête empirique. Notamment, il n'est que très rarement mobilisé pour analyser les données empiriques, comme si celles-ci pouvaient parler d'elles-mêmes. Tout au plus ces données permettent-elles de relancer la réflexion (M8). Par ailleurs, - comme c'est souvent le cas dans les mémoires professionnels - la plupart des étudiants n'ont pas un rapport « majeur » au savoir, pour employer le vocabulaire kantien de Qu'est-ce que les Lumières ? Dans presque tous les mémoires étudiés, les théories convoquées jouissent d'une autorité qui n'appelle pas discussion.*

### 1.3 Référence : le rapport au terrain

#### Nature des références.

Presque tous les mémoires étudiés comportent une partie **enquête**. Il s'agit le plus souvent d'entretiens auprès de collègues professeurs de musique et quelquefois d'élèves. L'enquête porte beaucoup plus rarement sur des observations de cours ou des expérimentations pédagogiques. Les analyses de documents (textes officiels, méthodes d'apprentissage de tel ou tel instrument) ainsi que plus rarement des résultats d'enquêtes (M11), interviennent surtout dans la partie théorique. La fréquence des entretiens correspond aux pratiques les plus répandues en sciences de l'éducation. Leur inconvénient est de porter sur du déclaratif et - on le verra - d'induire un rapport spécifique entre interviewer et interviewé.

#### Statut des références.

Il est de trois types dans les mémoires étudiées. Il peut s'agir d'une **recherche d'informations**. Par exemple, on cherchera à voir si et comment les professeurs interviewés mettent en place l'éducation à l'autonomie encouragée par les textes officiels (M5, M6). Dans ce cas, il s'agit de vérifier ou de confirmer une hypothèse. Dans d'autres cas, on attend simplement des entretiens un complément et un approfondissement par rapport aux informations tirées des lectures (M7).

Plus fréquemment, l'enquête attend des collègues chevronnés qu'ils livrent à l'enquêteur **les leçons de leur expérience**. Il peut s'agir d'explorer des possibles pédagogiques par rapport à une perspective d'innovation, mais aussi de chercher des exemples de démarche, des conseils pédagogiques, voire des modèles à imiter, comme autant de « bonnes pratiques » (M1, M2, M4, M8, M9, M10). Tantôt l'enjeu est de se réassurer du bien-fondé de sa propre pratique auprès de collègues expérimentés, quitte à trouver auprès d'eux des pistes d'amélioration ou d'innovation (M3, M9, M10). Le plus souvent cependant, il s'agit de se fonder sur l'expérience des collègues chevronnés pour concevoir des manières de faire. Dans la majorité des cas, la posture de l'auteur du mémoire n'est pas celle d'un chercheur qui traite ses données et les analyse à partir de son questionnement propre, en tenant de vérifier ou infirmer ses hypothèses. C'est plutôt celle d'un **novice** qui s'instruit auprès des **experts**. Ce qui est significatif, en effet, c'est que l'auteur du mémoire demande le plus souvent aux interviewés de répondre aux questions qu'il se pose lui-même dans sa problématique. Le fait que les questions posées aux collègues expérimentées soient les mêmes que celles qu'élabore l'auteur du mémoire est l'indice d'une « position basse ». L'auteur s'en remet à l'expérience des experts plutôt que de garder la maîtrise de son questionnement et celle de l'interprétation des réponses. Il apparaît toutefois, ça et là **des aspects critiques**. Par exemple lorsqu'on constate le refus des grands maîtres du saxophone d'enseigner la musique contemporaine (M1), lorsqu'on conteste les procédés de certaines méthodes d'apprentissage du piano (M3), la monodisciplinarité qui semble régner au conservatoire (M4) ou encore le défaut d'autonomie des élèves (M5).

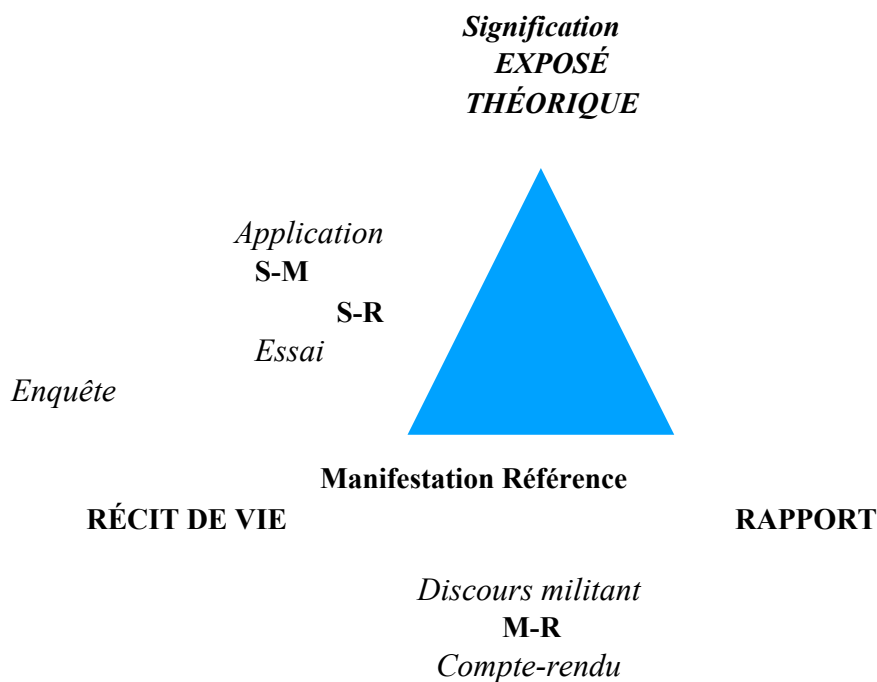


Dans ce type de travail, le rapport au terrain ne peut avoir, tout au plus que la fonction d'alimenter un questionnement. Encore faut-il que la nature du type d'enquête choisie le permette, que l'auteur du mémoire reste maître de sa problématique et de ses interprétations et s'émancipe de sa position de novice pour adopter une posture de chercheur.

## 1.4 La circulation du sens

### La construction du sens.

Les trois dimensions du sens sont bien présentes dans la totalité des mémoires étudiés, sans qu'il y ait d'écrasement d'une dimension sur les autres. Il apparaît toutefois des dominantes dans la construction du sens engendrant certains déséquilibres dans l'investissement de ses différentes dimensions. Le déploiement du triangle du sens permet une exploration systématique de ces formes dont la plupart sont représentées dans les mémoires étudiés. En effet les trois sommets du triangle délimitent ce qui est attendu d'un mémoire professionnel entre **l'Exposé théorique** (Signification prédominante), le **Rapport** (référence prédominante) et le **Récit de vie** (manifestation prédominante).



## La circulation du sens dans les mémoires

Dans cet espace, on rencontre plusieurs formes :

SM : C'est la forme **Essai** (M11), caractérisée par un fort investissement biographique et théorique, sans enquête sur le terrain.

MR : Quand l'investissement théorique fait défaut, deux figures apparaissent, celle du **discours militant** (M7) lorsqu'une trop forte implication personnelle et même identitaire, bloque la réflexion et celle du **compte-rendu**, ce qui implique posture empirique, fondée exclusivement sur le recueil d'expériences (M1).

S-R : Ce pourrait être la figure de **l'enquête** objective (sans investissement biographique) mais ce peut être également celle de **l'application** quand les savoirs fondent directement les pratiques comme en (M2) puisqu'on passe sans transition de la psychologie de l'apprentissage moteur à l'enseignement

musical, sans considération pour les spécificités du contexte institutionnel, de l'enseignement musical et des situations d'enseignement. Ce manque d'élucidation des contextes et des enjeux de formation musicale réduit le mémoire à un aspect techniciste.

## 2. La représentation de la formation et de la profession

L'exploration des différentes logiques engagées dans le processus de formation professionnelle (logique socio-professionnelle, logique des savoirs, logique psychologique) peut sembler faire quelque peu redondance avec l'élucidation du sens des mémoires. Elle apporte cependant un certain nombre d'informations sur la manière dont l'auteur du mémoire assume **sa posture de professionnalisation**, le mode sur lequel il entend s'insérer dans la communauté professionnelle et l'intensité avec laquelle il prend en charge sa formation.

### 2.1. Logiques de formation et modes de professionnalisation

Sur le plan de la **logique professionnelle**, certaines postures visent plutôt **l'adaptation** à un rôle prédéfini. L'accent est mis ici sur la formation de soi, **en tant que novice**, pour devenir un bon professionnel (M1, M6). Plus fréquemment, le mémoire s'inscrit dans une perspective **de changement** concernant l'amélioration de ses propres pratiques ainsi qu'une amélioration de celles de la communauté professionnelle, ce qui implique des remarques critiques (très mesurées) envers certaines représentations, certaines habitudes ou certains dispositifs organisationnels ou institutionnels. Les critiques, lorsqu'il y en a, visent moins d'ailleurs l'institution elle-même et ses finalités que l'écart qu'elle affiche entre les intentions et la réalité des dispositifs ou des pratiques. Et si les collègues expérimentés ont droit à quelques remarques négatives, c'est parce qu'ils ne suivent pas totalement l'esprit des recommandations pédagogiques institutionnelles. Par exemple, on trouve dans (M3) une critique de la mono-disciplinarité des conservatoires qui ont peine à suivre les recommandations officielles visant à promouvoir les enseignements transversaux.

**La logique des savoirs** est diversement investie. Quelques mémoires présentent un rapport au savoir d'une grande richesse, en convoquant des éléments de pédagogie et de philosophie de l'éducation d'une manière particulièrement bien maîtrisée, comme en (M8) et dans un moindre degré en (M9) et (M10). Mais il arrive également que la recherche soit orientée vers des solutions praticopratiques (M1), ou qu'on la conçoive dans une perspective d'application immédiate sur les pratiques (M2).

Quant à la **logique psychologique**, on note en général un fort investissement du mémoire dans la formation personnelle et en réponse à des questions que l'auteur du mémoire s'est posé dans sa biographie personnelle ou professionnelle.

### 2.2. Typologie des mémoires

L'analyse fait apparaître **plusieurs modes de professionnalisation**, par référence au modèle du praticien réflexif comme idéal de la formation professionnelle du Cefedem. Il s'agit là d'idéaux types qui schématisent des tendances repérées dans les mémoires et dont certains écrits sont particulièrement représentatifs.

- **Le pédagogue déjà réflexif** (M8, M9, M10). Il est fortement investi dans son questionnement pour des raisons biographiques et / ou professionnelles. Il y voit une occasion de formation. Il vise le changement de pratiques. Sa réflexion est fortement ancrée dans des savoirs des Sciences humaines et sociales ou des savoirs pédagogiques qui servent de repères pour penser la pratique. Sa critique des institutions et de la communauté est positive. Il croit au changement pour lui et ses collègues. Il réfléchit

à et sur ses pratiques. Il ne reste pas cantonné dans les problèmes techniques, mais s'ouvre aux enjeux esthétiques, éthiques et politiques.

- **Le pédagogue en chemin (M3, M4, M5, M6).** Il est également fortement investi dans son mémoire pour des raisons biographiques et / ou professionnelles. Il y voit une occasion de formation. Il vise également le changement, ou du moins le perfectionnement de ses propres pratiques. Son rapport au savoir s'avère cependant plus limité que pour le pédagogue déjà réflexif, surtout en ce qui concerne l'ouverture aux enjeux de valeurs.

- **L'artisan consciencieux (M1).** Il est investi dans son mémoire pour des raisons biographiques et / ou professionnelles. Il y voit une occasion de formation. Il veut assumer le rôle qui lui est prescrit par l'institution, mais pas forcément assumé par tous. Son rapport au savoir ne lui permet pas toutefois de se construire des outils intellectuels pour penser sa pratique. Les apports sont donc à chercher uniquement du côté de l'expérience des praticiens chevronnés.

**Le technicien (M2) :** Son questionnement est abstrait, peu rattaché à son expérience personnelle et professionnelle. Il veut le changement. Son rapport au savoir est conséquent, mais pensé dans une perspective plutôt applicationniste. La réflexivité est limitée aux aspects strictement techniques sans réflexions sur les enjeux institutionnels, esthétiques, éthiques ou politiques.

**Le militant perdu (M7).** Il est fortement investi dans son mémoire pour des raisons personnelles et même identitaires, mais cet investissement fait obstacle à la problématisation. Ni le rapport au savoir ni l'enquête ne lui permettent de construire le problème sur le plan pédagogique. La posture est militante et se borne à la promotion d'un genre musical.

### 3. Discussion

L'analyse des mémoires professionnels suggère un certain nombre de réflexions sur le statut du mémoire et sa fonction dans le processus de professionnalisation.

#### 3.1. Une posture de recherche difficile à assumer.

La de la formation qui s'esquisse dans les mémoires est celle d'une formation « développement » (relatio ang, 1999 ; Fabre, 2015), ce qui implique un mode de socialisation professionnelle légiant » (relatio ang, 1999 ; Fabre, 2015), ce qui implique un mode de socialisation professionnelle dans urlogique entissage. L'enquête est destinée à recueillir l'avis des experts sur les quespose le tions qise De l'expérience de l'expert, le novice tire ainsi des enseignements sur ce qu'il e giquement possible de faire, sur les manières de le faire, sur les difficultés, voire les tacles rmonter ur le faire. C'est bien le novice qui pose les questions, mais c'est l'expert qui a la le réponse donc mot. Cette position entre en tension avec la conception d'un mémoire pro en fessionnel conçu de recherche, comme c'est le cas dans le texte de cadrage du Cefedem. de recherche Dans ur démarche t, le chercheur est maître de son questionnement. Il conduit le but de tirer de ses son enquêt dans s (issues d'entretiens, d'observations, d'expérimentation), qu'il va analyser à l'aide des à seaations cadre théorique. Il est en position « haute » par rapport dans la mesure où il propre, sesmateurs ète leurs réponses par rapport à son questionnement hypothèses.

*Pour favoriser l'adoption d'une posture de « chercheur », il importerait sans doute de **diversifier les modes de rapport au terrain**. La prédominance de l'enquête à base d'entretiens envers des collègues chevronnés ne peut en effet que favoriser une position « basse » chez les débutants. On peut penser au contraire que des observations de cours, des*

*entretiens avec des élèves, des expérimentations pédagogiques, pourraient favoriser des formes de distanciation et une attitude plus critique.*

### 3.2. Une diversification souhaitable des genres.

Les mémoires étudiés frappent en effet par leur uniformité. Or l'étiquette globalisante « mémoire professionnel » couvre en réalité différents genres selon les intérêts théoriques et méthodologiques mis en œuvre, indépendamment des sujets et des domaines traités, comme d'ailleurs le texte de cadrage s'en fait l'écho. Dans un travail déjà ancien (Fabre, Lang, Benoît, 1999) quatre dimensions d'analyse avaient été retenues. D'abord les caractéristiques formelles de l'expérience traitée : a) prise en compte de l'expérience dans sa globalité ou focalisation sur un de ses éléments; b) unicité ou multiplicité de l'expérience rapportée; c) visée d'efficacité ou d'intelligibilité; d) de singularité ou de généralité. Les types de regards sur l'expérience avaient été également retenus : 1) implication ou distanciation (selon que le "chercheur" est ou non l'acteur); 2) anticipation ou rétrospection, selon que le mémoire se donne plutôt comme un projet ou comme une réflexion sur une expérience déjà faite.

On peut ainsi distinguer **quatre genres de mémoires** : a) travailler en projet; b) essayer une démarche; c) réfléchir sur son expérience; d) mener une enquête. Cette liste pourrait sans doute, en utilisant la même grille, être allongée et affinée selon le questionnement et les corpus. À quelques exceptions près, les mémoires étudiés sont quasiment tous fondés sur le modèle de l'enquête, modèle qu'ils s'efforcent d'honorer, même si certaines dérives sont présentes, comme le militantisme, l'applicationisme ou l'empirisme du compte-rendu. Les autres formes comme le projet, l'essai d'une démarche, la réflexion sur son expérience, sont absentes. Elles nous semblent pourtant susceptibles de favoriser l'idéal de réflexivité attendue du futur praticien et son implication pédagogique, si l'on retient l'idée du pédagogue comme étant celui qui réfléchit sur sa propre pratique pour l'améliorer (Houssaye, 1993).

| Genres                          | Global/<br>Analytique | Un/<br>Multiple | Singulier/<br>Général | Efficacité/<br>connaissance | Prévision/<br>Rétrospection | Implication/<br>distance |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Travailler<br>en projet         | G                     | U               | S                     | E                           | P                           | I                        |
| Essayer une<br>démarche         | A                     | U ou M          | S ou G                | E                           | P                           | I                        |
| Réfléchir sur son<br>expérience | A ou G                | U ou M          | S                     | C                           | R                           | I                        |
| Enquêter                        | A                     | U ou M          | S ou G                | C                           | P                           | D                        |

### 3.3. Affirmer le « pédagogique ».

Les mémoires étudiés se veulent « **pédagogiques** » car ils cherchent tous, à travers les savoirs convoqués et les enquêtes, des repères, voire des modèles pour penser, mettre en œuvre, évaluer les pratiques. Or si l'on se situe dans la ligne de réflexion qui va de Durkheim à Houssaye, le pédagogue se caractérise par un certain type de construction du sens engageant une relation à soi (manifestation), aux savoirs (signification) et au terrain (référence). C'est dans cette perspective que le mémoire professionnel

peut se penser comme mémoire pédagogique. Or, dans les mémoires étudiés, le rapport entre savoirs et pratiques demande à être éclairci. En effet, la pédagogie n'est ni science ni science appliquée. Elle doit certes s'instruire de la science (des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie) mais ne saurait s'y réduire ni s'en déduire. Les sciences peuvent éclairer le problème pédagogique, mais c'est au pédagogue de le résoudre en fonction de l'analyse qu'il fait de la situation et du contexte.

*Dans les mémoires étudiés, le rapport au savoir est le plus souvent sous-tendu par un argument d'autorité. Certes on n'attend pas, dans le mémoire professionnel, une discussion approfondie des démarches et des résultats scientifiques. Mais en revanche, le pédagogue se doit d'évaluer **la pertinence et l'adéquation de ces savoirs au problème pédagogique qui lui est posé**. De plus, dans une démarche pédagogique, le rapport aux savoirs doit être médiatisé par une réflexion sur **les enjeux éducatifs** (d'ordre éthique, politique...) et le contexte. C'est un tel rapport au savoir qui définit le praticien réflexif, dans la lignée de Schön et qui s'oppose aussi bien à l'applicationnisme, qu'au technicisme ou à l'empirisme.*

### 3.4. Identifier les savoirs produits.

Qu'attendre des mémoires professionnels en termes de production de savoirs ? Si les mémoires étudiés rendent compte d'une manière assez explicite des effets formateurs de la démarche, ils restent moins précis, en revanche, **sur les types de savoirs produits**. Or, à penser le mémoire en termes pédagogiques, on peut s'attendre à ce qu'il produise des types de savoirs spécifiques à cette démarche (Fabre, 2002).

1. La pédagogie produit ainsi des savoirs **pragmatiques**. Decroly invente les « centres d'intérêt » pour recoller les morceaux d'un enseignement dispersé. Freinet met au point ses « techniques » (les plans de travail, le texte libre, l'imprimerie) et ses institutions (le conseil). Le mémoire peut ainsi aboutir à la production de méthodes, de démarches ou encore à des savoirs sur ces méthodes, ces démarches... Ces savoirs sont objectivables et communicables à la communauté professionnelle et centrés sur **l'efficacité**.
2. La pédagogie est également recherche **d'intelligibilité**. Elle tente d'élucider le bien-fondé des pratiques, leur adéquation au contexte, leur opportunité, mais aussi les valeurs qui les sous-tendent concernant le sens de l'enfance ou de l'éducation. Dans cette fonction élucidatrice et critique, le mémoire est **recherche du sens** des pratiques, des dispositifs, de l'institution.
3. La pédagogie est une expérience du changement et produit chez le pédagogue (ou l'apprenti pédagogue) **un savoir expérientiel**, une connaissance des cheminements avec leurs continuités et leurs ruptures. Ce savoir se donne le plus souvent sous forme de récits de « conversions » ou de « déconversions » qui jalonnent un itinéraire. Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin font ainsi le bilan de leurs explorations non-directives. Philippe Meirieu décrit les pièges de la pédagogie de groupe dans lesquels il a manqué tomber. Jean Houssaye relate ses tribulations sur le triangle des pédagogies. **Ce savoir du cheminement** permet au pédagogue d'accompagner les éducateurs novices : il a déjà fait le chemin, il en connaît tous les pièges, toutes les tentations aussi.
4. Mais le pédagogue ne se contente pas du savoir expérientiel de celui qui a déjà fait le chemin. Il lui arrive de produire **la carte du pays**, ce qui permet à d'autres de se retrouver dans le monde de l'éducation et de tracer leurs propres chemins. Philippe Meirieu produit des concepts qui constituent de véritables repères pour l'action quand il distingue dans le travail de groupe, le fonctionnement du groupe de production, du groupe fusionnel et du groupe d'apprentissage. Jean Houssaye, à partir de son propre itinéraire, propose un modèle des différentes pédagogies possibles avec leurs dérives et leurs effets pervers. Daniel Hameline, réfléchissant sur son expérience non-directive ou encore sur la pédagogie des objectifs produit un savoir critique.

*C'est en considérant ces quatre types de savoir que l'on peut parler de **recherche pédagogique**. Évidemment, on ne peut attendre des apprentis pédagogues la même chose que de la part de chercheurs confirmés, mais si les degrés de savoir et leur qualité peuvent varier selon l'expertise, leurs formes restent les mêmes. Ainsi, comme l'indique d'ailleurs le texte de cadrage, du Cefedem, il serait souhaitable que les différents mémoires puissent **explicitier les types de savoirs produits** et en évaluer l'intérêt, les enjeux et les limites. C'est une dimension de réflexivité que l'on attend de toute démarche de recherche digne de ce nom.*

## CONCLUSION

Le texte de cadrage envisageait le mémoire comme un travail de recherche permettant à l'étudiant de prendre en main sa propre formation professionnelle et d'échapper à la *mimesis* caractérisant l'esprit de la formation initiale reçue au conservatoire. Si la prise en charge de leur formation par les étudiants semble bien réelle, le mémoire étant pour eux visiblement toute autre chose qu'un exercice académique, il reste à explorer les dispositifs d'accompagnement, les cadrages théoriques et méthodologiques qui permettraient aux étudiants d'assumer pleinement une posture de **chercheur-pédagogue**, maître de son propre questionnement.

La socialisation professionnelle qui se donne à voir dans le mémoire semble encore trop peu émancipée des autorités (celle des savoirs, celles des collègues chevronnés, voire celles des normes de l'institution). J'ai, au fil de la discussion, indiqué quelques pistes pour enclencher **un processus de professionnalisation en mode « majeur »** (Kant, 1994), ce qui est bien - on l'a vu plus haut - l'idéal du texte de cadrage.



## CHAPITRE III

## LES PORTFOLIOS

Le terme portfolio vient de deux mots latins : *portare* qui signifie porter et *folium*, feuille de papier. La pratique du portfolio est issue du monde artistique. Elle a pour but de présenter le parcours de l'artiste, un échantillonnage de ses réalisations ainsi que les réactions qu'elles ont suscitées. L'usage scolaire du portfolio apparaît aux États-Unis dans les années 1980 pour compenser la standardisation des examens. L'objectif principal est de pousser l'élève à s'approprier ses travaux en vue de construire activement son apprentissage. Le portfolio est à présent un outil largement utilisé en formation professionnelle.

D'après Bucheton (2003) **les présupposés théoriques qui sous-tendent ce dispositif** sont de trois types. Le portfolio est, du point de vue intellectuel, un instrument réflexif qui procède à une mise à distance de son expérience par l'écriture ou la verbalisation, où se tissent les connaissances acquises de manière quelques fois disparate. C'est aussi un outil de socialisation et d'élaboration identitaire où l'étudiant co-construit sa professionnalité avec ses pairs et en dialogue avec ses formateurs. Enfin, le portfolio permet de donner la parole à l'étudiant pour qu'il présente lui-même son travail et le produit de son travail, alors que les autres formes d'évaluation (sauf peut-être le mémoire professionnel) prennent une forme plus objectivante.

C'est bien dans cet esprit que le Cefedem cadre le dispositif du Portfolio : « Le portfolio de formation regroupe de manière cohérente et significative différents travaux effectués par un étudiant durant sa formation, de manière à rendre visible son évolution, ses compétences et ses caractéristiques en tant qu'enseignant » (Description des dispositifs et des évaluations nodales certificatives, p. 69). C'est donc, comme pour le mémoire professionnel, la recherche d'un « pas de côté », d'une « mise à distance des pratiques et des expériences vécues » qui est recherchée. Il ne s'agit pas, précise le document, de « faire la promotion de ses travaux » pour un recruteur éventuel, « mais de montrer, éléments factuels à l'appui, **le cheminement caractéristique** qui aura été le vôtre durant votre formation ». (*Ibid*, p. 71).

Étant donné ce qu'on attend du portfolio, il semble légitime d'examiner comment l'étudiant se situe sur les différentes logiques de formation : logique des savoirs, logique psychologique et logique professionnelle. L'analyse des 11 portfolios, s'effectue, tout comme pour les mémoires et leurs soutenances. Leur écoute conduit à l'élaboration de résumés (Annexe 2) analysés ensuite avec la grille des logiques de formation (Annexe 1).

### 1. La logique psychologique : L'ÉPREUVE

L'expérience de formation au Cefedem conduit l'étudiant à se questionner dans ses représentations, ses habitudes, ses pratiques, qu'elles soient artistiques ou pédagogiques. Ce questionnement n'est pas seulement d'ordre intellectuel, il est susceptible d'implications profondes sur la personnalité de l'étudiant.

La première constatation générale que l'on peut faire à l'écoute des soutenances de portfolios, c'est que la formation au Cefedem est traversée de **crises, de ruptures et également - et heureusement ! - de dépassements** (Kaës et alia, 1990). Bref, comme le dit bien un étudiant : « Déstabilisation et re-stabilisation, recherche d'équilibre. On ne sort pas indemne de la formation, ça vous transforme » (Pf4). **L'Épreuve apparaît sous plusieurs modalités.**

Le Cefedem **perturbe** les habitudes acquises au conservatoire et que l'étudiant a tendance à vouloir perpétuer. Telle est par exemple la découverte du rôle pédagogique de l'oralité. Le fait de travailler sans partition rompt avec les pratiques de formation classiques. Passé la première surprise des stages pédagogiques où cette manière de faire est préconisée, l'étudiant constate que c'est possible et que ça fonctionne (Pf1). Mais ce sont toutes les « rigidités » des études du conservatoire, leur « formalisme », qui se trouvent mises en question. On découvre d'autres modalités de cours comme le cours collectif, d'autres

esthétiques musicales comme le Jazz, les démarches de créativité, le lien de la musique avec d'autres arts. Tout ceci entraîne chez l'étudiant un « **déséquilibre** », une « déstabilisation » engageant en réaction la recherche d'un nouvel équilibre. C'est au point que la question de l'identité professionnelle peut se voir posée : « Qui suis-je en tant que musicienne, pédagogue » ? (Pf4).

Dans d'autres cas, l'accent est mis plutôt sur le dépassement de l'épreuve. Avoir travaillé sur l'erreur dans son mémoire a pour premier effet **l'acceptation de soi** et de ses propres erreurs : « J'ai appris à accepter de me tromper. Ça a changé beaucoup de choses pour moi. L'erreur m'a bloqué dans mon apprentissage au conservatoire » (Pf3). En fait, le changement de regard sur l'erreur concerne d'abord le futur enseignant avant de changer sa relation aux élèves. Dépasser l'épreuve, c'est acquérir une forme de **réassurance**. Un étudiant avoue que l'acquisition des techniques pédagogiques et ses lectures de sciences de l'éducation lui ont fait vaincre sa « peur d'enseigner » (Pf2). Se réassurer sur ses compétences pédagogiques, c'est constater que les élèves qu'on a contribué à former en stage réussissent leurs examens, ce qui légitime par contrecoup l'action du professeur : « La validation c'était aussi la validation de mon enseignement, un regard extérieur » (Pf6). Cette réassurance peut prendre également des aspects beaucoup plus personnels, comme un nouveau rapport au corps « négligé » jusque là (Pf9).

L'Épreuve renvoie également, au-delà du strictement professionnel à des **chocs culturels**. Pour une étudiante japonaise, le Cefedem vient exacerber une expérience de dépaysement provoquée par son installation en France : découverte de nouvelles esthétiques musicales, de nouvelles pratiques pédagogiques moins directives et plus ouvertes. Un enrichissement sans doute, mais qui implique un certain nombre de **difficultés d'adaptation** : « Pendant deux ans, c'était très difficile. Je n'ai trouvé le lien qu'à la fin » (Pf10). Dans un passage assez émouvant de sa soutenance, l'étudiante confesse que l'ouverture aux musiques traditionnelles lui a fait redécouvrir la musique traditionnelle japonaise qu'elle avait quelque peu délaissée. Au terme de ce dépaysement, elle se réconcilie avec son chez soi (Pf10). Il en est un peu de même pour l'étudiant réunionnais à la double culture classique et traditionnelle qui se rêve en « passeur » entre les deux cultures sans pouvoir encore les articuler tout à fait, comme le reconnaît d'ailleurs le jury (Pf7).

Le passage par le Cefedem peut également enclencher une véritable **conversion** à la fois d'ordre intellectuel et d'ordre éthique. Un étudiant évoque le clivage entre son goût pour la musique et son dégoût de l'école et de tout ce qui ressemble à du scolaire. Il n'hésite pas à s'inscrire au Cefedem dont la formation « compacte » avec ses exigences intellectuelles (de lecture et d'écriture) l'effraye quelque peu. Il se jette à l'eau cependant et fait le récit de ses réassurances progressives : prendre la parole en public, travailler en groupe. Il se réconcilie peu à peu avec le travail intellectuel que la forme scolaire lui avait fait rejeter. Mais sa conversion prend un tournant éthique quand elle le conduit à se questionner sur « pourquoi faire de la musique ? ». L'étudiant évoque lui-même, dans un élan de sincérité assez touchant, un « effondrement positif » quand il se rend compte que sa pratique antérieure de la musique était fondée sur le culte de l'*ego* et de la performance. Désormais, il découvre un tout autre sens à la musique comme « pouvoir d'humanisation ». Ce qui par contrecoup change son regard sur l'enseignement et le fait passer d'un souci élitiste à celui d'un enseignement pour tous. En conclusion, il déclare que le stress de l'enseignement ne l'a pas tué. « Certes, l'apprentissage n'est pas indolore, il est même d'une grande violence quand on change de représentations ». Mais ces changements – dit-il – le rendent plus compétent pour enseigner (Pf11)..

## 2. La logique des savoirs : L'OUVERTURE

Les formes pédagogiques les plus évoquées dans l'expérience du Cefedem sont les projets artistiques et pédagogiques, les stages « hors les murs » sur les musiques contemporaines ou traditionnelles, les nouvelles techniques informatiques, les stages pédagogiques, le mémoire.

C'est d'abord l'idée **d'ouverture** que mentionnent presque tous les portfolios examinés. Le Cefedem leur apparaît comme un lieu d'expérimentation très libre qui fait sauter les verrous institutionnels et mentaux d'une formation au conservatoire qui apparaît rétrospectivement comme trop étreinte et trop formelle. L'ouverture se décline à la fois du point de vue artistique et pédagogique.

## 2.1. Du point de vue artistique.

L'ouverture, c'est d'abord **la rencontre d'esthétiques musicales différentes**. Pour la majorité des étudiants marqués par une formation à la musique classique ou romantique, c'est l'expérience du baroque (Pf2), Jazz (Pf2), des musiques traditionnelles, éventuellement celles d'autres cultures, comme la musique orientale (Pf8) et des musiques contemporaines (Pf1). Ces formes ne sont pas inconnues des étudiants et ont même parfois été abordées du point de vue musicologique dans leur formation antérieure. Mais c'est la possibilité de les explorer concrètement, de jouer effectivement ces musiques, qui constitue une expérience inédite et qui triomphe quelquefois du peu de goût *a priori* pour elles (Pf4). Pour certains, venus d'autres cultures, comme le Japon, cette ouverture constitue en fait une véritable découverte (Pf10), une aventure hors du parcours classique. Inversement, avec le saxophoniste, qui ose jouer et faire jouer du Mozart, c'est l'idée que les arrangements peuvent augmenter le répertoire de l'instrument en s'autorisant à aborder la musique classique (Pf1).

L'ouverture s'effectue également par rapport à **d'autres pratiques musicales**, comme le chant (pf5), la polyphonie (Pf8) et vise souvent **l'articulation de la musique avec d'autres arts**, ce qui conduit à bien des questionnements et tentatives : de la danse à la photographie (Pf1). Cela va jusqu'à poser des questions radicales du type « qu'est-ce que un concert ? » (Pf6). Pour des jeunes instrumentistes, le Cefedem permet également de s'initier à la pratique **d'autres instruments** : le clavecin pour une pianiste (Pf3), la guitare basse, le piano pour un saxophoniste (Pf7), mais aussi à d'autres **démarches musicales** comme l'arrangement (Pf1), l'improvisation, la création (Pf3), la direction d'orchestre, l'écriture (Pf5), les techniques de scène (Pf7). Pour ceux qui avouent quelquefois être restés « trop classiques » l'ouverture à **d'autres techniques**, telles que la musique électronique, la musique amplifiée (Pf6), les montages vidéo (Pf1) apporte un grand bol d'air.

## 2.2. Du point de vue pédagogique

Le Cefedem rompt également avec des conceptions et des manières d'enseigner qui semblaient à beaucoup évidentes, normales et sans alternatives possibles. Ces habitudes professionnelles sont héritées de l'expérience d'élève du conservatoire ou de celle du jeune enseignant encore dans l'imitation de ses maîtres.

Le Cefedem est le lieu d'apprentissages de **compétences générales** comme la structuration des cours (Pf7), l'adaptation de l'instrument au corps de l'élève et non l'inverse (Pf6). Certains étudiants semblent tirer parti des cours de sciences de l'éducation sur les pédagogies nouvelles comme Montessori ou Freinet (Pf6), ou encore sur le socio-constructivisme (Pf4). Ils ont retenu l'intérêt de démarches comme les situations problèmes (Pf2, Pf9) ou l'évaluation formative (Pf9). Il semble cependant que ce soit des **compétences spécifiques** comme la pratique de **l'oralité** dans l'apprentissage instrumental qui tranche le plus sur les pratiques du conservatoire axées sur la lecture de la partition (Pf1, Pf4, Pf5, Pf9). Pour beaucoup, apprendre sans partition semblait impensable. Ils comprennent désormais que c'est tout à fait possible à condition de commencer très jeune, avant que les pratiques traditionnelles ne s'installent (Pf1). Les implications pédagogiques de **l'arrangement** qui permet d'adapter le répertoire au niveau des élèves

et aux spécificités des instruments sont également comprises (Pf1) ainsi que les vertus de **l'improvisation** (Pf1, Pf7, Pf10) ou encore de la **créativité** (Pf4, Pf8) dans la motivation des élèves.

Beaucoup d'étudiants découvrent également de nouveaux **modes d'enseignement**, comme les cours collectifs (Pf4), les cours à plusieurs enseignants (Pf5), un éveil commun à la musique et à la danse (Pf9) ou encore de nouvelles techniques d'enseignement comme l'utilisation de la vidéo pour la Formation musicale avec le recours à l'émission « C'est pas sorcier » pour présenter l'opéra (Pf2).

### 3. La logique professionnelle : L'ENSEIGNANT ET L'ARTISTE

La logique professionnelle semble structurée par deux problématiques : 1) la relation enseignant / artiste; 2) la relation, intérieure au pédagogique lui-même, entre l'artistique et le technique. Ces deux problématiques renvoient à la tension bien connue dans la profession entre la perspective de devenir un exécutant de haut niveau, concertiste reconnu, ou celle de suivre la voie plus modeste de l'enseignement. Des travaux sociologiques ont montré l'importance de cette tension et les effets psychiques qu'elles peuvent avoir si la distance entre rêve et réalité n'est pas bien gérée au niveau personnel. Les vocations contrariées et les carrières artistiques avortées ne sont probablement pas sans causer de ravages chez des artistes devenus enseignants par dépit (Burban, 2007). La deuxième problématique s'avère toutefois interne à l'enseignement lui-même et concerne le rôle respectif à accorder au technique et à l'artistique pour des publics qui ne sont pas obligatoirement destinés à devenir des professionnels de la musique.

#### 3.1. Enseignant ou artiste

Quant à l'opposition de l'enseignant et de l'artiste, beaucoup ont tranché. Ils ont choisi de devenir enseignants. Certains ont fait ce choix tout de suite, **par vocation**, à la fin de leurs études de conservatoire, la relation avec un enseignant ayant souvent déterminé leur orientation (Pf1). Pour d'autres, le passage au Cefedem a eu une fonction de confirmation. Pour une étudiante qui enseigne depuis de nombreuses années déjà, son travail au Cefedem, et en particulier sa réflexion sur le statut de l'erreur, l'a semble-t-il, rassurée sur ses possibilités pédagogiques, même si le jury estime qu'un complément de formation artistique s'avère nécessaire (Pf3). Pour d'autres, la question du choix ne semble même pas se poser, investis qu'ils sont dans la recherche de démarches et de techniques pédagogiques instrumentales (Pf5, Pf6, Pf10) ou concernant la formation musicale (Pf9) avec quelquefois même un projet professionnel très affirmé (Pf7).

On trouve cependant des cas **d'hésitations**. Pour une étudiante, une certaine « peur d'enseigner » étant dépassée, l'orientation vers l'enseignement semble se confirmer, bien qu'on puisse s'interroger sur le sens de sa dénégation : « je ne fais pas de la pédagogie par dépit ». Perplexité que semble partager le jury quand il note que l'étudiante « a bien relevé ce qui était bénéfique pour elle.... [mais qu'il] a peu été en mesure d'apprécier ce qui pouvait l'être pour les élèves » (Pf2, non validé).

L'hésitation peut prendre également l'aspect d'un **ajournement**. Ainsi une étudiante « ne se sent pas encore prête ». Elle décide de partir à l'étranger pour parfaire sa pratique instrumentale, voyager et ainsi compléter sa formation musicale et pédagogique (Pf4).

Le choix d'enseigner peut relever enfin d'une véritable **ré-orientation** (Pf11). Le jury note que l'étudiant aurait pu rester un trompettiste de haut niveau, mais que son engagement réflexif lui a fait opérer une véritable conversion à la fois professionnelle et éthique sur le sens à donner à son engagement dans la musique. L'enseignement lui permettra de transmettre une conception humaniste de la musique.

Enfin, on peut penser que certains étudiants gardent l'espoir de se forger une **culture professionnelle mixte** d'artiste et d'enseignant. Quelquefois même en ajoutant une troisième dimension, celle de la formation en sciences de l'éducation (Pf8).

### 3.2. L'artistique et le pédagogique

L'autre grande problématique professionnelle traverse le pédagogique lui-même, c'est la question de **l'importance relative de l'artistique et du pédagogique dans l'enseignement de la musique**. C'est que l'ouverture que propose le Cefedem sur de nouvelles esthétiques musicales, sur les autres arts, sur de nouvelles pratiques, comme l'arrangement, l'improvisation et la création, constitue une rupture très marquée d'avec les pratiques du conservatoire, axées, semble-t-il, sur la technique, comme le rappellent explicitement certains étudiants qui évoquent « des cours assez formels, assez scolaires » (Pf4). Comme nous l'avons déjà souligné, cette ouverture est plébiscitée par tous les étudiants de notre corpus.

Reste à la traduire pédagogiquement, ce qui prend parfois l'apparence de **transgressions** des interdits issus du conservatoire. La question est bien celle de la motivation de l'élève dont on sait qu'il n'est pas nécessairement voué à une carrière musicale. Il s'agit de braver les interdits de genre : augmenter le répertoire du saxophone vers le classique et oser jouer du Mozart, comme on l'a déjà évoqué (Pf1); ou encore, « changer l'image négative du solfège » (Pf9). Et surtout « Mettre la création au centre des apprentissages » en renonçant à toute procrastination, même si les niveaux d'apprentissages restent encore modestes (Pf9). Il en est de même avec l'improvisation qu'il faudrait mettre en place le plus tôt possible avant que les rigidités et les timidités ne prennent le dessus (Pf1). Le corps semble le grand oublié des formations classiques du conservatoire. Mon corps a été négligé », dit un étudiant, ne serait-ce que pour l'apprentissage de la respiration au saxophone (Pf9). La formation au Cefedem avec notamment les liens entre musique et danse, musique et scène, avec la pratique « des jeux corporels (Pf7), de « l'expression corporelle » (Pf, 10) permet de « prendre conscience de son corps » (Pf6). Certains étudiants vont plus loin : c'est la notion de « plaisir » qu'il faut mettre en avant, ce plaisir dont on peut craindre qu'il ne se perde souvent dans la technique (Pf6).

Toutefois, comme le remarque une étudiante : « le problème est de **concilier l'artistique et le technique**. Je ne sais pas encore comment faire » (Pf4). On sent déjà dans les soutenances de portfolios la difficulté qu'ont certains étudiants à faire le lien entre les projets artistiques qu'ils ont menés et leur traduction en projets pédagogiques - ce que remarque d'ailleurs le jury (Pf2, Pf3). La question de l'oralité que l'on retrouve dans presque tous les portfolios s'avère stratégique pour cette **tentative de conciliation** de l'artistique et du technique. La transmission orale, dans la musique traditionnelle, vient heurter de front l'omniprésence de la partition (Pf5, Pf7). Mais c'est plus encore l'usage de l'oralité dans les pratiques innovantes du conservatoire, telles que les révèlent les stages, qui s'avère déstabilisant : « commencer sans partition semblait impensable (Pf1). La Formation musicale est fondée sur la partition et pourtant la partition semble « créer un blocage à certains moments » (Pf4). Toutefois, comme certains le font remarquer, l'oralité constitue bien une autre approche que la partition, mais c'est toujours une technique, « un outil comme un autre » (Pf5), sans doute toutefois une technique plus proche de la création de l'improvisation, qui permet la mémorisation et mobilise le corps (Pf7).

Les débats concernant les mérites respectifs de l'oralité et de la partition rappellent irrésistiblement l'opposition socratique de l'écriture et de la mémoire<sup>2</sup>. Il est assez étonnant de constater que le thème pédagogiquement novateur de l'oralité, renoue avec les thèses les plus classiques de l'opposition de la technique et de la vie, de la culture et de la nature, sans même que tout l'aspect proprement technique de l'oralité, sa « mnémotechnique », ne soit souligné. Dans ces conditions, il est à craindre que les tentatives

<sup>2</sup> Dans le *Phèdre*, l'écriture se veut « remède contre l'oubli et l'ignorance », mais risque de produire l'inverse : « l'oubli dans les âmes » (*Phèdre*, 275a). Bref Socrate oppose l'écriture comme technique extérieure, artificielle, factice à la mémoire comme faculté naturelle, vivante, en prise directe sur l'âme. Rousseau s'en souviendra dans *l'Essai sur l'origine des langues* qui opposera la voix à l'écriture, comme expression de l'intériorité et de la liberté (Derrida *De la Grammatologie*, p. 238-239).



de conciliation de l'artistique et de la technique s'opèrent, du moins dans le cas de l'oralité, sur des bases très fragiles.

## 4. Discussion

D'après Bucheton (2003), le dispositif du portfolio répond à la problématique de la formation des stagiaires : comment faire s'approprier les savoirs enseignés et expérimentés en formation ? Ce qui signifie deux choses : comment les étudiants peuvent-ils les « comprendre, les reconstruire, les transférer à d'autres situations, d'autres contextes ». Par ailleurs comment faire en sorte que le temps de formation ne soit pas une simple parenthèse dans la vie des étudiants, mais qu'ils se conçoivent au contraire comme acteurs de leur formation ? Cette appropriation de la formation peut être jugée aux trois critères énoncés en introduction : **réflexivité, socialisation professionnelle et prise de parole des étudiants.**

### 4.1. Une prise de parole

L'analyse des soutenances de portfolios le montre, les étudiants se saisissent bien de ce dispositif pour faire entendre une **parole personnelle**. Là encore, tout comme dans les mémoires, bien qu'on ne puisse négliger les effets inévitables du « politiquement correct » dans ce type d'exercice qui reste malgré tout une évaluation certificative, le discours des étudiants rend **un son d'authenticité**. C'est leur histoire de formation dont ils retracent les étapes, les événements marquants, voire les difficultés et péripéties. La logique psychologique est saturée et les discours expriment la singularité des itinéraires, entre le retour sur le passé d'élève ou d'enseignant, le présent de l'expérience au Cefedem et l'avenir avec ses projets, mais aussi ses espoirs ou ses craintes. La biographie se donne comme crise (perturbation, déséquilibre), rupture d'avec la culture d'origine, les représentations ou les habitudes acquises, mais aussi dépassement (réassurance, nouvel équilibre) bien que puissent persister des interrogations sur l'aptitude à s'adapter aux différents contextes d'enseignement, voire des questionnements identitaires.

### 4.2 La réflexivité

Elle s'exerce sur les trois logiques étudiées. La **lucidité** marque la **logique psychologique** avec le retour sur l'expérience du conservatoire et le bilan nuancé qui en est fait : des apprentissages certes, mais dans un certain formalisme et une certaine scolastique. Le passé de l'orientation, le présent de la formation et l'avenir des projets sont évoqués sans complaisance, sans minimiser les difficultés, les manques et parfois les craintes.

Pour la **logique du savoir**, par contraste avec les études du conservatoire, la formation du Cefedem est marquée par **l'ouverture** dont tous les étudiants mesurent l'importance et l'enjeu, mais également ce qu'elle impose aussi d'exigences pédagogiques. C'est le lien entre l'artistique et le pédagogique puis à l'intérieur du pédagogique, l'articulation de l'artistique et du technique qui, s'il est évoqué, nous semble s'avérer le moins bien réfléchi. Certes, pour la moitié des étudiants, le choix d'enseigner semble évident, ainsi que « la disponibilité face à l'élève », comme le souci de « réponses réfléchies et étayées didactiquement » (Pf1), ce qui augure d'un riche avenir professionnel (Pf4, Pf5, Pf8, Pf10, Pf11). Pour l'autre moitié cependant, on sent **une certaine réserve, dans le jury, concernant l'articulation possible de l'artistique et du pédagogique**. Les apprentissages de l'étudiant ne semblent pas transférables à l'élève (Pf2). Les « répercussions de la formation sur son exercice professionnel » ne sont pas visibles (Pf3). Chez un étudiant, la réflexion pédagogique n'est « pas encore aboutie », en particulier concernant « les missions d'enseignement sur le territoire » (Pf6). Chez un autre, les univers culturels convoqués semblent encore cloisonnés, « tant pour lui-même que pour les pratiques possibles des élèves ». Même si le courage d'essayer, au risque de se tromper, s'avère louable, comment transposer pédagogiquement des projets artistiques « pharaoniques » ? (Pf7).



Au-delà des remarques du jury, il apparaît, à l'écoute des soutenances, que **la réflexion pédagogique est bien la dimension qui reste encore faible**. C'est en effet une réflexivité de ce type qui permettrait l'articulation des trois logiques : celle du cheminement personnel, celle des savoirs acquis en formation et celle des projets d'enseignement. Or, dans bien des cas, et même si telle ou telle logique semble particulièrement développée et réflexivement riche, le lien avec les deux autres semble encore très lâche. **Bref, la synthèse pédagogique est encore à venir.**

#### 4.3. La socialisation professionnelle

Le troisième critère de Bucheton concernant l'intérêt du portfolio a trait à la socialisation professionnelle qu'il envisage dans deux dimensions : **la co-construction de la formation avec les pairs et le dialogue avec les formateurs.**

Sur le premier point, pratiquement tous les portfolios mentionnent une caractéristique forte de la formation au Cefedem qui est l'occasion de travailler en groupe, de s'enrichir des discussions de séminaires, d'élaborer des projets artistiques communs, d'enseigner à plusieurs. Les échanges entre étudiants venus de cultures différentes, se situant dans des esthétiques musicales diverses, pratiquant des instruments différents, semblent une richesse appréciée par tous. Les discours témoignent donc en faveur **d'une réelle co-construction de la formation**. Par ailleurs, le dialogue avec les formateurs, tel du moins qu'il apparaît dans les soutenances, semble fécond. Le jury note même, dans ses avis, combien la discussion a permis à l'étudiant de s'expliquer, de lever les hésitations qu'on pouvait avoir sur le sérieux ou la réflexivité de sa démarche (Pf1, Pf5, Pf7). On peut donc considérer que le portfolio témoigne **d'une socialisation professionnelle bien engagée.**

## CONCLUSION

L'analyse des portfolios me bien en évidence les modalités d'investissement et d'articulation des trois logiques de la formation. La logique psychologique de développement s'avère explicite dans presque toutes les soutenances, comme y invite le genre de l'exercice. Elle est marquée par **l'épreuve**, ce qui indique un fort impact de la formation au Cefedem sur le vécu des étudiants.

La logique des savoirs est marquée par **l'ouverture**. Le Cefedem est plébiscité comme un lieu de liberté et de respiration par rapport à ce que peut avoir de contraignant la formation au conservatoire. Concernant la logique professionnelle, l'analyse met en évidence deux tensions non complètement résolues : celles entre la profession de musicien et celle d'enseignant, et dans une plus grande mesure, celle, inhérente au pédagogique entre la liberté artistique et les contraintes techniques.

Les portfolios sont le lieu d'une prise de parole authentique des étudiants sur leur parcours et les acquis de leur formation. Ils témoignent d'une sociabilité professionnelle bien engagée. Par ailleurs, la réflexivité pédagogique semble encore faible, comme le soulignent assez fréquemment les jurys.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'étude des mémoires et des portfolios de la promotion 2018-2019 permet de constater que la formation au Cefedem de Normandie est bien une formation professionnelle et qu'elle est perçue comme telle par les étudiants. **On ne note nulle part d'inversions des logiques qui feraient primer par exemple la logique des savoirs ou la logique psychologique sur la visée professionnelle.** Il n'y a donc pas lieu de craindre ni le didactisme ni le formatage. Par ailleurs, la logique marginale, celle du

développement psychologique est bien présente, **ce qui éloigne tout risque d'ajustage à des postes de travail ou des rôles sociaux.**

**L'analyse des mémoires et des portfolios montre que ces dispositifs ne sont pas conçus par les étudiants comme des exercices formels, mais qu'ils les investissent en vue d'une réflexion sur eux-mêmes et sur leurs pratiques. Bref, ces dispositifs font sens pour eux.**

Au terme de cette étude, deux remarques s'imposent toutefois, dans le but d'accroître la pertinence et l'efficacité de ces dispositifs. La première concerne l'allure dominante de la formation, la deuxième esquisse une perspective qui semble appelée par ce qui est en germe dans les travaux analysés.

## 1. Formation « développement et formation « conversion »

L'analyse des mémoires et des portfolios fait apparaître une représentation de la formation *axée* sur le « développement » plutôt que sur la « conversion ».

Comme le remarque Vincent Lang :

Certains estiment en effet que les comportements effectifs des enseignants expérimentés actuels sont suffisants pour servir de critères de compétence et de modèles dans la formation ; pour d'autres, la formation doit être source de renouveau et d'innovation, et pour cela s'appuyer sur des recherches contemporaines ; elle doit éviter le compagnonnage, inducteur de pratiques traditionnelles et privilégier le travail en laboratoire voire les démarches de type clinique. (Lang, 1999, p. 159).

Dans la première conception, qu'on nommera « **perfectionnement** », le novice doit prendre pour modèle l'enseignant chevronné, tandis que dans la deuxième, qu'on nommera « **conversion** », le rapport à l'enseignement chevronné s'avère éventuellement critique. Dans le modèle de perfectionnement, on fait entièrement confiance à l'expérience que l'enseignant acquiert peu à peu par sa pratique, aux échanges entre pairs, à la formation personnelle. Dans celui de conversion, au contraire, l'écart entre les pratiques ordinaires et les pratiques désirables est jugé si important que l'expérience et les échanges entre pairs, voire entre experts et novices, sont plutôt suspectés de renforcer des représentations et des pratiques contestables. Bref, le modèle de la conversion relie, de manière indissociable, formation et réforme de telle sorte que ce sont plutôt les novices qui se voient chargés de renouveler le milieu professionnel par l'importation d'idées et de pratiques nouvelles issues de la formation initiale. Dans cette perspective, l'expérience des acteurs se voit interpellée par des interventions visant une transformation plus ou moins radicale des représentations et des pratiques (Fabre, 2015).

La prétention du modèle de la conversion peut paraître quelque peu exorbitante, mais on peut se demander, inversement, **si le modèle du perfectionnement ne sous-estime pas l'ampleur des changements à réaliser** par les professionnels pour répondre aux défis que pose l'enseignement de la musique aujourd'hui, sur lesquels insistent d'ailleurs les textes officiels régissant les conservatoires et qu'évoquent d'ailleurs bien des mémoires : la démocratisation de l'enseignement de la musique, la prise en compte de formes culturelles, de genres de musique différents (musique traditionnelle, musique contemporaine), la transversalité des apprentissages (l'association danse, musique théâtre), etc.

*Bref, le modèle de perfectionnement, qui semble plébiscité par les étudiants, n'est-il pas voué à produire « toujours plus de la même chose » alors que l'on peut penser que l'institution aurait besoin de changer assez radicalement pour pouvoir être à la hauteur de sa mission ? La question est de savoir quel degré de critique, voire d'utopie, le Cefedem pourrait tolérer, voire encourager chez les étudiants pour leur permettre d'accéder à un rapport d'avantage « majeur » à l'institution du conservatoire, à leur formation, à leurs collègues et à leurs maîtres. Chemin faisant j'ai signalé un certain nombre de pistes pour diversifier le genre mémoire et permettre aux étudiants d'instaurer un rapport plus libre et également plus raisonné aux savoirs convoqués dans le mémoire comme aux expériences de terrain et aux leçons à tirer de celle des enseignants chevronnés.*

## 2 Vers le pédagogique

Les mémoires que les portfolios étudiés font preuve de réflexivité, mais celle-ci demanderait à être accentuée en acquérant **une dimension véritablement pédagogique**. Qu'est-ce à dire ? En suivant Durkheim (1985), on peut concevoir la pédagogie, non comme un don, ni comme un art de faire ou un savoir-faire, mais comme une théorie. Certes, il s'agit d'une théorie un peu spéciale, non scientifique. En effet, alors que les sciences de l'éducation (et plus généralement les Sciences humaines) s'efforcent de décrire et d'expliquer les phénomènes éducatifs sans intention de les transformer, la pédagogie est une réflexion sur les choses de l'éducation dans le but de les améliorer. Pour bien marquer la position intermédiaire de la pédagogie entre art et science, Durkheim force l'idée de « **théorie-pratique** ». Lorsque cette réflexion se formalise, elle se traduit en un corps de doctrine comme la pédagogie de Decroly, celle de Neill ou celle de Deligny...

Cette expérience pédagogique, il faut la penser dans ces deux dimensions : **comme problème et comme épreuve**. Le pédagogue a des problèmes à résoudre : comment motiver mes élèves ? Comment maintenir la discipline ? Comment susciter l'intérêt pour le savoir ? Il peut mettre au point des méthodes, des techniques, des procédés qui pourront être adoptés par d'autres. Le problème définit le côté rationnel de l'expérience. Mais le pédagogue est aussi celui **qui réfléchit sur son expérience propre**, celle que nulle autre ne peut faire à sa place et qu'il vit avec son style, ses croyances, son corps, bref tout ce qui fait sa personnalité. Dans l'expérience pédagogique, l'éducateur s'engage personnellement et fait l'épreuve de lui-même. **Dans l'ensemble des mémoires, ce côté épreuve est assez bien marqué. J'ai constaté la richesse de la logique psychologique dans son authenticité et sa réflexivité. C'est le côté problème, le rationnel de l'expérience qui semble quelque peu en défaut.**

J'ai noté la difficulté qu'ont souvent les mémoires à articuler les références théoriques et les solutions proposées pour l'enseignement. Bien des écrits, qui s'appuient sur des données des sciences humaines, laissent penser que ces résultats sont immédiatement applicables dans l'enseignement ou l'apprentissage sans même qu'une réflexion sur le contexte d'enseignement, les enjeux éducatifs, et l'opportunité ne soit véritablement entreprise. Il en est de même pour les leçons que les étudiants pensent tirer des observations ou des déclarations des enseignants chevronnés qu'ils interrogent dans leur enquête. Or c'est précisément le rôle du pédagogue d'avoir une **réflexion critique**, quant aux savoirs qu'il convient ou non de mobiliser et sur quel mode le faire, et quant aux expériences des collègues ou des enseignants chevronnés qu'il s'agit ou non de prendre en compte. Si le pédagogue est un praticien réflexif, il doit comme tel, se défendre de l'applicatinnisme qui tendrait à investir directement les savoirs en pratiques, du technicisme dont la tentation est toujours d'oublier la réflexion sur les enjeux et de l'imitation sans distance des collègues chevronnés.

**La pédagogie relève donc de la prudence**, c'est à dire selon Aristote (1965) d'une capacité de jugement concernant ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire ici et maintenant : savoir saisir les opportunités, délibérer sur les possibles, calculer les risques, optimiser les solutions et décider en connaissance de cause. Aristote voyait dans la prudence la vertu intellectuelle de l'homme d'action (du politique, du médecin, de l'enseignant), celui qui, à la différence du scientifique qui vit dans un monde de vérités démontrées ou expérimentées, travaille dans un monde incertain et changeant. La prudence est donc la logique du monde « sublunaire », **la faculté qui seule peut faire la synthèse entre les trois logiques de la formation, sous l'égide de la visée professionnelle**. Tel est l'idéal du praticien réflexif tel que Schön l'a promu et qui semble être le modèle idéal de formation au Cefedem.

La réflexivité pédagogique intervient selon les multiples dimensions de la prudence. D'abord la dimension argumentative, la position du problème pédagogique et la recherche des possibles, appuyées à la fois sur les sciences de l'éducation, mais aussi sur l'élucidation des enjeux, l'estimation des

conséquences, le sens du contexte. Ensuite, la dimension temporelle : le *kairos* ou le sens de l'opportunité, une sorte de juste milieu dans le temps : ni trop tôt ni trop tard pour agir. Enfin, la dimension politique de la décision quand l'un des possibles devient objet du vouloir.

**Il me semble que c'est cette dimension pédagogique avec tout ce qu'elle implique de travail sur le sens (comme manifestation, signification et référence) qui devrait être accentuée, ce qui suppose un accompagnement qui s'outille en conséquence.** J'ai donné ici et là quelques exemples de tels outils.

Le Mémoire professionnel est la plupart du temps conçu par ses concepteurs, dans les différentes formations qui prônent ce dispositif, comme un travail de recherche, sur le mode d'une recherche scientifique en sciences humaines. Cette référence témoigne certes du double souci d'éclairer les pratiques par des savoirs et des méthodes, mais ne vient-elle pas brouiller le rapport de l'étudiant (en l'occurrence apprenti enseignant) à sa pratique ? Il serait paradoxal que dans une formation d'enseignant, l'appel à la recherche scientifique ne soit que l'envers du déni de la pédagogie. J'ai constaté autrefois la présence d'un tel déni dans certaines composantes de l'I.U.F.M et surtout de l'université. Ce n'est évidemment pas le cas au Cefedem, mais je crois que le mémoire ainsi que le portfolio y devraient être davantage pensés dans une perspective pédagogique, ou si l'on veut, de **recherche pédagogique**.

Jean Houssaye (1993, p.13) définit la pédagogie comme : « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne », cette dialectique visant à apporter un « plus » à la communauté professionnelle. J'ai indiqué les dimensions de ce « plus » en inventoriant les types de savoirs que le mémoire professionnel serait susceptible de produire. Il ne s'agit pas ici de vouloir restreindre l'éventail des possibles en matière de mémoire et de portfolio, mais à travers tous les genres qu'on peut légitimement investir, de prendre comme horizon de travail ce type de rapport réflexif à *sa* propre pratique.

Dans la notion de praticien réflexif, il y a l'idée d'un rapport « majeur » au savoir et à l'expérience. Dans l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières*, Kant définit cette majorité le fait de « penser par soi-même », s'émanciper des tutelles. Kant prend bien soin de dire qu'il ne s'agit pas de se passer de livres ou de conseils comme si l'on devait tout réinventer par soi-même. Instaurer un rapport majeur au savoir et aux enseignements des autres, c'est les aborder et les prendre en compte en gardant le fil de son propre questionnement. La véritable liberté intellectuelle réside – disait Deleuze – dans la maîtrise des problèmes... et des solutions. C'est cette maîtrise qui définit le pédagogue et qu'il convient de favoriser au Cefedem, pour que l'expérimentation déjà très riche des dispositifs de mémoire et de portfolios, gagne encore en valeur formatrice.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aristote. (1965). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier Flammarion.
- Astolfi, Jean-Pierre. (1993). « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp/ 5-18
- Bourdoncle, Raymond. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n°35 *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, pp.. 177-135.
- Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion ». *Trema*, 20-21 / 2003, p; 43-53.
- Burban, F. (2007). *Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience ?* Thèse Université de Nantes.
- Deleuze, Gilles. (1968). *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- Deleuze, Gilles. (1988). *Le Pli, Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit; Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*, Paris, Minuit.
- Durkheim E., 1985, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF (1911). Fabre, Michel. (2017). *Qu'est-ce que problématiser*. Paris, Vrin.
- Fabre, Michel. (1994 / 2006). *Penser la formation*, Paris, Fabert;
- Fabre, Michel. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, Vrin.
- Fabre, Michel. (2015). Perfectionnement ou conversion ? Quelles conceptions pédagogiques dans la formation des enseignants ? *Éducation permanente ? Penser la pédagogie en formation d'adultes*. N°203. p. 119129.
- Fabre, Michel., Lang, Vincent., Benoit, Jean-Pierre. (1999). « Le mémoire professionnel d'IUFM : vers une méthodologie d'analyse ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Le mémoire professionnel*. Vol. 32, n°4-5, p. 91-110
- Hensler, Hélène., Garant, Céline., Dumoulin, Marie-José. (2001). « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation ». In *Recherche et Formation n°36, Le Praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Paris, INRP. pp. 29-42.
- Houssaye J., 1993 (dir), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Houssaye, Jean., Soëtaud, Michel., Hameline, Daniel., Fabre, Michel. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF.
- Kaës & alia. (1990). *Crise, rupture, dépassement*, Paris, Dunod.
- Kant, Emmanuel. (1994). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Les intégrales de Philo, Paris, Nathan
- Kelchtermans, Geert. «(2001). « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte ». In *Recherche et Formation n°36, Le Praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Paris, INRP. pp. 43-68.
- Lang, Vincent. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, PUF.
- Meirieu Philippe. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». In *Les Cahiers pédagogiques*, n°390, pp.42-45.
- Platon. (1963). *Phèdre*, In *Œuvres complètes*. Trad. fr. Émile Chambry, Paris, Classique Garnier/
- Schön Donald-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Paris, Dunod.
- Wittorski, R. (2008a). *La professionnalisation, Savoirs*, 2008/2 (n°17), pp. 9-36. <https://www.cairn.info/revuesavoirs-2008-2-page-9.htm>.
- Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés, Formation emploi [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1115>

**Documents administratifs et pédagogiques :**

*Dossier d'accréditation du Cefedem de Normandie 2018-2019 Première et Deuxième partie.*

*Livret 1. Présentation générale de l'établissement et de son activité. Cefedem de Normandie 2017-2018 Livret 2.*

*Demande d'habilitation. Cefedem de Normandie. Diplôme d'état de professeur de musique, 2017-2018.*

*Description des dispositifs et des évaluations nodales certificatives, 2017-2018.*



## ANNEXE 1.

### Grille d'analyse des mémoires, de leurs soutenances et des portfolios

#### SENS

##### MANIFESTATION (M)

- Dimension absente (-) ; - ancrage biographique :  
l'auteur ancre l'objet de sa recherche dans sa biographie d'élève ou d'enseignant (Mb) l'auteur explique ce que ce mémoire lui a apporté sur le plan personnel et professionnel (Mf)

##### SIGNIFICATION (S)

- absence de rapport au savoir (-)
- nature des savoirs convoqués :  
l'auteur du mémoire s'appuie sur la théorie musicale, l'histoire de la musique (Sm) ou sur les sciences humaines (Sh)  
ou encore sur son expérience pédagogique, des doctrines pédagogiques (Sp)

##### RÉFÉRENCE (R)

- absence : (-)
- type de référence :  
l'enquête consiste en entretiens auprès de professeurs (Rep), d'élèves (Ree), en observation de professeurs (Rop) ; d'élèves (Roe) en analyse de documents (Rd)
- le rapport aux référents :  
l'auteur cherche des informations (Ri), des exemples, des modèles à imiter ou des conseils (Rm), il questionne ou critique les référents (Rc).

#### LOGIQUES

##### PROFESSIONNELLES (LP)

- Dimension absente (-) - Fonction :  
L'auteur cherche à s'adapter au rôle social attendu (LPa) il vise plutôt une adaptabilité, ce qui suppose un rapport plus distancié à l'institution à ces normes et des possibilités d'innovation (LPi) ;  
il est très critique envers l'institution ou la communauté (LPc)

##### LOGIQUE DE SAVOIR (LS)

- Dimension absente (-) - Fonction :  
l'auteur cherche à investir la théorie dans la pratique (LSi)  
L'auteur se sert de la théorie pour analyser ses données (LSan)
- Type de rapport au savoir :  
le savoir sert de repère pour concevoir ou analyser la pratique (LSr) le savoir doit être appliqué dans les pratiques (LSap) le savoir est envisagé seulement par rapport à des solutions pratiques (LSs) le savoir élargit la réflexion sur les enjeux, valeurs, finalités (LSr)

## LOGIQUE PSYCHOLOGIQUE (LP)

- dimension absente (-)
- Fonction :  
L'auteur inscrit son travail dans sa biographie d'élève (LPe), ou d'enseignant (LPp)  
Il explicite les effets formatifs de son travail sur sa personne, son métier (LPf)

## HIÉRARCHIE DES LOGIQUES (H)

- Équilibre correct :
- Ajustage : l'étudiant conçoit la formation professionnelle comme ajustage à un poste de travail (Ha)
- Didactisme : l'étudiant conçoit la formation professionnelle centrée essentiellement sur une logique des savoirs (Hd)
- Formatage : l'étudiant conçoit la formation professionnelle comme un processus d'apprentissage abstrait sans implication de sa personne (Ha).

## COMMENTAIRE RÉFLEXIVITÉ (SR)

- L'étudiant prend en charge son développement personnel (SRf)
- Il réfléchit sur ses pratiques, les questionne (SRr)
- Il se réfère à des savoirs de manière non applicationniste (SRm)
- Il fait preuve d'une réflexion qui insère les aspects techniques dans une réflexion plus large sur les finalités, les valeurs, réflexion éventuellement critique (SRl).

## ANNEXE 2 Mémos Mémoires et soutenances (de mémoires, de Portfolios)

### M1 Musique contemporaine au saxophone. Donner du sens

#### MÉMOIRE

##### Position du problème

- entrée dans le questionnement par un problème professionnel « je n'aime pas la musique contemporaine ». (Entendu chez les élèves, voire les enseignants, et l'auteur lui-même : « moi-même à un moment d'élève puis d'étudiant musicien, j'ai pu être en phase avec certaines de ces affirmations » (p10). Le problème professionnel est pratique : comment enseigner cette musique (comment commencer? Par quoi ? L'écrit, l'oralité, l'improvisation? Comment lui donner du sens (pris ici comme motivation), avec qui (tous, certains)?
- On est bien ici sur une logique didactique : entre contenu et développement personnel (comment faire connaître, aimer, pratiquer la musique contemporaine)? 3 Hypothèse : a) lien entre compréhension et gout ; b) musique contemporaine insolite ; c) Certains profs n'ont pas de gout pour cette musique d) déstabilisation dans la MC à cause de sa plus grande créativité

## Cadre théorique

- **définition** : la musique contemporaine comme travail sur le son, le bruit, en dehors des codes traditionnels? Mais il y a plusieurs écoles et c'est complexe
- étonnement devant ce genre de musique même chez les professionnels (les grands profs de conservatoire).
- Pas de cadre conceptuel qui aurait pu relever de la sociologie de la culture professionnelle ou même d'approches psychanalytiques (tabou) comme le feront remarquer les membres du jury.

**Enquête** : 3 professeurs et 6 élèves.

- Perspective critique : les grands profs du saxo (Marcel Mule, Daniel Deffayet) sont très ambivalents avec la musique contemporaine. Difficile de transmettre ce qu'on n'aime pas (un tabou), p 41. «Vous n'allez pas leur former le goût avec ce que l'on nous sert maintenant... 'est de la gymnastique, mais ce n'est pas de la musique, ça n'a rien à voir» (M MULE)
- d'une certaine manière tous les profs ne sont pas clairs avec cela, s'ils abordent le goût, ils n'abordent pas la question de la compréhension.
- La musique contemporaine désarçonne elle est contre nos habitudes
- La créativité plus grande est source de motivation ou de découragement

On dépasse ici la question de la technicité pour une interrogation sur le pourquoi, qui est pensée comme goût et comme compréhension. Mais il semble bien que ce soit le goût qui commande : on aime ou on n'aime pas ! Il y a un aspect critique dans la mesure où les experts ont aussi des tabous.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation** : (L'auteur résume son mémoire). Il insiste sur les contradictions entre profs à propos de la MC. **Pour les entretiens**, il énonce quelques limites : les entretiens sont plus dans le dialogue, mais ils ne se laissent pas influencer. Les trois professeurs ont un avis plutôt positif sur la Musique contemporaine. Il est difficile de définir MC. Une certaine critique envers les professeurs qui sont contre. Du point de vue pédagogique, on peut utiliser l'improvisation et les erreurs (se servir des canards pour explorer le son). Un Tabou sur cette musique les professeurs n'avouent pas ce qu'ils n'aiment pas. Retour sur les hypothèses. Ce que cette recherche a changé pour moi : je croyais qu'il ne s'agissait que d'une question de répertoire adapté. Les choses sont plus complexes. Prise de conscience du rôle de l'oralité, découverte de nouveaux horizons, dépassement des dégouts. Résultat : j'ai plus de motivation pour enseigner la MC.

## Entretien

**La garante** : difficile d'emmener l'élève à problématiser, à dépasser l'idée d'un répertoire (de solutions). Ce qui n'a pas permis d'approfondir les hypothèses. La question du Tabou aurait pu être le point de départ du mémoire. Regrette l'absence de cadre théorique qui puisse s'articuler avec les entretiens. Clivage entre résultats et vérification d'hypothèses ;

Q1 : 4° H sur la place de la création dans la MC. Est-ce que cela concerne les musiques elles-mêmes ou seulement les pratiques musicales ;

R : la création permet d'aborder la MC différemment et l'oral permet d'esquiver le codage.

Q2 : la MC fait-elle plus de place à la créativité ?

R : Peut-être plus à la liberté. Mais tous n'ont pas cette impression. Peut-être je confondais créativité et liberté ?

**2e membre :**

Q1 : Il n'y a pas de pas de côté vers d'autres instruments et d'autres pratiques artistiques.

Q2 : Les résistances ne viennent-elles pas de la difficulté d'exécution **R** : mais il y a un tabou on n'arrive pas à dire « j'aime pas ».

**3e membre :**

Q : Mis le doigt sur une question psychanalytique (un Tabou). Comprendre / expliquer ?

R : La MC s'éloigne des codes habituels. On ne la comprend pas.

Q: Pour comprendre, il faut pratiquer (comprendre : prendre ensemble, faire et analyser). Comprendre ce qu'a voulu faire le compositeur. Vous interrogez le rapport au répertoire du saxophone. J'aime votre 4<sup>e</sup> hypothèse : il y a moins de tradition d'interprétation dans la MC.

X : ce que peut aborder la MC à d'autres musiques (le suraigu...), un autre rapport au savoir.

**Le président :**

Q : une question transversale : donner du sens. Il insiste sur le fait que ce travail a été formateur pour le candidat. Et l'information des hypothèses pose d'autres questions. L'oralité et l'improvisation posent la question de la place de l'activité : mettre en position de faire. Être prof de musique c'est partager une culture professionnelle (dont certains éléments ne sont pas toujours interrogés), mais il y a des microcultures professionnelles selon les instruments, des rapports différents à la musique. Il y a des microcultures.

R: Mozart au saxophone ce n'est pas courant, il y a des endroits où ça ne se fait pas. Q  
: le genre et le style.

## ANALYSE

### La construction du sens :

- **Manifestation** : L'enjeu du projet s'enracine dans la biographie d'apprentissage du sujet et il fait retour sur les apports du mémoire dans sa propre évolution. Les membres du jury le soulignent. Il part de l'affirmation « je n'aime pas la musique contemporaine ». (entendu chez les élèves, voire les enseignants). Il se met en scène lui-même : « moi-même à un moment d'élève puis d'étudiant musicien, j'ai pu être en phase avec certaines de ces affirmations » (p10).
- **Signification** : Dans ce mémoire, la dimension de la signification est minorée. Elle ne concerne que l'esthétique musicale avec l'essai de définition de la Musique contemporaine comme travail sur le son, le bruit, en dehors des codes traditionnels ? Mais n'y a -t-il pas plusieurs écoles ? Si le contenu des entretiens oriente la réflexion sur de « vraies questions » (selon le jury) : la pluralité des cultures professionnelles musicales, la pluralité du rapport aux différents répertoires, voire certains tabous (comme le refus d'affirmer ses dégouts par rapport à la MC), il n'y a pas de cadre théorique emprunté aux sciences humaines ou aux sciences de l'éducation qui permettraient d'élaborer ce questionnement.
- **Référence** : L'accent du mémoire (l'entrée par le saxo instrument jeune est particulièrement questionnant ici) est mis sur les entretiens avec des professeurs chevronnés et des élèves. La perspective est questionnante, voire critique : les grands profs du saxo (Marcel Mule, Daniel Deffayet) sont très ambivalents avec la musique contemporaine. Il est difficile de transmettre ce qu'on n'aime pas (un tabou), p 41.' « Vous n'allez pas leur former le gout avec ce que l'on nous sert maintenant... c'est de la gymnastique, mais ce n'est pas de la musique, ça n'a rien à voir » (M. Mule). D'une certaine manière tous les profs ne sont pas clairs avec cela, s'ils abordent le gout, ils n'abordent pas la question de la compréhension.

*Le sens se construit ici au croisement de la manifestation (mon rapport à la MC) et la référence (ce qu'en disent les professeurs), la signification n'étant là que pour chercher à déterminer l'objet du mémoire : de quoi on parle.*

### La représentation de la formation

- **La logique socio-professionnelle** est bien présente. On entre dans le mémoire par un problème professionnel : celui de l'enseignement de la MC qui fait partie du curriculum, mais semble recéler des difficultés. Ce n'est pas seulement d'adaptation, mais d'adaptabilité et même d'innovation, puisque cette formation est loin d'être assurée. Le prof de saxo doit enseigner tout le répertoire et même la MC). Il doit donc s'adapter à ce répertoire.
- **La logique didactique** : (logique des avoirs). Elle est focalisée par la recherche de solutions (le répertoire), comme le souligne le jury. Elle est trop limitée pour autoriser quelque chose comme un investissement, encore moins une formalisation et un transfert.
- **La logique psychologique** est présente également : les questions de motivation (pour l'enseignant comme pour les élèves sont bien présents, ainsi que l'aspect formateur de la démarche du mémoire. Il y a compréhension du cadre (de la fonction formatrice du mémoire)

**Hiérarchisation des logiques** : C'est bien la perspective de la logique professionnelle qui commande le mémoire, mais comme la logique des savoirs est déficiente, il y a sinon « ajustage » à un poste de travail (puisque'il existe une dimension critique). Il n'y a pas technicisme puisqu'on s'interroge sur le pourquoi d'un possible rejet de la MC. Mais la déficience du rapport au savoir entraîne un défaut de réflexivité qui conduit à valoriser les solutions pratiques.

**Une réflexivité limitée** : Le mémoire atteste d'une certaine prise en charge par le sujet de sa formation et d'une recherche d'efficacité et de sens, ainsi que d'un rapport critique au terrain et à ses maîtres. Mais il manque un rapport « majeur » aux sciences humaines ce qui bloque la réflexion sur la professionnalité (l'existence de sous-cultures professionnelles, la pluralité des normes selon les institutions...), et même l'inventivité pédagogique.

Commentaire : conscience professionnelle, mais sans outils théoriques (l'artisan consciencieux)

*Le prof consciencieux qui prend en charge son développement professionnel pour assumer pleinement le rôle prescrit par l'institution. Il veut s'insérer dans la communauté en prenant exemple chez certains de ces collègues, mais se montre critique envers d'autres et envers l'institution. Son rapport au savoir ne lui permet pas de dépasser le niveau des solutions pratiques et de porter un regard plus approfondi sur la profession.*

## PORTFOLIO

**Présentation** : Parle de sa scolarité en musique, difficile avec un prof puis il persévère et l'arrivée d'un nouveau prof détermine sa vocation. Tout de suite orienté vers l'enseignement. Les nouvelles pratiques au service du saxophone pour la pédagogie.

- **Les trois projets artistiques** : orchestration de Mozart pour saxophone, arrangements : très intéressant pour faire jouer tout le répertoire aux élèves. Valorisation du Baryton. Ouverture sur le classique. Bien que cela peut poser problème pour un examen, de jouer du classique au saxo. Projet B : jazz Nouvelle Orléans. Peu de partition : oralité. Intérêt de l'arrangement. Je m'adapte beaucoup plus aux élèves en fonction de ce qu'ils veulent faire. Transformer un morceau en morceau de jazz Nouvelle Orléans : thème classique repris ensuite façon jazz. Projet C : autour de Satie. Intérêt de connaître un autre instrument pour ne pas être dépendant. Et aborder d'autres arts (photographie).
- **Les stages «hors les murs»** : Musique actuelle au Havre, contemporaine (Dieppe). Je suis multi instrument (batterie, piano...). Pour les élèves, vouloir toucher plusieurs instruments. Importance aussi de travailler sans partition. Semaine de musique de jeu vidéo, montage vidéo. Pour les ados, c'est de leurs envies : musique et bruitages. Une bonne façon d'aborder les nouvelles techniques. Pour la musique électronique live (je ne connaissais pas), les élèves sont très motivés par cela. Le fait de pouvoir enregistrer

- **le mémoire** : Ce qui m'a marqué au Cefedem, musique contemporaine, la place de l'oralité, l'improvisation, les nouvelles techniques, bruitages.

### Entretien:

Q : les apprentissages liés aux nouvelles pratiques : vidéo ?

R : La vidéo pour la FM c'est mieux pour l'attention. J'utilisais « c'est pas sorcier » (pour l'opéra par exemple). Cela crée une motivation.

Q : Les deux professeurs de votre formation ?

R : Rien de personnel avec le professeur qui ne me convenait pas. C'était un problème didactique. Il était toujours très négatif « ce n'est pas bien ». L'autre prof, c'était « c'est bien, mais », tu pourrais améliorer ceci ou cela.. ;

Q : Cela a été un modèle pour vous, n'a-t-il pas été un peu écorné au Cefedem ? R

: non, le Cefedem m'a apporté d'autres choses que je ne connaissais pas.

Q : Le répertoire ?

R : On joue du Mozart, du Jazz. Il faut faire découvrir aux élèves un maximum de choses ; Q :

Qu'est-ce qui vous a emmené au Cefedem ?

R : Je donnais des cours et je ne savais pas comment m'y prendre. C'est l'envie de découvrir de nouvelles techniques, par exemple l'oralité. Travailler sans partition. Q : Avez-vous été perturbé par rapport à vos acquis antérieurs ?

R : Oui le rôle de l'oralité. Commencer sans partition semblait impensable. En stage le CP faisait comme cela et il m'a poussé à le faire. Cela pas été facile de suite. Le deuxième stage m'a apporté beaucoup bien qu'il m'ait bousculé. Je ne l'ai pas mis en place de suite, mais je vais le faire.

Q : comment donner de la place à la créativité de l'élève ?

R : Modifier un morceau avec les élèves, ce serait intéressant ; également le travail sur l'improvisation, avec des grilles d'accord. J'ai commencé avec un élève rétif au classique et ça a marché. En une semaine le thème de Jazz était écrit.

Q : cette modalité est-elle adaptable aux petits ?

R : Plus on commence jeunes plus c'est facile. Avec les plus grands qui ont déjà de la pratique, c'est plus difficile. Commencer par l'oralité et l'improvisation dès le début.

## M2. L'apprentissage du geste musical d'un instrument à cordes

### MÉMOIRE

**Position du problème** : On entre dans le problème du point de vue professionnel (Importance du geste pour produire le son enseigner le geste) pas documenté.

**Cadre théorique** consiste en une revue de questions : a) théorie de l'apprentissage moteur ; 2) théorie de l'approche cognitive ; 3) approches écologiques et dynamiques. L'auteur essaye de l'appliquer à l'apprentissage des instruments à cordes. L'auteur explicite des théories de l'apprentissage et les applique sur quelques exemples. L'exploration de l'approche écologique lui ouvre une perspective sur l'adaptation aux situations. Mais il n'y a pas de réflexion sur les normes : qu'est-ce qu'un « bon » geste ?

Par rapport à quoi ? Qui définit le bon geste ? L'auteur a toutefois le souci de différencier l'enseignement en fonction des sujets et des contextes.

Une légère auto-critique. L'auteur perçoit les limites de son travail (p8) manque de ref à l'artistique, théorie de l'apprentissage et non de l'enseignement, n'explore qu'une partie d'un vaste problème (8).

**Enquête : Trois entretiens avec des collègues.** Les professeurs interrogés sont considérés comme des experts et l'auteur est en position de recueil de conseils.



## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** L'auteur résume son mémoire. Elle se dit préoccupée par la transmission du geste. Sportive, elle développe le lien entre musique et sport (performance, sortir. Elle résume son mémoire. Motivation liée à la pratique de l'EPS : type de tâche (ouvertes ou fermées), pratique, feed-back, expérience. Illustration par des exemples musicaux. En conclusion, Elle affirme que cette exploration l'a enrichie et devrait lui permettre une pédagogie différenciée.

### Discussion :

- **Garant :** Bonne revue de questions, mais les apprentissages moteurs en EPS ne sont pas immédiatement transposables en musique. L'auteur se réfère à des théories de l'apprentissage, mais non de l'enseignement. Le mémoire n'est pas tout à fait problématisé. Il faudrait revoir les entretiens avec les cadres psychologiques développés.
- **Deuxième membre :** l'approche du geste est essentielle. Sur la définition de la musique, on peut discuter : un son mélodieux et juste ? Pour le violon sans doute, mais peut-être pas pour la musique en général ). Q : donner deux exemples extrêmes de gestes précis et globaux.
- R : le « sautillé » dans différentes approches.
- **Deuxième membre :** L'approche cognitiviste (expliquer le fondement ou les principes ou les détails ) a été intégrée dans les laboratoires. On veut utiliser l'approche écologique, mais on le fait hors contexte. On les a digérés et transformés en scolastiques.
- **Troisième membre :** Parler d'un son mélodieux et juste, de quel point de vue?
- R : pour l'enfant, selon le stade de son développement musical.
- **Troisième membre :** qu'est-ce qu'un son « joli » », « juste » ? Interrogation sur les normes institutionnelles, sur les modèles, sur le « bon » geste ? Ne faut-il pas relier tout cela à des intentions artistiques ?
- **Le président :** Qui porte le jugement ? Le professeur doit se situer par rapport à des standards. Quelle liberté on se donne par rapport aux normes ? Qu'est-ce qu'un « bon » geste, un « beau » geste ? Il faut se positionner.
- R : je viens du « pur conservatoire », cela dépend où on enseigne.
- **Deuxième membre :** le conservatoire impose des normes par rapport aux examens. Il y a des normes, mais il faut les questionner, les expliquer.
- **Le président :** l'apprentissage d'un geste est de l'ordre de la reproduction et du changement. On met du soi, du style dans l'activité. Naturellement on a une approche singulière de la situation donc la reproduction est « contre nature ». Le geste connu, et la capacité à s'en affranchir. L'artiste est au-delà de la reproduction. La question de l'apprentissage comme relation avec : l'activité est une rencontre (une transaction). Y a-t-il vraiment reproduction, le geste est-il le même ? Le président propose d'autres types d'analyses.
- R : Pour les artistes le geste permet d'avoir son propre geste. Mais le savoir d'abord : il faut apprendre le bon geste.

## ANALYSE

### La construction du sens :

**La Manifestation** : L'entrée dans le mémoire se fait par un problème professionnel très général, celui du geste musical. Dans la soutenance, l'auteur ancre le problème dans sa biographie de sportive. Ce qui sous-tend son travail. Les effets formatifs du mémoire, s'il y en a, restent implicites.

**La signification** : Le mémoire est construit sur l'analogie de l'apprentissage moteur en EPS et en musique. Le sens est cherché du côté de la signification, non du point de vue de la théorie de la musique, mais des psychologies de l'apprentissage. Ici la signification toutefois réduite à l'aspect psychologique sans prendre en compte la théorie de la musique (et son histoire, sa sociologie) soit la question des NORMES. Il n'y a pas problématisation du rapport aux normes, selon les divers contextes d'enseignement et selon les divers styles musicaux, ce que souligne le jury. De ce fait, précisément, le mémoire est normatif en ce qu'il ne prend pas le temps de relativiser les normes ne serait-ce qu'en expliquant aux élèves d'où elles viennent, comment elles évoluent (par exemple la question du son de l'instrument).

**La référence** : Le rapport aux professeurs interrogés vient compléter la revue de question. Les collègues expérimentés sont vus ici comme des « conseillers ».

*Le sens du mémoire se construit à partir d'une signification réduite aux théories psychologiques de l'apprentissage moteur, sans réflexion sur les normes, que vient compléter une référence aux enseignants chevronnés dans un rapport de conseil.*

### La représentation de la formation :

- **La logique professionnelle** : Pour l'auteur, le professionnel est celui qui fonde son action sur des savoirs de références et l'expérience des collègues chevronnés, mais sans perspective critique. On est dans une perspective d'adaptation aux exigences du métier.
- **La logique du savoir** : Il y a une conception **applicationniste** dans la mesure où le savoir psychologique semble directement « appliqué » à des exemples en musique sans la médiation d'une réflexion plus large sur les normes : Il y a un danger de **technicisme**
- Par ailleurs le rapport aux collègues n'est pas critique : le chercheur est en position basse.
- **La logique psychologique** : Elle est peu présente, si non en termes très généraux dans la conclusion et un peu plus précisément dans l'entretien : ancrage dans le sport.

**Commentaire** : Une **réflexivité (très) limitée** : rapport un peu servile par rapport aux théories de référence et aux collègues, aux institutions et à sa formation. **Le technicien** : il reste laconique sur la prise en charge de sa formation. Il pense sa professionnalité comme application de savoirs. Il veut s'insérer dans la communauté en s'instruisant de l'expérience de ses aînés. Sa réflexivité est limitée aux aspects techniques.

## PORTFOLIO

### Présentation

Un site (qui ne fonctionne pas) : diverses matières qui m'ont interpellée

- **Projet pédagogique** : vibrato, 3 séances dans la classe d'une collègue. Nouveau point technique. Apprentissage par situations problèmes. Donner des ressources pour que les élèves apprennent par eux-mêmes. Cela m'a permis de m'organiser, d'être plus efficace. Elle essaye de passer une vidéo d'un cours collectif.

Pour trouver le geste : exagérer puis le faire sentir. Ils y arrivent.

Workshop Jazz : Pour moi le travail : faire des arrangements, adapter aux élèves.

- **Cabinet de lecture** : *La peur d'enseigner* : ce livre m'a servi et m'a permis d'analyser les difficultés d'enseigner.
- **Projets artistiques** : baroque et projet C : jazz . D'autres styles musicaux. Difficulté de jouer sans coussin et de chercher la sonorité du baroque, d'autres tenues d'archer. Autre vision musicale. Un alto transformé en baroque. Projet jazz : improvisation. Difficulté avec les grilles d'accord et difficile pour moi de ne pas me perdre dans les accords. Continuer à apprendre le jazz.
- Conclusion : Pour finir mon mémoire, cela m'a beaucoup apporté, autour de l'apprentissage du geste. Nouvelles idées pédagogiques pour trouver des solutions pour les élèves. L'étudiante veut progresser en donnant du sens à ce qu'elle fait.

### Entretien :

Q: Pratique d'un autre instrument ?

R : non, le violon un peu. Je voudrais faire du violoncelle.

Q : cette formation vous a apporté quoi ?

R : J'étais enseignante et je n'étais pas très structurée et c'est l'apport du Cefedem de me permettre de mieux organiser mes cours. J'ai évolué dans ma façon de faire pour le vibrato par exemple... Q

: pourquoi un site internet ?

R : pour le conserver. Communiquer : l'enseignante et la musicienne. Je ne fais pas de la pédagogie par dépit.

Q : le lien entre vous en tant qu'élève et la formation?

R : reçue plein de bonnes choses à Nice. Au Cefedem, la situation problème cela m'a servi et pour mémoire, le travail sur le geste.

Q : Combien de temps d'enseignement.

R : deux ans très jeunes et plusieurs années d'enseignement après le travail sur l'alto. Des enfants de tous âges et aussi la direction d'orchestre.

Q : La peur d'enseigner : toutes les difficultés de l'enseignement ?

R : C'est une autre vision des choses, ce ne sont pas des musiciens, mais c'est de la pédagogie. Je n'ai plus la peur d'enseigner. Il m'a fait du bien.

## M3 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage du piano

### MÉMOIRE

**Position du problème** : l'auteur part de sa biographie. Elle évoque le statut négatif de l'erreur au conservatoire engendrant de la culpabilisation. Mais un professeur envisage l'erreur comme moyen de réussir. L'expérience professionnelle confirme le caractère paralysant de la peur de l'erreur chez les élèves. Comment changer le statut de l'erreur ?

**Cadre théorique :** étude de la conception de l'erreur chez Bachelard, Piaget, le behaviorisme. L'erreur distinguée de la faute et à laquelle on reconnaît une fonction dans l'apprentissage. L'auteur conclut par la synthèse d'Astolfi sur la typologie des erreurs.

**L'enquête :** L'auteur tente une typologie des erreurs (conceptions alternatives des élèves, mauvais décodage des attentes, surcharge cognitive) concernant l'apprentissage du piano à partir de son expérience pédagogique (une situation problème en annexe) ou des manuels. Elle tente brièvement ensuite une typologie des postures de l'enseignant face à l'erreur : ne rien dire, corriger sans explication, imitation de la bonne réponse, faire prendre conscience de l'erreur à l'élève....

En conclusion l'auteur rattache son travail à son expérience personnelle et professionnelle. Elle se positionne pour une pédagogie active, mais guidée par l'enseignant.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** Elle transpose la grille des erreurs au piano. Exemple des attentes institutionnelles. Obstacles didactiques : les méthodes de doigtés (qui crée de la rigidité). Les erreurs de l'enseignant dans l'apprentissage. Se remettre en question constamment, prendre en compte ce qui n'a pas fonctionné. Elle prolonge la réflexion du mémoire à propos du statut de l'erreur dans l'improvisation (idiomatique, codée) ou non idiomatique (pas d'erreur ni de code). Jusqu'où va la liberté ? L'élève se crée ses propres codes. Y a-t-il erreur s'il sort de son propre cadre ?

Elle ramène à sa formation : se donner de petits objectifs pour éviter le traumatisme des erreurs.

**Garant :** même mémoire l'an dernier. Cette fois revue de question et observations. Il faudrait faire une typologie des erreurs en musique. Il n'y a pas de secret pour éviter que les élèves aient peur de l'erreur. Comment s'appliquer pour soi-même ce travail sur l'erreur ? L'institution ne favorise-t-elle pas la peur de l'erreur ?

R : Le conservatoire ne laisse pas le droit de l'erreur. Par les examens, les sanctions.

Q ; Quelles solutions ?

R : Plus se pencher sur la musique, que sur la technique.

- **Deuxième membre :** dans l'enseignement musical, il y a d'autres perspectives sur l'erreur (l'erreur durant le processus et l'erreur dans la finalité du processus : l'examen, le concert ?). Historiquement on a confondu les deux. Le cours ressemble à l'examen ou au concert. Les professeurs vont-ils se trouver un autre rôle ? L'erreur dans l'interprétation libre : culture musicale et variations.

- **Troisième membre :** il faudrait étudier l'erreur qui n'a pas le même sens dans d'autres formes artistiques. Par ailleurs, avec quels élèves mettre un planning personnalisé ?

- **Deuxième membre :** Dans le mémoire, il s'agit plus d'un dossier documentaire qu'enquête sur le terrain ; pourquoi ?

- Q : J'ai fait des observations et des entretiens et comme ils avaient les mêmes idées que moi...

- **Président :** Question importante de l'erreur. La conception de l'erreur change le métier et le genre d'évaluation. Pour poursuivre : l'erreur a été traitée dans le champ de la formation des adultes (l'accompagnement, le changement immédiat ou durable, les conditions de la réflexivité). L'erreur suppose un référent et dans l'improvisation le référent n'existe pas a priori et/ou se construit en marchant. Comment se construit le jugement à propos de l'erreur dans ce type de situation ? Des repères collectifs...

R : S'il n'y a pas de référent, il n'y a pas d'erreur.

## ANALYSE

### Construction du sens :

**Manifestation** : le sujet de mémoire est bien ancré dans l'expérience de l'auteur, comme élève et comme enseignants. Les effets formatifs du mémoire sont explicités.

**Signification** : L'idée de la dédramatisation de l'erreur conduit à chercher la signification dans les travaux épistémologiques sur l'erreur. L'aspect institutionnel (le cadre, les normes institutionnelles, les habitudes d'enseignement) est un peu sous-estimé comme le fait remarquer le jury.

**Référence** : Ici il n'y a pas d'entretiens, mais l'appel à l'expérience pédagogique de l'auteur et l'analyse de manuel. La relation est critique, notamment par rapport à certains manuels.

La construction du sens est bien équilibrée, même si les dimensions de signification et de référence auraient pu être plus développées.

### La représentation de la formation :

- Logique **professionnelle** : Le professionnel est dans une logique **transformatrice**. Il y a des aspects critiques (le statut de l'erreur dans les conservatoires, la critique des manuels...). L'accomplissement professionnel exige une solide formation en sciences de l'éducation.
- **Logique des savoirs** : Les savoirs de références sont épistémologiques et psychologiques plus que sociologiques. Il y a transposition à la musique. Comme dans le M2, il y a danger d'applicationnisme, car la réflexion sur le rôle de l'erreur dans l'institution est absente. Mais le mémoire n'est pas techniciste dans la mesure où il y a une réflexion sur le rôle paralysant de l'erreur et la nécessité de sa dédramatisation.
- **Logique psychologique** : elle est bien présente, l'auteur insère le mémoire dans son développement professionnel. -
- **La hiérarchie des logiques est respectée**. Il s'agit de changer le statut de l'erreur dans la profession (log prof), en prenant appui sur les sciences humaines (log des savoirs), ce qui change le regard de l'auteur en tant l'élève, et l'enseignant sur l'erreur.

**Commentaire** : prise en charge du développement personnel, questionnement de soi. Un rapport : aux savoirs non applicationniste, une réflexion profonde dépassant le technicisme). Le professionnel critique et innovant

## PORTFOLIO

**Présentation** : Elle revient sur son parcours classique. et son enseignement. le Cefedem lui a permis de comprendre comment elle fonctionnait, de corriger certaines de mes erreurs grâce à des outils pédagogiques et une meilleure gestion du temps. Et suivi personnalisé entre chaque cours (un planning donné aux élèves).

- **projets artistiques** : C) Monter au concert : arrangement des créations. Puis cours de jazz ils ont donné du sens à ma pratique. Relation avec l'écriture classique.

Projet autour de la musique baroque : notation différente. Cours de clavecin.

- **Cours informatique** : sur le logiciel et les arrangements. Pour un élève pas très passionné.

- **Mémoire** : statut de l'erreur. Comment changer le statut de l'erreur. Elle revient sur la description de son mémoire. Les postures de l'enseignant par rapport à l'erreur. Deux stages pédagogiques : Situation

problème sur l'erreur (comprendre majeur / mineur). Représentations erronées des élèves. Déconstruire la représentation (majeur : dièses ; mineurs, bémols).

**Conclusion** : mettre des mots sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Donner du sens à ce que je faisais.

#### **Entretien :**

Q : Précisions : évolution sur les pratiques des élèves?

R : Ça les a aidés à s'organiser... Pas pour tous les élèves, pour ceux qui avaient des difficultés. Plutôt en remédiation

Q : et pour ceux qui sont complètement réfractaires ?

R : c'était plutôt positif.

Q : Découverte de la musique baroque, le clavecin. Quelle Influence sur les pratiques ?

R : Pas continuations de pratiques, mais outils ludiques pour des élèves. Pas encore pour la musique baroque ni le jazz ;

Q : vous enseignez depuis une dizaine d'années ? Quelques moments heureux pour vous et les élèves ? R :

Débloquent un élève pour le répertoire classique.

Q : Quel sens aux auditions de classe ?

R : Les élèves se rencontrent, se connaissent. Curiosité de certains ils peuvent jouer ensemble et jouer en public. J'essaye d'en faire assez souvent.

Q : baroque, jazz. Le répertoire pianistique c'est quoi ?

R : Un peu de tout.... Musique classique et romantique, contemporaine. C'est comme cela que cela résonne pour moi.

Q : compositeur vivant ?

R : Des noms de compositeurs. Q : En quoi ils vous parlent.

R : Je les ai écoutés en concert, mais je n'enseigne pas de musique contemporaine.

Q : Avez-vous pratiqué un autre instrument différent (comme le trombone?) R :

Pas le temps pour arriver un certain niveau. Le violoncelle par exemple...

Q : Vos études ? Quel est le bon endroit pour s'initier à la musique de chambre ?

R : Le plus tôt possible. Importance de l'écoute de l'autre. Dès le 4 mains, ils comprennent.

Q : le statut de l'erreur ? D'autres pistes et gestion quotidienne ?

R : L'erreur est envisagée différemment. J'ai toujours pensé que l'erreur n'était pas négative, mais le mémoire a changé les choses : j'ai appris à accepter de me tromper? Ça a changé beaucoup de choses pour moi. L'erreur m'a bloqué dans mon apprentissage au conservatoire. Ça a changé plus pour moi.

Q : Ce que vous avez vécu vous a marqué. L'erreur dans le mémoire c'était les erreurs des élèves?

R : j'ai pu observer les erreurs des élèves. C'était pour avoir des outils pédagogiques.

Q : l'erreur n'existe pas dans l'improvisation ou dans les musiques traditionnelles? Quand y a-t-il erreur ?

R : Dans l'improvisation sans codes, il n'y a pas d'erreur.

## **M4 Comment penser l'enseignement de la musique dans sa relation avec les autres enseignements artistiques ?**

### **MÉMOIRE**

**Introduction** : Entrée critique par l'hyperspécialisation musicale dans les conservatoires : absence de lien entre musique, danse et théâtre? Elle s'implique fortement dans l'introduction en revenant sur son passé d'étudiante au conservatoire. Qu'est-ce qui empêche ce travail interdisciplinaire? Et comment le promouvoir ?



**Cadre théorique :** Le triangle de JH montre bien le processus pédagogique et la nécessité d'un choix . Les conservatoires sont dans « enseigner » (39). L'auteur suit Astolfi dans l'intérêt des disciplines, mais souligne la nécessaire articulation entre logique des savoirs et logique de l'élève.

L'auteur fait l'histoire de la spécialisation musicale au sein des conservatoires, mais constate que les TO critiquent la segmentation et encouragent des projets interdisciplinaires. C'est encore plus le cas pour les TO régissant l'enseignement de la danse et du théâtre. L'auteur constate un hiatus entre ces recommandations et les pratiques en conservatoire de musique (p. 21). « la musique se suffirait-elle à elle-même »? Elle définit les catégories de pluri, inter, transdisciplinarité... « Où ce ne sont plus les disciplines qui importent, mais l'objet d'étude en lui-même » (24). Elle opte pour une pédagogie du projet transdisciplinaire. Ce qui l'oblige à valoriser les formes culturelles où la danse et la musique sont articulées, celles où la musique ambitionne de devenir une « peinture sonore » de l'espace comme chez Sati (28).

Elle fait ensuite une synthèse sur le rapport entre interdisciplinarité et œuvre d'art : la séparation entre disciplines est arbitraire et conventionnelle.

**Enquête :** l'auteur interroge des enseignants (3) qui pratiquent une démarche interdisciplinaire. Elle en sort une critique des conservatoires qui ne mettent pas en pratique des méthodes déjà bien connues (Dalcroze, Willems) et gageant par exemple le corps. Mais on a peur du corps (34). C'est en train de changer et l'idée de transdisciplinarité fait son chemin. Mais il y a des risques de dérives : le bricolage (savoir un peu de tout sans spécialisation) ; l'artistique aux dépens du technique. En fait on ne peut séparer la technique de l'artistique (38). Et il y a des obstacles institutionnels aux méthodes actives (la notation). Donc on part des problèmes du curriculum et on cherche à définir une pédagogie de l'interdisciplinarité. Il n'y a pas encore opérationnalisation de la démarche, mais réflexion à partir des exemples proposés par les enseignants sur les intérêts et limites de la démarche.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** En stage l'auteur est sensibilisé aux correspondances entre musique et danse. Comment n'ai-je pas eu cet enseignement trans dans mes études au conservatoire ?

La musique est très disciplinaire dans les conservatoires. Comment développer la trans ou l'inter dans les conservatoires? Est-ce une nouvelle dimension de l'enseignement qui est en train d'apparaître ? Des ouvrages et l'échange avec des enseignants et aussi les modèles pédagogiques vus en sciences de l'éducation (pédagogie du projet et méthodes actives).

En occident, on spécialise. Elle présente les notions : pluri, inter, trans.

Qui pratique cela et comment ? Interview avec des enseignants qui pratiquent cela. Ont-ils vécu cela dans leur parcours biographique et professionnel. Le point commun c'est le corps et le rythme. L'objet d'étude ce serait le corps (comédien, musicien, danseur). Peut-être faire un aller-retour entre globalisation et spécialisation. Travail en binôme de plusieurs profs et pédagogie du projet. Habiter le corps avant de passer par la technique. Inclure la musique sur scène. Insister sur la création plus que la transmission.

Conclusion : veut-on former des artistes ou des techniciens ? Question pendante à poursuivre.

### Discussion :

- **Garant :** Sujet intéressant et ambitieux. Mémoire rédigé sur un temps très court. La cohérence est bien là. Mais certains passages auraient pu être réécrits. Beaucoup de musiciens ont complètement intégré la mono disciplinarité. Dommage que les éléments du programme n'aient pas été analysés, de même sur les entretiens nécessités d'une analyse plus systématique. Toute discipline est une construction historique.

- **Deuxième membre :** On reste trop dans les murs de l'institution. Mais la question véritable est : peut-on penser la musique hors de sa relation aux autres disciplines ?

- R : Je suis parti de cette question très large et je me suis centré sur le conservatoire parce que c'est ce qui me dérangeait. J'avais envie de faire changer le tout disciplinaire dans le conservatoire. J'ai voulu recentrer sur l'institution.
- **Deuxième membre** : On reste dans une dimension très scolaire.
- R : Si on pense uniquement en termes artistiques, comment ensuite penser l'institution, le diplôme ?
- **Deuxième membre** : Est-ce que c'est pas plus ouvert à d'autres disciplines que les trois ?
- R : Il faut bien recentrer.
- **Troisième membre** : Très fécond de mettre le corps au centre. Le rapport musique et danse est bien pensé. Questionnement sur les symboles, les procédures qui rapprochent ou éloignent les disciplines. Cela interroge l'idée de discipline et la discipline (Foucault). Quel problème pour penser la réalité si on n'a pas les disciplines ? Quel problème pour faire de l'art sans un cadre disciplinaire ou autre ?
- Q : La notion de discipline est très réductrice. Comment nommer autrement les choses ? C'est un enfermement. Je me pose ces questions.
- **Troisième membre** : Une diversité de ton et de registre de langage. Elle a oublié les « guillemets » des citations.
- **Président** : Il y a des règles pour les citations. L'articulation des disciplines est un vrai problème. Elle fait le ménage d'après les TO et quelle forme pédagogique adopter. Mémoire bien organisé. 4 points sur les obstacles à l'interdisciplinarité : a) un obstacle la peur de perdre son expertise disciplinaire ; b) débat sur transversalité : controversé ; c) on est d'abord formé à une discipline, c'est le support de l'identité professionnelle (cf les enseignants de l'EN), mais aussi des obstacles ;
- Q : la question de l'exigence. Où se place le curseur : former des techniciens, ou des artistes. À quel moment doit-on trouver un équilibre ? L'envie de jouer et l'exigence.
- **Deuxième membre** : Vous opposait on s'intéresse à l'art et on garde le niveau. Est-ce que ça s'oppose ?
- R : c'est la réalité institutionnelle.
- **Troisième membre** : l'exemple des gens du cirque sont obligés de se poser la question et de dépasser les disciplines. l'importance d'aller assez loin dans une démarche spécialisée pour pouvoir travailler avec d'autres disciplines.
- **Garant** : Astolfi n'oppose pas les disciplines et l'interdisciplinarité.

## ANALYSE

### La construction du sens :

**Manifestation** : Le problème professionnel est enraciné dans le vécu de l'étudiant en tant qu'élève, ainsi que dans son vécu de stagiaire où elle est témoin de liens opérés entre danse et musique. Il y a une forte résonance sur les interrogations professionnelles de l'auteur. Le problème lui tient vraiment à cœur. L'auteur termine son mémoire et sa soutenance sur des questions qui exigent d'être reprises ;

**Signification** : Le mémoire s'appuie sur les sciences de l'éducation et s'attache aux définitions des termes, ainsi qu'aux formes pédagogiques possibles (pédagogie du projet, méthodes actives). L'ancrage théorique permet d'envisager les possibles et aussi de donner des repères pour les risques éventuels. Le cadrage aurait pu être plus large en posant, au-delà de l'institution la question d'esthétique fondamentale : peut-on penser à musique sans rapport aux autres disciplines artistiques? - comme le souligne un membre du jury.

**Référence** : Les propositions professionnelles s'appuient sur l'expérience des enseignants chevronnés qui travaillent en interdisciplinarité. Il prend des exemples de travail. Le mémoire fait preuve d'un esprit critique envers l'institution du conservatoire.

La construction du sens est équilibrée, le sens circule bien entre les trois pôles.

### Représentation de la formation

- **La logique socio-professionnelle** : L'auteur est dans une démarche d'innovation qui suppose une critique de l'institution. La question touche à l'identité professionnelle du professeur de musique (chose qui n'est abordée qu'en soutenance par le jury et qui reste implicite dans le mémoire) ;
- **La logique des savoirs** : Les savoirs des sciences de l'éducation sont investis comme repérage (ouverture des possibles pratiques). Il y a un aspect de formalisation (définitions). On n'est ni dans l'applicationnisme ni dans le technicisme. **Psychologique** : Il ya manifestement une prise ne charge du questionnement qui résonne avec la biographie de l'auteur et son investissement professionnel.

**Hiérarchie des logiques** : les logiques sont bien équilibrées.

### **Commentaire :**

- Bonne prise en charge du développement personnel,
- réflexion sur les pratiques en termes d'intérêt et de risques,
- rapport au savoir en termes de repères pour l'action,
- réflexion qui aurait pu être plus large et qui aurait pu déboucher sur une question d'esthétique générale et d'autre part sur les questions d'identité professionnelle.

## **PORTFOLIO**

**Présentation** : Année enrichissante et pas mal d'obstacles. Harpe comme instrument, parcours classique conservatoire et une licence de musicologie. Un enseignement d'un an dans une association. Premier cours Science de l'éducation modèle socio-constructiviste, c'est ce qui s'est passé sur ma formation. Désstabilisation de mes croyances. J'avais une forme de rigidité mes aussi des acquis antérieurs? Concours d'entrée au Cefedem.

Projet en licence : première ouverture vers différentes formes musicales : notion d'arrangement. Mais pas explorée pédagogiquement. Le Cefedem a permis cette orientation pédagogique.

Observation Cours de conservatoires : assez formels, études, assez scolaires. En stage pédagogique très différent : cours collectif. Elle associe la musique aux autres arts. Elle passe par le côté artistique et non par le côté rigide. Travaux individuels et de groupes : il faut s'adapter. Là encore on passe du travail

individuel classique au travail dans groupe. On a fait une carte d'identité sur un conservatoire et son projet d'établissement. Cela m'a ouvert l'esprit.

Une palette s'est ouverte avec la MAO, arrangement, arts de la scène... Musiques actuelles au Havre.

Ouverture sur les musiques d'aujourd'hui. J'en avais pas beaucoup d'attrait à la base. Et découverte du Jazz, des jeux corporels. Déséquilibre tout au long de la formation générateur de beaucoup d'envies. j'ai beaucoup changé, nouvelles visions musicales et pédagogiques. Et cela requestionne les pratiques musicales. De même l'interrogation sur les formes musicales (qu'est-ce qu'un concert ?-. La danse et la musique mêlées. (Un extrait).

Un séminaire de récapitulation : il faut toujours être dans démarche de créativité : pratique dansée, animation en groupe. En plus de transmettre au groupe/

Comparaison avec observations Quimper ; tous les élèves arrivent avec le sourire. Parallèle avec les disciplines. C'est le côté artistique.

Concours d'entrée on ne l'avait pas assez exploité. On est allé beaucoup plus loin dans la pédagogie (appui corporel...), arrangement... Comment recréer une partition sans forcer.. ;

Un nouvel équilibre ? Déstabilisation et restabilisation, recherche d'équilibre. On ne ressort pas indemne de la formation, ça nous transforme. La question d'identité professionnelle reste en suspens : qui suis-je en tant que musicienne, pédagogique ?

## Entretien

Q : Vers quoi vous vous engagez ?

R : Je pars à l'étranger pour un Master en Harpe. Je garde des cours dans l'association où je travaille. Cela repousse à deux ans l'entrée dans l'enseignement. Se perfectionner dans l'instrument. Je ne me sens pas encore prête.

Q : Compétence en musicologie ? Vous n'avez pas l'habitude de pratiquer en lien avec ces études.

R : avant cela j'ai envie de voyager pour pouvoir appliquer toutes les pratiques que j'aurais vues. Quelle oralité dans tout cela,

Q : Le CP a-t-il pratiqué entièrement orale ?

R : Pas entièrement. Je trouve cela très intéressant, cela développe l'oreille. La partition crée un blocage à certains moments. Mais la FM est fondée sur la partition. Manque de cohérence au niveau de l'établissement.

Q : Important d'avoir une partition ?

R : Pas forcément, mais on peut voir qu'on peut arranger la musique.

Q : Vous aviez des interdits ?

R : Je ne m'autorise pas au travail oral, sans partition, en fonction de ma scolarité. Ça n'a pas été un échec. Je me suis dit pourquoi m'être mis des barrières ?

Q : Il a-t-il encore des barrières à lever ?

R : Avec les élèves, Aller vers d'autres instruments, vers d'autres arts.... (inaudible.....) Q : Sur les projets d'établissements ? Cela vous emmène à faire votre propre projet ?

R : On a essayé d'aller plus loin dans notre établissement ;

Q : En quoi vos observations vous ont-elles révélé quelque chose, par exemple d'enlever la partition ?

Ça a marché, pourquoi ,

R : On a besoin d'autres idées : la partition ne servait pas à grand-chose dans cette situation où il s'agissait de création.

Q : C'est l'imagination des élèves qui a été libérée ?

R : Il faut nourrir leur curiosité, leur créativité : il faut rechercher des clés pour rendre les cours créatifs. L'adulte c'est un peu différent il faut déconstruire les rigidités pour lui permettre de créer. Q

: comment concilier l'appel aux ressources et l'apprentissage instrumental ?

R : Ça ne s'oppose pas, mais le problème est de concilier artistique et le technique. Je ne sais pas encore comment faire.

Q : La technique est extérieure à l'élève ?

R : non, mais comment peut-on concilier l'apprentissage et la création, Q : l'élève ont ils d'autres ressources que l'imagination R : toute leur culture musicale, familiale ou autre.

Q : Son corps...

R : comment articuler tous ces paramètres?

## M5. L'autonomie des élèves en conservatoire

### MÉMOIRE

**Position du problème :** Le paradoxe : « les professeurs amènent les élèves à se passer d'eux » (4). L'hypothèse est que le conservatoire forme à l'autonomie.

**Le cadre théorique** brosse rapidement le contexte du conservatoire et donne quelques définitions de l'autonomie : biologique (l'autonomie du vivant comme individu auto-régulé); modèles communautaire (se soumettre à la loi, Delalande) ou individualiste (se donner sa propre règle) et Meirieu « se conduire selon son propre vouloir ». L'autonomie doit être pensée dans le contexte éducatif donné, sans couper le sujet de sa communauté et avec la nécessité d'un étayage. Pour l'auteur « un apprenant est autonome lorsqu'il produit lui-même des mécanismes nécessaires à la construction de nouveaux apprentissages, à la fois individuellement et collectivement, lui permettant ainsi d'évoluer au sein d'une société » (8). Il donne ensuite des définitions *succinctes et sans doute trop peu opérationnelles* des notions d'étayage, de guidage (pas à pas) de guidance (maïeutique), de médiation (def floue), d'accompagnement (horizontalité, projet de l'élève).

**L'enquête de terrain :** observation longue (plusieurs mois) d'une classe de trompette et une ou plusieurs heures pour une autre classe de trompette et une classe de FM. Également des entretiens auprès des profs observés. L'enquête est davantage travaillée. L'auteur analyse les formes d'autonomisation (auto-évaluation, autocorrection, devoirs à la maison, projets musicaux). Il décrit des postures : guidage, guidance (réflexivité), médiation et l'accompagnement (pas fréquente). *Mais comme les critères de ces postures sont flous, cette analyse ne va pas jusqu'au bout, notamment pour distinguer les caractéristiques différentes des cours individuels et collectifs par rapport à l'autonomie.*

### SOUTENANCE du MÉMOIRE

#### Présentation

Il était parti sur d'autres sujets : musique et sport. Intéressé par les sciences de l'éducation. Et les interactions avec les élèves : ne pas trop les formater. Parti de ses représentations : a) la musique encourage l'autonomie (charte) ; b) dépendance des élèves devant l'institution, c) les apports du constructivisme. 3 observations et 2 entretiens. Grille de critères pour l'observation, observation orientée sur l'élève. Mise en entretien avec les entretiens des profs : mettre en relief leurs pratiques.

Confrontation de l'enquête de terrain et des lectures.

**Le cadre théorique :** l'évolution du conservatoire vers l'autonomisation (la charte). Définition de l'autonomie (Varela Delalande, Meirieu), modèle de Lescourch (tutelle, guidance, guidage..).

L'autonomisation se fait par des moyens divers.

**Limites du travail :** difficulté à cerner le sujet dans les lectures. Choix des ressources difficiles. Ce travail m'a apporté beaucoup et a fait évoluer mes réflexions et m'a permis de me poser des questions et pourra modifier mon enseignement.

**Ce qui pourrait être complété :** enquête à plus grande échelle. Profils plus différents des profs interrogés qui ont tous le même cursus. Interroger aussi des amateurs.

## Entretien

- **Garant** : Étudiant sérieux, volonté de bien faire. Difficulté à renoncer à tout faire. Il analyse les données avec cadre théorique et croise observations et entretiens. Sujet intéressant : former à l'autonomie. Q : parmi mes différentes postures laquelle la plus propice à l'autonomie ? Q : la pédagogie nouvelle est-elle entrée au conservatoire.

R : Il n'y a pas de posture idéale tout le temps, selon le contexte et le niveau. L'accompagnement ? Mais il faut du guidage et guidance à certains moments. Il faut alterner les postures selon les moments. Les cours d'une 1/2h peuvent susciter davantage de guidance. Les pédagogies nouvelles : les cours collectifs la favorisent, s'entraident. Surtout en FM.

- **Deuxième membre** : L'élève est autonome chez lui. Ne faut-il pas former les enseignants à l'autonomie de fait de leurs élèves.

- R : les méthodes sont des ressources pour les élèves. Les profs ont du mal à répondre à cette question. La formation est indispensable. J'ai changé mes cours : auto-évaluation des élèves, les mettre en recherche de solutions.

- **Troisième membre** : pourquoi focaliser sur la posture ? Ce sont les relations pédagogiques qui m'ont intéressé. Les postures sont liées à la mobilisation des ressources : distance ou proximité. Quels sont les outils associés à chaque posture ? Vous n'interrogez pas le rapport au savoir de l'enseignant. j

- R : je voulais avoir une approche plus pédagogique que didactique. Quel rapport à l'autonomie dans votre parcours ? Un prof de trompette qui n'a jamais joué en cours. Pas de guidage particulier sur le son. Guidance au niveau d'une méthodologie de l'apprentissage selon les circonstances et les difficultés : d'où l'auto-évaluation. Puis des projets dans lesquels les profs m'accompagnaient. Il est intéressant de regarder comment les autres élèves travaillent. **Troisième membre** : L'autonomie : un moyen pour bien apprendre et non par le choix d'un type de musique. Dans le Jazz band : il y a différents moyens d'apprendre. La manière dont on devient autonome n'a rien à voir avec l'orientation musicale.

- **Deuxième membre** : L'autonomie fait partie des missions (la charte), mais constat que les seuls futurs profs ont une pratique en dehors du conservatoire. Le rapport à la pratique instrumentale.

- Q : Le fait que le conservatoire ne favorise pas les pratiques hors institution ;

- **Président** : Intéressant de combiner observation et entretiens. Méthodologie : un peu moins de détail sur les observations sur les indicateurs.

- Q : Il donne un exemple ;

- **Président** : Reste sur sa faim : retour dans l'analyse sur les outils théoriques. Manque de fonctionnalité de la partie théorique. Question travaillée importante, mais difficile. Elle renvoie à un jugement personnel (les critères sont subjectifs) et renvoie à une conception du métier et de l'élève. Pour certains l'Autonomie serait transgression.

- Q : Autonomie difficile à évaluer. Le critère : l'élève affiche ses choix d'interprétation en fonction de ces choix.

- **Président** : il faudrait affiner ces critères.





## ANALYSE

### Construction du sens :

**Manifestation :** Le mémoire part d'un problème très général. Dans la soutenance l'auteur (qu'en est-il de la formation à l'autonomie dans les pratiques du conservatoire ?) Le mémoire prend une position de recul et analyse le rapport entre les pratiques observées et les amène à ancrer son problème dans sa biographie et explicite les effets formatifs du mémoire en matière de questionnement et de changement dans la manière de faire cours.

**Signification :** L'auteur recourt aux Sciences de l'éducation pour définir l'autonomie et les postures pédagogiques. Le mémoire est pédagogique et non didactique. Il concerne les relations profs / élèves. Les critères sont peu opérationnels. Il n'y a pas retour sur les critères dans l'analyse des données.

**Référence :** hypothèse à vérifier : les recommandations officielles ou plutôt ce qui est censé être l'esprit actuel du conservatoire qui n'est plus chargé de la formation de l'élite, mais a démocratisé son enseignement vers les amateurs qu'il faut rendre autonomes. Qu'en est-il dans les faits. Observations de cours + entretiens avec les profs. L'auteur cherche des informations et non des modèles. Il a une posture critique : (il constate que certains profs sont très directifs).

### Représentation de la formation

**Logique professionnelle :** L'auteur prend acte de l'évolution du conservatoire (vers plus de démocratisation) et de l'évolution pédagogique vers les pédagogies nouvelles. Il vise l'innovation : mettre en place une autonomie réelle, ce qui n'est pas toujours le cas dans la communauté ;

**Logique des savoirs :** Le cadre théorique est là pour analyser les données. Il sert de repère pour analyser la pratique. La réflexion n'est pas purement technique, elle s'élargit vers les valeurs (démocratisation)

**Logique psychologique :** L'auteur finit (en soutenance) et en répondant aux questions par inscrire son travail dans sa biographie et explicite les apports formatifs du mémoire.

**Hiérarchie des logiques :** correcte

### **Commentaire :**

- prise en charge de son développement personnel en soutenance.
- Rapport non applicationniste aux savoirs (qui servent de repères). Mais savoirs peu opérationnels.
- Début de réflexion large : l'autonomie est pensée dans l'évolution démocratique du conservatoire et dans l'éthique pédagogique.

## PORTFOLIO

**Présentation :** l'étudiant mentionne ses premières expériences d'enseignement dans le domaine des cuivres et de la FM.

**Les apports du Cefedem :** Il souligne les projets artistiques à dimension pédagogique. Il rend compte de plusieurs projets : direction d'un ensemble de cuivres avec écriture d'arrangements, chœur a capella. Il souligne les acquis : base de la direction, de l'écriture, de l'arrangement.

Il souligne l'apport des stages : découverte des cours collectifs, évolution des élèves. Il mentionne (un peu confusément la distinction entre pédagogie et didactique) cette dernière étant renvoyée à la prise de conscience ses obstacles.

**Côté purement artistique**, le Cefedem a été pour lui une occasion de s'ouvrir à diverses esthétiques (l'étudiant venant du classique). Il s'est ouvert à l'improvisation et à la création. Il s'estime encore trop peu compétent pour enseigner le jazz, mais semble désireux de s'y mettre.

## ENTRETIEN

Q La découverte des cours individuels et collectifs, cela fait-il enseigner autrement?

R l'étudiant plébiscite l'alternance entre cours individuels et collectifs.

Q Est-ce important pour les élèves ?

R Les élèves s'entraînent et deviennent autonomes ; Q les freins à l'organisation?

R l'argent pour que plusieurs profs enseignent en même temps. Possible dans les petites structures en alternant cours individuel et collectif.

Q Q'apporte la pratique du chant?

R La trompette et le chant, beaucoup de points communs : le souffle, faire la note à la bonne hauteur.

Q le chant outil de mémorisation ? La part de l'oralité?

R L'étudiant a été formé à l'écrit à la partition. D'ailleurs l'écrit est plus attendu des élèves et de l'institution. Mais l'oralité est un outil comme un autre.

Q : Contact avec d'autres musiques que celles utilisées dans les projets ?

R : Un documentaire musical

Q : Quels leviers pour répondre (inaudible)?

R : La lecture ..., la gestion de l'improvisation...

## M6 L'apprentissage du violon dans les conservatoires : Être amateur et professionnel ?

**Position du problème** : On entre par des éléments biographiques professionnels (comme enseignante), comme étudiante (cours de sciences de l'éducation) et personnels (son propre apprentissage, son propre parcours, la naissance de sa vocation) : interrogation sur les finalités de l'enseignement et l'orientation des élèves vers la profession ou l'amateurisme.

**Le cadre théorique** : Il brosse l'évolution historique des conservatoires depuis l'idéal élitiste du XVIII. Dans la seconde moitié du XX l'enseignement de la musique se démocratise avec Marcel Landowsky (création des CHAM en 1964), vers un « amateurisme positif » et non plus d'échec (13). Création du diplôme de fin d'études (1972) : niveau instrumental, pratique de l'orchestre, connaissances musicales. (16). Puis Jack Lang (17). Cette démocratisation impose de réfléchir au nouveau public. L'incursion sur les méthodes suit le même mouvement : d'abord centrée sur la reproduction de la performance plus que sur l'élève. La méthode de violon cède la place à une pluralité de méthodes qui permettent de mieux individualiser l'enseignement et de s'adapter aux élèves qui ne se destinent pas forcément à la profession musicale, « dans une démarche d'accompagnement des élèves et de formation d'amateurs de musique. Une série de textes de loi accompagne cette démocratisation : ce qui fait la cohérence de cette évolution (p. 33).

L'auteur interroge également les notions de professionnel et d'amateur. Elle montre que ces définitions ne vont pas de soi et que par ailleurs il n'y a pas de frontière claire entre amateur et professionnel (36). C'est sans doute le critère socio-économique qui tranche (exercer un métier et toucher un salaire pour son activité musicale, 37). Mais cette dichotomie reflète en réalité les dualismes classiques : sérieux / amateurisme, travail / loisirs. Il faut essayer de penser ces termes ensemble selon une logique conjonctive plus que disjonctive : être professionnel et amateur (18). La compréhension de ces dualismes nécessite d'analyser comment les métiers de la musique se spécialisent dans les périodes classiques et romantiques : le métier de compositeur se détache de celui d'interprète. Le développement de l'interprète virtuose

entraîne la différenciation du professionnel et de l'amateur. Ceci entraîne un dédoublement : une musique populaire pour les amateurs et savante pour les professionnels. La catégorie de l'enseignant est intermédiaire, un entre-deux.

**La méthodologie :** 3 entretiens auprès de professeurs de violons. Les professeurs sont présentés en détail dans leur biographie et la manière dont ils ont vécu leur orientation. Les entretiens sont effectués selon trois dimensions. D'abord la question de l'orientation des élèves. Les trois profs s'en soucient : écouter, expliquer les parcours possibles ; ne pas décourager, mais ne pas donner de faux espoirs. Sur la question de la finalité de l'enseignement. Pour deux profs il faut que chacun trouve sa place, le troisième enseigne à des futurs professionnels. Leur enseignement semble varier par le niveau d'exigence, bien qu'il y ait des amateurs très compétents. Mais ils ont du mal à définir la différence qui finalement passe le fait de faire de la musique son métier ou non.

En conclusion, les profs ont adapté leur pédagogie en suivant le mouvement de démocratisation, tout en gardant une certaine exigence (66).

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** Si on doit enseigner à tous? Comment aider les élèves selon leurs orientations : prof ou amateur? Comment les finalités des TO se mettent en pratique? Il rappelle l'historique sur l'évolution des finalités du conservatoire. Puis différentes méthodes de violon. Au début l'élève doit s'adapter à la méthode, c'est l'inverse aujourd'hui. La démocratisation dans les TP et définition : amateur et professionnel. Trois entretiens de profs : comment eux appréhendaient la chose? Elle propose des initiations : amateurs (sans le métier) prof (vit de sa passion). Mais difficultés de distinction : rémunération, diplôme, compétence, passion.. ;

Entretien : question de l'orientation. Recoupement de points communs et de différences. Différence par rapport à l'orientation selon les futurs profs... Évolution du conservatoire et des méthodes. Pas de coupure entre amateur et professionnel. Tout dépend du territoire, de la structure, du directeur. Évolution des représentations : mieux compris la question de l'orientation dans mes cours. Reste une question : vision de l'élève que les pairs ont de nous sur les élèves, Conscience des limites : il reste des questions.

## SOUTENANCE :

- **Garante :** Une forme de rumination dans la présentation orale. Il fallait déconstruire des représentations. Il faudrait enlever les échafaudages du mémoire. Elle fait un témoignage de son expérience. Le mémoire suit la démarche de recherche. L'histoire des conservatoires puis la démocratisation. De même, l'analyse des méthodes et le rêve d'une méthode unique. Pas de posture critique par rapport à cela. La définition des notions d'amateur et de professionnel. Démarche méthodologique bien construite, mais interroge les hommes de plus de 50 ans. Dans les entretiens l'étudiante reste centrée sur elle. L'analyse pose beaucoup de questions pédagogiques. Les représentations de l'étudiante se sont déplacées.
- **Premier membre :** Beaucoup de difficultés à se sortir des représentations locales des interviewés. Posture un peu critique entre les textes et le milieu. Comment ces textes sont mis en pratiques. Mais les profs donnent des interprétations. Mais il y a pas d'observations ni d'analyse des données statistiques.

- **Deuxième membre** : la passion est commune à l'amateur et au professionnel. La mission des conservatoires et les questions liées à votre parcours. Deux questions à la fin : de la présentation vision des pairs et des élèves ? Moins important de savoir au début l'orientation des élèves. Vous venez de loin : les définitions de l'amateur et professionnel sont interchangeables. Les TO sont des circulaires et sont interprétées différemment. Vous êtes le produit du conservatoire et il faut déconstruire les modèles. Vous avez commencé ce travail de remaniement . Vous venez de loin !
  - **Premier membre** : Comment se décentrer ? Comment font les autres esthétiques : la danse, le théâtre ? Y a-t-il des bascules ? Qui doit définir le savoir musical, les experts, les autres ?
  - Q : ne sais pas. Peut-être le théâtre est un peu différent, la danse : on implique les élèves dans la définition de la danse. De même le théâtre : on implique les élèves dans la définition?
  - **Deuxième membre** : Peut-on imaginer un autre titre ?
  - **Q** : Comment est perçu le conservatoire par le public ? Pourquoi pas ?
  - **Président** : On ne répond pas à la question de l'amateur ou du pro selon qui définit le savoir. Selon les manières de penser les professions ce sont les experts qui définissent les savoirs et les pratiques (sociologie des profs). Dans ce cas il ya un grand écart entre amateurs et profs. Mais dans la réalité amateur / prof c'est un faux débat. Les deux bricolent. Comment on s'autorise et légitime les savoirs de la profession. Il y a des savoirs d'expérience. Il y a un véritable enjeu : selon les traditions.
  - 
  - **Troisième membre** : cela dérive vers des bonnes questions
- R : j'ai fait beaucoup de chemin et mon mémoire suit l'évolution de mes questions et mon changement de vision ;

## ANALYSE

### Construction du sens

#### **Manifestation :**

Le problème professionnel (finalité de l'enseignement, orientation des élèves) est très enraciné dans le parcours biographique personnel et professionnel de l'auteur (p 7-9). De plus il est contextualisé historiquement et s'inscrit dans l'histoire des conceptions des finalités des conservatoires qui tendent à une démocratisation de la musique. Enfin, le mémoire a fait évoluer les représentations de son auteur (très « classiques » dit le jury).

**Signification** : Le cadre théorique concerne l'histoire du conservatoire, son évolution de l'élitisme vers la démocratisation, l'esprit de l'utilisation des méthodes ainsi qu'un essai de définition (difficile) entre amateur et professionnel.

Bien que le travail concerne l'enseignement du violon, il n'est pas didactique, mais pédagogique : travail sur l'orientation des élèves et la finalité de l'enseignement pour l'amateur ou le professionnel.

**Référence** : Les entretiens constituent pour l'auteur une exploration des possibles qui l'aident à déterminer ses propres choix (en conclusion , p 67) l'essentiel étant que les élèves qu'ils soient futurs amateurs ou futurs professionnels « aillent au bout de leurs capacités » (67), et donc donner à chacun l'envie de jouer selon ses compétences, s'adapter à chaque élève en fonction de son projet et de ses choix. Le rapport aux professionnels n'est vu dans une perspective d'imitation ni de critique, mais plutôt dans

un sens informatif : pour voir comment se pose en pratique la question de la finalité de l'enseignement et de la différence entre amateur et professionnel : si et comment cette différence fait sens dans les pratiques.

### Représentation de la formation

- **Professionnelle** : Comment être en phase avec l'évolution des finalités du conservatoire ? Comment orienter les élèves vers la profession ou l'amateurisme ? Plus d'adaptation que de transformation (transformation de soi). Peu critique.
- **Logique des savoirs** : L'histoire des conservatoires, des méthodes, les essais de déf comme repères. Il y a accès aux enjeux, aux valeurs et finalités, même si la réflexion ne va pas jusqu'au bout (la définition de l'amateur et du professionnel) comme socialement construites.
- **Logique Psychologique** : Le mémoire est investi dans un travail sur soi. Il s'inscrit résolument dans son processus formatif : « en tant qu'enseignant, il est important de s'interroger constamment sur ses représentations, et de les analyser continuellement, la société actuelle étant en constante évolution » (67).

### **Hierarchie des logiques : équilibrée**

#### **Commentaire :**

Prise en charge très forte du développement professionnel,

Référence à des savoirs en termes de repères pour penser les pratiques

Début de réflexion large. Le dualisme de l'amateur ou du professionnel qui semble structurer les représentations et les cursus de formation est questionné sans aller jusqu'à l'idée de construction sociale du jugement, mais en l'approchant : les innovations pédagogiques sont préconisées, mais si elles tardent à se mettre en place c'est en partie dû « aux représentations identitaires des enseignants » (66).

## **PORTFOLIO**

### **Présentation**

**Les cours qui m'ont le plus marqué** et qui m'ont posé le plus de questions.

1er cours : réalisation de Blason. Besoins, envies : j'avais peur que les cours soient très généraux. Je cherchais une boîte à outils. Devise : « faire de la musique un plaisir »

Une pratique collective : thème musique de Disney, j'étais resté trop classique par rapport aux autres. Je me suis ouvert à la musique par ordinateur, musique actuelle amplifiée. J'ai fait une licence de musicologie, j'ai étudié plusieurs esthétiques, mais je ne m'étais pas posé la question de savoir comment les mettre en œuvre avec les élèves.

Un autre court (dégramer?) apprendre les mouvements et avoir conscience de son corps. Pour que les élèves adaptent leur instrument ) leurs corps.

Les nouvelles pédagogies (Montessori, Freinet). Personnellement le conservatoire m'avait convenu, mais cela m'a beaucoup fait poser de questions.

Un groupe de travail avec des élèves d'instruments différents : j'étais capable. Donner ces cours avec deux autres enseignants. Transcription sur papier .... ????

**Les pratiques musicales** : aller voir trois types de concerts. Séminaire d'analyse. On n'était pas d'accord sur les caractéristiques d'un concert. Créer quelque chose de plus ludique pour les élèves. **Mémoire** : entre amateur et professionnel. Toute l'histoire du conservatoire. De mieux comprendre les termes d'amateur et de professionnel. Mieux comprendre les pistes pour le conservatoire.

**Le stage pédagogique** : j'avais besoin comment le prof de violon mettait en œuvre ses techniques. Et à l'évaluation mes élèves ont été validés, ce qui m'a rassuré sur mes possibilités.

Je crée un nouveau blason : même devise, j'ai mis beaucoup plus d'outils pour la classe, même si je ne sais pas encore trop comment m'en servir.

## Entretien :

**Q** : Nouvelles esthétiques ? Découverts dans une pratique

**R** : Oui c'est la différence d'avec la licence de musicologie. Je peux mieux retransmettre ; **Q** :

Comment sont formés des violoneux ?

**R** : J'aimerais bien connaître autre chose.

**Q** : Crainte du manque de temps, des cours généraux ?

**R** : J'ai découvert beaucoup de choses, pas le temps de me poser.

**Q** : quel modèle vous avez pris comme enseignante ?

**R** : j'ai reproduit ce qui avait marché pour moi, mais il faut dire aux élèves que je ne suis pas llç pour leur apprendre, mais pour qu'ils apprennent.

**Q** : L'évaluation a suffi à vous rendre légitime ? En quoi ça vous a légitimé ?

**R** : Je me pose toujours des questions. La validation c'était aussi la validation de mon enseignement, un regard extérieur ;

**Q** : L'échec, cela peut être positif ?

**R** : oui cela peut être positif, même si je l'ai mal pris au début ;

**Q** : votre blason n'est-ce pas le souci d'éviter de naviguer entre échec et réussite ? **R** :

La notion de plaisir on la perd quelquefois dans les techniques **Q** : Le rôle de l'établissement dans le plaisir ?

**R** : Le territoire, le directeur, c'est très important. C'est aux profs de s'adapter aux amateurs et aux professionnels.

**Q** : Le plaisir chez ceux qui pratiquent la musique traditionnelle ?

**R** : Non je n'ai pas regardé. Cela peut être intéressant..

**Q** : C'est une question de contexte.

**R** : j'aimerais mieux faire découvrir plusieurs esthétiques.

**Q** : Prête à faire des concessions sur les postures académiques (tenue de l'instrument).

**R** : Chacun a un corps différent et donc de postures différentes. C'est au violon de s'adapter à l'élève. **Q** :

Le pb c'est quand on change de prof.

**R** : Oui il faut une adaptation réciproque.

**Q** : il y a des principes de vase ?

**R** : cela dépend du son à obtenir. mais un résultat peut être produit par plusieurs postures/

## M7 Le Maloya

### MÉMOIRE

**Le problème** que traite l'auteur semble à première vue relever d'une curiosité gratuite (la découverte d'un genre musical de la réunion), mais il s'inscrit dans un itinéraire biographique entre musique familiale et conservatoire, oralité et écriture, musique traditionnelle et classique que l'auteur, au cours de ses apprentissages, tantôt oppose et tantôt s'efforce de réunir. Cet itinéraire biographique converge avec le mouvement d'ouverture du conservatoire aux musiques traditionnelles.



**Approche théorique:** nature et origine du Maloya : musique des esclaves, du métissage réunionnais et d'une mémoire collective, identitaire. Pédagogiquement l'enseignement du Maloya qui est fondé sur la mémoire et sur l'oralité et l'improvisation est intéressant, car différent de l'apprentissage par les partitions. L'auteur n'est visiblement pas à l'aise avec la recherche et l'écriture. La partie théorique sur le Maloya est faite d'un collage de citations et l'enquête de terrain n'est pas commentée. L'auteur avoue « ce travail n'était pas habituel pour moi, je me suis perdu dans l'histoire passionnante du maloya.... » (27). L'auteur a du mal à faire le lien entre l'aspect culturel et l'aspect pédagogique ou didactique.

**Entretien avec 2 musiciens** + observations de cours de musique réunionnaise : entretiens retranscrits (très riches), mais pas analysés. L'auteur cherche un supplément d'information sur le maloya

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

Ancrage dans la musique familiale. En quoi la Maloya s'impose comme identitaire. Un court extrait. Origines floues (chant d'esclave) fortement marginalisées. Il acquiert une dimension politique indépendantiste, contestataire. Insiste sur la fonction politique et culturelle. Expression identitaire. Cette musique a évolué récemment et a été reprise actuellement. Processus de perpétuation de la tradition intergénérationnelle. Construction du genre et tradition et créolisation du monde d'expression. Croisement avec d'autres genres (Rock). Aspect très corporel, motif de la répétition. Manifestation d'une affirmation de soi communautaire. Je n'ai pas approfondi théoriquement le sujet. Une façon de repenser et de défendre la culture populaire par rapport à la musique classique. Culture composite. Improvisation centrée de l'oralité, pratique corporelle : à cultiver en marge des techniques classiques. Ouverture de l'enseignement sur d'autres esthétiques.

## Discussion

- **Garante :** Sujet très personnel pour comprendre la musique traditionnelle. Mémoire militant axé sur le devoir de mémoire. Partie contextuelle intéressante. Deux questions : 1) Un bon prof de Maloya ? 2) Qu'apporte la musique maloya à un élève du conservatoire
- . Q : un musicien imprégné de sa musique sur le tas. Interdisciplinarité entre instrument, danse, chant. Rapport au savoir traditionnel et relation à l'élève.
- **Deuxième membre :** manque de recul. Deux solutions : revenir sur la littérature (d'autres mémoires de même type) ; élaborer son expérience et la confrontation avec la musique classique. Choisir l'angle politique, psychologique, politique, culturel.
- Q : je n'ai pas lu de mémoire là-dessus.
- **Troisième membre :** Cela pourrait être une introduction. Le Maloya peut-il s'intégrer dans un conservatoire au risque de se figer.
- Q : c'était bien là la question que je n'ai pas eu le temps de traiter.
- **Président :** Travail pas abouti, mais grand mérite, car ouverture sur une question anthropologique et politique de la musique. L'enseignant doit à se positionner dans une double transmission (technique) et culturelle. Double fonction technique et culturelle, voire politique. Mais défaut du travail : c'est un mémoire militant, au début d'une recherche.

**Avis du jury : Mémoire non validé :**

Enjeux forts de ce travail dimension culturelle et sociale liée au style musical. Entretiens de qualité. Demande d'un complément pour une véritable problématique de recherche.

**ANALYSE****Construction du sens**

**Manifestation :** Fort ancrage dans la biographie familiale, le contexte culturel de l'auteur. Mémoire militant. Enjeux formatifs forts pour l'auteur.

**Signification :** Un essai d'histoire d'un genre musical dans ses dimensions politiques et culturelles, mais compilation de citations. Il n'y a pas de véritable cadre théorique, comme le remarque le jury. Le mémoire pourrait devenir une recherche anthropologique.

**Référence :** L'auteur interroge deux pratiquants et cherche un complément d'information sur les pratiques musicales et l'histoire du Maloya.

**Circulation du sens :** M-R par défaut de cadre théorique bien tracé, le mémoire fait un court circuit « militant » entre investissement personnel et informations auprès des musiciens pratiquants.

**Représentation de la formation**

**Logique professionnelle :** Elle reste implicite : Comment répondre à l'ouverture culturelle sur des musiques traditionnelles recommandées pour le conservatoire. Mais comme l'auteur l'indique lui-même, il se perd dans l'histoire du Maloya et n'a pas le temps de développer les enjeux pédagogiques de la question.

**Logique du savoir :** Notes de lectures sur l'histoire du Maloya et ses dimensions culturelles et politiques. Mais ce savoir n'est pas investi dans le mémoire pour analyser les pratiques, les entretiens. **Logique psychologique :** La dimension personnelle est prégnante. l'enjeu identitaire est très fort pour l'auteur

**Hierarchie des logiques :** Les enjeux identitaires sont prégnants et empêchent la construction d'une problématique de recherche ;

**Commentaire :**

- L'étudiant prend en charge son développement personnel
- pas de réflexion aboutie. Logique militante

**PORTFOLIO**

**Présentation :** originaire de la réunion, 6 ans en France. Intermittent du spectacle et cours particulier. DEM au conservatoire. Puis CEEDEM. Je voulais enseigner. Je voulais me former.

Un poste m'a marqué c'est l'analyse de pratiques et le regard d'analyse et auto-critique sur les enjeux professionnels? À partir d'une situation qui posait des questions. On a pu échanger et chercher des solutions ensemble sur des questions de motivation, le lien entre profs et élèves. On a un devoir d'éducation. Ensuite j'ai apprécié la musique amplifiée ; j'ai pu jouer de la batterie, de la basse. Cette

interdisciplinarité était incessante. Découverte d'autres formes artistiques. Préparation du concert final : découverte de la technique de scène. (extrait)

Envie de développer mes compétences en basse électrique. Se perfectionner dans un autre instrument (extrait).

**Projet C** : me former au piano : pour pouvoir accompagner mes élèves. Jouer des pièces traditionnelles de la réunion : Le Maloya. Importance de la transmission orale.

**Musique contemporaine** : travailler directement avec les compositeurs (inaudible...-

**Pratique pédagogique** lors des stages : pouvoir observer et améliorer et acquérir des expériences dans l'enseignement.

**Le mémoire** : une partie l'improvisation dans la musique traditionnelle : construction et reconstruction et oralité : musique liée à la danse et au chant au corps. Techniques à développer en parallèle avec le classique. C'est une Dimension culturelle de l'esthétique musicale.

### Entretien :

Q : Cette semaine de musique amplifiée découverte d'autres formes artistiques ?

R : J'ai fait des études classiques et des pratiques traditionnelles.

Q : Ces nouvelles formes : le Rock l'électro ?

R : On les a adaptées à nos instruments, transcription sur les instruments classiques.

Q : vous pratiquez ? .....Cela peut être utile.

R : Oui le sens du rythme. Travail d'abord sans partition, passer par la corporalité ; Q : Avez-vous pu améliorer vos techniques de cours ?

R : apprendre à construire le cours, mettre l'élève en situation de jeu. Faire le lien avec la musique même si la technique est e jeu. Gérer le temps du cours.

Q : Situation de jeu adaptée pour l'âge ,

R : oui les jeunes sont dans le tactile, la reproduction.

S : Réaction entre les élèves.

R : Plusieurs élèves de trois contrebassistes : 7 et 8 ans. Développer leur autonomie et les interactions entre eux. On est passé par le chant.

Q : Vous avez fait se produire les élèves ?

R : Oui sans public ils ont pu m'accompagner sur une petite pièce.

Q : Comment vous vous projetez-vous comme enseignant ?

R : Important de connaître mon territoire . J'aimerais enseigner en Réunion, apportez tout cela dans mon pays.

Q : Vous avez des contacts là bas.

R : Oui je vais travailler dans plusieurs écoles municipales. Remplacer le prof qui part à la retraite.

Q ; et la vie artistique ?

R : Jouer dans les orchestres régionaux ; jazz et musique traditionnelle.

Q : avez-vous des musiciens ?

R : en France aussi j'ai fait beaucoup de rencontres.

Q : Des allez-retour ?

R : Oui il n'y a pas de formation supérieure là bas. Je recommanderai à mes élèves de venir en France pour l'enseignement supérieur.

Q : Auriez-vous intégré les enseignements traditionnels en France ?

R : Je prends les apports traditionnels et contemporains dans l'enseignement.

## M8. Création et autonomie : enjeux pour l'éducation artistique

**Problème** : Comment articuler création et transmission dans un enseignement formatif favorisant l'autonomie de l'élève ? Le conservatoire se méfie de l'idée de création qu'elle réserve à la génialité et donc

aux grands musiciens. Mais la création, débarrassée de son aura romantique pourrait devenir un outil de démocratisation. Elle pourrait également favoriser l'autonomie de l'élève, sans nuire à la transmission.

**Cadre théorique :** l'auteur analyse les significations pédagogiques des notions d'autonomie chez plusieurs auteurs (Freire, Freinet), l'idée de transmission et de création (différent de la fabrication chez Alain). Du point de vue institutionnel, l'autonomie est préconisée, mais est-elle vraiment mise en œuvre ?

**Entretiens : 4 profs de musique.** L'auteur résume succinctement les entretiens et entreprend une réflexion sur l'autonomie dans le contexte musical. Il s'agit d'explorer les possibles.

**Réflexion.** Ces résumés sont suivis d'une réflexion très articulée et très nourrie à partir et dans le prolongement de ces entretiens. Elle oppose, dans une analyse assez poussée qui met en tension les options républicaines et démocratiques de l'enseignement musical, une conception de l'autonomie comme but de l'apprentissage à une conception de l'autonomie comme moteur de l'apprentissage : comme choix de l'esthétique, du répertoire, du code (écrit ou oral) (33), sur le modèle de l'autodidacte qui peut être une source d'inspiration pour le conservatoire. Chez lui l'autonomie est fondatrice de l'apprentissage (39).

L'autonomie devient un enjeu de formation. Quel peut-être le rôle de l'institution ? L'autonomie n'est pas l'autarcie, elle réclame une pédagogie. Il faut que l'élève s'implique dans son parcours. La création est une manière d'articuler autonomie et transmission de savoirs (cf Freinet) : doter l'élève de boîte à outils. Il faut mettre la création au cœur de l'enseignement musical, non en créant un cours particulier, mais en évitant toute segmentation du cursus et en dépassant toute réduction techniciste. Dewey et Alain pensent tous deux la création par opposition à la fabrication (sans plan déterminé). Il faut penser autonomie, transmission et création dans un « écosystème vertueux » (58). L'auteur tente d'articuler démarche d'enseignement, de création et autonomie sur l'idée de démarche. Ce qui suppose l'organisation du cursus autour des projets de l'élève.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** L'idée m'est venue de ma formation : l'idée d'éduquer première finalité de l'éducation . Par l'autonomie du citoyen. Combien devient-on autonome ? Questions posées dans les entretiens. Première réponse ; en étant autonome ! Deux acceptions : glissement de sens : la pédagogie Freinet liée à la liberté. Ce n'est plus en étant autonome qu'on devient autonome. L'autonomie comme but : cercle vicieux. L'autonomie est un outil pas un but, c'est l'individu qui la construit. Elle se construit aussi par le jeu, dans la philo de l'art, au sens de Schiller, par l'expression. Je me suis rendu compte que je travaillais dans les interstices, dans les brèches. Les herbes folles à travers les pavés. D'où l'idée d'un écosystème vertueux, l'équilibre entre transmission, création et autonomie. Posture de retrait pour laisser l'élève se constituer. Le rapport à la transmission est à dépasser : on transmet un rapport au savoir. « Le meilleur que je peux devenir c'est moi-même ». Dans l'imitation, laisser des brèches. Former par la création : un défi pour l'enseignement et la société.

### Discussion

- **Garant :** La qualité de l'engagement est soulignée, du cheminement, une problématique qui s'est enrichie. Un travail de grande qualité : un vrai travail de recherche, plutôt théorique. Un cadre théorique rapide et efficace donnant des repères à partir de grands pédagogues. **R :** oui, car je voulais travailler sur la dialectique de l'écrit et de l'oral et la démarche m'a fait avancer dans les questions, dans mes lectures avec des philosophes et des pédagogues. Aller chercher la diversité des ressources. De même dans les entretiens, les questions se précisent peu à peu.
- **Deuxième membre :** Pensez-vous que les conservatoires forment des citoyens. De fait les élèves deviendront ou sont déjà des citoyens. Il y a un âge légal pour voter. Mais du point de vue éducatif

l'autonomie est fondatrice de l'acte d'apprendre. Dans le conservatoire, ce n'est pas toujours le cas. Il faut mettre en place des perspectives pratiques. Mais il y a un obstacle l'idée que l'autonomie s'acquiert.

- **Troisième membre** : Merci, car ça a nourrir ma réflexion pédagogique. Si on casse le cercle vicieux qu'est-ce qu'on fait des institutions?
- R : Ça peut passer par de l'interdisciplinarité, par la recherche de ressources. C'est difficile, mais pas impossible.
- **Troisième membre** : Les tâches complexes. Des situations historiques où des pratiques se sont créées. Un collègue a travaillé sur la réécriture d'une correspondance entre musiciens... Te-crédation historique. Pour l'émotion : au fait de faire un crescendo tous ensemble...
- R : L'expression de construit en même temps qu'elle se fait. Les autodidactes qui créent tout seuls. Cet étonnement peut être retranscrit en formation. L'improvisation on rentre dans une sorte de transe. On ne contrôle plus. La création doit être déconnectée de l'évaluation.
- **Deuxième membre** : Comment pensez-vous partager ces conceptions avec vos collègues ?
- R : D'abord l'école idéale n'existe pas. Les habitudes sont très ancrées. Mais on peut les faire évoluer. Cette année sur la musique traditionnelle des collègues pensaient que ce n'était pas possible de travailler sans partition, sans direction. J'ai axé sur l'improvisation et j'ai dirigé avec une percussion... Il faut légèrement déplacer les pratiques. À un moment donné, je n'étais plus coordinatrice du projet tout en donnant des ressources. Il ya des manières de déplacer en douceur les pratiques.
- **Le président** : Du respect pour votre travail. Dans votre présentation vous allez plus loin que votre écrit. Un des enjeux : les liens entre création, autonomie et construction de la personne dans les conservatoires. Autonomie : question difficile. C'est une construction sociale : comment juger de l'autonomie ? Votre travail donne des critères, des définitions. Par rapport à l'exercice professionnel : quel est le rapport entre autonomie et expertise ? L'expertise n'est pas toujours liée à l'imitation, mais improvisée de manière sophistiquée. Deux conséquences : on est moins sur un modèle de la transmission que sur la construction. Tension entre reproduction et changement : conception plus ouverte de la profession. Vous parliez de l'étonnement (Dewey). Les moments et les temporalités et la création :  
le rapport entre temporalité, rythme d'activité et création.

## ANALYSE

### Construction du sens :

- Manifestation : Dans le mémoire, l'origine du problème n'est pas ancrée dans la biographie de l'auteur, mais dans sa présentation orale, si. Visiblement, comme le soutient le garant, il y a eu une grande implication dans le travail qui se poursuit dans la soutenance. L'auteur continue à travailler la question et explique ce que le mémoire lui a apporté.
- Signification : L'auteur prend des repères dans la tradition pédagogique, dans les textes officiels et dans les philosophies de l'art (Alain, Dewey, Schieler). Elle tente des définitions de l'autonomie.

- Référence : Les entretiens apportent des informations, des possibles. Les entretiens de professionnels ne sont pas conçus de manière applicationniste, mais comme des éléments qui nourrissent la réflexion de l'auteur.

**Construction du sens** : fort investissement théorique, grande maîtrise dans la construction du mémoire.

### Représentation de la formation

**Logique professionnelle** : L'auteur vise un changement de pratiques et cherche des possibilités d'innovations pédagogiques. Il est conscient de la difficulté de changer les pratiques et propose une stratégie de « déplacement » en douceur. Il est critique (mais pas négatif) envers l'institution et sa communauté, mais croit au changement possible.

**Logique des savoirs** : L'investissement théorique très fourni (pédagogique et philosophique) sert de repères définitionnels. Il sert aussi à analyser les entretiens ou plutôt à réfléchir à partir des entretiens et à formuler des propositions pédagogiques.

**Logique psychologique** : Très fort investissement dans le travail, les effets formatifs du mémoire sont évidents et le questionnement théorique et pratique continue.

Hierarchie des logiques : équilibrée

### **Commentaire :**

- Prise en charge développent personnel
- rapport mûr au savoir
- questionne ses pratiques, sa démarche
- réflexion large sur les valeurs morales et politiques

**Le pédagogue réflexif** : La conception de la formation professionnelle. Mais débouche bien sur une proposition pédagogique innovante : la pédagogie de projet comme cœur de la formation musicale en institution. Le mémoire donne une bonne idée de la formation comme celle d'un praticien réflexif. Il y a une problématique très construite à l'aide de ressources esthétiques et philosophiques. La conception de la formation pédagogique : elle vise la redéfinition de l'enjeu de la formation musicale, au de là de tout technicisme, vers une rationalité pratique et même critique (Habermas) : l'autonomie comme entrée dans l'apprentissage et démarche de création. Cela engage même la formation du citoyen. Il y a une vue équilibrée qui n'oppose pas la création à autre chose, mais au contraire vise à articuler les notions de la formation.

## **PORTFOLIO**

**Présentation:** En formation DE de formation musicale et DE de musique ancienne.

4 grands axes : Ouverture artistique, applications pédagogiques, recherche et applications professionnelles.

-**Ouvertures artistiques** : apprentissages de nouveaux instruments diversité de pratiques importantes (pratiques collectives, polyphonie, musique contemporaine, orientale...baroque ; pratiques de perfectionnement : concert, chant.

-**Applications pédagogiques** : rapport pratique et théorie en pédagogie : pratique pour apprendre (remettre la création au centre des apprentissages). Stages pédagogiques ; comprendre les enjeux de



l'établissement. Enseigner à plusieurs (concevoir les cours ensemble). Interroger les pratiques, analyser les pratiques. Séminaire de pratique collective : penser la diversité des formes artistiques au conservatoire

- **Poursuite de la recherche** : prolonger l'expérience de prof par la lecture et l'écriture. Dans le prolongement du mémoire. Trouver des applications pratiques à ce mémoire. Éventuelle poursuite d'étude en sciences éducation : elle présente des livres à la fois de pédagogie pratique et sur Schiller.
- **Construire une culture professionnelle d'enseignante et d'artiste**. Dans le cadre d'un territoire, proposer des collaborations, des réflexions en lien avec un territoire. Comprendre le cadre institutionnel en étudiant les valeurs communes. Collaborer : travail en équipe essentiel.

**Conclusion** : articulation de ces pôles. Poursuite des études en pratique musicale et en sciences de l'éducation ;

## Entretien

Q : L'avant Cefedem ?

R : Issu du milieu musique ancienne, prépa littéraire, travail 3 ans dans la cuisine, puis enseignement de la musique donc entrée au CEFDEM.

Q : Qu'est-ce qui a évolué ?

R : Ma place. De l'imitation de mes profs à trouver ma place par rapport aux élèves.

Q : Vous preniez trop de place ?

R : À la fin du cours, j'avais trop parlé. J'intervenais trop et je ne les laissais pas chercher. D'abord observer ce qui se passe et poser des questions après.

Q : Vous avez fait peu de baroque ?

R : L'an prochain ma formation : musique traditionnelle bretonne. Musique rococo. « je souhaiterais me former davantage ». Les instruments ne sont pas cantonnés dans un style de musique (le traverso).

Q : Formation musicale ?

R : C'est central et c'est partout, pas seulement dans le cours de FM. Travailler en éveil aux adultes. C'est aussi une flèche de plus à mon arc.

## M9. La transversalité dans l'enseignement artistique (musique et danse)

### MÉMOIRE

**Problème** : Le mémoire s'enracine dans la pratique professionnelle d'un enseignement transversal de musique et danse. Il s'interroge sur le bien-fondé de sa démarche « Mais l'enseignement que nous proposons est-il adapté ? Comment aller plus loin dans cette démarche ? » (7). Le Cefedem lui a fait prendre conscience « du peu d'attention que je portais jusqu'ici au rôle de mon corps dans cette pratique » (ibid). Question : quels sont les apports d'un enseignement liant musique et danse ?

**Partie théorique** dépouille une littérature sur ces apports. Plusieurs ouvrages et articles sont commentés, ainsi que les textes officiels (schémas directeurs). D'abord pour le développement de l'enfant : éveil artistique, ouverture sociale et culturelle, ludique. Cette partie reste très générale et ne concerne pas spécifiquement la musique et la danse. Le deuxième chapitre aborde les outils avec une attention spéciale à la pédagogie Dalcroze : association des rythmes et des mouvements, censée provoquer la meilleure écoute chez le jeune enfant. Il s'agit d'abord de privilégier l'éveil et non la technique.

**Entretien de 5 musiciens** (dont directeurs) + une journée de formation Dalcroze. Les interviewés sont d'accord sur les bienfaits du transversal ; les entretiens évoquent les modalités de coopération entre profs de musique et danse (collaboration, échange de classe, l'importance de l'improvisation, les projets transversaux, l'intervention en milieu scolaire. L'auteur s'attarde sur les dispositifs. Avec les directeurs, il

est question des aménagements du curriculum et un espace (de travail et de spectacle) dédié à la transversalité, de favoriser les spectacles de professionnels.

L'auteur cherche une confirmation de ses intuitions en s'assurant de la cohérence entre la littérature sur la question, les TO et les discours des professionnels.

Il s'agit bien d'un mémoire de pédagogie, qui reste très général : on évoque les bienfaits de la chose sur les enfants (mais ce sont les collègues qui le disent et on les prend au mot), ce sont surtout les dispositifs qui sont évoqués d'une manière sans doute un peu trop générale. En conclusion, l'auteur dit « Au travers des textes et des rencontres, j'ai eu l'occasion de prendre conscience de l'importance de la transversalité dans et musique dans l'enseignement artistique et j'ai maintenant en ma possession des solutions pour l'aborder dans mes classes d'éveil, mais également dans l'ensemble de mon travail d'enseignant » (55).

### SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** J'ai mis en place un enseignement mixte et je me questionne à ce sujet. La danse contemporaine, inconnue, j'ai des soucis avec l'utilisation de mon corps. Difficulté avec la respiration (saxo). En didactique le ressenti de la pulsation.

**Cadre théorique :** Questionnement sur les relations entre musique et danse : éveil artistique et éveil corporel. Éveil artistique : apports pour le futur artiste. Ouverture culturelle. Quels outils ?

**Entretiens :** 4 directeurs d'établissement qui ont une vision d'ensemble ; travail commun musique et danse pour l'éveil et au-delà. Puis analyse participante méthode Dalcroze sur une journée. Pour une pédagogie des cours communs, des projets transversaux. Analyse du rôle du musicien intervenant. Ouverture sur le théâtre et arts plastiques, arts du cirque.

Cela me permet de repenser mon enseignement artistique : proposer des choses plus liées par la suite et réflexions plus larges en FM, travail sur le mouvement. Je me rends compte que c'est devenu essentiel, cette transversalité.

### Discussion :

- **Garant :** Grand investissement. Question centrale de la transversalité pas évidente chez les musiciens. Question du corps. Croise différentes méthodes : entretiens et observations. La notion d'approche globale des pratiques artistiques et leur articulation avec jeu et improvisation : pratiques différenciées, mais pas cloisonnées. Vous balayez les différentes manières de mettre en œuvre cette transversalité. Quelle formation des enseignants en transversalité et quel impact dans le conservatoire ? Question : influence de la formation Lacroze sur le questionnement général ?
- R : Dès le début j'avais envie d'aller stage Dalcroze, mais cela m'a apporté des réflexions sur le mouvement, la gestion de l'espace.
- **Premier membre :** Les limites et le risque du cloisonnement, mais aussi les risques de la transversalité.
- **R :** Il faut la spécialité et l'ouverture. La transversalité a du sens comme enrichissement d'une pratique principale. Il ne faut pas faire un peu de tout.
- **Premier membre :** Les deux perspectives ne sont-elles pas complémentaires ? Vous avez privilégié l'éveil musical à cause de cela ? Vous traitez surtout l'éveil ? Est-ce pour cela ? Certaines formulations trop générales ? Il peut y avoir des projets transversaux mal faits.
- R : Il faut bien penser les projets transversaux.
- **Deuxième membre :** Nécessité de bien distinguer les pratiques. Hypothèse de travailler sur un socle commun puis des spécialisations. Ce n'est pas la mission des intervenants, la transversalité.

- R : Ce n'est pas leur mission première, mais je m'intéresse à eux, car ils ont dans leur formation une ouverture et comment ils l'exploitent.
- **Deuxième membre** : couteux de rémunérer les enseignants pour une seule classe. Ça ne coûte pas forcément plus cher.
- Premier membre : Attention de ne pas mobiliser comme cadre théorique toutes les citations qui ne sont pas issues d'ouvrages scientifiques.
- **Président** : Comme dans d'autres communautés, la question de la transversalité est un vrai débat. De même la place du corps. Évoque les approches sur le corps. En formation d'adultes, c'est oublié. Aussi question de la collaboration avec les autres disciplines. La notion d'interdisciplinarité a des formes différentes : multi, inter, trans. Dans quel mode est-on ?
- R : on est plus dans le levier du pluri vers l'inter.
- **Président** : les enseignements communs, vous pouvez utiliser des méthodes d'une discipline dans l'autre. Cela doit poser des débats professionnels.  
Premiers éléments : il y a plus de difficultés dans les disciplines proches.

## ANALYSE

### Construction du sens

**Manifestation** : Le mémoire s'enracine dans la pratique personnelle et professionnelle d'un enseignement transversal de musique et danse. Il s'interroge sur le bien-fondé de sa démarche et sur son rapport au corps. Fort apport formatif du mémoire.

**Signification** : Appui sur la pédagogie de l'ouverture et de l'éveil pluridisciplinaire et ses intérêts. Appui sur une pédagogie pour des repères pour les pratiques. Pas de questionnement sur les disciplines et les formes de dépassement des disciplines.

**Références** : les entretiens sont utilisés pour confirmer les possibles tant au niveau des pratiques pédagogiques que des dispositifs. Pas d'aspect critique.

**Construction du sens** : l'auteur se nourrit de la littérature, mais se focalise sur les entretiens avec les professeurs et directeurs (ainsi que la méthode Delcroze). Ceux sont eux qui apportent les idées et confortent 'auteur dans son projet. D'une manière générale, l'auteur cherche dans la littérature et les entretiens de quoi conforter et améliorer sa pratique de la transversalité

### Conception de la formation

**Logique professionnelle** : la formation est l'occasion de questionner sa pratique dans une perspective de perfectionnement ainsi que dans l'innovation dans l'institution. L'accent est mis sur le travail sur soi.

**Logique du savoir** : La littérature pédagogique vaut comme construction de repères et de possibles pour analyser sa pratique.

**Logique psychologique** : Explicitation du travail sur soi et du perfectionnement professionnel.

### **Commentaire :**

Forte prise en charge du développement personnel  
réfléchit sur ses pratiques pour les améliorer rapport  
au savoir en termes de repères et de possibles,  
réflexion large sur les enjeux

## PORTFOLIO

**Présentation :** DM de Jazz et de formation musicale, musique contemporaine.

- **Première partie « musicale » :** 3 Projets artistiques bien avancés : a) 1 fanfare : un orchestre de bal et aller vers le théâtre (un extrait) ; b) comédie musicale : chant et enregistrement pas évident pour l'étudiant ; c) quatuor de saxophone pour aller vers des contemporains. Partager avec des projets d'autres étudiants. La semaine de musique contemporaine et assistée par ordinateur. Par rapport à la formation musicale, observation de cours de FM Jazz et classique. Intérêt de voir les possibilités pédagogiques, par exemple comment aborder les notions de binaire et de ternaire par le jeu, la situation problème. Stage pédagogique moments très intenses pour redécouvrir la FM, discipline très riche de possibilités. Il faut l'aborder par l'oral par la transversalité. Plus de légitimité pour enseigner en Troisième cycle.
- **Enseignement : les sciences de l'éducation :** remise en question de l'évaluation plus formatrice. Et réflexion sur le projet d'établissement. Intérêt pour le travail collectif ;
- **Transversalité :** un des points forts, modifier mon enseignement pour intégrer plus de transversalités. Les aider à ressentir la pulsation. Mon corps a été négligé, respiration au saxo. La place du corps, importante à enseigner avec la danse (cf le mémoire).

### Entretien :

Q : L'éveil commun musique et danse ?

R : Je fais un atelier commun liens musique et danse. Permet d'ouvrir aux autres arts.

Q : L'enfant va-t-il changer plus juste si on le fait danser ,

R : cela dépend des enfants, mais le déplacement permet un meilleur ressenti de la musique.

Q : Jeu du binaire et ternaire.

R : Par des exercices ils se rendent compte des différences d'impression.

Q : Le débat sur la FM. Quelle bonne manière de l'aborder .

R : Il y a plusieurs bonnes manières. Changer l'image négative du solfège. C'est avant tout de la musique et ils doivent le ressentir.

Q : Profils d'élèves ? Il y a des élèves qui se satisfont du solfège traditionnel.

R : Il y a moyen d'aborder la lecture de manière ludique. La stratégie très cadrée, je ne suis pas certain qu'elle satisfasse beaucoup d'élèves.

Q : pourquoi on continue à l'enseigner le solfège ?

R : Peut être pas de motivation chez les profs ou pas assez de compétence, manque de réflexion... Q : vous enseignez la FM pour le Jazz. Cela a contribué à vous faire évoluer.

R : oui le jazz et la musique contemporaine en FM. C'est une ouverture.

Q : La FM en même temps que le cours d'instrument ?

R : Cela pose un problème de compétence. Si cette pratique se généralise.

R : scinder les deux permet de diviser le travail. On pourra faire moins de choses. Q : des méthodes différentes selon les styles?

R : Oui, je pense ;

### M 10 Sur le chemin de l'autonomie

**Problème :** L'autonomie est souvent définie comme un but à atteindre, mais c'est aussi un « moyen d'apprendre » (7). L'auteur motive son choix d'objet par sa double expérience d'apprentissage de la

musique au Japon et en France : deux cultures et deux façons d'apprendre très opposées - dit-il. **Partie théorique** : C'est d'abord une étude comparative entre l'apprentissage musical au Japon et en France: groupe / individuel ; pas d'enseignement spécialisé au Japon l'élève est plus autonome dans son travail. En France, enseignement différencié. Au Japon l'autonomie comme principe d'organisation du travail: c'est presque de la débrouillardise. En France c'est un idéal de vie qui passe par le projet (13). Ensuite l'auteur étudie le **paradoxe** de l'autonomie : comment aider l'élève à être autonome ? Exploration du champ sémantique de l'autonomie (liberté auto-législation, différente de la débrouillardise, ses enjeux humains et sociaux).

**Partie enquête** : entretien avec « profs (2) de saxophone et un de batterie et musique actuelle). Enjeux de l'autonomie : apprendre à apprendre ou auto-réguler son apprentissage, au-delà de la musique, dimension sociale, civique de l'autonomie, créativité. Les freins sont les contraintes du cadre institutionnel, les habitus de guidage des enseignants et ceux des élèves : être encadrés.

La place de l'enseignant : permettre aux élèves de se constituer une boîte à outils. Guider l'élève en définissant le but, affirmer le droit à l'erreur, placer l'élève dans des situations problèmes, mettre en place le cadre et les conditions de l'autonomie, préciser les consignes décrire les ressources utilisables, travail de groupe, auto-évaluation. Cela exige une nouvelle posture, l'enseignant accompagnateur, ce qui nécessite un rapport confiant à l'élève, une autre manière de concevoir l'autorité, une pédagogie du projet et du contrat. (l'enquête n'est pas bien distinguée de la partie théorique : il ne distingue pas les statuts des différents types de données) ;

En conclusion il affirme que l'autonomie est bien adaptée à la musique (et liée à la création).

L'autonomie n'est pas un don. Elle nécessite l'accompagnement du professeur. Et en plus de la musique (du saxophone) « on transmet des valeurs de vie » (45). Un rapport non critique aux dires des profs interviewés.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation** : Apprentissage du saxophone au Japon et en France. Au Japon l'autonomie c'est l'organisation, en France c'est un comportement à développer. Cette pédagogie j'ai essayé de l'adapter à mes élèves. Comment l'enseignant peut-il aider les élèves à l'autonomie ? Elle est recommandée partout en France. Elle redécrit son mémoire : les enjeux de l'autonomie, ses obstacles (institutionnels, évaluations, examens de morceaux imposés), habitudes des élèves et des enseignants. L'enseignant a un rôle central : il doit organiser l'apprentissage. Commencer le plus tôt possible, organiser l'autonomie, changer sa posture, de statut : accompagnement de l'élève, personne ressource.

**En conclusion** : difficultés de l'étude (compréhension du français) pour la Synthèse des entretiens. Plan de mémoire. Cette étude m'a fait connaître différentes pédagogies. À travers les entretiens j'ai découvert des pratiques innovantes, j'ai pu formaliser mes pratiques, mettre des noms sur ce que je faisais. Ce travail m'a rassuré sur les possibilités d'éduquer à l'autonomie et m'a donné envie de poursuivre.

## Discussion

- **Garant** : Sujet pas facile à la fois l'autonomie est prescrite, mais paradoxale. Et difficulté à porter un regard original. L'étude comparée a été une entrée originale : comme organisation et comportement. Différence entre autonomie et autonomisation. Lien entre son expérience, écrit des chercheurs et entretiens.
- R : l'autonomie dans la vie, dans la musique, dans la citoyenneté. On peut toujours développer son autonomie.
- **Premier membre** : Intéressant la comparaison entre deux cultures. L'inverse de l'autonomie c'est la dépendance (drogue...) on parle de désintoxication. Sur les contraintes, les emplois du temps des professeurs ne permettent pas l'autonomie ? Articulation entre le collectif professionnel et l'autonomie.
- R : Les plannings sont fixés : contraintes familiales. Et pour le travail d'équipe avec d'autres enseignants.

- **Premier membre** : Former les enseignants à être « dispensables » ? Former les profs à savoir se retirer?
- R : La situation problème exige une formation.
- **Deuxième membre** : La comparaison France Japon intéressante. Mais ensuite vous proposez des choses pour réparer un peu le système français. Mais quels sont les enjeux socio-politiques de ces conceptions de l'autonomie.
- R : j'enseigne en France et donc j'ai chois l'autonomie en France.
- **Deuxième membre** : La comparaison sur les effets au Japon ou en France. Beaucoup de plaisir à jouer avec les gens au Japon : bien organisé. On est devenu autonome. En France il est difficile de travailler tous les jours comme au Japon. En France tout dépend de l'enseignant.
- R : Orchestre harmonie : un prof et élève, enseignement mutuel, grand ensemble.
- **Deuxième membre** : à la lecture des entretiens avez-vous rencontré des résistances des élèves?
- R : Je n'avais pas pensé que l'on puisse commencer si tôt dès 6 ans, l'enseignement en autonomie.
- **Président** : Autonomie notion difficile. Développer une approche critique de l'autonomie. Il y a une injonction forte et derrière de nouvelles gouvernances sociales. Enjeux sociaux plus larges. Le travail met en évidence les incidences sur le métier d'enseignant : apprendre le lâcher-prise. Exemples intéressants du côté de la Finlande, Suède : sur l'évaluation... le rapport à l'autorité, le contrat. Question : comment former les profs de musique à ce type de démarche ?
- R : Projet d'établissement, travail en équipe, avec la mairie, avec d'autres personnes, d'autres institutions : chercher des organisations.
- **Extérieur** : Le rôle de la situation-problème.
- R : Sur une question de transposition, le saxo instrument transpositeur. Un instrument n'était pas transposé, ils ont trouvé l'erreur et ils ont trouvé la bonne façon de transposer. Ils avaient envie de jouer. Ils doivent transposer des partitions écrites pour piano.

## ANALYSE

### Construction du sens

**Manifestation** : le sujet est ancré dans l'expérience culturelle de l'auteur. Elle explicite les effets formatifs du mémoire.

**Signification** : exploration sémantique de la notion et données psychologique et pédagogique, comme repères et modèles pour l'action. Conscience des enjeux et difficultés de mise en œuvre. **Référence** : les entretiens sources d'information et de modèles. Pas de critique.

Le sens se construit à partir de la double expérience culturelle. Le mémoire confond littérature et entretiens dans une même recherche de solutions pratiques, sans oublier l'élucidation des enjeux.

### Représentation de la formation :

**Logique professionnelle** : Assumer pleinement ce qui est recommandé dans les textes (l'autonomie), chercher à innover, à changer les pratiques de soi et de ses collègues. Légère critique envers les contraintes de l'institution.

**Logique des savoirs** : Le savoir sert de repères pour évaluer les enjeux, chercher des solutions pratiques, analyser les difficultés de l'action. Il s'agit de pédagogie et non de didactique, avec une nette



volonté de dépasser l'aspect technique et même de viser au-delà des apprentissages musicaux, l'autonomie dans la vie et même celle du citoyen.

**Logique psychologique** : très forte implication motivée par une double expérience culturelle ; fort retentissement du travail de mémoire.

### **Commentaire :**

forte implication : prise en charge de sa formation

- questionne ses pratiques,
- rapport au savoir non applicationniste
- dépasse la recherche de solutions pratiques, conscience des enjeux dépassant l'enseignement de la musique (citoyenneté...) sans aller jusqu'à une réflexion critique par rapport à l'injonction d'autonomie.
- 

## **- PORTFOLIO**

**Présentation** : elle évoque son apprentissage au Japon. En France depuis 6 ans elle a passé le DEM, commence à enseigner depuis 3 ans.

au Cefedem, elle place ses études sous l'idée de découverte de genres musicaux diversifiés (jazz, musique actuelle, écriture, grille d'accords, musiques traditionnelles et anciennes).

Elle s'est surtout intéressée à des projets qui lui ont permis de développer de nouvelles pratiques : arrangement, composition, chant polyphonique, expression corporelle... Elle s'est ouverte à ces nouveaux savoirs, savoir-être et savoir-faire, y compris la technologie informatique. Les cours du Cefedem lui ont appris également à mettre des mots sur les choses.

Elle a essayé de mettre en pratique ces nouvelles pratiques avec ses élèves (elle présente plusieurs extraits de projets). Toutes ces découvertes lui permettent de s'adapter à ses élèves de tous âges (les jeunes de 6 ans comme les adultes).

### **Entretien :**

Q : La pédagogie au Japon était directive ?

R : Oui, mais je ne pensais pas qu'il pouvait y avoir autre chose.

Q : Après le Cefedem, un autre regard sur vos études au Japon ?

R : C'est sans doute mon expérience japonaise qui m'a fait m'ouvrir à d'autres cultures. Mais pendant 2 ans c'était très difficile. Je n'ai trouvé le lien qu'à la fin. Avec les projets j'ai retrouvé la musique traditionnelle et par là la musique traditionnelle japonaise à laquelle je ne m'intéressais pas quand j'étais au Japon.

Q : Et les nouvelles technologies ?

R : Oui j'ai utilisé un logiciel avec réglage du tempo.

**M11 transmettre l'envie d'apprendre. La place de la motivation dans la relation pédagogique**

## **MÉMOIRE**

**Position du problème :** L'auteur pose le problème de la motivation de manière académique puis l'enracine dans sa biographie professionnelle en tant qu'enseignant et enfin dans sa biographie personnelle d'élève. Il analyse son parcours comme passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque. « En analysant l'évolution de mon cursus, je constate qu'à l'origine, ma motivation était en grande partie extrinsèque (mimétisme, regard des autres, estime parentale et professorale....) pour ne devenir purement intrinsèque que tardivement en prenant conscience des difficultés à surmonter dans la pratique musicale » (11). La question est de savoir si les conservatoires peuvent devenir « outils créateurs de motivation » (p. 23).

**Le cadre théorique** est multiple. On note une réflexion de type sociologique sur le contexte (le public, le cursus du conservatoire), un repérage psychologique et pédagogique, philosophique des notions (motivation intrinsèque, extrinsèque), du conservatoire. Les types d'évaluation (diagnostique, formative, réflexion). Les besoins : de compétence, d'autonomie, d'affiliation. L'auteur dégage les critères d'une pratique favorisant la motivation : valorisation, responsabilisation, donner de sens à la pratique en fonction de trois types de motivation intrinsèque : stimulations, plaisir de la connaissance, sens du défi.

**Il n'y a pas d'enquête sur le terrain :** des remarques critiques sur la structure du conservatoire, ses pratiques ainsi que des suggestions d'amélioration. L'analyse des résultats d'une enquête sur le devenir des élèves dans le cursus des conservatoires de la ville de Paris.

## SOUTENANCE du MÉMOIRE

**Présentation :** « on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif ». Importance de la motivation sur les apprentissages. Il n'existe pas de modèle, mais des possibles. Il s'agit de réfléchir sur les postures et les structures des établissements. Sur les dérives possibles de la relation pédagogique et l'affectivité dans les rapports maître - élèves.

**Méthodologie :** le mémoire s'appuie sur les expériences personnelles, des documents (étude sur le conservatoire). Conscience des formes de motivation. Retour sur la biographie. Réflexion sur les pistes pouvant améliorer la motivation. Retour sur les besoins. Les enjeux : démocratisation culturelle, posture de retrait de l'enseignant, l'évaporation des élèves dans les conservatoires. Comment passer de la motivation extrinsèque à l'intrinsèque. Les critères de la motivation. Non pas modèle à appliquer, mais base de réflexion. L'auteur énumère les difficultés à construire le mémoire. Le but est d'en tirer des pistes de réflexion concrète pour l'enseignement : accompagnement, responsabilisation. Il faut surveiller la relation affective. Mais l'affect est normal.

Le mémoire est une prise recul pour penser sa carrière d'enseignant.

## Discussion :

**Garant :** Au début l'idée de décrire un professeur modèle. Mais au fur et à mesure décentration et problématisation. Il se remet en question et réfléchit sur sa pratique. Une question : pourquoi la musique classique n'est-elle pas motivante .

**R :** C'est un constat, « plaisir différé » dans la musique classique nécessite un long apprentissage. Une expérience de musique actuelle : on peut se faire plaisir très rapidement en jouant sur l'oralité. Il faudrait valoriser davantage l'oralité.

**Premier membre :** Quelle sorte de boisson on va faire prendre à l'âne ? Vers quoi on dirige l'envie ? Le titre « Transmettre l'envie d'apprendre » ? L'enseignant a-t-il lui-même l'envie d'apprendre ? C'est peut-être autre chose que de la transmission

**R :** Stiegler décrit la posture du prof qui montre comment le savoir le transforme.

**Premier membre :** Le prof transmet quelque chose qui m'appartient.

**R :** comment l'apprentissage m'a remis en question.

**Premier membre :** critique juste des établissements, mais peut-être un peu trop généralisée. Sur les évaluations particulièrement, il ya beaucoup d'évolution. Un programme libre en fin de cursus ? Mais ça existe déjà. Des affirmations pas toujours vérifiées.

R : Ce sont les conservatoires parisiens qui sont un peu en retard. Il existe déjà des améliorations, mais pas partout.

**Deuxième membre :** Les règles du jeu de l'apprentissage du classique, c'est plus difficile... les élèves n'ont pas toujours accès aux règles du jeu. Y a-t-il un accès aux règles du jeu dans d'autres situations ?

**R : En EPS...**

**Deuxième membre :** Dans le répertoire classique, les « baroqueux » ont fait cette remontée aux règles du jeu. On peut s'en servir comme modèle

R :

**Deuxième membre :** Les relations affectives dans la relation éducative, il faut un tiers. Quel tiers ? R : Il y a une évolution dans le temps. La dimension psychologique va évoluer. Je n'ai pas pensé au tiers.

**Deuxième membre :** c'est le savoir, les apprentissages qui vont servir de tiers. Troisième membre (p 12 et 13) : Au conservatoire chacun est un peu dans sa classe, il n'y a pas de travail collectif.

R : Dans l'EN le tabou c'est d'avoir des bonnes notes partout. La constante macabre : peur d'afficher des notes très positives. Pour la professionnalisation, par rapport à ces besoins, il y a des réponses au sein de la formation au Cefedem.

**Président :** Si la formation ne parvient pas à développer sentiment de compétence, c'est malheureux. Question importante pour le métier. Vous faites des détours par les travaux de recherche, mais il faudrait discuter ces travaux avant même de rechercher des applications. Sur la conclusion : deuxième paragraphe.

R : je ne voulais pas dire qu'il y a un savoir sacré...

**Président :** C'est un peu de la théorie de l'information (Shannon). C'est un schéma de transmission. Garderiez-vous le même titre de « transmission ».

R : La transmission ce n'est pas quelque chose de péjoratif. On donne envie d'apprendre, on les rend citoyens. La transmission n'est pas liée à un modèle transmissif.

**Président :** Il y a un besoin de définition du mot. Il faut lire Astolfi. Et le titre ? R : (inaudible)

## ANALYSE

**Manifestation :** ancrage très fort dans l'expérience professionnelle et personnelle. En conclusion, l'apport du mémoire est signalé pour l'avenir professionnel.

**Signification :** Le rapport aux savoirs (sociologie, psychologie, pédagogie) est particulièrement bien maîtrisé. Il s'agit d'une construction de repères (définitions de la motivation), pour analyser les pratiques, caractérisation d'attitudes, mais aussi recherche de possibles pour améliorer la pratique. Le jury note l'absence de discussion des apports théoriques qui sont souvent acceptés comme tels ;

**Référence :** Il n'y a pas d'enquête à proprement parler. La référence au terrain (le conservatoire) est malgré tout présente. L'auteur évoque d'une manière générale (trop générale parfois pour le jury) et non dans une enquête précise le public du conservatoire, les pratiques... Il analyse les résultats d'une enquête sur les poursuites d'étude. Il y a présence de remarques critiques sur les pratiques.

Circulation du sens : C'est l'axe M-S qui est privilégié. La prise en charge du problème de la signification conduit à un mémoire qui s'apparente à une « revue de questions ».

**Logique professionnelle :** l'auteur cherche à changer les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Il est modérément critique envers l'institution et croit à une amélioration possible.

**Logique des savoirs :** le rapport au savoir est mû par la recherche de compréhension (des repères pour analyser la pratique), et également des pistes, des possibles pour améliorer les pratiques. Très fort accent sur la réflexion sur les enjeux éthiques, et institutionnels **logiques psychologiques :** le mémoire

s'ancrer sur l'expérience du stagiaire comme élève et professeur. Une assez longue réflexion biographique, ré-évoquée en soutenance.

Commentaire : Réflexivité : critères saturés.

## PORTFOLIO

**Présentation :** L'étudiant relate son rapport à la musique avant le Cefedem, il évoque le contraste avec son goût pour la musique et son peu d'attrait pour l'école. Il intègre le pôle supérieur de musique et une formation de musicologie à la fac. Il crée un groupe de Rock fun, fait du jazz et donne des cours de trompette. Il est en recherche de clés pour enseigner.

Il intègre le Cefedem sur les conseils d'un de ses professeurs. Il découvre une formation « compacte » avec beaucoup d'écrits, un vocabulaire qu'il ne maîtrise pas (en sciences de l'éducation particulièrement). Il n'a pas confiance en lui, a peur de s'exprimer publiquement et fait un complexe d'infériorité par rapport à ses collègues. Il craint de perdre son niveau en trompette par manque de temps à consacrer à l'instrument. Finalement, il comprend que la formation va lui sonner des clés. Il prend goût au travail en groupe, aux débats entre élèves.

Il évoque des événements marquants dans son itinéraire : une communication téléphonique avec un directeur de conservatoire lui redonne de l'assurance. Le stage de musique traditionnelle est pour lui un révélateur : il se pose la question de « pourquoi faire de la musique ? ». Il parle lui-même d'un « effondrement positif », dans la mesure où ses représentations se voient bouleversées. Il prend conscience que sa motivation pour la musique était basée sur un désir de performance, de compétition, il découvre la musique comme « pouvoir d'humanisation ». Il évoque également la semaine de Dieppe qui lui fait découvrir « l'électro ». Il en propose un extrait. Il évoque son mémoire qu'il ne pensait pas être capable d'écrire, son stage pédagogique avec ses conseillers pédagogiques « généreux et humains ». En conclusion, il déclare que le stress de la formation de l'a pas tué. Certes l'apprentissage n'est pas indolore, il est même d'une grande violence quand on change complètement de représentations. Mais ces changements le rendent plus compétent pour enseigner.

### Entretien :

Q : inaudible

R: il revient sur son changement de représentation : de la musique pour l'égo, à une musique pour s'humaniser.

Q : cette transformation de représentation, vous allez la transmettre à vos élèves ?

R : Au lieu de privilégier l'élitisme, s'adapter aux performances des élèves, respecter leur orientation amateur ou professionnelle. Le mémoire a été l'occasion de travailler sur la motivation. Ce qui a changé ma façon d'enseigner : possibilité d'utiliser les erreurs des élèves pour progresser.

Q : quel a été le bénéfice de l'expérience du rock ?

R : Il s'agissait de valoriser son ego !

Q : Les arguments de votre professeur pour vous faire intégrer le Cefedem ?

R: Il a voulu m'aider à m'organiser, à développer ma conscience professionnelle au-delà des aspects techniques.

## Sommaire

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>                                       | <b>2</b>  |
| <b>CHAPITRE PREMIER. LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>    | <b>4</b>  |
| 1. Les logiques de formation .....                              | 4         |
| 2. L'équilibre des logiques .....                               | 5         |
| 3. La construction du sens .....                                | 7         |
| 4. L'idéal du praticien réflexif .....                          | 9         |
| <b>CHAPITRE II. MÉMOIRES ET SOUTENANCES .....</b>               | <b>10</b> |
| 1. La construction du sens dans les mémoires .....              | 11        |
| 2. La représentation de la formation et de la profession .....  | 17        |
| 3. Discussion .....                                             | 18        |
| <b>CONCLUSION .....</b>                                         | <b>21</b> |
| <b>CHAPITRE III. LES PORTFOLIOS .....</b>                       | <b>22</b> |
| 1. La logique psychologique : L'ÉPREUVE .....                   | 22        |
| 2. La logique des savoirs : l'OUVERTURE .....                   | 24        |
| 3. La logique professionnelle : L'ENSEIGNANT ET L'ARTISTE ..... | 25        |
| 4. Discussion .....                                             | 27        |
| <b>CONCLUSION .....</b>                                         | <b>28</b> |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>                                | <b>29</b> |
| 1. Formation « développement et formation « conversion » .....  | 29        |
| 2 Vers le pédagogique .....                                     | 30        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                                      | <b>33</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>                                            | <b>35</b> |
| <b>ANNEXE 1. Grille de lecture des mémoires .....</b>           | <b>35</b> |
| <b>ANNEXE 2 Mémos .....</b>                                     | <b>37</b> |