CEFEDEM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental – Classique à Contemporain – Flûte traversière

L'erreur dans l'enseignement musical :

Apprendre en se trompant ?

LEBOUC Anne-Laure

Promotion 2015-2017

Je tiens à remercier tout d'abord Laurent Lescouarch, mon directeur de mémoire.

Un grand merci à toute ma famille, pour leur soutien infaillible lors de ces deux années de formation. Sans eux, la réalisation de ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Merci tout particulier à Marie-Christine.

Aux acteurs, formateurs du CEFEDEM, pour leur aide et leurs précieux conseils.

À ceux qui ont su m'accorder du temps pour mener à bien ce mémoire.

Mes derniers remerciements vont à mes collègues, amis de la formation et à Grégoire, sans qui la formation n'aurait pas été aussi riche.

SOMMAIRE

Introduction **5**

1. Le statut de l'erreur **7**

1.1. Dans notre société **8**

1.2. L'erreur à l'école **9**

1.3. En didactique **11**

1.3.1. Selon Gaston BACHELARD *12*

1.3.2. Selon Jean PIAGET *13*

1.3.3. Selon Jean-Pierre ASTOLFI *14*

2. Méthodologie de recherche **18**

2.1. Contexte de l'enquête **18**

2.2. Observations **20**

2.2.1. Présentation des données *20*

Analyse du cours de formation musicale *22*

2.2.2. Présentation des données *24*

Analyse du cours de danse classique *25*

2.3. Entretiens **27**

2.3.1. Descriptif et analyse des entretiens *28*

3. Propositions pédagogiques **32**

3.1. Savoir repérer les erreurs **33**

3.2. L'erreur au sein du groupe **35**

3.3. L'erreur obstacle **36**

3.4. L'évaluation **37**

3.5. Confiance et estime de soi **39**

Conclusion **41**

Annexes **43**

Bibliographie **99**

Introduction

Lors de nos différents parcours musicaux, nous avons tous été confrontés un jour ou l'autre à *l'erreur*. De bien des manières, elle a pu être perçue comme frustrante, synonyme d'échec, dévalorisante, stressante, décourageante, voire déstabilisante, mais parfois motivante et constructive... Chaque personne réagit différemment face à l'erreur, mais il semble que d'une manière générale, nous gardons un souvenir négatif face à ces situations. J'ai voulu traiter de ce sujet en partant d'une situation vécue en tant qu'élève. Lors de mes dernières années effectuées au conservatoire à rayonnement régional de Rennes, je me suis retrouvée confrontée de manière violente à l'erreur. En effet, je préparais mon prix de perfectionnement et devais fournir un travail conséquent à chaque rendez-vous avec le professeur. Chaque jour, je travaillais donc de nombreuses heures de flûte traversière, afin de préparer des exercices techniques, études et morceaux du répertoire. Quand venait le moment de présenter le travail fait durant la semaine, il y avait toujours cette angoisse de « bien faire » devant le professeur. Je pensais au jugement qui allait être fait sur la quantité de travail fourni, sa qualité, mais aussi ma manière de jouer. Le moment de s'exhiber et surtout de ne pas commettre d'erreurs était arrivé. Seulement, avec le stress et les difficultés techniques, j'en commettais. Se mêlait alors, à ce sentiment d'échec, celui de l'injustice. Pourquoi m'affirmer que je n'avais pas travaillé, alors que j'avais fourni un travail conséquent en amont ? Nous retravaillions donc les passages problématiques avec acharnement, sans obtenir à coup sûr de résultats significatifs. Je me suis rendu compte que l'erreur prenait toute son importance lors des évaluations ou lors des concours. C'est même à ce moment précis, que le travail d'une année, voire plus, est jugé sur quelques minutes. À la moindre faute, nous pouvons ne pas avoir notre examen. Il faut exceller, briller face à un jury inconnu.

J'ai donc commencé à utiliser mon vécu dans l'école de musique dans laquelle je travaille. À essayer d'identifier la source des erreurs de mes élèves pour pouvoir en prendre conscience et surtout comment en faire un outil pédagogique.

Je voulais éviter ce sentiment d'incompréhension, de stress ou de culpabilité. Seulement, je me suis vite rendu compte que je n'étais pas suffisamment armée pour y faire face et que je devais approfondir mes connaissances, mais aussi que mes questionnements amenaient vers d'autres axes à étudier. Je voulais de cette manière dédramatiser l'erreur de mes élèves, tant pour moi que pour eux. Pourquoi est-il difficile pour un élève de se dire « ce n'est pas grave » lorsqu'il se trompe ? Eux aussi souhaiteraient bien faire face à nous, sûrement pour éviter en premier lieu une réprimande sur un travail fourni trop faible. Dès lors que nous pensons aux auditions et évaluations, nous pouvons remarquer des changements notables sur le statut de l'erreur. Tout d'abord lors de la préparation des morceaux, le stress de l'enfant se ressent déjà en amont. Mais aussi lors de l'examen, du jour J, où la peur de la fausse note ou de l'erreur semble être prédominante chez l'élève. À ce moment, quand est-il de la part du plaisir que l'élève a à jouer ? Mais n'y a-t-il pas aussi une peur de cette fausse note chez le professeur ? En effet, lorsque nous présentons un élève à un examen, devant un jury extérieur, nous pouvons nous demander qui sera jugé. L'élève, mais aussi le professeur, jugé sur ses capacités d'analyse et remédiations des erreurs de ses élèves ? Beaucoup d'entre nous ont ce sentiment d'être évalués sur nos qualités de professeur à travers nos élèves. Et en parallèle, lors de rassemblement des élèves passant un examen de fin de cycle commun, l'erreur n'est-elle pas attendue de la part des autres élèves, mais aussi des professeurs ?

De plus, il n'est pas toujours aisé de repérer les erreurs, mais aussi de les considérer comme constructives à un apprentissage. Nous voulons souvent que nos élèves aillent vite et comprennent rapidement ce que nous pensons des notions et représentations « faciles ». Seulement, ce qui l'est pour l'un ne l'est pas toujours pour l'autre. En tant que professeur, c'est seulement après de nombreuses années études que nous pouvons trouver à ce stade certaines choses faciles ou simples qui sont devenues des automatismes.

L'ensemble de ces premiers questionnements m'amène à une question centrale pour ma réflexion : quelle place les enseignants de musique font-ils aux pédagogies de l'erreur en tant qu'objectif obstacle ?

Dans un premier temps, je m'efforcerai de mettre à jour le statut de l'erreur dans différents domaines. Que ce soit dans notre société, en sciences de l'éducation, mais aussi dans l'éducation nationale. Dans un second temps, j'exposerai la méthodologie de travail abordée. J'ai voulu mener des observations et entretiens afin de vérifier mes représentations, hypothèses sur la notion de l'erreur. S'en suivra une analyse de ces derniers qui seront mis en lien avec mes ressources scientifiques. Ensuite, en accord avec les deux parties précédentes, je ferai des propositions pédagogiques concernant l'erreur au sein de l'enseignement artistique. Pour finir, je conclurai sur les limites de ma démarche et l'ouverture possible sur d'autres horizons.

1. Le statut de l'erreur

Lors de mes recherches, je me suis rendu compte qu'il ne semblait pas exister de travaux sur l'erreur dans l'enseignement artistique. Je me suis donc penchée du côté didactique, où cette notion a largement été traitée, depuis de nombreuses années. Il me paraît important pour la suite de ma réflexion de comprendre le statut de l'erreur dans différents domaines qui restent étroitement liés : celui de notre société, de l'éducation nationale et de la didactique. Effectivement, si nous nous penchons du point de vue des élèves, il me semble difficile pour eux de dissocier ces trois milieux de vie différents. L'école et le conservatoire semblent intimement liés, car ce sont tous les deux des représentants d'une institution à vocation éducative, un lieu de sérieux et de travail. Pour les conservatoires, s'ajoutent l'épanouissement artistique et le plaisir de pratiquer un art. Sans ressources axées sur l'enseignement artistique musical, cela me paraissait d'autant plus intéressant de voir comment l'erreur était traitée dans l'éducation nationale afin de tenter de le transposer dans le domaine de l'enseignement artistique. Comme j'ai pu le dire, les conservatoires sont eu aussi des lieux d'apprentissages, certes d'un autre genre, mais les principes restent les mêmes : éduquer et faire évoluer les apprenants.

1.1. Dans notre société

« L'erreur est humaine »

Qui n'a jamais entendu ce dicton ? Bien qu'il soit répandu, acceptons-nous vraiment notre condition humaine et les erreurs qui en découlent ? Nous pouvons remarquer que l'erreur a un poids considérable dans notre société, elle est universelle et intemporelle. Comme le dit Yves REUTER, « l'erreur a de surcroit une valeur emblématique : de l'échec, de l'école, des méthodes dites modernes qui auraient envahi l'espace scolaire, de la baisse de niveau… »1 L'erreur sert notre société telle une jauge de ce qui va mal, qui fonctionnerait de manière binaire, ce qui est vrai ou faux, du bien et du mal. Nous avons tendance à neutraliser l'erreur, ne pas chercher à la définir réellement, mais plutôt à en faire une généralité. Cela devient une évidence pour tous et nous ne cherchons plus à la définir puisque cela « va de soi ». Dans ce sens, nous interprétons les erreurs avant même de les décrire pour en comprendre la cause. C'est pour cela que nous avons des représentations de cette notion négative, que c'est une bêtise, une faute, une bourde. Elle représente le non su et est à tout prix à éviter afin de renvoyer une image positive pour gravir les échelons de notre société. Ne pas monter de défaillance ou encore un manque de travail qui nous mènerait à une honte certaine. Dans la majorité des cas, l'erreur est due uniquement à la personne qui l'a commise, c'est de « sa faute », nous ne cherchons guère plus loin. Elle n'est en aucun cas acceptée tout au long de notre vie. Le paradoxe est qu'elle est autorisée voire inévitable dans les laboratoires de recherche où l'essai-erreur fait partie intégrante du processus de tâtonnement et donc d'avancées scientifiques.

Mais alors, nos classes ne sont-elles pas aussi des laboratoires de recherches ? Au cours du face à face pédagogique ou en situation de groupe, élèves et professeur tâtonnent, expérimentent, essayent encore et encore, ce qui représente un travail de longue haleine. Peut-être devrions-nous nous intéresser au domaine de l'éducation nationale, car il semblerait que cette fatalité de l'erreur provient de notre éducation, dès le plus jeune âge, dans le

---

[1] Yves REUTER, *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement.* p19.

contexte familial ou encore lors du parcours scolaire où l'erreur reste majoritairement taboue.

1.2. L'erreur à l'école

Bien que le statut de l'erreur soit banalisé dans notre société, il change totalement lorsque nous parlons de l'école. Elle semble être une source d'angoisse, de stress. En m'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre ASTOLFI, même les bons élèves peuvent se retrouver confrontés à ces situations. Nous pouvons dire que dans le cadre scolaire, ils essayaient tous de passer entre les gouttes, ne pas se faire remarquer afin d'éviter d'éventuelles réprimandes du professeur ou moqueries des camarades. Les moins bons élèves pourraient penser que leurs mauvaises notes sont dues à une fatalité, une nullité ou encore au sadisme du maître. Dans l'esprit de tous, l'école est un lieu du savoir et est donc idéalisée. Il n'y est pas permis, surtout du point de vue des apprenants, d'être mauvais, de ne pas comprendre, de rêvasser ou encore de commettre des erreurs.

Nous avons aussi l'image du « bon » professeur, s'il explique bien et que les élèves sont attentifs, alors ils apprendront. Comme si l'acquisition de nouveaux savoirs se faisait naturellement sans encombre. De par cette représentation de l'apprentissage, l'erreur est considérée comme un raté et est donc à éviter. Nous avons tous connu les copies corrigées par les professeurs, Jean-Pierre ASTOLFI le nomme comme « *le syndrome de l'encre rouge* », même si cela n'a pas toujours d'intérêt didactique. Le professeur a ce « devoir » de correction, de surligner, de barrer les erreurs des élèves comme pour prouver qu'il a bien fait son devoir d'enseignant. De plus, le professeur ne se sent-il pas évalué lorsqu'un élève ne réussit pas ? En effet, il peut penser que c'est de « sa faute » si l'apprentissage n'a pas pu avoir lieu chez un élève, que sa manière de faire n'était pas la bonne, ce qui remet en cause son statut de « bon » enseignant. C'est sûrement pour cela que la sanction infligée à l'élève serait en réaction à l'image qui nous est renvoyée. N'oublions pas que nous sommes arrivés à ce stade de développement grâce aux obstacles surmontés, aux opérations mentales effectuées il y a bien longtemps et

qui sont imperceptibles pour nous, car automatisées. Qui n'a jamais glissé un « c'est facile » à un élève en difficulté ? Il ne faudrait pas négliger, mais plutôt reconnaître la situation délicate qu'ils sont en train de vivre. Face à de telles situations, il est compréhensible que l'erreur soit à éviter au maximum. Selon Jean-Pierre ASTOLFI même si, avec toutes les précautions prises, l'erreur survient, l'enseignant peut avoir deux attitudes :

« — soit par la sanction, qui peut-être comprise comme un sursaut de rassurance, face à l'abîme qui vient d'être décrit

— soit au contraire par un effort de réécriture de la progression, masquant peut-être alors quelque culpabilité latente. »[2]

Dans les deux cas, le statut de l'erreur est différent. Le premier serait celui d'une faute, incluant le côté négatif et moralisant. Le second plutôt comme un bogue, référence au terme informatique démontrant un problème de compréhension plus profond. La *faute* met l'erreur à la charge de l'élève alors que le *bogue* la met à la charge du concepteur qui n'a pas su s'adapter au niveau de l'élève. Dans les deux cas, elle est à éviter. De par le statut de l'erreur dans la classe, nous pouvons en déduire les modèles pédagogiques empruntés, ici le modèle transmissif et comportementaliste.

Après avoir vu que le poids de l'erreur dans notre société et à l'école semble considérable. Il paraît intéressant de se tourner vers la didactique. En effet, selon les différents modèles d'apprentissages utilisés, notons que le statut de l'erreur est différent. Les erreurs peuvent aussi revêtir d'autres aspects, comme celui d'un outil pédagogique. Il me semble donc intéressant de pouvoir repérer ces modèles permettant d'accepter au mieux les erreurs et d'en faire un outil d'apprentissage pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

---

[2] Jean-Pierre ASTOLFI, *l'erreur, un outil pour enseigner,* p.13

1.3. En didactique

L'*erreur* est pourtant un élément essentiel à notre apprentissage. En effet serions-nous capables de progresser sans elle ? D'approfondir nos connaissances, mais encore d'avoir un regard différent sur ce qui nous entoure ?

Suite à différentes lectures, je me suis rendu compte que pour faire face à l'erreur, il semblerait primordial d'observer, d'écouter et de questionner nos élèves pour parvenir à comprendre pourquoi ils se trompent, d'identifier l'origine, la source de leurs mauvaises représentations. Mais aussi savoir l'importance que donne un élève face à ses propres erreurs. Si nous nous contentons de constater l'erreur ou de la blâmer voire de la sanctionner, alors cela en devient presque stérile. Nous ne pouvons plus l'utiliser comme outil d'apprentissage. Dès lors, nous devons nous demander en tant que pédagogues, ce que nous devons changer dans nos pratiques. Depuis de nombreuses années, l'erreur est considérée inévitable à l'apprentissage. Nous n'accumulons pas les savoirs, mais nous venons les confronter les uns aux autres, avec une suite de ruptures afin de déconstruire une connaissance mal pensée et en reconstruire une nouvelle.

Malheureusement, dans le cadre scolaire, elle est plutôt « une perle », réprimandable et mal vécue par les élèves. Alors que désormais, les pédagogies créent un statut plus positif à l'erreur. Nous pourrons voir plus loin que, selon la typologie des erreurs de Jean-Pierre ASTOLFI, il est important de repérer et de classer les erreurs chez un élève. C'est à partir de ce moment qu'il devient possible de proposer des remédiations pédagogiques spécifiques.

Avant de parler spécifiquement de l'approche de l'erreur selon Jean-Pierre ASTOLFI, je voudrais me pencher sur deux grandes figures en sciences de l'éducation qui sont Gaston BACHELARD et Jean PIAGET. Effectivement, pour comprendre certains concepts chez Jean-Pierre ASTOLFI, il me paraissait important de redéfinir la notion de l'erreur pour eux. Effectivement, l'auteur se base sur leurs travaux afin d'appuyer ses propos pour ces propositions pédagogiques.

1.3.1. Selon Gaston BACHELARD

« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle », Gaston BACHELARD[3]

Gaston BACHELARD, né en 1884 et mort en 1962, est un grand philosophe des sciences et théoricien français. C'est l'un des maîtres fondateurs de la nouvelle épistémologie[4] française et est aussi poète. D'après des travaux de Carl Gustav JUNG[5], il invente ce qu'il appelle « la psychanalyse de la connaissance objective ». Il parle alors d'obstacles épistémologiques, qui témoignent du côté affectif du scientifique et de l'élève, empêchant de progresser.

Pour Gaston BACHELARD, l'obstacle épistémologique est donc au cœur de sa réflexion. Selon lui, afin d'éviter les erreurs, il faut être capable de comprendre ce que nous sommes en train d'apprendre, il pense que l'esprit ne peut « *se former qu'en se réformant ».* Cela s'accorde avec le caractère récurrent des représentations erronées des élèves. Il faut considérer que l'humain n'est pas vide de connaissances, mais prendre en compte les conceptions de chacun même si elles sont erronées et donc faire exister l'élève en tant que tel par rapport à ses savoirs. Au contraire, elles doivent servir de ressources pour être plus tard développées et gérées. Lors d'apprentissages, l'élève se trouve confronté à une période de troubles qu'il doit parvenir à surmonter. L'erreur doit être considérée positivement, car cette dernière n'est reconnaissable qu'après coup, ainsi l'erreur considérée est apprivoisée. L'apprentissage se fait alors lorsque l'élève se confronte à des obstacles. Delon Gaston BACHELARD, les obstacles rassemblent l'expérience, l'inconscient, les savoirs disponibles qui peuvent parfois empêcher l'élève d'en

---

[3] Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1999 (1ère édition : 1938), chapitre 1er, p14.

[4] Discipline qui prend la connaissance scientifique pour objet

[5] Médecin psychiatre suisse

construire de nouvelles. Les ressources qu'ils disposent ne sont généralement pas assez bien connues et gérées ce qui amène l'élève à commettre des erreurs. L'obstacle traduit donc une pensée de l'élève, ses représentations en train de se reconstruire. Pour Gaston BACHELARD, c'est une sorte d'alerte, quand un élève commet une erreur, sur les obstacles qui résistent et qu'il ne faut pas sous-estimer.
La notion d'obstacle est primordiale pour Gaston BACHELARD et est au sein de sa réflexion sur les apprentissages. Je pense qu'il serait utile de mettre en parallèle les pensées de Gaston BACHELRAD sur ce point de vue à celles de Jean Piaget, qui lui, n'utilise pas les mêmes termes pour définir certains processus d'apprentissages.

1.3.2. Selon Jean PIAGET

Jean PIAGET est né en 1896 et mort en 1980. C'est un grand psychologue, biologiste, logicien et épistémologue. Personnage très connu pour ses travaux en psychologie de l'enfance. Il a apporté un regard nouveau sur ce qu'est « l'intelligence », il faut y comprendre ici que l'intelligence correspond à la capacité d'adaptation des êtres dans un milieu. Il a aussi travaillé sur les stades de développement chez l'enfant, ce qui aura une influence notable sur les pédagogies contemporaines de son époque.

Jean PIAGET pense qu'il ne faut pas brusquer les étapes. Il ne parle pas d'obstacle, mais parle plutôt de « *schèmes ».* C'est ce qui permettrait à l'apprenant de comprendre et interpréter la réalité extérieure. Il ne désigne pas une action, mais un « tout » commun à un ensemble d'actions. C'est donc ce qu'il y a de transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à l'autre. Les schèmes de pensée se développent tout au long d'une vie, grâce à l'expérimentation dans un milieu. Les schèmes peuvent évoluer grâce à une expérience de vie qui va créer un déséquilibre. Ce déséquilibre ne sera fécond que lorsqu'il sera dépassé et stabilisé. Le développement des schèmes se fait selon deux façons : par assimilation ou par accommodation. Nous pouvons voir que l'assimilation consiste à ce que le schème se développe, s'agrandit, mais n'est en rien modifié. Par contre, lors de la phase

d'accommodation, le schème se transforme, des liens se créent entre les différents schèmes et finit par en créer un nouveau.

Avoir explicité les deux concepts de Gaston BACHELARD et de Jean PIAGET permet une meilleure compréhension des propositions faites pas Jean-Pierre ASTOLFI. Il me paraissait donc important pour la suite de faire une synthèse des deux idéologies liées à l'erreur de ces deux grands personnages.

1.3.3. Selon Jean-Pierre ASTOLFI

D'après la lecture de « *l'erreur, un outil pour enseigner* » de Jean-Pierre ASTOLFI, nous pouvons y apprendre que ce statut a beaucoup évolué au fur et à mesure des années. La première partie parle des différents modèles d'apprentissages en décrivant la place de l'erreur dans chacun d'eux[6].

- *Le modèle transmissif* : dans cette forme d'apprentissage, l'élève est considéré comme une boîte vide, sans connaissance antérieure. Il est à la charge du professeur de transmettre les savoirs et à l'élève de s'en imprégner. L'erreur est donc rejetée, on parle de faute qui est à la charge de l'élève. Elle a une connotation moralisante que nous pouvons appeler le syndrome de l'encre rouge. Il s'agirait d'un manque de motivation de l'élève et serait le révélateur de son niveau d'intelligence et donc d'adaptation. Prenons l'exemple des cours de formation musicale utilisant généralement ce modèle d'apprentissage, il ne semble plus être mis en place dans la majorité des établissements, mais reste encore ancré comme modèle pour les cours dits « théoriques ». Le professeur enseigne une notion, la fait répéter aux élèves par le biais d'exercices (lecture de notes, lecture rythmique, etc.). L'erreur de semble pas avoir réellement de place au sein du cours et si elle survient, alors on fait à nouveau des exercices.

[6] Voir annexe n°1

L'entrainement et de bonnes explications suffiraient donc à ce qu'il y ait l'apprentissage.

- *Le modèle comportementaliste* : Ce modèle s'inspire du Behaviorisme (J. WATSON et B. SKINNER), où l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs. Dans ce modèle, il y a guidage, décomposition de la difficulté en étapes, mais rien ne garantit qu'au comportemental (externe) correspondra le mental (interne), car nous refusons de nous intéresser à la « boîte noire ». Il est question de décomposer un savoir en sous-savoirs, et que l'apprentissage se fait par accumulations de ces sous-taches. Si l'objectif n'est pas atteint, on parle de bogue qui est à la charge du concepteur de l'enseignement et de sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. Il y a donc remise en question de l'enseignant.

Dans ces différents modèles, nous remarquons que l'erreur garde plutôt un statut négatif.

- *Le modèle constructiviste* : issu des recherches de Piaget, contrairement au modèle précédent, veut s'intéresser à la boîte noire. L'erreur change de statut et est positivée. L'apprentissage passerait obligatoirement par des moments de difficultés. Les élèves doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes. Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, de son fonctionnement mental. Les erreurs servent d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu.

Ce livre réfère aussi une typologie des erreurs que nous pouvons rencontrer[7] :
à chaque type d'erreur, l'auteur propose des médiations et remédiations.

1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des ***consignes***
    - Analyse de la ***lisibilité des textes*** scolaires

[7] Voir annexe n°2

- Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes

2. Erreurs résultant d'***habitudes scolaires*** ou d'un mauvais ***décodage des attentes***
    - Analyse du ***contrat*** et de ***la coutume didactiques*** en vigueur
    - Travail critique sur les attentes
    - Analyse des ***représentations*** et des ***obstacles*** sous-jacents à la notion étudiée
    - Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
3. Erreurs témoignant des ***conceptions alternatives*** des élèves
    - Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des ***compétences logico-mathématiques*** diverses
    - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
4. Erreurs liées aux ***opérations intellectuelles*** impliquées
    - Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la ***stratégie « canonique »*** attendue
    - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
5. Erreurs portant sur les ***démarches adoptées***
    - Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la ***stratégie « canonique »*** attendue
    - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6. Erreurs dues à une ***surcharge cognitive*** au cours de l'activité
    - Analyse de la ***charge mentale*** de l'activité
    - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7. Erreurs ayant leur origine dans une ***autre discipline***
    - Analyse des ***traits de structure*** communs et des ***traits de surface*** différentiels dans les deux disciplines
    - Travail de recherche des éléments invariants entre les situations

8. Erreurs causées par la ***complexité propre*** du contenu
    - Analyse didactique des ***nœuds de difficulté*** interne à la notion, insuffisamment analysés

À partir de cet ouvrage, il semble donc judicieux d'orienter ma réflexion pédagogique sur un modèle constructiviste. Il n'est pas question de mettre de côté le modèle transmissif qui fonctionne tout de même lorsque nous voulons apprendre un nouveau doigté, et l'utilisation de l'apprentissage par imitation, importante dans une pratique artistique fonctionnant sur ce que l'on « entend », sur une production auditive. Malgré mon enseignement vécu et ce que j'ai pu observer dans l'enseignement musical, le modèle transmissif (même si celui-ci est amélioré) reste le plus présent. Il semble rare de pouvoir observer des élèves tâtonner devant le « grand maître », ce dernier représente, pour les élèves, les savoirs et est une sommité presque inatteignable. L'enseignant, de par sa fonction, représente l'autorité, les savoirs, un modèle à suivre sans défaillance.
Il semble pertinent de m'orienter vers une vision plus « expérimentale » dans le sens où les élèves doivent pouvoir s'essayer à chercher comment faire tels des laborantins manipulant des liquides afin de trouver le résultat escompté. Bien sûr, l'enseignant pourrait servir de guide afin d'encadrer ces phases de construction. Nous nous devons de connaître les acquis de nos élèves et savoir à quel stade ils en sont. Pour cela, nous devons les évaluer.

Mais pour ce faire, de quels moyens disposons-nous dans l'enseignement musical ? Les établissements artistiques sont tournés de plus en plus vers les pratiques collectives, les mettant généralement au centre des cursus. Elles permettent une sociabilisation de l'élève, mais est aussi le cœur de la musique qu'est jouer « ensemble ». Prenons alors l'exemple des pratiques orchestrales, qui sont représentatives d'un modèle d'apprentissage transmissif. Le chef d'orchestre, notons le terme employé, impose une idée directrice musicale, sans considération des individus. L'erreur a peu de place ou est à proscrire pour retransmettre au mieux les attentes du chef d'orchestre. Seulement, n'y a-t-il pas déformation d'un propos, compris d'une certaine manière par les apprenants, faisant sens pour eux, différemment de celle de départ proposée par le chef ? De plus, les élèves

possèdent-ils tous les moyens techniques pour une retranscription la plus « juste » ? Le contexte du lien social est là aussi très présent, jouant sur la peur des musiciens à commettre des erreurs en public, lors des répétitions ou lors de concerts pouvant mettre à mal le résultat final d'un « ensemble ».

Nous devons alors essayer de comprendre au mieux, les enjeux des erreurs dans un apprentissage que ce soit en face à face pédagogique ou au sein d'un groupe. De percevoir quels moyens peuvent être mis en place pour une meilleure acceptation de l'erreur. C'est dans ce but et à la suite de mes recherches théoriques que j'ai voulu mener une enquête de terrain, me permettant une mise en relation des éléments théorique à mes questionnements dans le domaine musical.

2. Méthodologie de recherche

2.1. Contexte de l'enquête

Dans un premier temps, j'ai choisi de mettre en place une démarche ethnographique qualitative, en menant des observations dans l'établissement d'enseignement artistique qu'est le CRR de Rouen, permettant de réaliser une enquête de terrain. Ce dispositif vise à observer les enseignements mis en place et interroge les acteurs de ces scènes pédagogiques. Nous posons comme postulat que l'erreur a des rôles à jouer dans les apprentissages et qu'ils y sont repérables.

Les observations se sont portées sur deux enseignements, celui de la formation musicale et celui de la danse classique. L'intérêt porté au domaine qu'est la danse m'a permis d'orienter mon point de vue sur un axe différemment, d'ouvrir mon regard sur une autre pratique. Cet enseignement est méconnu pour moi, mais reste dans le domaine artistique et donc de manière générale, transposable dans celui de la musique.

Les cours observés sont collectifs dans les deux domaines artistiques, à hauteur d'une dizaine d'heures durant les mois de mars et avril. Les situations d'enseignements observées concernaient de jeunes adolescents à des jeunes

adultes. Nous voulions observer la relation à l'erreur des apprenants, mais aussi des enseignants.

Idéalement, la posture d'observateur doit être la plus neutre possible, sans jugement de valeur, à l'aide d'une grille d'observation préalablement établie[8]. L'objectif est de recueillir des données provenant du terrain afin d'observer les comportements d'un milieu visé. Même si nous savons que dans les faits, notre simple présence « perturbe » le fonctionnement habituel des interactions sociales. L'analyse des données est le fruit de nos propres interprétations, au regard du contexte, des acteurs et de nous, observateurs. Il n'y a pas une interprétation exclusive, mais potentiellement plusieurs. Les axes principaux utilisés sont : les interactions sociales, une typologie des erreurs selon Philippe MEIRIEU[9] comme outil pédagogique, permettant de repérer, classifier et proposer des médiations, remédiations pédagogiques proposées face à l'erreur.

Ensuite, j'ai mené deux entretiens semi-directifs, un professeur d'instrument dans une école de musique et un professeur de formation musicale au conservatoire. J'ai choisi cette méthode de recueil de données, car elle se fait sous forme d'échanges entre humains et ne peut donc pas prendre une simple forme de questionnaire « anonyme ». De nombreuses interactions sociales se créent, il n'est pas question de les objectiver, mais de prendre en compte le contexte environnant.

Ces échanges se sont déroulés lors de la phase principale de mon enquête afin de vérifier ou non mes hypothèses. Le but de l'entretien n'étant pas d'être représentatif (place réservée selon moi aux questionnaires), mais plutôt qualificatif afin de permettre une réflexion au regard des données théoriques.

Afin d'aborder au mieux mes entretiens, j'ai choisi une première phrase d'amorce visant l'ouverture à la conversation, la mise en confiance des interlocuteurs et permettre ainsi de rebondir sur les dires des entretenus.

---

[8] Voir annexe n°4
[9] Voir annexe n°3

« Je souhaiterais dans un premier temps que vous me parliez de votre parcours, de ce que vous faites aujourd'hui dans la musique, et plus particulièrement de votre pratique d'enseignant »

Voici les thèmes principaux que je voulais aborder afin de recentrer la discussion :

- Le type de pédagogie mise en œuvre dans leur cours
- La notion de l'évaluation
- La place de l'erreur dans leur enseignement
- La mise en place de « situation problème »

2.2. Observations

2.2.1. Présentation des données

J'ai pu mener des observations[10] au Conservatoire à rayonnement régional de Rouen. Structure proposant la pratique de la musique, de la danse et du théâtre, permettant d'avoir un large choix de niveaux et disciplines à observer. Le conservatoire est composé d'une équipe pédagogique de 105 professeurs pour 1153 élèves en 2015-2016, années de réalisation des observations. Établissement agrée et contrôlé par l'état, délivre des diplômes jusqu'au niveau DEM. Il est en partenariat avec les CHAM, CHAD[11] et délivre la licence d'interprète en collaboration avec l'université.

L'axe principal étant la transversalité de ces trois disciplines promettant une formation plus riche, ouverte et complète aux élèves. L'équipe pédagogique propose une formation de qualité, ouverte et dynamique. Tous les acteurs de l'établissement ont cette même conviction qu'est l'élaboration de parcours adaptés et compréhensifs pour que chaque élève puisse progresser dans le travail demandé. Différentes pédagogies sont mises en place, par exemple les pédagogies actives

[10] Observations réalisées collectivement dans le cadre du CEFEDEM de Normandie, annexe n°4
[11] Classe à Horaires Aménagés Musique ou Danse

pour les cours de formation musicale classique et jazz. Le conservatoire a aussi instauré les évaluations formatives.

Afin de mieux comprendre les analyses qui suivront, voici un extrait d'une séance d'observation me paraissant représentative de la place de l'erreur tant du côté des élèves que du côté de l'enseignant.

Observation cours de formation musicale, cycle spécialisé (3 heures) :

Les cours de formation musicale sont de niveau 3e cycle, cycle spécialisé préparant le Diplôme D'études Musicales, donc dernier cycle proposé au conservatoire. Il est important de noter cette particularité, car la majorité des élèves présents ont la prétention de devenir des professionnels. Ils sont une dizaine d'élèves au maximum. La période d'observation a eu lieu de mars à avril, les élèves étaient donc en préparation des épreuves de l'examen se déroulant durant les mois de mai et juin. La notion observée n'a certainement pas le même impact sur des débutants que sur des niveaux avancés, d'autant plus que certains élèves ont le poids de l'examen final.

Extrait de séance :

L'ambiance de la classe est détendue et dynamique. Les élèves sont généralement debout, autour du piano. Le travail se fait principalement à l'oreille et avec les instruments/voix des élèves. Les exercices différents s'enchainent, le professeur propose des exercices « types » que les étudiants retrouveront lors de l'examen.

« Le cours commence à 17 h 3, il manque une élève. Très rapidement, les élèves viennent autour du piano. Le professeur joue des accords ; il se trompe sur l'un d'eux et s'excuse. Les élèves doivent les chanter puis les identifier. Le professeur donne des conseils pour les futurs professeurs de formation musicale. Il leur dit qu'il est important de faire chanter les élèves.

17 h 17 : Travail dans le livre Arbaretaz. Travail de l'oreille avec ambitus assez large entre les notes. Le professeur précise qu'ils peuvent octavier quand ils le souhaitent.

Au début ils chantent tous ensemble puis seul. Le professeur distribue à chaque élève un exercice précis de la méthode :

Exercice 16 : Vi se trompe sur une note sensible et dit "Pardon". Le professeur explique que ça devient plus difficile. Ils refont l'exercice en groupe.

Exercice 17 : Lu : "Non c'est pas ça. Si ?" Le professeur lui joue la note. Dès qu'il y a une fausse note, il rejoue la note pour que l'élève se reprenne seul.

Le professeur pose une question, la réponse est fausse, le professeur dit "non" et l'élève cherche. (C'est un garçon, J est en costume, avec une chemise brillante). Le professeur est au piano, les lunettes sur la tête, les élèves sont debout autour du piano. L'élève ne chante pas tout à fait la bonne note, le professeur l'aiguille un peu et l'élève cherche à nouveau. Ils refont l'exercice tous ensemble. Il les guide avec le piano, joue les accords. »

Analyse du cours de formation musicale

Dédramatisation de l'erreur :

Le statut de l'erreur semble être différent du côté du professeur et du côté des élèves, elle n'est pas traitée de la même manière. Si le professeur se trompe, il n'y porte que peu d'attention, s'excuse immédiatement et reprend le fil du cours. Cela décomplexe l'enseignant, il peut lui aussi se tromper sans que cela remette en cause ses savoirs. Lorsqu'il y a « erreur » du côté des élèves, l'humour semble être le moyen le plus fréquemment utilisé par le professeur. Ainsi nous voyons qu'il y a dédramatisation de l'erreur. Notons que lorsqu'un élève se trompe, il s'excuse immédiatement, comme un réflexe et en devient presque honteux. Même si l'erreur est dédramatisée au sein de ce cours, le poids de cette dernière retombe inévitablement sur les épaules des élèves. Cette observation renforce notre ressenti concernant le fait qu'il est bien difficile pour les élèves de faire la part entre le statut de l'erreur au sein de l'école, du contexte familial et au conservatoire.

Le tâtonnement :

Le professeur instaure une dynamique de classe perpétuelle. Tous les élèves participent, soit spontanément ou à la demande du professeur que celui remarque qu'un élève décroche ou est en difficulté. Cela met la classe dans une ambiance confortable, ce qui permet d'accueillir plus facilement les erreurs. Par exemple, *« Le professeur pose une question, la réponse est fausse, le professeur dit "non" et l'élève cherche »,* nous voyons que la place du tâtonnement est laissée à l'apprenant, sous le regard bienveillant de ses camarades. C'est en se trompant que l'élève apprend se rapprochant pas à pas de la solution. Le professeur utilise, pour les mémorisations, l'instrument ou la voix des élèves, permettant l'essai-erreur. Nous pouvons souligner que ce concept de « tâtonnement expérimental » est très fort dans la pédagogie de Célestin FREINET, valorisant l'apprentissage par l'action. Voici une autre manière d'accepter l'erreur dans le processus d'apprentissage.

Le groupe comme soutien :

Nous avons remarqué un élève en difficulté face à un exercice : « *Vi*[12] *se trompe sur une note sensible et dit "Pardon". Le professeur explique que ça devient plus difficile. Ils refont l'exercice en groupe. »* Nous pouvons mettre cette situation en relation avec un cas de figure proposé par Philippe Meirieu, dans sa typologie des erreurs, où dans une tâche complexe, l'élève n'arrive pas à réinvestir ses compétences. Le professeur propose alors d'utiliser le groupe comme soutien, en refaisant l'exercice tous ensemble. Il y a des interactions saines entre les apprenants. Ils se connaissent maintenant depuis deux ans. Nous pouvons observer des gestes significatifs, par exemple, un élève écrivant sur la partition d'un autre ou encore le partage des ouvrages. Leur posture est aussi révélatrice de l'ambiance détendue générale, lorsqu'ils s'appuient de manière décontractée sur le piano.

Valorisation de l'élève :

Le professeur a des attentions verbales pour mettre en confiance l'élève, mais aussi le valoriser face à une difficulté rencontrée. Nous pouvons noter des interventions

[12] Abréviation du prénom de l'étudiant par soucis d'anonymat

comme « Allez, vas-y, tu y es presque ». Source de motivation supplémentaire afin d'atteindre l'objectif final. *« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper »* d'après Jean-Pierre ASTOLFI.

À présent, nous allons passer aux observations faites en cours de danse classique. Dans le même souci que pour celui des cours de formation musicale, voici un extrait de séance choisi afin de comprendre au mieux les analyses qui s'en suivront.

2.2.2. Présentation des données

Cours de danse classique, 3e cycle CHAM (2 heures)

Les cours se déroulent le lundi soir. Les élèves sont en cursus spécialisé au conservatoire (Classe à Horaires Aménagés Danse) et souhaitent pour la plupart devenir des professionnels, les autres souhaitant se perfectionner. Ils sont 21 à participer au cours.

Extrait de séance :

Les élèves arrivent les uns après les autres, commencent les cours par des échauffements. Cela à l'air d'être une habitude de commencer le cours de manière délitée. Nous remarquons un respect des élèves envers le professeur, ils le vouvoient.

19 h 30 : Le cours précédent se termine.

19 h 35 : Les élèves s'échauffent face au miroir sans le professeur (les tenues : Jogging, hauts amples, justaucorps, chignons, queue de cheval, tresses, pointes, demi-pointes...).

19 h 47 : La musique démarre et les élèves s'installent aux barres sans consignes du professeur. Échauffements :

Jambes croisées, ils se baissent, le bras gauche en l'air, la main droite sur la barre. Jambes écartées, ils se baissent, le bras gauche en l'air, la main droite sur la barre.

Le professeur dit « Allez on serre le ventre ». La musique se coupe puis reprend, les élèves se tournent et reprennent la même succession d'exercices en se tenant à la barre de l'autre main. « Dos cambré C ! », « Repoussez le sol, tenez vos fesses un peu ».

19 h 55 : Une autre musique démarre. Le professeur montre des pas en donnant leur nom et tout le monde suit ce qu'il fait soit en observant, soit en les esquissant. Une élève a des pointes, mais pas les autres.

La musique reprend, ils refont la chorégraphie, le professeur dit « Déroule le pied, appuie au sol ». Il demande ceux qui ont retenu et dit « Pas assez » donc il remet la musique en comptant. Il refait en même temps que les élèves au milieu de la salle. « Sans parler ! »

Sur le CD de musique utilisé, il y a différents extraits similaires repris à des tempos différents. Ce sont des variations jouées au piano. Le professeur montre d'autres pas, les élèves regardent et font.

Puis la musique reprend, ils le font seuls. Les deux seuls garçons s'entraînent l'un à côté de l'autre. Le professeur fait des remarques aux élèves pendant qu'ils dansent : « Pose le talon M ! » La musique reprend et ils refont. « Croisé ! Ce n'est pas croisé ça ». Une élève dit « ça fait mal aux cuisses ». Le professeur dit « On prend par les orteils, dégagé du sol, sinon tu te fais mal ».

Analyse du cours de danse classique

Nous pouvons remarquer que le statut de l'erreur ne semble pas être avancé de la même manière chez tous les enseignants. Il semblerait qu'en danse classique, l'erreur a encore ce côté moralisateur et réprimandable. En utilisant le modèle d'apprentissage transmissif, l'erreur n'a pas de place en son sein. Elle est à éviter, donc évitée lors des cours, et est à la charge de l'élève, mais en aucun cas un outil d'apprentissage. Mes recherches sur le domaine qu'est la danse ont leurs limites, en effet, il faudrait alors se poser la question à savoir : est-il possible d'apprendre la danse autrement que selon le modèle transmissif d'apprentissage ? Il est moins facile de repérer des modèles pédagogiques permettant l'erreur.

Cependant, il est tout à fait possible de repérer et classer différentes erreurs selon la typologie de Jean-Pierre ASTOLFI. L'imitation est au centre de sa pédagogie, ce qui permet d'ancrer certains gestes et ritualise les exercices. C'est surement pour cela que le professeur utilise très peu le langage verbal pour expliquer, mais majoritairement le langage corporel, étant donné que le domaine artistique de la danse est majoritairement visuel.

S'il y a erreurs, soit le professeur répète les gestes sans explications où alors il ne fait que la nommer sans vraiment chercher l'origine. Lorsque le professeur montre un enchaînement de mouvements, il ne décompose pas et effectue la totalité de la phrase. Ce repérage étant dans un groupe avancé de danseurs, je n'affirme pas cette pratique à tous les niveaux d'apprentissage. Cependant, même chez des apprenants de bon niveau, cela semble créer une surcharge cognitive (typologie n° 6 /J-P ASTOLFI) chez les élèves qui ne réussissent pas mémoriser l'ensemble et donc à le reproduire. Il y a confusion des gestes, mouvements et finissent par s'emmêler les pinceaux.

Un autre exemple serait celui des termes employés *« Repoussez le sol, tenez vos fesses un peu »* ou encore *« Allez, on serre le ventre ».* Nous pouvons nous demander ce que veulent vraiment signifier : tenir ses fesses, repousser le sol ou bien serrer le ventre. Remarquons qu'ici, ce serait des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves (typologie n° 3). Effectivement, les termes employés ne sont pas clairs, précis, et sont interprétables selon les élèves et leur façon d'interpréter vis-à-vis de ce qui leur fait sens. Ils peuvent souvent confondre plusieurs notions.

On peut sentir un certain agacement de la part du professeur lorsqu'il faut refaire plusieurs fois un exercice, avec des mots comme *« Pas assez », « Sans parler ! »,* presque péremptoire. Selon le modèle mis en place, l'erreur est à éviter et est, si elle subvient à la charge de l'élève. Comme si le fait d'avoir montré les gestes une fois était suffisait à tous les élèves pour mémoriser. Comme le dit Jean-Pierre ASTOLFI, ce n'est pas en exerçant bien son rôle de professeur, avec des élèves attentifs, que l'apprentissage sera là.

Il ne semble pas y avoir de cohérence de groupe remarquable. Quelques groupes se forment, d'autres restent isolés et s'observent beaucoup les uns les autres. Il y a tout de même un lien agréable entre les élèves et le professeur. Dans ce contexte, l'erreur devient plus difficilement acceptable, le climat ne le permettant que rarement. D'autant plus que les élèves sont très vite repris s'ils commettent des erreurs, mais ne peuvent réessayer dans l'immédiat, car l'exercice continue pour les autres. Cela peut laisser un temps supplémentaire de réflexion, mais n'est-il pas plutôt vécu comme un échec dû à l'arrêt momentané de l'exercice et aux regards des autres.

Le cours étant basé majoritairement sur l'imitation, la répétition des gestes, la place de l'erreur est différent de celle observée en cours de formation musicale. Il n'y a pas de démarche de tâtonnement. Le professeur propose le travail en autonomie à certains moments de cours, car les élèves n'ont pas tous le même niveau ou les mêmes facilités. Cela permet à chacun de travailler « dans son coin », les pas de danse.

2.3. Entretiens

Lors de mes deux entretiens, les deux personnes m'ont demandé le sujet de mon mémoire. Ne voulant pas les prendre à défaut et s'agissant d'une requête de leur part, il en avait connaissance.

L'entretien avec le professeur de formation musicale, qui n'a pas souhaité l'anonymat, s'est déroulé pour des raisons pratiques, à son domicile. Nous étions dans une pièce fermée, assis sur un canapé. L'ambiance était détendue. Il m'a confié en amont que l'erreur l'intéressait et qu'il avait des choses à me dire à ce sujet.

L'entretien avec le professeur d'instrument s'est fait sur son lieu de travail. Il m'a d'abord précisé qu'il n'était pas expert de cette pratique (celle des entretiens) et qu'il ne savait pas s'il allait réussir l'exercice. Après avoir demandé si je pouvais

enregistrer l'entretien, il m'a demandé à quoi il allait être destiné. Après avoir précisé que c'était pour des besoins de retranscription, j'ai proposé à ce que l'entretien soit anonyme, ce qu'il a accepté. Avant de commencer l'entretien, nous étions l'un en face de l'autre (j'étais en possession de mon ordinateur affichant mon guide d'entretien), mais au moment de commencer, le professeur décida de se mettre à côté de moi, lui permettant de lire mes écrits.

Il me paraît pertinent de noter ce comportement afin d'analyser au mieux les données recueillies. Effectivement, j'ai perçu une peur de ne pas savoir s'adonner à l'exercice qui est peut être lié à l'idée du jugement. Dans tous les cas, les réponses de cet entretien restent majoritairement biaisées, car sachant à l'avance où je voulais en venir, mes thèmes, etc., je n'étais plus réellement actrice. Du moins, pour les premières minutes, le climat se détendant au fur et à mesure de la conversation, ses yeux arrêtant de fixer mon guide d'entretien.

Les entretiens faits sont représentatifs d'enseignants à avoir déjà réfléchi à la notion de l'erreur au sein de leur enseignement. Ils ne sont donc pas représentatifs de la majorité de l'enseignement. Ce sont des pistes, reste au bon vouloir de chacun d'y porter un intérêt et de mettre en application une pédagogie de l'erreur au sein de leur cours.

2.3.1. Descriptif et analyse des entretiens

Nous pouvons voir que l'erreur a une place importante dans l'enseignement des personnes interrogées. Elle revêt plusieurs aspects, encore quelquefois synonyme d'échec, d'incompréhension, mais ne semble plus être à éviter à tout prix. Au regard des personnes interrogées, il semble y avoir une prise de conscience de cette notion qui devient importante tant pour les élèves que le professeur. En effet, il y a une réelle réflexion pédagogique afin de permettre l'apprentissage et une conscientisation de l'effet de l'erreur sur les apprentissages.

Les évaluations

Les pédagogies actives permettent l'erreur, la positivent afin de permettre à l'élève de surmonter cette dernière. Cela passe dans un premier temps par la revalorisation des évaluations. Ici, les élèves ne sont pas en situation traditionnelle de l'examen face à un jury. Ce dernier est invité aux cours et peut ainsi juger les capacités des élèves sur différents travaux proposés lors du cours. Les épreuves ne sont pas toutes préparées, ce qui permet aux élèves d'appréhender plus sereinement cette notion de l'erreur.

« C'est une sorte de photographie de la classe. C'est comme si le jury était invité à la classe […], le déroulement de la séance de travail permet à l'élève de se tromper, il sait qu'il peut se tromper parce qu'il n'a pas préparé du tout les épreuves […] on va évaluer la capacité de l'élève à progresser et on va tout de suite voir son potentiel à progresser. Et ça, ça désamorce aussi beaucoup de choses, parce que ce n'est pas parce qu'il fait une faute au contraire, on va même se servir de la faute pour attendre de l'élève qu'il nous dise "ah bah là je crois que je n'ai pas chanté Fa dièse, je crois que j'ai chanté Fa bécarre" et c'est ça qui nous intéresse, c'est qu'il prenne conscience de l'erreur et quand on prend conscience de l'erreur on est beaucoup plus capable après d'anticiper et de ne pas la faire. Même l'évaluation, grâce à cette réflexion-là, permet d'avancer, elle est pédagogique ce n'est pas du tout un couperet. »[13]

Nous voyons qu'ici, l'erreur est vue comme un levier d'apprentissage, mais aussi une manière d'évaluer les capacités de progression d'un élève. Ainsi, le groupe devient un soutien pour l'élève et lui permet d'être plus en confiance. A contrario, nous trouvons encore dans de nombreux établissements, des évaluations qui ont très peu évolué au fil des années. Il est question de jugement personnel, artistique et de sanction des élèves. Le travail d'une année, voire d'un cycle complet, être jugé sur 10 minutes de représentation.

[13] Entretien avec le professeur de formation musicale

La confiance en soi :

La confiance en soi paraît être un point clé, surtout dans le domaine artistique qui est lié intimement à la personne. Il faudrait dès le départ mettre en confiance l'élève avec le professeur, mais aussi avec ses camarades. C'est comme cela qu'il pourra s'ouvrir, ne plus avoir peur de montrer ses lacunes afin de passer outre. Nous avons tendance à penser qu'une lacune est due et est à la charge unique de l'élève, il semble pourtant important de dire que cela peut provenir aussi de l'enseignement reçu. Le poids de l'erreur est considérable pour un élève, la société, l'école sont des facteurs angoissants. Il faudrait essayer de leur rappeler tout au long du cursus que s'ils sont en formation, c'est pour le plaisir artistique.

« Les points faibles, il ne faut pas les cacher, mais au contraire tout de suite et régulièrement mettre en confiance les élèves. Petit à petit, ils arrivent à nous dire ou à ne plus cacher les choses. Parce que nous pouvons rester très longtemps avec des lacunes quand on croit que le professeur ne sait pas. On croit toujours que les autres élèves savent tout. Et ça, c'est un peu la peur de l'erreur. »[14]

L'erreur est aussi dédramatisée. L'humour est un outil pour les professeurs afin de ne pas accabler encore plus l'élève en difficulté. Que ce soit pour l'élève en question ou bien le reste du groupe.

Déjouer l'erreur pour en faire un atout :

Nous pouvons voir une autre piste pédagogique, lors de représentation ou évaluation, qui est celle de progresser quoiqu'il arrive.

« Lorsque je faisais mes premiers récitals avec piano ou autre, il m'est arrivé parfois qu'il y ait des choses un petit peu fragiles, on jouait justement avec ces fragilités en concert. C'est extrêmement formateur de pouvoir changer et improviser sur un trait sans s'arrêter, de continuer et faire en sorte que l'on entende et que l'on n'y voit que du feu. »[15]

---

[14] Entretien avec le professeur de formation musicale
[15] Entretien avec le professeur d'instrument

Nous nous efforçons à donner les clés aux élèves pour passer outre une difficulté. Seulement, il arrive fréquemment que cela ne se passe pas « comme prévu », et les élèves se retrouvent, en plus d'avoir commis une erreur, dans une situation gênante, voire stressante, sans savoir s'en sortir. Passer par l'improvisation paraît être une approche pédagogique intéressante, qui permettrait à tout élève de se rattraper tout en proposant une échappatoire musicale. Nous pouvons alors parler ici d'« erreurs créatrices », comme les nomme Jean-Pierre ASTOLFI : « *bien des erreurs commises en situation didactique doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée. »*[16]

Pour finir, j'ai abordé le concept de « situation problème ». Je me suis attardée sur cette méthode d'apprentissage, abordée au cours de la formation au CEFEDEM, car j'ai pu y voir des liens entre le statut de l'erreur, l'enseignement par objectif-obstacle et l'enjeu principal que pose la situation-problème : dépasser ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Je voulais donc savoir s'ils avaient déjà eu affaire à ce genre de dispositif dans leur carrière d'enseignant, afin d'interroger les effets de cette situation pédagogique, mettant l'erreur en son sein. Visiblement, la définition de ce concept n'est pas claire pour les deux professeurs. Celui de formation musicale me parlait de « situation à problèmes ».

« Donc la situation à problème, elle n'est pas provoquée, elle existe quand on peut se tromper de niveau ou quand il y a une partie des élèves qui n'ont pas le niveau des autres, mais par contre, le professeur est là pour régler ça »

Nous voyons qu'il y a confusion des termes, même après l'avoir redéfini succinctement. Ici, elle est perçue comme négative et pas très formatrice, qu'elle est due à une erreur de jugement de niveau de la part du professeur et donc doit être là en recours pour régler le litige.

Dans l'entretien avec le professeur d'instrument, à la même question, il m'a répondu : « *Tout à fait, puisse que je parlais tout à l'heure de préconiser les erreurs et de faire avec, donc effectivement lorsque je vais travailler un trio ou un quatuor*

---

[16] J.P. ASTOLFI, *l'erreur, un outil pour enseigner,* p.27

de flûtes, on regarde parfois la partition, on se donne un rendez-vous donné et si l'on voit qu'il y a des décalages, on profite de certains points clés pour pouvoir se rattraper sans s'arrêter. »

Il ne s'agit bien entendu pas d'une situation problème que d'inciter un élève à ne pas s'arrêter dans un morceau. C'est une pédagogie, qui par contre, accepte les erreurs, la dédramatise là aussi, n'en faisant pas un nœud à décortiquer pour l'élève dans l'immédiat.

C'est pour ces deux raisons que je reviendrai plus tard dans une définition plus claire et la plus précise de ce qu'est une situation problème en pédagogie, en m'appuyant sur le « *guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème »,* travaux de Philippe MEIRIEU dans son livre « *Apprendre… oui, mais comment ? ».*

Après ces deux entretiens, il en ressort de nombreux « remèdes » face à l'erreur. La dédramatisation, le groupe, la confiance établie sont de nombreux paramètres à une meilleure acception de l'erreur. Seulement, il ne semble pas que les pédagogies employées soient en tant qu'objectifs-obstacles. L'erreur paraît être considérée comme un outil d'apprentissage, un moyen de juger où en est l'élève, ses représentations et ses acquis. Dans ces situations observées, elle n'est plus considérée comme le reflet des uniques capacités ou intelligences de l'élève.

3. Propositions pédagogiques

Dans cette dernière partie, j'ai voulu mettre en lien mon enquête avec des propositions pédagogiques envisageables. Cela n'a en aucun cas la prétention d'être un recueil exhaustif, bien au contraire. Ce sont des pistes, à enrichir, qui sont nées grâce à la recherche menée et aussi en fonction de ce qui me paraît ressortir de mon enquête. Les notions les plus notables sont : de savoir repérer les erreurs chez les apprenants, la place de l'erreur au sein d'un groupe, l'erreur comme obstacle à franchir, la revalorisation des évaluations et pour finir l'estime de soi comme soutien d'apprentissage.

3.1. Savoir repérer les erreurs

En cours de musique, et face à l'erreur des élèves, nous utilisons beaucoup la technique de répétition. Dans certains cas, elle est utile pour développer la motricité. Seulement, l'erreur est intimement liée à l'émotion. Lorsque nous dramatisons une erreur, cela crée un climat affectif qui empêche d'apprendre. Le stress entre alors en jeu et prend une part de nos conflits cognitifs pour gérer cette situation et nous met dans de mauvaises dispositions d'apprentissages. Un blocage psychologique peut alors apparaître. L'enjeu pour les enseignants est donc d'analyser et de formuler des hypothèses sur « pourquoi l'élève se trompe ». Cette typologie des erreurs selon ASTOLFI doit être prise comme un outil pédagogique, permettant à l'enseignant de pouvoir faire des propositions pédagogiques en fonction de celles repérées. Cet outil n'est donc pas à lui seul un dispositif didactique. Il peut permettre à l'enseignant d'avoir un regard ouvert et aiguisé sur les erreurs qui l'entourent, permettant dans un second temps, de faire ses propres connexions afin d'inventer, créer des dispositifs.
En nous référant à la typologie des erreurs de Jean-Pierre ASTOLFI, nous pouvons faire un lien, dans la grande majorité, avec des situations pédagogiques en musique.

1. **Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes**. Les consignes sont souvent court-circuitées par le professeur et parfois trop orales. Il serait possible d'écrire plus souvent les consignes, mais encore de ritualiser des exercices, ce qui permet d'éviter les risques d'incompréhension.
2. **Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes**. Il arrive régulièrement que lorsque nous donnons un exercice à faire et à travailler à la maison, l'élève puisse le jouer « n'importe comment », car il fait inconsciemment son travail d'élève. Il faudrait alors préciser à nouveau le contrat pédagogique et la place de l'erreur dans ce dernier.
3. **Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves**. Nous pouvons observer que de nombreux élèves confondent plusieurs notions. Par exemple, en flûte traversière, ils croient que pour réussir à sortir un son dans l'aigu, il faut souffler fort. Alors qu'il faudrait envoyer la même quantité d'air, mais avec une

pression plus élevée. En tant que professeurs, nous utilisons beaucoup de métaphores afin d'expliquer aux élèves ce qui est non visible. Seulement, cela peut créer de fausses représentations pour eux. Pour l'éviter, il nous faut clarifier le langage, qui dans certains cas est différent de celui du langage commun. Mais aussi de redéfinir les concepts sous-jacents, par exemple pour ce cas, celui de la respiration.

4. **Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées**. Nous pouvons relier ce type d'erreur à celui vu précédemment. En effet, un élève peut confondre vitesse de la musique (tempo) et volume sonore. Si nous demandons à un élève de jouer « piano » (moins fort), il jouera aussi moins vite, alors que ce sont deux notions bien distinctes. Les termes utilisés en musique n'ont pas forcément le même sens que dans la vie courante. Là aussi, il faudra vérifier, préciser les concepts et les notions des élèves.
5. **Erreurs portant sur les démarches adoptées.** Certains élèves peuvent survoler les difficultés d'un morceau, faire une lecture globale du texte musicale sans corriger les erreurs. Ce sera alors un manquement à une application de notions connues. Le professeur devra mettre en place une méthodologie de travail.
6. **Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité**. Dans les textes musicaux, beaucoup d'informations sont à traiter en même temps. Par exemple : nuances, doigtés, articulations, rythmes. Mais encore lors de situation d'examen, l'élève est en stress et crée une situation de blocage. Le vécu de l'erreur lui-même peut mettre en situation de stress et donc de ne plus être disponible pour apprendre. Il est important de créer un climat accueillant de l'erreur et d'en dédramatiser les enjeux. Il est question de savoir lâcher prise dans les instants critiques tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Le statut de l'erreur doit être suffisamment avancé chez l'apprenant pour qu'il puisse progresser. La question de la négation de l'erreur est un réel obstacle. Le fait de ne pas reconnaître ses erreurs est une stratégie de défense mise en place par les apprenants. Il faut qu'il y ait acceptation de l'erreur afin de pouvoir se remettre en question.

La notion de groupe dans l'enseignement artistique à une place importante et significative. En effet, selon mon expérience au conservatoire, tout mon cursus s'est fait en relation avec le groupe (orchestre, musique de chambre, formation musicale, etc.). C'est pour cela qu'il me semblait judicieux de parler de l'erreur au sein de ce dernier, afin de tenter d'en comprendre les tenants et les aboutissants.

3.2. L'erreur au sein du groupe

Le groupe semble être un soutien pour les apprenants. Le face à face pédagogique peut être intimidant, voire bloquant, pour certains élèves. Bien entendu, il paraît primordial qu'il y ait une forte cohésion de groupe pour que ce dernier devienne un soutien, car le group peut aussi revêtir des côtés néfastes pour un apprenant. Les élèves sont tous différents par nature, c'est le propre de l'Homme, ce qui impactera sur le groupe. Chacun à un système d'acquisition diffèrent, c'est donc toute cette diversité que propose le groupe qui est intéressante et dynamiser le travail collectif. Le groupe peut ainsi être à certains moments en « autogestion », c'est-à-dire que si un élève maîtrise une notion particulière par rapport à un de ses camarades, il pourra l'expliquer avec ses propres mots. Ce processus est appelé en pédagogie active « l'apprentissage par les pairs ». L'échange et le dialogue se créent et deviennent moteurs de l'apprentissage. Les élèves peuvent se compléter. Tout le monde a des lacunes, il est très rare de se retrouver dans un groupe où tous les élèves ont les mêmes, ce qui permet de s'appuyer sur les apprenants les plus avancés.

Le groupe peut servir d'auto-évaluation. Les élèves sont plus aptes que nous le pensons à évaluer les autres et eux-mêmes. Un retour constructif d'un élève sur la prestation d'un autre est souvent bien accepté. En effet, elle se fait d'égal à égal, dans un climat de confiance, sans jugement de valeur.

C'est aussi un moyen de se confronter aux regards des autres. S'habituer à jouer, s'exercer devant autrui permet d'avoir une habitude de jeu en public. Le stress que les élèves peuvent ressentir lors de concerts ou d'évaluations sera sûrement atténué. Ce que nous ne pouvons pas provoquer lorsque l'élève est habitué à jouer

uniquement dans un lieu privé comme sa chambre et lors du face à face pédagogique. Les remarques faites, si elles sont acceptées et comprises, donnent une direction de travail à l'élève concerné qui ne peut alors, que progresser. Nous tentons bien souvent d'expliquer simplement à nos élèves des notions bien compliquées. De par notre pratique sur le long terme, nos études, nous avons acquis, automatisé les savoirs. C'est pour cela qu'il est difficile d'expliquer une notion à nos élèves dont nous avons plus conscience. Prenons l'exemple du détaché, qui met en jeu plusieurs notions (vivacité de la langue, du soutien, position adéquate des lèvres), un élève arrivera à montrer, à expliquer comment il y parvient, avec des mots faisant résonnance chez eux.

La pédagogie de groupe me semble être un élément essentiel vis-à-vis de l'erreur. Je pense qu'il est donc envisageable de concilier le groupe avec un modèle d'enseignement comme la situation-problème. Elle permet de prendre le groupe comme soutien et considère l'erreur comme inhérente à l'apprentissage.

3.3. L'erreur obstacle

Comme nous l'avons vu, l'erreur d'un élève provient d'un obstacle ne lui permettant pas l'apprentissage, c'est ce qui lui manquerait. Cela me paraît donc pertinent de proposer les situations problèmes pour faire de l'erreur un outil d'apprentissage.

C'est en 1987 que Philippe Meirieu nomme ce processus de situation problème dans « *apprendre… oui, mais comment ».* L'auteur lui-même dit dans une interview que le concept existait déjà dans les années 45-60 et était le reflet d'une époque dans la « mouvance Piagétienne ».

Une situation problème est un dispositif pédagogique mettant en action les élèves au sein d'un groupe. Il y a une tâche à réaliser incluant des contraintes et des consignes à respecter, l'objectif d'apprentissage est clairement défini. On peut les différencier des situations d'enseignements-apprentissages les plus courantes qui demandent à l'élève de réaliser une ou plusieurs tâches afin d'arriver à l'objectif donné, il n'y est pas question d'obstacle.

La situation problème est donc un processus d'actions, d'une tâche adaptée aux élèves qui vont leur permettre l'apprentissage. Elle doit permettre à l'élève de surmonter un obstacle défini, qui n'est pas juste une difficulté. Autrement dit, ce qui est intéressant, autant que le dépassement de l'obstacle, est le cheminement de l'apprenant. Cette situation n'a qu'un intérêt si l'élève peut le surmonter et permettre une rupture afin de reconstruire la notion apprendre qui lui faisait défaut. Bien entendu, l'élève ne doit pas pouvoir contourner l'obstacle, reste au professeur de le contraindre à cet apprentissage.

Pour que le dispositif fonctionne, il doit répondre à plusieurs critères :

a. Elle doit se passer dans un groupe d'au moins quatre ou cinq apprenants pour favoriser les interactions, qu'elles soient riches et variées.
b. L'obstacle doit pouvoir être surmonté par l'élève et doit rester dans sa zone proximale de développement[17].
c. Le dispositif doit engendrer une démarche de recherche chez l'élève. Peu importe la méthode utilisée pour « y arriver », étant donné que l'enseignant doit prévoir toutes les ressources nécessaires afin de pouvoir rebondir face aux interrogations, suggestions des élèves.

Lors de la création d'une situation problème, il est donc nécessaire d'imposer des contraintes afin de les obliger à se confronter à leur « manque ».

3.4. L'évaluation

Nous avons pu voir que la question de l'évaluation est importante dans l'enseignement musical. Tant du côté des élèves que celui des enseignants. Elle permet d'évaluer les acquis de nos élèves, en tant qu'enseignant il est indispensable de savoir si nos élèves « apprennent ». Il me semble que l'évaluation traditionnelle est encore fortement ancrée dans nos esprits. Alors que si nous nous référons au *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la*

[17] Concept développé par Lev VIGOTSKI

musique[18]*,* mis à jour en avril 2008, le remaniement de l'évaluation a été fait avec une évolution de la considération de l'élève et de son parcours. Le cursus de la pratique de la musique en amateur a été revalorisé, l'élève a désormais le choix entre trois cursus différents après la fin du second cycle : voie professionnelle, voie vers une pratique en amateur qui permet par la suite de rejoindre la voie professionnelle ou un parcours sous forme de contrat personnalisé qui permet à l'élève de choisir les enseignements qu'il souhaite suivre. Pour chaque orientation, il y a un dispositif d'évaluation. Pour la dernière, cela prend une forme d'attestation validant le suivi personnalisé du contrat.

Ce qui me permettra de faire le lien entre erreur et évaluation, et surtout quel statut de l'erreur pour quelle évaluation ? Car même si le schéma national d'orientation pédagogique n'oblige pas les évaluations « traditionnelles » que nous avons principalement tous connues, pourquoi sommes nous encore dans la grande majorité des établissements dans l'ancien schéma ? Nous pouvons facilement imaginer de nouvelles manières d'évaluer les acquis des élèves. Avec la mise en place d'un contrat personnalisé, en le construisant en accord avec le professeur et l'élève sur les acquis antérieurs et ceux visés en fonction des capacités, envies de l'apprenant.

Mais encore, pourquoi évaluer exclusivement un rendu ? Comme nous avons pu le voir lors de mon entretien avec le professeur de formation musicale, les évaluations sont au cœur de leur pédagogie. N'est-il pas plus intéressant de prendre en compte le chemin parcouru plutôt que le résultat final ? Si nous reprenons le modèle emprunté à la formation musicale, nous pouvons le transposer en cours d'instrument avec l'organisation de temps de travail entre professeur et élève. Que ce soit en individuel ou collectif. Le jury sera presque effacé en tant qu'observateur (en apparence), même si l'élève a toujours conscience de l'évaluation en cours. Le stress sera probablement atténué. L'élève se retrouvera donc en situation « connue » d'apprentissage, cette dernière permettant le tâtonnement expérimental, l'erreur. Ainsi on pourra juger une personne sur « comment il

[18] Voir annexe n°7

surmonte les obstacles ». La limite de ce raisonnement serait, pour le cours individuel, un temps de présence pour le jury considérable au sein de la classe et donc un engagement financier équivalent. Il paraît donc que ce dispositif d'évaluation est plus envisageable sur des plages horaires aménagées en cours collectifs.

L'évaluation est donc cruciale sous bien des aspects. Il me semble donc important, aux vues de mes réflexions précédentes, que tout est intimement lié à la confiance et l'estime de soi. L'erreur peut renforcer l'image négative qu'un élève peut avoir de lui, mais aussi être rejetée si l'apprenant n'est pas dans de bonnes conditions morales pour l'accepter.

3.5. Confiance et estime de soi

Certaines pédagogies actives permettent un remaniement des évaluations. Les évaluations écrites sont très peu modifiables. Par contre pour les oraux, nous avons vu différents chemins à parcourir. Si ces dernières sont inscrites dans le déroulement d'un cours, de nombreux paramètres mettant l'élève en échec peuvent disparaître. Nous avons vu que la confiance en soi est un facteur déstabilisant très présent chez les élèves, surtout en situation d'examen. Il faut alors éviter le stress un maximum, dédramatiser l'erreur et surtout dédramatiser l'enjeu de l'examen. La confiance entre professeur et élève est alors primordiale. Elle permet d'apprendre sans être bloqué par la peur de l'échec.

« Une personne dont la confiance en soi fait défaut se sent facilement "blessée" à la moindre erreur ou à la moindre remarque faite sur elle. Elle perd ses moyens, au lieu d'en tirer avantage. Enfin, elle a plus de stress dans les épreuves à passer. »[19]

---

[19] André GIODAN et Jérôme SALTET, *Apprendre à apprendre*, p 98

Il y a donc un travail à faire du côté du professeur, une mise en confiance de l'élève dans ses cours, dédramatiser l'erreur et accepter les élèves avec leurs forces et surtout leurs faiblesses. Seulement, la confiance en soi est un travail à fournir de la part de l'élève. L'enseignant peut bien sûr le guider, en faisant prendre conscience à l'élève de ses ressources et de ses qualités. Dès lors, l'élève ne verra plus exclusivement ses défauts et pourra donc se servir de ses capacités. Avoir une attitude positive permet de se valoriser et arrêter de douter de soi. Pour redonner la confiance en soi à un élève, il semblerait que passer par des petits objectifs dans un premier temps est valorisant. Gravir les marches une par une afin que l'élève s'y retrouve et soit fier de sa progression. La confiance en soi et l'estime de soi sont étroitement liées. L'estime de soi serait l'image que nous avons de nous. Plus nous avons une bonne image de nous (« comportement face à une situation, ses performances, ses aptitudes et ses mérites »[20]) plus nous augmentons notre confiance de nous. Ainsi, nous sommes mieux disposés à surmonter les obstacles, à accepter les critiques et à atteindre les objectifs fixés.

[20] André GIORDAN et Jérôme SALTET, *Apprendre à apprendre,* p 103

Conclusion

Le premier enjeu de ce mémoire a été pour moi de mieux comprendre la pensée de l'erreur. Elle revêt bien des aspects, tantôt négatif, tantôt formateur. Je me suis efforcée à mettre à jour pourquoi nous avons ces représentations et quelle est sa place dans notre enseignement.

J'ai pu comprendre le poids, la place, son statut au sein de notre société, dans notre apprentissage, qu'il soit scolaire ou artistique. Les pédagogies actives tendent à se démocratiser, l'impact du groupe est de plus en plus reconnu, ce qui nous apporte de nombreuses possibilités d'adapter nos apprentissages. Les pédagogies de l'erreur me semblent être un point crucial pour nos élèves. Nous devons essayer de revaloriser cette notion, pour nos élèves, qu'ils arrivent à trouver ce qu'ils sont venus chercher dans nos classes : prendre du plaisir par le biais d'une pratique artistique. Ce lien fort sociable que crée la musique est un axe central des apprentissages. Reste à nous, professeurs, d'en saisir les codes afin d'en faire un outil pédagogique.

Il n'est pas question dans ce mémoire de faire l'apologie de l'erreur, mais d'essayer de casser le mythe de la perfection, évidemment nous ne sommes pas des dieux. L'idée est de pouvoir inclure l'erreur au sein de notre apprentissage, sans la renier ou la mettre de côté. Il m'aurait surement fallu plus de temps afin d'appréhender au mieux cette question du poids considérable de l'erreur. L'aspect sociologique semble être un point de départ important à démêler afin d'en percer l'impact sur les acteurs de la société.

Remarquons aussi que se tromper dans le domaine artistique n'a pas exclusivement la même symbolique que dans le domaine de l'éducation nationale. Commettre une erreur peut aussi être créatif, c'est donc donner la place à la liberté d'invention et de création. Prenons l'exemple du solo de clarinette dans la « *rhapsody in blue* » de Georges Gershwin, où lors de la première répétition, le clarinettiste Ross Gorman, commettant une erreur d'appréciation de l'introduction trop ardue pour lui, s'est mis à improviser un glissando. Georges Gershwin trouva l'idée très plaisante et

décida de la retranscrire dans sa partition. Retenons que c’est l’un des passages qui reste dans nos mémoires lorsque nous écoutons cette pièce.

Annexes

- **<u>Annexe 1</u> :** p.23, ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner,* Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997 [8e édition 2008], 117 p.

	LA FAUTE	LA BOGUE	L'OBSTACLE
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « *n'importe-quisme* »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Évaluation *a posteriori* pour la sanctionner	Traitement *a priori* pour la prévenir	Travail *in situ* pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

- **<u>Annexe 2 :</u>** p.96-97, ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner,* Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997 [8e édition 2008], 117 p.

UNE TYPOLOGIE DES ERREURS

NATURE DU DIAGNOSTIC	MÉDIATIONS ET REMÉDIATIONS
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des ***consignes***	– Analyse de la ***lisibilité des textes*** scolaires – Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes
2. Erreurs résultant d'***habitudes scolaires*** ou d'un mauvais ***décodage des attentes***	– Analyse du ***contrat*** et de ***la coutume didactiques*** en vigueur – Travail critique sur les attentes
3. Erreurs témoignant des ***conceptions alternatives*** des élèves	– Analyse des ***représentations*** et des ***obstacles*** sous-jacents à la notion étudiée – Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
4. Erreurs liées aux ***opérations intellectuelles*** impliquées	– Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des ***compétences logico-mathématiques*** diverses – Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre

NATURE DU DIAGNOSTIC	MÉDIATIONS ET REMÉDIATIONS
5. Erreurs portant sur les ***démarches adoptées***	– Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la ***stratégie « canonique »*** attendue – Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6. Erreurs dues à une ***surcharge cognitive*** au cours de l'activité	– Analyse de la ***charge mentale*** de l'activité – Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7. Erreurs ayant leur origine dans une ***autre discipline***	– Analyse des ***traits de structure*** communs et des ***traits de surface*** différentiels dans les deux disciplines – Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8. Erreurs causées par la ***complexité propre du contenu***	– Analyse didactique des ***nœuds de difficulté*** internes à la notion, insuffisamment analysés

- **<u>Annexe 3 :</u>** Typologe des erreurs selon Philippe Meirieu

L'élève ne perçoit pas le **sens** des apprentissages proposés.
L'élève ne maîtrise pas certains **pré-requis** nécessaires à un apprentissage.
L'élève n'est pas capable d'**associer** un outil ou une procédure avec une famille de problèmes.
L'élève n'est pas capable de **décontextualiser** une compétence.
L'élève n'est pas capable de mettre en œuvre des **compétences** efficacement dans des tâches complexes.

Mise en place de **situations de finalisation** via des pédagogies par alternance, pédagogies de projet, situations problèmes **où l'élève n'apprend que s'il sait à quoi ça sert**.
Mise en place de **remédiations** ciblées sur des sous-objectifs déterminés.
Mise en place de **situations de structuration** visant à construire la capacité de repérer les types de problèmes qu'il faut associer à certains types d'outils.
Mise en place **de situations de décontextualisation et de recontextualisation** (utiliser ailleurs et autrement un savoir).
Mise en place de **situations d'entraînement** dans lesquelles l'élève peut observer ses stratégies d'apprentissage : **métacognition**.

- **<u>Annexe 4 :</u>** Rapport d'enquête ethnographique

CEFEDEM DE NORMANDIE
pratiquer, enseigner, créer

RAPPORT D'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE

Lucie de Bayser
Amandine Dhaussy
Anne-Laure Lebouc
Julie Vonderscher

PLAN

I Présentation……..…2

Définitions…….…….2

Situation et exposition du contexte……...……...……....4

II Notre approche……....……..…….5

III Descriptif/Analyse des séances : extraits de séances……...……..…….....7

Descriptif des séances de FM……..…….…....7

Analyse des séances de FM……...…….…….....13

Descriptif des séances de danse……...…….…….…….....14

Analyse des séances de danse……....…….…….....18

IV Bilan/ Retour sur la grille……..…….19

V Esquisse d'une problématique de l'enseignement de la musique……...…...…...20

VI Conclusion……. 21

VII Ressources bibliographiques et webographiques……..……..22

Annexe……..…..….23

I Présentation

Nous avons choisi d'aborder le rapport à l'erreur du côté des élèves dans un cours de formation musicale et de danse classique. En effet, nous avons trouvé intéressant d'observer cette notion car nous la connaissons bien en tant qu' artistes-enseignantes. Nous choisissons de la comparer à travers deux enseignements qui sont généralement perçus comme disciplinaires. Historiquement, le cours de formation musicale, autrefois appelé "solfège", ramène à une formation théorique permettant l'étude des éléments : lire, écrire, jouer ou chanter une partition.

Quant à la danse classique, selon le *dictionnaire de la danse / sous la direction de Philippe Le Moal* est "une forme héritière de la belle danse française pratiquée en Europe occidentale depuis le XVIIème siècle et dont les principes fondateurs techniques sont l'en dehors et l'aplomb, l'esprit de rigueur et de netteté, le souci d'élégance et de clarté". C'est une discipline basée sur l'apprentissage de mouvements très précis ayant pour objectif de soumettre le corps à des codes rigoureux et d'apprendre un vocabulaire spécifique à un style esthétique (la danse classique) où la technique est très importante.
Elle demande beaucoup d'heures d'entraînements sur plusieurs années, basée sur un travail physique à l'image des grands athlètes mais également et artistique en cohérence avec une esthétique précise. Par conséquent, l'apprentissage de la danse classique correspond à une double compétence dans ces deux aspects. La danse selon Kleist trouve son principe dans le mouvement de l'âme qui choisit idéalement les centres de gravité d'où naît le mouvement. Ainsi, une cohérence et un équilibre doit s'établir entre le "mouvement de l'âme" et le mouvement physique du corps.

Définitions

Afin de bien comprendre le but de notre enquête, redéfinissons ce que nous avons compris du terme **"ethnographie"**. Ethnographie vient du mot *ethnos* qui veut dire peuple et *graphein* qui veut dire décrire. L'observation ethnographique mobilise l'intelligence et la sensibilité du chercheur, nous nous appliquerons donc à regarder avec les yeux mais aussi avec tous les sens. Cette méthode d'observation participante consiste à partager pendant une durée de temps importante l'existence d'un groupe social pour avoir un point de vue de l'intérieur sur les relations sociales et les représentations.

Puisque nous avons choisi la notion d'erreur, commençons par la définir avec trois sens «commun» du mot erreur dans le dictionnaire :

1. Une erreur, c'est une assertion fausse, c'estàdire une idée ou affirmation qui n'est pas conforme à la réalité (exemple : "Le soleil tourne autour de la terre", "5+5=13")
2. L'état d'esprit qui partage cette assertion fausse ("être dans l'erreur")
3. C'est l'acte de celui qui se trompe ("faire une erreur"). Faire une erreur, c'est croire que ce qui est faux est vrai, c'est prendre le vrai pour le faux ou le faux pour le vrai. Notion associée : faux ou fausseté, ignorance… De plus le terme "erreur" vient du latin *errare* qui veut également dire "*errer"* donc étymologiquement, faire erreur, c'est se perdre, s'égarer, s'écarter du chemin qui mène à la vérité.

Dans l'espace scolaire la notion d'erreur prend une place particulière. L'erreur est la faute de l'élève et faire des fautes conduit à l'échec scolaire. L'enseignant doit signaler l'erreur et la sanctionner donc l'erreur est considérée négativement.

Pour Bachelard, "l'erreur doit être <u>considérée</u> positivement parce que « il n'y a pas de vérité sans erreur rectifiée », parce que « l'erreur n'est reconnaissable qu'après coup."

Il s'agit bien, de « valoriser le paradigme de l'erreur » (Jacques Fiart), c'est-à-dire de considérer, avec Bachelard, l'homme (et donc l'enfant) comme un organisme gestionnaire de ses ressources. L'élève comme l'homme a des ressources qu'il doit apprendre à gérer, à développer.
Lorsque l'élève apprend, cela occasionne certains troubles parfois, ou souvent, et il convient d'aménager ces troubles. L'erreur est considérée, apprivoisée, aménagée dans les laboratoires de recherche alors qu'elle est pourchassée de la maternelle à l'université… »

Pour Philippe Meirieu, on peut attribuer l'erreur à :

- Une mauvaise compréhension de la coutume scolaire.

"La classe est une sorte de société coutumière dans laquelle il existe des règles, le plus souvent implicites, auxquelles l'élève doit se soumettre pour réussir les exercices qui lui sont proposés."

- Non maîtrise des corrélations entre les problèmes et les outils permettant de les résoudre.

"Nous croyons qu'il suffit de maîtriser les outils pour savoir les utiliser correctement dans toutes les situations. […] Le contexte immédiat dans lequel le problème est apparu la première fois surdétermine l'identification du problème. […] Il faut que ce soit la structure des problèmes, et non pas la surface des choses, qui détermine la mobilisation des outils permettant de les résoudre."

- Une difficulté de décontextualisation.

"Pour que les élèves apprennent autre chose, il faut que la décontextualisation des savoirs scolaires soit possible, c'est à dire que l'élève puisse utiliser les savoirs appris en classe dans d'autres situations que celles de la classe, où l'instituteur ne soit plus là, où le matériel didactique n'est plus présent, où le contexte n'est plus le même."

- Un mauvais usage des stratégies d'apprentissage.

"De nombreuses erreurs des élèves sont liées au fait qu'ils n'utilisent pas les bonnes stratégies personnelles et qu'ils ne savent pas travailler. […] Il est donc important de rééquilibrer les situations d'entraînement au détriment des situations d'information."

- Erreur et disciplines scolaires.

Pour Jean Pierre Astolfi l'erreur est un outil pour enseigner et apprendre c'est prendre le risque de se tromper. Nous ne pouvons parler de notion d'erreur sans aborder la notion d'obstacle telle qu'elle est présentée par Jean Pierre Astolfi. L'erreur est un indicateur des obstacles que l'élève rencontre.

Obstacle : "ce qui est posé devant" (latin, obstare et qui, par conséquent, empêche de passer). Ce qui empêche une personne d'aller à son but, de parvenir à ses fins ou qu'une chose ne se fasse, ne réussisse. Notions associées : barrière, entrave, empêchement et opposition/ notions contraires : progrès, aide, appui, soutien qui facilite la réalisation d'une action.

Il y a cinq caractéristique de l'obstacle selon Jean-Pierre Astolfi :

- L'intériorité : les obstacles sont en chacun de nous sous forme de conceptions et de représentations qui recouvrent ce que nous nous accordons à penser sur un sujet.
- La facilité : les obstacles sont sécurisants, ils correspondent à une manière intuitive, ou naïve, de considérer les choses.
- La positivité : les obstacles ne proviennent pas, le plus souvent, d'un déficit de connaissances mais plutôt de la préexistence de savoirs personnellement construit et de ce fait solidement ancrés.
- L'ambiguïté : les obstacles font parti intégrante de notre structure mentale et leur présence empêche l'appropriation de quelque chose de nouveau.
- La récursivité : l'une des particularités des obstacles est leur relation forte avec un retour métacognitif sur l'apprentissage. On ne prend conscience d'un obstacle qu'après l'avoir franchi.

A la vue de ces caractéristiques, nous pouvons voir qu'en rectifiant nos erreurs, nous changeons nos représentations et acceptons l'appropriation de nouveaux savoirs. Que nous corrigions nos erreurs ou pas, cela participe notre construction d'être humain.

Situation et exposition du contexte

Nous avons sollicité le Conservatoire à Rayonnement Régional (C.R.R) de Rouen comme théâtre de notre observation. En effet, cette structure est adaptée car elle offre une large palette de disciplines et de niveaux. Nous trouvions particulièrement intéressant d'observer des classes de niveaux avancés.
Géographiquement, le Conservatoire se situe avenue de la Porte des Champs, au coeur de la ville, dans un quartier animé, disposant d'une diversité socioculturelle.
Il était composé d'une équipe pédagogique de 105 professeurs pour 1153 élèves en 2015-2016.

D'une superficie de 3000 m2 sur trois niveaux, cette structure comprend 74 salles dont :

- un auditorium situé au rez-de-chaussée (capacité de 410 places)
- trois studios de danse
- une bibliothèque/discothèque située au deuxième étage (près de 45 000 documents)
- des boxes de travail situés au deuxième étage à accès libre le matin
- un point de rencontre type "cafétéria" au rez-de-chaussée.

Ce conservatoire a été créé le 23 Avril 1945 sous la direction du compositeur Albert Beaucamp. On y enseigne en plus de la musique instrumentale, la théorie musicale et l'art dramatique. Très vite, il devient un haut lieu d'apprentissage musical. Promu école nationale en 1947, puis deux ans plus tard Conservatoire régional, la danse y est enseignée depuis cette époque. L'établissement est transféré en 1951 à l'Hôtel du Baillage, rue Faucon. Nommé, à la suite de la directive de M. Marcel Landowski, Conservatoire National de Région, ce dernier subit, en 1968, un nouveau transfert, rue Beauvoisine. C'est finalement en 1977, au terme de 14 études, que sera définitivement entériné le projet de construction, avenue de la Porte des Champs.

Edifié en retrait des remparts, le Conservatoire s'inscrit dans une politique de modernisation de la ville. Outre, l'aménagement de classes spécialisées, d'un studio d'enregistrement, d'une bibliothèque avec tables d'écoute où magnétophones et électrophones sont reliés aux salles de travail, le Conservatoire possède un auditorium de quatre cent cinquante places. Placé sous la direction de M. Jean René Meunier, le Conservatoire devient un élément de premier plan de la vie culturelle.
La nomination en 2005 de Claire Paris Messler à la direction du Conservatoire consacre une large place à la notion de transversalité incitant les acteurs de la ville à développer des projets associant musique, danse et théâtre.
A l'entrée principale du bâtiment, nous pouvons trouver sur notre droite un espace d'attente avec tables et chaises et un escalier qui mène au premier étage. Sur la gauche il y a un comptoir d'accueil où se situe la lutherie (lieu où les élèves peuvent laisser leurs instruments). En face de l'entrée se situe un long couloir, où quelques marches nous mènent à la cafétéria. Ce couloir dessert différentes salles du rez-de-chaussée dont le studio de danse.

II Notre approche

Pourquoi ce sujet d'observation ?

Nous avons toutes été confrontées à des obstacles dans nos parcours respectifs, c'est en faisant des erreurs que nous avons compris certaines choses, c'est pourquoi nous nous sommes tout particulièrement penchées sur cette notion. Entre nos vécu et le projet de mettre en place une pédagogie où l'erreur pourrait nous servir de levier, il nous a semblé intéressant de regarder quel statut avait l'erreur de l'élève dans l'enseignement de la musique et de la danse aujourd'hui.
Aussi, la faute commise en groupe entraîne parfois une gène en fonction de notre caractère et du contexte. Il nous a semblé pertinent de faire le parallèle avec la place de l'erreur dans notre société. En observant donc les interactions et les réactions dans un groupe, nous pensons répondre à ces interrogations.

Organisation, mise en oeuvre de notre enquête

Une fois l'établissement choisi et l'accord des professeurs obtenu, nous avons mis en place un dispositif d'observation correspondant à notre sujet ainsi qu'un planning de nos venues. Le choix s'est porté sur des niveaux élevés partant de nos idées préconçues de la place de l'erreur à ce niveau. Nous nous sommes donc tournées sur un niveau D.E.M[1] pour la formation musicale et une classe C.H.A.M[2] pour la danse classique.
Nous trouvions pertinent de retrouver et de comparer cette notion d'erreur dans les classes de formation musicale et de danse de niveaux avancés :

- Sur le cours de formation musicale, les élèves sont pour la plus part destinés à devenir enseignants.
- Sur la classe de danse, les élèves sont de niveaux hétérogènes et pour certains destinés à devenir danseurs.

Il est donc important de noter la particularité de ces deux classes de CHAM que nous avons observé. La comparaison est intéressante car la place de l'erreur y est, de ce fait, particulièrement différente, par la discipline d'une part, et par les objectifs des apprenants d'autre part.

[1] D.E.M : Diplôme d'Etudes Musicales.
[2] C.H.A.M : Classe à Horaires Aménagés.

D'autre part, nous avons préféré espacer nos observations afin d'y remarquer la progression dans la durée. Nous nous sommes donc fixées un délai de deux mois complets (Mars et Avril) pour espacer nos visites.
Nous avons ensuite rencontré individuellement les professeurs concernés afin de leurs exposer notre projet sans expliciter notre notion.
Nous avons, dans un premier temps, pris connaissance du planning des deux professeurs afin de les rencontrer. Puis, nous nous sommes présentées et avons brièvement exposé notre projet. Le professeur de formation musicale a évoqué les fondements de sa pédagogie. Il nous a succinctement fait part de sa pratique de pédagogie active.

Élaboration de notre grille d'observation:

- Le public (combien de garçons/filles, enseignants hommes/femmes)
- La spatialité (schéma)
- Les objets
- La temporalité
- La présentation de soi
- Le rapport au corps
- Les interactions : enseignants/élèves, élèves/élèves
- Listing des erreurs

L'élève ne perçoit pas le **sens** des apprentissages proposés.
L'élève ne maîtrise pas certains **pré-requis** nécessaires à un apprentissage.
L'élève n'est pas capable d'**associer** un outil ou une procédure avec une famille de problèmes.
L'élève n'est pas capable de **décontextualiser** une compétence.
L'élève n'est pas capable de mettre en œuvre des **compétences** efficacement dans des tâches complexes.

Typologie possible des erreurs selon Meirieu

- Les re-médiations proposées face aux erreurs des élèves

Mise en place de **situations de finalisation** via des pédagogies par alternance, pédagogies de projet, situations problèmes **où l'élève n'apprend que s'il sait à quoi ça sert**.
Mise en place de **remédiations** ciblées sur des sous-objectifs déterminés.
Mise en place de **situations de structuration** visant à construire la capacité de repérer les types de problèmes qu'il faut associer à certains types d'outils.
Mise en place **de situations de décontextualisation et de recontextualisation** (utiliser ailleurs et autrement un savoir).
Mise en place de **situations d'entraînement** dans lesquelles l'élève peut observer ses stratégies d'apprentissage : **métacognition**.

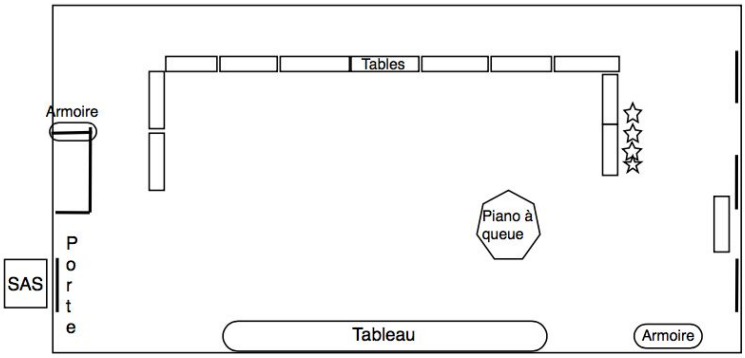
Typologie possible des erreurs selon Meirieu

III Descriptif/Analyse des séances

Descriptifs des séances de F.M

Le lundi de 17h à 20h
C.R.R de Rouen Salle Clérembaut
Formation Musicale (UV dominante au D.E.M[3])

Nous arrivons au début de la séance, le professeur nous introduit à la classe et nous présente comme étudiantes du CEFEDEM de Normandie, il explique à ses élèves que nous allons assister à quelques cours en tant observatrices. Ce cours a lieu toutes les semaines pendant trois heures.
Il y a deux profils d'élèves, il concerne des personnes qui souhaitent continuer de se perfectionner en formation musicale ou devenir professeur dans la discipline. Ces personnes sont "hors cursus", ils n'ont pas tous un D.E.M d'instrument.
L'âge des élèves varie entre 18 et 29 ans. Six d'entre eux peuvent prétendre passer l'examen cette année.
Ce cours se déroule habituellement sur deux ans, les premières et deuxièmes années sont ensemble au cours, il n'y a aucune différence entre eux.
10 élèves : il y a cinq garçons, nous les appellerons : B, Vi, Vin, T et J et cinq filles : C, A, M, Lu et Li.



☆ Observateurs

Description de la salle

La salle se trouve au deuxième étage du Conservatoire. Lorsque nous rentrons dans la salle, il y a un sas avec des poubelles et une petite fenêtre qui donne sur la salle.

[3] UV dominante au D.E.M : il y a plusieurs UV à passer dont une dominante (principalement instrumentale), ici, la formation musicale.

Il y a de la moquette marron sur les murs, un tableau avec des portées sur la droite quand on rentre dans la salle, il y a des pupitres à côté du tableau. Le piano est au milieu de la salle, il peut bouger car il est sur roulettes. Il y a une armoire beige au bout de la salle. Sur la gauche de la salle, il y a un petit renfoncement avec une armoire et au mur sont collées des images d'instruments de différentes époques : baroque, renaissance, classique. Il y a aussi une frise chronologique. De chaque côté du tableau, il y a de vieilles enceintes et d'autres plus récentes sur l'armoire beige. Cette armoire est remplie de partitions, il y a une chaîne Hifi à l'intérieur. Au bout de la salle, il y a trois grandes fenêtres avec des stores qui sont remontés. Il y a un grand arbre dehors juste devant les fenêtres. De gros livres sont posés sur le piano ainsi que plusieurs partitions. Les tables sont placées en L, il y en a dix, elles sont beiges avec des pieds jaunes.

La salle fait 8m sur5m (= 40m2). Elle est adaptée pour un maximum de 19 élèves.

Description des élèves et du professeur (la présentation de soi):

Le professeur est brun grisonnant aux cheveux courts, il a une barbe naissante, des lunettes pour la lecture (qu'il enlève et remet sans cesse), il est habillé en jean et pull. Il parle distinctement dans un rythme soutenu, il est souriant. Il a une quarantaine d'années. Il se place souvent au piano ou au tableau.

Observation du 7 Mars descriptif d'extraits choisis

Nous avons choisis des extraits de séances que nous avons trouvés pertinents vis à vis de notre choix de notion, et aussi pour décrire au mieux la situation générale d'un cours (déroulé/ambiance).

Le cours commence à 17h03, il manque une élève. Très rapidement, les élèves viennent autour du piano.
Le professeur joue des accords[4]; il se trompe sur l'un d'eux et s'excuse. Les élèves doivent les chanter puis les identifier. Le professeur donne des conseils pour les futurs professeurs de formation musicale. Il leur dit qu'il est important de faire chanter les élèves.
17h17 : Travail dans le livre Arbaretaz[5]. Travail de l'oreille avec ambitus[6] assez large entre les notes. Le professeur précise qu'ils peuvent octavier[7] quand ils le souhaitent. Au début ils chantent tous ensemble puis seul. Le professeur distribue à chaque élève un exercice précis de la méthode :

exercice 16 : Vi se trompe sur une note sensible et dit "Pardon". Le professeur explique que ça devient plus difficile. Ils refont l'exercice en groupe.

exercice 17 : Lu : "Non c'est pas ça. Si ?" Le professeur lui joue la note. Dès qu'il y a une fausse note, il rejoue la note pour que l'élève se reprenne seul.

Le professeur pose une question, la réponse est fausse, le professeur dit "non" et l'élève cherche. (C'est un garçon, J est en costume, avec une chemise brillante). Le professeur est au piano, les lunettes sur la tête, les élèves sont debout autour du piano. L'élève ne chante pas tout à fait la

[4] Union coordonné d'au moins trois sons constituant l'harmonie.

[5] Arbaretaz, lire la musique par la connaissance des intervalles, de MarieClaude Arbaretaz, ed. Carisch.
[6] Etendu d'une mélodie, d'une voix ou d'un instrument, entre sa note la plus grave et sa note la plus élevée.
[7] Intervalle séparant deux sons dont la fréquence fondamentale du plus aigu est le double de celle du plus grave.

bonne note, le professeur l'aiguille un peu et l'élève cherche à nouveau. Ils refont l'exercice tous ensemble. Il les guide avec le piano, joue les accords.

17h28 : Exercice oral.

Le professeur divise les élèves en trois groupes:

- Trois garçons (T, Vin, B) vont dans les boxes déchiffrer un Monteverdi «Deux Séraphins proclament» dans MéliMélodie[8] volume 7 (méthode de formation musicale).
- Deux autres élèves (C, Lu) doivent harmoniser, trouver les accords sur deux morceaux (chachacha) dans les boxes pour avoir un piano. Le but est de le restituer devant la classe.
- Quatre élèves (J, Li, A, Vi) restent dans la classe avec le professeur pour jouer au piano des gammes et mémoriser un thème:

Nous observons donc ce qui s'y passe. Les élèves sont debout autour du piano.

Le professeur joue une gamme[9], l'élève rejoue la gamme et doit retrouver le mode. Si l'élève hésite, le professeur demande à un autre élève de l'aider. Une discussion s'installe entre le professeur et les élèves sur les gammes et l'harmonie.

Le professeur dit souvent la phrase: "C'est quelque chose qu'il est important de dire aux élèves".

Le professeur joue une gamme, un mode, demande aux élèves de chanter, puis de jouer. "As-tu reconnu une gamme ?", l'élève réfléchi tout haut, elle pense à la gamme de La majeur mais qu'il y a une note en plus. Le professeur demande à un autre élève qu'il lui explique. Le professeur dit qu'il est important de faire chanter et jouer les élèves.

Il joue un thème, les élèves doivent mémoriser.

D'abord une petite partie que le professeur rejoue, les élèves réfléchissent. Il indique qu'il faut tout de suite trouver le chiffrage.

"Combien de temps J ?" "trois temps." "C'est une valse swing à trois temps."

Il demande de chantonner en même temps. Le professeur rejoue, les élèves rechantent. "Il y a du quatre pour trois ?" "Oui il y a des quartolets[10]."

Un élève rechante seul. Le professeur demande à ce qu'il corrige la justesse du début. Une autre élève répète le thème, elle cherche, le professeur rejoue le moment où elle s'est trompée et a dit "J'y arrive pas". Un autre élève essaye, le professeur dit "Non réessaye", il cherche et trouve. Une autre élève cherche, le professeur n'est pas sûr d'avoir bien entendu, l'élève rechante, le professeur dit "Ok, super".

Une élève cherche sur son instrument les notes en pizz[11] en chantant puis le professeur lui demande de chercher en jouant avec l'archet. Elle dit "Je n'ai pas les notes", il la laisse chercher. Un autre pianiste vient au piano pour trouver les notes. Il écoute, le thème continu. La mémorisation est coupée en plusieurs parties. Le professeur dit : "Ca glisse beaucoup d'un point de vue tonal". Li réessaye à la flûte, pas sûre de la justesse, elle réessaye à la voix, trouve et rejoue. Il demande à A de chanter mais elle joue, elle souffle, elle hésite. Le professeur lui dit "Allez, vasy". J, Li et A essayent ensemble. Le professeur continue le thème, ils écoutent puis J essaye, le professeur dit "C'est pas tout à fait ça, tu l'as A?" "Pas le rythme". "Vasy Li". Li essaye, puis A. "Ca n'est pas tout à fait ce rythme», elle réessaye et trouve. Ils essayent de tous chanter le thème.

Le professeur précise qu'ils auront une mémorisation et des accords à retrouver à l'épreuve du D.E.M.

---

[8] Recueil de textes à chanter tirés du répertoire vocal de JeanClément Jollet, ed. Gérard Billaudot.

[9] Une gamme musicale est une suite de notes conjointes

[10] Division exceptionnelle du temps, formée de quatre figures égales.

[11] Technique utilisée par les instruments à cordes frottées en pinçant les cordes avec les doigts au lieu de l'archet.

- Quelques accords :

Le professeur joue trois accords. “Vos oreilles sont sur les extrêmes, la basse et la voix aigüe”.
J retrouve tout de suite les accords. Le professeur joue trois autres accords pour Vi qui est pianiste. Le professeur demande à l’élève de dire quels sont les accords qu’il joue en notation jazz et fait le lien, classiquejazz.
Il joue d’autres accords pour A, elle cherche, n’est pas sûre, elle tâtonne sur le piano, écoute et trouve.
Au tour de Li qui cherche les extrêmes. “Tu es en quel ton?” “en ré majeur.” Le professeur guide l’élève sur ce qui doit l’aider quand elle écoute.

Les deux groupes reviennent en même temps.

Ils déchiffrent un extrait des *Vêpres solennelles à la vierge Marie* de Monteverdi que les trois garçons ont travaillé dans les boxes. Le professeur lit sur le livret d’un CD qui explique le sujet. Il dit “c’est important de connaître la traduction car Monteverdi illustre de près le propos”.
Les élèves chantent donc à trois voix d’hommes en polyphonie[12], sur «lolo ou lala» sans paroles.
Ils bafouillent un peu sur les vocalises, le professeur s'arrête et les aide : il reprend sur les passages difficiles pour les élèves en jouant au piano et chante avec eux.

Il demande à ce que Vi accompagne au piano, le professeur se met avec les élèves sur un pupitre pour pouvoir les entendre et les aider.
Le professeur bat la mesure pendant que les élèves chantent.

Pour les vocalises que les élèves ont du mal à faire, il explique que c’est une technique que les chanteurs utilisent : la technique du hoquet[13].
Les élèves rechantent. Le professeur tourne les pages pour l’élève pianiste qui déchiffre. Le professeur lit la suite des paroles. Les élèves continuent à chanter la suite.
Le professeur demande pendant qu’ils chantent “soyez plus précis”. Il dirige un peu, il les guide.
Nous remarquons qu’une élève bat légèrement la mesure en écoutant les autres chanter. Le professeur chante avec les élèves à certains moments.
Il dit “Revenez à 59”, juste avant à la mesure 46, il lit les paroles en anglais pour expliquer à nouveau.

Il leur fait écouter la pièce sur un CD. Les élèves écoutent. Il dit “L’instrument qui ressemble à une guitare, c’est un théorbe.” “Vous entendez les élans, ça n’est pas quatre doubles régulières.”
“Si on avait ça en analyse, quels sont les éléments qui peuvent nous guider sur l’époque : utilisation de musique tonale, modale, probablement plus récent que le Moyen-Age”. “Le continuo [14]? Les dissonances[15]?”. Le professeur dit “Oui et l’écriture contrapuntique[16] ”. Il dit “Li tu peux en parler c’est une musique que tu connais bien”.
Le professeur dit qu’il y a un théorbe qui joue, il a regardé sur la pochette “mais je ne suis pas spécialiste de cette musique”. Il fait le lien entre les époques en parlant d’Olivier Messiaen.

18h35 : Ils passent au chant «Le chewing gum» que les deux filles ont préparé dans les boxes.
C chante et Lu joue au piano puis il y a un échange entre les deux car Lu n’est pas sûre d’elle. C cherche les accords puis réessaye mais elle dit “non en fait ça ne va pas”. Le professeur se met au

[12] Combinaison de plusieurs mélodies, ou de parties musicales chantées ou jouées en même temps.
[13] Pratique principalement vocale qui consiste à faire alterner une ligne mélodique par plusieurs voix.
[14] La basse continue est une technique d'improvisation d'une partie à partir d'une basse chiffrée. Les instruments utilisés pour réaliser cette partie forment le continuo.
[15] Désigne la discordance d’un ensemble de sons (dans un accord ou un intervalle) produisant une impression d'instabilité, de contrariété entre les notes et de tension, et nécessitant une résolution.
[16] Écriture musicale qui a pour objet la superposition organisée de lignes mélodiques distinctes.

piano. Il indique que c'est un chachacha. Le professeur demande à tout le monde de déchiffrer. "C et Lu vont vous aider, elles l'ont préparé". Ils chantent avec les paroles.
Le professeur dit "On va établir une grille[17] commune à tous pour travailler cette semaine". "Elles ont trouvé ça", il joue. Il donne la grille d'accords, les élèves proposent différents accords possibles, le professeur dit oui c'est possible, il les joue avec le thème au piano. Il dit "Comme c'est quatre fois la même chose vous pouvez trouver d'autres accords".
C dit, "Ici on voulait mettre autre chose mais on n'a pas trouvé". Le professeur propose d'autres accords.
C part à 18h48. Ils continuent à chercher les accords.

Le professeur joue ce que les deux filles avaient trouvé pour que les autres entendent et cherchent. Ils demandent, "troisième ligne de la deuxième page, qu'estce qu'on met ?" Les élèves cherchent en chantant. Ils continuent à poser des questions pour trouver les autres accords.
Tout le monde rechante le chant et le professeur accompagne.

Le professeur dit que c'est une "Chanson dynamique que l'on peut faire travailler dès le

CE1". "Il est intéressant de faire entendre le parcours tonale[18] aux enfants". "Où sont les endroits un peu difficiles ?" les élèves cherchent.
"Le prétexte de ce morceau cette semaine est de vous faire travailler la grille au piano".

"Vous pouvez changer la tonalité pour la tessiture[19] "

Observation du lundi 25 Avril

Nous décidons d'accentuer notre regard sur la posture. La position physique dans l'espace et en rapport aux autres, positionnement des filles par rapport aux garçons, gestes rituels ou réflexes.

Nous pensons que le rapport aux autres ainsi que le bien être de chacun au sein d'un groupe peut faciliter le rapport à l'erreur.

18h42 : Les élèves se placent autour du piano pour déchiffrer un morceau. Un groupe de trois filles (A, Lu M) est placé du côté droit du piano.
Deux garçons (J et Vin) sont en face du piano dont un (J) lisant sur la partition d'une fille isolée (Li) sur la gauche du professeur, derrière elle deux garçons (Vi et T), lisent ensemble.

Les tenues des élèves sont :

Pour tous : jeans/pull, Jeans/sweat

Sauf :

B, lunettes noires épaisses et pantalon en velours beige

Lu : grandes boucles d'oreilles pendantes, robe à fleurs et talons

Vi : pantalon en toile gris foncé

J : pantalon beige clair en toile, ceinture en cuir marron épaisse et pull en laine fine bleu.

---

[17] Forme de notation musicale qui donne des informations harmoniques et rythmiques sur un morceau.
[18] Le système tonal désigne un ensemble de relations entre des notes et des accords structurés autour d'une tonique (1er degré de la tonalité).
[19] Partie du registre d'une voix qui est couverte avec un maximum d'aisance.

Tous chantent ensemble, puis le professeur les fait passer seuls, en les appelant par leurs prénoms.
Les étudiants chantent seuls, avec les corrections et conseils du professeur.

18h55 : Division du groupe, trois élèves restent autour du piano (M, Lu et Vi), sur un standard de Jazz.
Ils doivent écouter puis chanter ou jouer la mélodie entendu en amont.

M est plus isolée avec son violon assise sur le coin d'une table à droite du piano.

Lu est au piano à droite du professeur pour reproduire la mélodie à la main droite ou à la voix, et Vi

à gauche du professeur est debout près du piano. Lu se trompe et le professeur dit "Presque".
Vi remplace Lu au piano sur la demande du professeur. Il essaie de trouver les accords que le professeur lui joue. "Presque ça. Bravo."
Il demande à Lu et Vi qu'ils aillent chercher A et J, pendant que M termine les accords au piano.
Changement d'équipe, même travail, pendant que l'autre équipe fait un travail de transposition[20] dans une autre pièce.
J au piano, T et A s'isolent un peu plus sur le coin des tables au bout à droite du piano, à 50 cm l'un de l'autre.

A, manifeste beaucoup ses erreurs, par des signes et des souffles, et quelques grincements pendant qu'elle joue au violon.
Le professeur fait également une erreur dans un accord accompagnant la mélodie et s'excuse immédiatement "Pardon j'ai fait une erreur".
T passe au piano à la place de J dans une posture droite, les deux mains sur ses genoux.

A vient rejoindre le professeur et T au piano pour l'exercice d'accords. Elle parle beaucoup pour excuser ses erreurs et hésitations, le professeur le lui fait remarquer "arrête de parler !" d'un ton moqueur.
C'est au tour de J de passer, il joue sans hésitation.

19h30 : Retour du grand groupe au complet dans la salle pour un exercice de chant sur un morceau de Brahms.
Les élèves chantent tour à tour, certains se trompent et le professeur leur conseille à nouveau de battre la mesure afin d'éviter de nouvelles erreurs, puis T chante avec une voix fluette, le professeur dit "On a perdu T" pour essayer de le détendre via l'humour. Tous chantent à nouveau le chant dans sa version original, Lu se trompe et dit "Merde" pendant l'exécution.

19h45 : Les élèves disposent d'une partition pour deux pour un déchiffrage. Ils se disposent comme ils le souhaitent dans la salle.
Un duo en bout de piano en face du professeur, deux garçons : T et Vi.

A gauche deux garçons : J et Vin

A droite le groupe des trois filles sur une partition : Lu, A et M A A
droite seule : Li.
Départ de J, Li se déplace à côté de Vin, ils ont parfois un contact physique pendant le déchiffrage.
Elle chante une note aiguë, il se déplace sur le côté en grimaçant (deux fois) le professeur fait la remarque pour dire qu'elle chante un peu fort, lui précisant qu'il est important d'écouter le groupe et de ne pas sortir du son d'ensemble en groupe.

[20] La transposition d'un morceau de musique consiste à décaler toutes ses notes d'un intervalle fixe vers l'aigu ou le grave.

20h00 : Pour finir, les élèves chantent une pièce dans le livre “mélimélodie”

Analyse des séances de FM

L’erreur

- D’un point de vue du professeur :

Lorsque le professeur fait une erreur, il s’excuse immédiatement ce qui montre bien le statut insupportable de l’erreur dans un espace d’enseignement. Quand il y a « erreur » le professeur s’appuie régulièrement sur l’humour, ce qui participe à la dédramatisation de l’erreur. Selon Jean-Pierre Jaffré, il faut plutôt orienter les élèves et guider les inventions des élèves que de souligner inutilement l’inachèvement fondamental de leur connaissance. Le professeur fait participer beaucoup les élèves, de façon aléatoire, mais également pour rééquilibrer la dynamique générale. Il propose par exemple de faire participer un élève qui décroche, ou un élève qui semble en difficulté. Cela met la classe dans une situation de confort : l’erreur est alors accueillie plus facilement. D’ailleurs, nous avons lu dans “l’erreur un outil pour enseigner” de Jean-Pierre Astolfi que la place de l’erreur pouvait être également utilisée comme moyen créatif. Cela revient à notre observation de ce cours dans lequel le professeur utilise plusieurs moyen d’accepter la faute. Il propose donc beaucoup d’actions, de changements de position physique et d’activités. Les cours sont préparés en amont dans le détail et réadaptés en permanence en fonction du contexte réel. Les élèves sont toujours en activité et sollicités, ils sont dans le “faire”, ils ont donc moins de temps pour penser à la possibilité de commettre une erreur.

- Du point de vue des apprenants :

Les élèves ont pour habitude de s’excuser également, cela comme un réflexe, une forme de règle de politesse en société. Il y a de bonnes interactions entre eux, ils se connaissent bien car cela fait au moins deux ans qu’ils travaillent ensemble. Cela se voit par les gestes que nous avons observés, par exemple, l’un qui écrit sur la partition de l’autre, le partage des ouvrages…

Il y a donc un lien physique assez solide, nous le constatons également par les gestes d’attention les uns par rapport aux autres et leurs postures décontractées.

Nous avons remarqué que l’élève J, lors de son exercice autour du piano lors de la séance du 7 Mars, se retrouve dans un cas de figure que Philippe Meirieu a exposé dans sa typologie de l’erreur. En effet, nous pensons qu’ici l’élève est dans le cinquième cas de figure : dans cette tache complexe, l’élève ne parvient à réinvestir ses compétences. Le professeur propose alors avec l’ensemble de la classe, une situation d'entraînement.

L’erreur et la démarche de tâtonnement

Les élèves cherchent ensemble. Nous remarquons que le professeur favorise les échanges et l’entraide entre les élèves, cela dans un but de tâtonnement. Pour que l’élève perçoive le sens de l’apprentissage.

C’est comme cela que l’idée de l’erreur est ici “dédramatisée”. C’est en se trompant que l’élève apprend, il se rapproche petit à petit de la solution. Le professeur favorise également la recherche sur instrument ou en chantant, par mémorisation, incitant ainsi les élèves à se tromper. Une autre manière d’autoriser l’erreur.

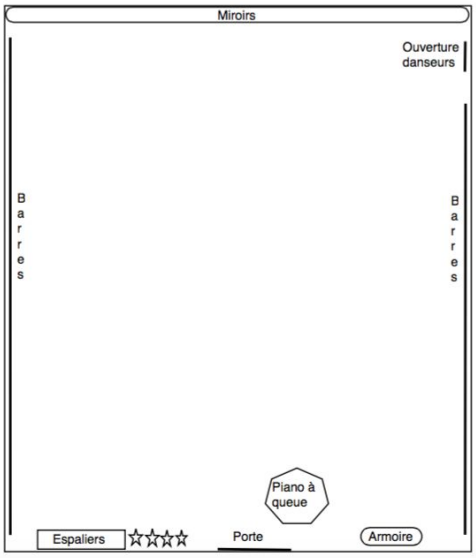
Ici, l’erreur est liée à “la recherche de...” elle est donc excusée dans ce contexte.

Le professeur encourage les élèves dans cette recherche par des mots de soutien : “Allez, vasy, tu y es presque…”. Ils sont valorisés également pour équilibrer avec la difficulté face à l'erreur. Apprendre c’est prendre le risque de se tromper.

Descriptifs des séances de danse

Le lundi de 19h30 à 21h30
CRR de Rouen Studio Diaghilev
Danse Classique 3ème cycle CHAM

Dans ce cours, la plupart des élèves veulent devenir danseurs professionnels, les autres souhaitent se perfectionner. Ils ont entre 14 et 16 ans. Il y a 21 élèves habituellement (10 maximum dans l'autre) et les différents niveaux qui composent un cycle sont mélangés. Les cours se font avec de la musique sur CD. Contrairement à l'idée que nous avions gardée d'une classe de danse classique, nous observons dans ce groupe des tenues généralement décontractées et dépareillées.
A la différence du cours de FM, nous observerons le groupe "danse" en tant que tel, et non nominativement. Nous n'avons pas pu avoir les prénoms des élèves, le groupe étant trop grand. Nous nous rendons compte de ce fait que la pédagogie va être adaptée au nombre des apprenants. Ainsi, le rapport à l'erreur sera différent.



☆ Observateurs

Description de la salle

Dans le conservatoire, il y a trois studios de danse, plus l'auditorium qui sert aussi de salle de répétition parfois. Il y a deux salles de danse au rez-de-chaussée et une salle de danse au premier étage.
Le studio de danse où nous allons observer se situe au rez-de-chaussée juste à côté de la cafétéria. Lorsque nous voulons aller dans le studio de danse classique, nous entrons dans un grand sas fermé avec beaucoup de papiers et affiches sur les murs, qui renseignent soient sur les concerts, soit sur les cours et examens. Il y a une allée qui va presque jusqu'au bout du couloir et un autre petit couloir sur la droite qui mène aux vestiaires. Au bout de celuici, les élèves peuvent entrer dans le studio de danse.
Nous, nous entrons par l'autre entrée qui est au bout de l'allée, où une porte est aussi ouverte pour repasser hors du sas.
La salle est rectangulaire, il y a des barres de chaque côté les plus longs de la salle et une petite barre perpendiculaire à l'autre bout qui a été rajoutée, devant le mur de glace qui est à l'autre extrémité de la salle. Audessus des glaces il y six fenêtres fumées en hauteur. A l'entrée de la salle, à droite, il y a un piano, à côté d'une armoire beige sur roulette, la même que dans la salle de Formation Musicale. De l'autre côté de la porte il y a deux espaliers et une enceinte Yamaha en hauteur qui diffuse la musique de la chaîne où le professeur branche son Ipad. Par terre on retrouve du lino en plastique que l'on voit souvent dans les salles de danse. Au bout de la salle à droite, à côté du mur de glace, il y une ouverture où les élèves passent pour aller dans les vestiaires.

Descriptif d'une séance choisie - Le 21 Mars 2016

Nous avons choisis cette séance que nous avons trouvée pertinente vis à vis de notre choix de notion, et aussi pour décrire au mieux la situation générale d'un cours (déroulé/ambiance).

Le jour où nous observons il y a 2 garçons et 13 filles.
Durée du cours : 2 heures

Nombre d'élèves : 15

Âges des élèves : entre 14 et 16 ans.

19h30 : Le cours précédent se termine.

19h35 : Les élèves s'échauffent face au miroir sans le professeur (les tenues : Jogging, hauts amples, justaucorps, chignons, queue de cheval, tresses, pointes, demipointes…).

19h47 : La musique démarre et les élèves s'installent aux barres sans consignes du professeur. Échauffments :
Jambes croisées, ils se baissent, le bras gauche en l'air, la main droite sur la barre.
Jambes écartées, ils se baissent, le bras gauche en l'air, la main droite sur la barre. Le professeur dit "Allez on serre le ventre".
La musique se coupe puis reprend, les élèves se tournent et reprennent la même succession d'exercices en se tenant à la barre de l'autre main.
"Dos cambré C !"
"Repoussez le sol, tenez vos fesses un peu".

19h55 : Une autre musique démarre. Le professeur montre des pas en donnant leur nom et tout le monde suit ce qu'il fait (soit en observant, soit en les esquissant. Une élève a des pointes mais pas les autres.

La musique reprend, ils refont la chorégraphie, le professeur dit “Déroule le pieds, appuie au sol”. Il demande ceux qui ont retenu et dit “Pas assez” donc il remet la musique en comptant. Il refait en même temps que les élèves au milieu de la salle. “Sans parler !”
Sur le CD de musique utilisé, il y a différents extraits similaires repris à des tempos différents. Ce sont des variations jouées au piano. Le professeur montre d’autres pas, les élèves regardent et font.

Puis la musique reprend, ils le font seuls. Les deux seuls garçons s'entraînent à coté l’un de l’autre. Le professeur fait des remarques aux élèves pendant qu’ils dansent: “Pause le talon M!”.
La musique reprend et ils refont.
“Croisé ! C’est pas croisé ça”.
Une élève dit “ça fait mal aux cuisses”.
Le professeur dit “On prend par les orteils, dégagé du sol, sinon tu te fais mal”.

Une autre musique encore plus rapide passe.
Il montre ce que vont devoir faire les pieds avec ses mains. Tout le monde ne le regarde pas. C’est au tour des élèves de le faire mais certains n’y arrivent pas, le professeur leur dit “la prochaine fois vous arrêterez de parler”.
La musique reprend il compte à chaque fois : “1234 et 11 ferme” “12345678 12345678” Les élèves refont quand le musique reprend.

La musique se coupe et une musique lente se fait entendre. Le professeur montre un exercice plus axé sur les bras et les jambes. Il compte en même temps, tout le monde le regarde et certains essaient en faisant de petits gestes (les mêmes élèves que pendant les exercices précédents).
La musique reprend et le professeur tourne dans la salle pour regarder ses élèves et faire des remarques/conseils.
“Sans cambrer V.”
“Et repousse, et tire et surplié et 123 il faut aller jusque derrière.”
La musique reprend et ils recommencent de l’autre côté en se tenant avec l’autre main.
“Repousse le sol.”
“Fait ressortir les fesses G.”

20h05 : La musique reprend sur un tango. Le professeur montre en parlant et compte.
Certains font les pas en même temps et d’autres regardent.
“Et 12, repousse”. Le professeur parle plus fort.
“Vous vous complaisez dans des habitudes.”
20h10 : Sur une nouvelle musique, une élève n’a pas compris ce qu’elle devait faire et le professeur le refait juste devant elle. Les élèves disent qu’il s’est trompé, que ce n’est pas ce qu’il avait montré juste avant. Ils le vouvoient.
Ils font l’exercice quand la musique repart et le professeur dit le nom des pas en comptant : “Frappébattu”. Une élève se tient mal, il va lui dire.

Sur une nouvelle musique, le professeur montre de nouveaux pas, les élèves regardent.
“Devant, fermé, devant, fermé, plié.”
Le professeur nous dit qu’ils sont fatigués car ils ont eu un spectacle ce week-end. Il ne voulait pas que nous pensions que c’était leur meilleur niveau de danse et voulait justifier leur état de concentration qui n’était pas optimal.

La musique reprend, les élèves s'étirent par deux. Le professeur donne des conseils à certains.

La musique s'arrête.
Après une légère pause "étirement grand écart" où ils veulent dans la salle, certains en profitent pour discuter. Lorsque la musique reprend les élèves se placent au milieu sans consigne. Le professeur montre et les élèves font.
"Promenade arabesque en dehors"
"Passé attitude"
"Passé développé écarté"

"Fouettez 4ème plié pas de bourré" "Pirouette bras couronne posé et c'est fini" "Ça va ?"
La classe est séparée en deux groupes. Quand le premier groupe passe tout le monde danse.
"Pourquoi vous êtes en avance ? Parce qu'au lieu de partir sur la musique vous avez dédoublé."
Il remontre "Et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 et 8".
"C'est ça quand on ne regarde pas tout !"
La musique reprend. Le premier groupe ne refait pas tout de suite pour corriger leurs propres erreurs, c'est au deuxième groupe de passer.
Le deuxième groupe danse. L'autre groupe ne danse plus sauf certains qui refont quelques pas.
"Arabesque allonge" "On essaie d'être en musique ce serait sympa". Le premier groupe refait.
"Pousse talon"
"Non vous êtes encore trop rapide!" "Pas trop vite!"
"Allez plus vite dans votre développé"

Il s'adresse en particulier à une élève qui lui pose une question. Une autre élève demande, il l'aide à tenir sa jambe.
La musique reprend le deuxième groupe danse. "Un
petit penché, attrape"
"Un défaut que vous avez tous... Il faut appuyer plus sur la jambe d'appui" "Il faut tenir le ventre"
"Va sur la jambe de derrière"

La musique reprend et les deux groupes repassent. Un des deux garçons répète à chaque fois avec chaque groupe.

20h50 : Encore une nouvelle musique plus vive et le professeur montre : "Un retiré, une pirouette, 5ème"
"On recommence"
"Il y a un moment il va falloir commencer à m'écouter" "J'ai précisé à C on fait deux fois à droite"
"Peutêtre que je dis beaucoup de bêtises"

Tout le monde danse on ne distingue plus très bien les groupes.

Certains se sont assis. Ils partent par deux d'un angle de la salle pour aller à l'autre bout. Une élève dit "Je n'ai pas compris", le professeur lui explique : "Il faut rester sur sa jambe d'appui".
La musique reprend, ils passent par groupe. Les deux garçons se sont mis ensemble.
"Repousse le sol"
Ils repassent tous une deuxième fois.

20h57 : Changement de musique, c'est un thème vif au piano.

Le professeur montre, il dit "c'est juste pour chauffer les pieds". Puis dans l'autre sens, ils inversent le mouvement de pieds.
La musique reprend, "Et 5678" "et 2345678".

Il coupe la musique, en met une autre et montre les pas.

Plus ça va, moins il y a d'élèves, ils ne sont plus que 9 dont 7 filles.

Il y a une élève qui ne danse plus mais qui s'étire, elle a un bandage à la cheville droite.
Deux filles sont revenues.

Il n'y pas d'arrêt précis du cours. Chacun part au fur et à mesure dans les vestiaires après s'être étiré de son côté.

Descriptif d'extraits de séances choisies

Afin de compléter le descriptif de la séance du 21 Mars, nous avons plus particulièrement porté notre regard sur les rituels, les interactions, la place des élèves dans le groupe :

19h55 : Il y a 14 élèves (4 garçons et 10 filles). Il n'y a donc pas de mixité réelle.

Échauffement en musique. Les élèves savent quoi faire, le professeur ne regarde pas.

La musique continue et les élèves se tournent. Le professeur se déplace dans la salle et donne des conseils à ceux qui en ont besoin en les interpellant.
Sur un nouvel extrait musical, le professeur montre, des élèves rient.

"Vous allez moins rigoler quand vous allez vous planter". C'est à leur tour, "Et voila."

Sur une nouvelle musique, le professeur se trompe, "Je suis désolé, j'essaie de faire simple pour vous mais je n'y arrive pas". Il change tous les pas.
Il vient voir une élève pour lui dire comment améliorer ses pas. Il n'hésite pas à toucher le corps des élèves qui est leur instrument, pour les remettre en bonne position.
Trois garçons sont côte à côte et un quatrième de l'autre côté de la salle. Toutes les filles ont un chignon sauf une qui a une tresse et une autre qui a une queue de cheval.
Le professeur s'est assis.

20h45 : Les élèves filles ont mis leurs pointes. Ils font des exercices en groupe au milieu de la salle. Il ne reste que 11 élèves, trois garçons sont partis. Une élève a ses écouteurs et danse sur autre chose.

Analyse des séances de danse

L'erreur

- D'un point de vue du professeur :

Le professeur utilise un modèle transmissif d'apprentissage.

Il utilise un vocabulaire cavalier et sévère pour s'adresser aux élèves mais son visage est expressif, très emphatique et bienveillant.
Il ne va pas remontrer les gestes à toute la classe lorsqu'un élève pose une question, il montre à nouveau à l'élève seulement.
Lorsqu'il montre un enchaînement de mouvements, il ne séquence pas ses enchaînements, il effectue la totalité pour entraîner ses élèves à la mémorisation. Ici, il y a une difficulté supplémentaire et une position compétitive choisies de la part du professeur.

- D'un point de vue des apprenants :

Les élèves vouvoient le professeur, ce qui n'empêche pas le lien confortable que nous constatons, ainsi que la confiance qu'ils lui accordent. Ils sont répartis par petits groupes d'amis (deux ou trois maximum) certains restent isolés, ils se regardent beaucoup et sont assez moqueurs. Face à l'erreur, ce contexte place les élèves dans une situation plus délicate. Notamment, lorsque le professeur fait une remarque sur un élève, le regard des autres est le plus généralement sévère. L'erreur commise

par un élève attire l'oeil critiques des autres apprenants. Les élèves sont très vite repris lorsqu'ils se trompent mais ils n'ont pas la possibilité de réessayer dans l'immédiat. Cela laisse un temps de réflexion, mais peut favoriser l'idée d'échec lorsque le professeur nomme la faute.
Certains apprenants ont leur façon d'assimiler les chorégraphies, certains font les gestes en miniature pour mémoriser et d'autres regardent simplement.

L'erreur et la démarche de tâtonnement.

Le cours est basé sur l'imitation, la répétition, la place de l'erreur est différente de celle observée en cours de Formation Musicale. En effet, le professeur ne propose pas de démarche de tâtonnement en utilisant l'erreur comme outil. La faute est inutile et préjudiciable mais il est possible de reproduire la chorégraphie plusieurs fois. En revanche, le travail en autonomie est un outil que le professeur propose aux élèves, car ils n'ont pas tous le même niveau ni les mêmes facilités. En effet, nous avons souvent remarqué des groupes ou danseurs isolés travaillant indépendamment du groupeclasse.

Comparaison entre les séances.

En effectuant plusieurs observations, nous notons que nous nous trouvons souvent devant un type de pédagogie unique face à l'erreur : la situation d'entraînement. (cf la typologie possible des erreurs de Meirieu).
Nous nous retrouvons souvent dans un type d'erreur, celle qui est énoncée en troisième dans le tableau de Meirieu : "l'élève n'est pas capable d'associer un outil ou une procédure avec une famille de problèmes". En effet, nous remarquons que la difficulté particulière à la danse se trouve dans l'apprentissage d'un geste technique précis tout en gardant le reste du corps en attitude cohérente et en place.

IV Bilan/ Retour sur la grille

Notre comparaison était difficile car les durées de séances étaient très différentes. Le double de temps pour la FM permet un travail de mise en recherche des étudiants plus important. De plus, le petit effectif (9-10 élèves) pour la FM permet une plus grande individualisation dans les cours. D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes laissées la liberté d'observation la plus générale possible sur les premières heures des quinze heures d'observation. Ensuite nous avons complété les informations au regard de notre grille d'observation. Nous nous sommes alors réparties sur différents points de la grille (chacune sur un point particulier de la grille et changeants selon les séances). Nous avions notamment remarqué pour les deux cours, le manque d'information concernant les interactions, précisions de postures, tenues et rapport hommes et femmes.
A l'issue de notre première observation, nous avons décidé de faire lire nos notes à une personne extérieure, dans le but de connaître la pertinence de notre observation. En échangeant sur les observations rapportées avec cette personne, elle nous a dit ne pas percevoir la même chose que nous. Il manquait donc des renseignements de couleurs (salle, vêtement), de rapport entre professeur et élèves. Nous nous rendons alors compte que certaines choses qui nous semblent évidentes, sont également à noter. Nous mettons en avant la difficulté de rendre idéale une observation écrite en comparaison avec la réalité. Nous voulions exposer une perception la plus réelle possible.
Ce qui nous conduit à rectifier et compléter la première observation avec de nouveaux critères et de nous y cantonner.

C'est pourquoi, en complément d'une observation choisie, pour la formation musicale comme pour la danse, nous avons décidé d'apporter des extraits d'autres séances, mettant ainsi en lumière un maximum d'informations au regard de notre grille.
Par ailleurs, nous avons constaté que le fait même de notre présence apportait une légère transformation au cours habituel. En effet, nous sentions les regards portés sur nous. Aussi en cours de danse sur la dernière séance, les élèves sont venus nous parler. Ils nous posaient des questions concernant le contenu de nos écrits. Cependant, dans les dernières heures, nous nous sentions plus "partie intégrante" à la classe, les élèves s'étant habitués à notre présence.

Les observations se sont bien passées et les professeurs ont été très accueillants et pas du tout inquiets de notre présence et de ce que nous allions noter. Le professeur de danse était gêné que son cours se passe avec un CD de musique plutôt qu'avec un pianiste accompagnateur. Il pensait que cela nous dérangerait. Nous l'avons donc rassuré.

Cette enquête ethnographique nous a apporté beaucoup :

- Dans la nécessité de prendre du recul, et analyser les cours.
- Dans la capacité de repenser et de s'adapter à une situation ou un contexte.
- L'importance de la méthodologie et des outils d'observation (grille préparée en amont, répartition des points d'observation).
- La capacité de travail en équipe favorisant la bonne communication et coordination.

Nos préjugés se sont déplacés concernant les cours de FM. En revanche, nous sommes restées sur notre représentation de la place de l'erreur en cours de danse classique.
En cours de FM, nous avons noté l'utilisation d'une pédagogie active mettant l'erreur et le tâtonnement au centre de l'apprentissage.

V Esquisse d'une problématique de l'enseignement de la musique

D'un point de vu plus large, l'erreur est mieux acceptée dans certains contextes. Il faut que l'élève soit en confiance. Que ce soit dans ses relations avec le professeur, ses camarades et lui-même.
Nous avons remarqué après ces observations, que le confort des élèves dans un cours passe par le savoir vivre dans un groupe (entraide, l'écoute, l'empathie..), c'est la base même de l'éducation sociale qu'offre la pédagogie collective. Ce contexte est plus difficile à avoir dans un cours à destination de futurs professionnels. C'est aussi pour cela que chaque professeur doit être formé à la pédagogie collective afin de gérer chaque individualité.
Le professeur a le droit à l'erreur. Sa place, (autrefois appelé "maître") a aujourd'hui changé, nous l'avons constaté dans les deux cours. Il n'est plus considéré comme une sommité ou unique ressource face aux élèves. Cela permet un échange de savoir entre élève et professeur. Ainsi l'élève se retrouve dans un contexte de confort dans lequel il évolue et grandit. L'erreur devient alors un outil pour avancer, une source d'apprentissage.
Le travail en autonomie favorise la confiance en soi et envers les autres lorsque celui-ci est proposé en équipe. Nous avons constaté lors des observations des cours de formation musicale, que le professeur proposait un travail aux élèves en autonomie, dans une salle séparée, avec un temps imparti, une tâche, et des contraintes. Ces activités favorisent le tâtonnement et par conséquent l'erreur. Cette démarche n'est en revanche pas transposable dans le cours de danse, au regard de la pédagogie du modèle que le professeur adopte. Nous avons observé en effet beaucoup de travail de

répétition dans ce cours. L'erreur y était prédominante dans le cours mais pas formatrice. Elle ne permettait pas ces étapes de recherche.

VI Conclusion

"L'essence même de la réflexion c'est de comprendre qu'on avait pas compris"
Bachelard

Ces observations ont fait écho dans nos réflexions sur l'enseignement. Elles nous ont permis de nous projeter dans les différentes possibilités de placer et d'accepter la faute dans un cours. Additionnées aux ressources que nous avons eu en support, nous nous sommes rendu compte de l'importance d'utiliser différents outils pédagogiques adaptés aux différentes erreurs possibles.
De nos jours, l'erreur a une place à part entière lors de l'apprentissage. Elle est analysée et devient formatrice pour les apprenants. Selon Jean-Pierre Astolfi, les erreurs peuvent devenir, plutôt que des "fautes condamnables", des "symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée" Astolfi, J-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*

"Pour que l'erreur acquière un statut positif, il faut lui redonner son rôle dans un apprentissage effectué d'une manière beaucoup plus lucide : un apprentissage qui réfléchit en permanence sur la manière dont il s'effectue".
Meirieu

VII Ressources bibliographiques et webographiques

"L'erreur un outil pour enseigner" de Jean-Pierre Astolfi, ESF éditeur, 11ème édition 2014.

"Dictionnaire de la danse" de Philippe Le Moal, édition Larousse, 1999.

http://www.universalis.fr/encyclopedie/erreur/5conceptionepistemologiquedelerreur/

http://www.conservatoirederouen.fr/

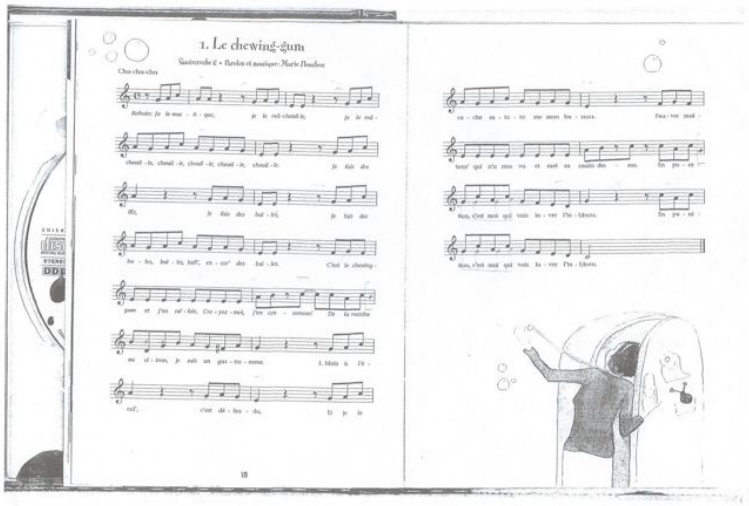
http://www.cahierspedagogiques.com/Lerreurpourapprendre

http://www.acnice.fr/lettres/index.php/grainesasemer/139lestatutdelereurdanslaclasseetpourlesapprentissages

http://www.occe.coop/~ad51/IMG/pdf/erreur.pdf

http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf

Annexes



1. Le chewing-gum

Sustercrolle £ • Paroles et musique: Marie Boucher

Cha-cha-cha

Attrape: Je le mas - ti - que, je le cal-chal-le, je le mal -

chaul -le, chaul -le, chaul -le, chaul -le, chaul -le. Je fais des

ble, Je fais des bul - les, je fais des

bu - les, bul - les, bull', en - cor' des bul - les. C'est le chewing-

gum et j'en ai' - fais, Ca - pez - moi, j'en ca - ramel! De la menthe

ma ci - trun, je suis un gas - tro - nome. I. Mais à l'a -

cal', c'est dé - lic - ieu, Et je le

10

- **<u>Annexe 5 :</u>** Retranscription d'entretien

Olivier VONDERSHER, professeur de formation musicale au CRR de Rouen

A.L. : Bonjour, et tout d'abord merci de m'accorder du temps pour cet entretien. Je souhaiterais dans un premier temps que vous me parliez de votre parcours, de ce que vous faites aujourd'hui dans la musique, et plus particulièrement de votre pratique d'enseignant de Formation musicale au Conservatoire de Rouen.

O.V. : Mon poste principal c'est effectivement la pédagogie, je suis professeur de formation musicale au CRR de Rouen depuis assez longtemps maintenant. Je suis aussi pianiste, j'accompagne régulièrement des concerts d'enfants et je suis compositeur. J'écris et j'arrange aussi pour des ensembles divers. Mais c'est souvent en lien avec la pédagogie c'est-à-dire, que ce sont des commandes pédagogiques. Par exemple des contes musicaux, j'ai un peu développé cela avec un label. Et mon métier de pédagogue se fait au conservatoire. Donc j'ai deux esthétiques, je travaille sur la formation musicale jazz et la formation musicale classique. J'ai eu longtemps en apprentissage tous les cursus et depuis l'arrivée du jazz il y a une dizaine d'années, je fais beaucoup moins de premier et deuxième cycle. Sauf en jazz où je fais les premiers et deuxièmes cycles, mais je m'occupe des cycles spécialisés COP en classique.

A.L. : Quel type de pédagogie mettez-vous en place dans vos cours de formation musicale ?

O.V. : Nous avons eu une grande réflexion au conservatoire de Rouen qui est venue, il y a une quinzaine d'années maintenant, et qui est partie du DEM régional, sur l'évaluation qu'on pouvait donner. De par l'évaluation, on a redistribué un peu les cartes, on a eu une vraie réflexion sur la pédagogie en classe et on avait tous envie de faire une pédagogie active. Donc très vite s'est mise en place la pédagogie avec les instruments dès la fin de premier cycle, surtout en deuxième cycle et encore plus en troisième cycle. Donc, on a des élèves qui viennent régulièrement, c'est-à-dire toutes les semaines, avec leurs instruments. Moi avec les troisièmes cycles,

donc les DEM, on a toute une série d'activités autour du piano avec l'instrument de l'élève et puis beaucoup de chant aussi donc on pourrait résumer à une pédagogie active. On a par exemple réfléchi pas mal sur toutes les activités « d'écrits » en classe où on a redistribué ça sur les devoirs à la maison et on fait quand même un peu d'écrits en classe, mais ce sont des séances moins nombreuses. La plupart des séances sont des séances avec instruments/chant/autour du piano et par exemple lors ce que nous faisons de l'analyse, c'est un rendez-vous une fois par mois environ, on fait assez peu d'écrits en classe. On le fait beaucoup sur les devoirs à la maison donc cela donne des cours très vivants.

A.L. : Est-ce que dans cette pédagogie active la notion de l'erreur a été abordée ?

O.V. : Oui justement notamment au niveau des évaluations, nous avons complètement changé la donne, nous proposons des séances de travail à partir de fin de premier cycle fin et au niveau du DEM. Moi par exemple avec les élèves que j'avais en troisième cycle, ce sont des élèves que je ne connais pas encore, car je n'ai pas eu les classes de seconde cycle depuis un certain temps et je mets tout de suite les choses au point, je trouve que la chose la plus importante que l'on peut avoir, c'est la confiance entre les élèves et le professeur. En général, la première peur qu'on a lorsque nous ne connaissons pas le professeur, c'est de se tromper devant lui ; donc évidemment, on désamorce à tout de suite, je leur dis que s'ils sont arrivés à ce niveau-là, c'est qu'ils ont forcément un potentiel et savent faire des choses et qu'il y a aussi obligatoirement des choses qu'ils ont laissé passer. Comme c'est un Équilibre d'une formation globale, ils ont des points forts et des points faibles. Donc les points faibles il ne faut pas les cacher, mais au contraire tout de suite et régulièrement les mettre en confiance. Petit à petit, ils arrivent à nous dire ou à ne plus cacher les choses. Parce que nous pouvons rester très longtemps avec des lacunes quand on croit que le professeur ne sait pas. On croit toujours que les autres élèves savent tout. Et ça, c'est un peu la peur de l'erreur. Donc moi dès le début je leur dis, les premiers cours ne suffisent pas toujours quand les élèves sont tellement habitués à ne pas vouloir se tromper, qu'ils cachent un peu les choses, des fois cela prend presque un mois. Mais en tout cas, la confiance est établie. Je pense que quand on dit à l'élève *« tu peux me sortir des grosses énormités en*

théorie » « tu peux toujours me dire que la quarte est majeure en troisième cycle, ce n'est pas grave, je ne vais pas pleurer tout de suite », c'est pour qu'il soit en confiance et qu'il sache que de toute façon on a de lacunes, même nous, en tant que professeur et adulte, on a on ne peut pas tout savoir donc ça, c'est très important, ça équilibre le respect et la confiance. Le faite de dire dès le début *« tu as le droit à l'erreur* » que « *ça tu ne sais pas le faire, je ne te dirais jamais, mais bon sang tu es en troisième cycle ou en deuxième cycle tu devrais savoir ça* », non s'il ne le sait pas, il n'est pas le seul responsable. Donc le fait de savoir que l'élève peut se tromper, il y a vraiment un respect qui se met en place et une confiance parce que nous-mêmes on peut aussi faire des erreurs, donc ça, c'est le point de départ que j'ai au début de l'année. Je trouve ça très important parce qu'en plus, nous, on est dans un domaine artistique et le domaine artistique est vraiment lié à la personne. On se met un peu en danger quand même lorsque nous faisons de la musique devant quelqu'un, même dans le cadre de la classe lorsqu'on prend notre instrument, on fait un déchiffrage ou on fait un texte qu'on a préparé on a tout de suite peur de se tromper. La preuve, il y a quelques années, je ne sais plus qui me disait ça, c'était un collègue, il me disait « *moi je préfère faire un examen qu'un concert* » c'est terrible ça, parce qu'il m'avait dit « *le jury c'est très bien qu'on peut faire des erreurs, mais le public non il pardonne beaucoup moins* ». Donc c'est vraiment la peur de la faute, et d'ailleurs le trac c'est souvent ça, quand on a un gros poids au point de nous déconcentrer, c'est-à-dire qu'on a vraiment peur de la faute. Et puis le deuxième axe, c'est au niveau de l'évaluation notamment au niveau du conservatoire de Rouen. On fait des séances de travail. Ça change tout parce que par exemple on a connu longtemps les examens de solfège un peu traditionnels ou les élèves étaient mis en loge et préparent par exemple un déchiffrage chanté. C'était un peu le cœur de ces examens-là, il y a quelques années et puis on écoute les élèves du début à la fin, ils se trompent, ils essayent de se rattraper tant bien que mal et en tout cas, on ne s'arrête pas, ça trace et on fait le chant de A à Z et puis après on dit « *bon bah à l'année prochaine* ». Il y a quelque chose qu'on a vraiment changé, là on est en séance de travail, les élèves sont à plusieurs, donc des groupes de trois ou quatre, ça c'est pour tous les cycles. Il n'y a pas eu de mise en loge, on déchiffre en direct. C'est une sorte de photographie de la classe. C'est

comme si le jury était invité à la classe sauf que c'est par petits groupes de quatre et le déroulement de la séance de travail permet à l'élève de se tromper, il sait qu'il peut se tromper parce qu'il n'a pas préparé du tout les épreuves, alors il y a aussi des épreuves préparées, mais dans les épreuves déchiffrées, on va évaluer la capacité de l'élève à progresser et on va tout de suite voir son potentiel à progresser. Et ça, ça désamorce aussi beaucoup de choses, parce que ce n'est pas parce qu'il fait une faute au contraire, on va même se servir de la faute pour attente de l'élève qu'ils nous disent *« ah bah là je crois que je n'ai pas chanté Fa dièse, je crois que j'ai chanté Fa bécarre »* et c'est ça qui nous intéresse, c'est qu'il prenne conscience de l'erreur et quand on prend conscience de l'erreur on est beaucoup plus capable après d'anticiper et de ne pas la faire. Même l'évaluation, grâce à cette réflexion-là, permet d'avancer, elle est pédagogique ce n'est pas du tout un couperet. Il y a plein de facteurs qui font que l'élève est plus détendu dans ces situations là, le fait qu'il ne soit pas tout seul déjà, le fait que ce soit un déchiffrage direct donc au début on a eu un petit peu de mal à faire comprendre ça aux élèves, mais par exemple en fin de deuxième cycle et au niveau du DEM c'est pareil ; on a une polyphonie a cappella un par voie. Ça, c'est assez difficile, même si on en fait régulièrement, direct 3-4, pas de note donnée, le premier système de la musique les quatre premières mesures, il y a des fautes. Mais ils ont pris ce réflexe la tout de suite on dit voilà il s'est passé ça, on résume, on reprend, déjà c'est beaucoup mieux ; troisième fois et puis après ça avance. En fait on se sert de l'erreur pour que l'élève puisse effectivement dire *« moi je me suis trompé là j'ai l'impression qu'on est un peu bas » « j'ai l'impression que la voix de ténor n'est pas bien »* on est toutes oreilles ouvertes et on se sert des erreurs. Alors des fois on déchiffre et il n'y a pas de faute. Il y en a qui sont quand même très forts et qui déchiffrent sans problème, c'est une séance de travail qui permet ça. Même dans le cadre de l'évaluation l'erreur est devenue possible et on voit des choses assez incroyables, car c'est très rare dans la vraie vie que l'on demande à un musicien de déchiffrer et que ce soit parfait tout de suite. Ça se fait nous on déchiffre plein de choses en tant que professionnels, mais le fait de ne pas pouvoir le faire une deuxième fois ça a été longtemps comme ça les évaluations de solfège on chante une fois point barre et puis c'est moyen, c'est moyen, c'est pas bon, c'est pas bon et le fait de refaire une

deuxième fois, il y a des gens qui sont capables. Il y a par exemple des situations de musiciens très différents. On peut donner un déchiffrage à un élève, il le déchiffre tout de suite, ce n'est pas terrible… On lui dit *« vas le préparer 30 minutes dans une autre salle ou dans un box »* il revient 30 minutes plus tard c'est pas tellement mieux. Puis un autre élève ce ne sera pas terrible, il revient une demi-heure après et là c'est top top top, c'est exceptionnel donc le fait de pouvoir retravailler une seconde fois ça peut être vraiment très différent dans l'évaluation, dans l'idée qu'on a de quelqu'un. Donc ça aussi c'est le respect de la personne, tout le monde peut se tromper c'est une phrase qu'on entend, mais qui n'est pas toujours respectée. Dans le cadre de la pédagogie FM au conservatoire, l'erreur fait partie de notre réflexion c'est sure.

A.L. : Vous parlez du groupe qui est un soutien dans l'évaluation, qu'en est-il pendant le cours de formation musicale. J'imagine qu'il y a toujours la comparaison aux autres, etc. ?

O.V. : C'est-à-dire ?

A.L. : Comment, quand un élève se trompe, peut réagir face au groupe ? Ou alors l'erreur est tellement dédramatisée dans votre cours que finalement il n'y a plus ce rapport-là.

O.V. : Ah oui par exemple la moquerie, la compétition. Et bien le fait déjà d'être solidaire, le faite de faire des activités collectives et polyphoniques, on va dire que ce soit à l'instrument, on responsabilise tout le groupe. Par exemple dans les polyphonies, la on parlait du déchiffrage, mais dans les épreuves préparer, on a une polyphonie préparée. Et là les élèves se voient notamment en fin de second cycle et troisième cycle, ils se voient entre le travail entre eux, ils sont tous responsables les uns des autres. Donc là aussi il y a une émulation qui se fait et du respect. Après il y a un élément qui est important pour ça en classe c'est l'humour. L'humour permet de dédramatiser énormément. Je vois par exemple avec mes élèves de Jazz, quand on fait un travail rythmique par exemple, et qu'un élève a vraiment beaucoup de

mal, je lui fais refaire tout de suite, je veux voir tout de suite par exemple s'il y a une polyrythmie ou quelque chose à décoincer corporellement, je ne lui dis pas tu me le feras pour la semaine prochaine, je veux d'abord lui faire sentir comment il faut le faire et je dis aux autres on va patienter un petit peu et après je dis à l'élève *« vas-y les autres vont attendre »*, mais c'est toujours suivi par *« bon dépêche-toi quand même on ne va pas attendre trois heures »* et tout le monde ris de ça ! Ça décoince la peur, la gêne qu'on a par rapport au groupe, je pense que ça, c'est très important. Ce n'est pas ce que je suis comme ça, je ne me sers pas de l'humour en contrôlant, c'est toujours une petite phrase qui permet de dédramatiser quelque chose. Ce n'est pas ce que c'est aussi mon tempérament d'être comme ça, mais je pense que c'est sûr qu'on pourrait se dire *« attention à l'erreur ».* On a quand même un peu de mal avec ça au début, comme je l'explique au début de l'année on a le droit de se tromper, que rien ne choquera, etc. on a le droit d'être fragiles dans tel ou tel domaine, on est tous différents, mais ça ne suffit pas de l'entendre il faut le rappeler parce qu'on se bat quand même quand une institution qui est l'éducation nationale même s'il y a des professeurs qui font super bien leur boulot, on est quand même à l'éducation nationale, notamment chez les collégiens : c'est marche ou crève, l'erreur n'est pas là, ce n'est pas possible. C'est la compétition, on est dans un monde ou on dit que c'est l'élève le meilleur qui réussira, ça veut dire quoi c'est l'élève le meilleur ? Il faut se poser des questions là-dessus. C'est vraiment un respect de la différence de chacun. Dans un cours où l'élève sait dès le départ que le professeur ne se moque jamais, qu'il respecte les élèves et au contraire où il y a un humour qui va permettre de dire les choses ; les élèves eux-mêmes se prennent au jeu. Je n'ai jamais vu un élève qui se moquait d'un autre. Moi quand je me trompe... bon ça n'arrive jamais ! (rires) voilà ! ça en classe quand je fais une erreur quand je recopie quelque chose au tableau, il y a un élève qui me dit *« là vous avez oublié un accord »* et là je lui dis *« évidemment que je l'ai oublié c'était pour voir si vous suiviez ».* Ce genre de petites phrases, d'humour qui est adressé à quelqu'un qui se trompe ou qui a du mal, qui prend du temps un moment donné dans la classe, on sent que les autres attendent parce que je veux absolument régler quelque chose avec un élève, qui a du mal sur tel ou tel domaine, et bien l'humour permet beaucoup ça.

A.L. : Cette pédagogie active de l'erreur vous est venue par l'expérience ou vous y aviez réfléchi en amont avant de commencer à donner vos cours ?

O.V. : C'est difficile de répondre à cette question, j'ai l'impression que c'est du bon sens. Je crois que c'est l'expérience aussi.

A.L. : Ça n'a pas été de manière consciente ?

O.V. : Non, c'est après coup que je m'aperçois que cette pédagogie-là permet l'erreur. Et c'est plutôt l'idée aussi d'être dans le vrai, dans le vrai de la vie on a le droit de se tromper. Dans la vie le prof se trompe aussi, mais pas moi ! Mais les profs en général se trompent donc on se rattrape, on refait une deuxième fois. Pourquoi est-ce que l'élève n'aurait pas le droit de faire une deuxième fois ? Pourquoi c'est trois fois et j'enchaine ? Qui a dit que c'était trois fois et que je devais enchaîner ? Qui a dit que je n'avais pas le droit d'enchaîner cinq fois la dictée ? Pourquoi je n'ai pas le droit à mon instrument pour vérifier cet intervalle ? Ce sont ces questions-là que nous nous sommes posées il y a une quinzaine d'années et qui nous a amenés à faire par exemple des mises en loge avec l'instrument, à l'écrit. Pour certains niveaux, pour certaines choses on garde l'autonomie complète avec une audition intérieure, comme la dictée que l'on faisait avant, mais on a vraiment réfléchi sur le bon sens, le bon sens musical. Et encore une fois c'est tellement lié à la personne, car l'enseignement artistique, c'est très compliqué. Moi j'ai vu des élèves qui ont choisi un instrument, qui ont arrêté, qui ont continué, qui ont décidé d'être professionnels que par le rapport qu'ils avaient avec la personne qu'ils avaient devant eux, c'est fou ça ! Le professeur d'instrument un poids énorme sur la vie des élèves. Sur leur choix, je l'ai vu avec mes filles, c'est incroyable. Et ça, je crois que le professeur ne s'en rend pas toujours compte donc quand on leur apporte du bon sens et du bien-être dans la classe, je trouve que ce n'est finalement pas si extraordinaire que ça, c'est la logique des choses. J'ai l'impression que c'est ça qui s'est passé, c'est que j'ai un tempérament qui est comme ça et du coup je ne me suis pas du tout forcé. Peut-être que la pédagogie que nous avons mise en place, j'étais prêt à le faire et la pédagogie que l'on a

développée, oui j'ai l'impression qu'elle est altruiste, mais on ne l'a pas pensée comme ça au départ. On est parti des choses logiques et de bon sens. Et ça fonctionne parce que les élèves viennent au courant presque, ce qui est fou pour des classes de solfège ! On pourrait y dire que cette pédagogie fonctionne bien.

A.L. : Je me suis intéressée à l'erreur dans le domaine des sciences de l'éducation. Il y a beaucoup de pédagogues à s'être penchés sur le sujet, mais pas dans le domaine artistique je me demande pourquoi un tel écart entre les deux domaines sur ce sujet ?

O.V. : Entre les sciences de l'éducation et la musique ? Je ne sais pas là je n'ai pas tellement de connaissances sur les écrits pédagogiques. Je n'ai pas vraiment de réponse à ça, pourtant le domaine artistique l'erreur est une chose importante. Tu vois quand on disait, quand un artiste a le trac sur scène, c'est souvent parce qu'il a peur de décevoir le public ou pour une faute ou quand on a un examen, de quoi on a peur ? C'est de se tromper ! Donc c'est quand même un domaine qui est important dans le domaine artistique. Du début de l'apprentissage jusqu'aux grands qui vont sur scène en tant que professionnel.

A.L. : Le trac est révélateur du poids que l'erreur a sur les élèves et sur nous.

O.V. : Oui c'est sûr, mais je pense qu'il y a plein de facteurs qui sont liés à la famille, le tempérament de la personne, il y a tout ça ! Moi je me souviens dans mon apprentissage quand j'avais des examens, j'avais peur quand je savais que j'étais en dessous du niveau. Mais quand je savais que j'étais prêt je n'avais absolument pas peur du tout ou moins peur en tout cas.

A.L. : Donc vous dites que c'est de la responsabilité du professeur cette situation de traque des élèves ?

O.V. : Ça, c'est sur, l'enseignant a une part très importante de ça. L'enseignant qui dit à l'élève *« mais détends-toi ! » « Tu es stressé ! mais pourquoi tu es stressé ? »* Heu… il n'y a pas quelque chose de bizarre là ? Le professeur stressé qui demande à

l'élève pourquoi il est stressé. Après la pédagogie que nous avons développée sur ces séances de travail qui ne sont pas figées, on va vraiment évaluer la progression, avec un mini cours finalement à quatre avec des activités différentes : la voix, l'oreille, le déchiffrage instrumental en groupe avec ces petits quatuors. Il n'est peut-être pas forcément associé à l'apprentissage ou à l'évaluation instrumentale, peut-être que l'évaluation instrumentale, c'est différent je n'ai pas réfléchi aux évaluations de l'instrument. En tout cas c'est vrai que ça a changé la donne sur la dynamique, sur l'énergie, sur le plaisir des élèves. Parce que quand même, les élèves qui passent leur examen de fin de premier cycle, fin de deuxième cycle, c'est une évaluation où elles viennent dire quelque part au jury : *« j'en suis là ».* Mais ils ne mettent pas leur vie en danger quand même là, le monde va continuer de tourner un quart d'heure après quand ils auront fini de chanter. Et pourtant la pression peut être énorme dans les conservatoires avec des élèves qui passent un petit examen de solfège. C'est fou quoi ! Même chez les parents, les parents qui ont un stress énorme pour leurs enfants. Qui sont en CM2 ou sixième et qui vont passer leur fin de premier cycle... Enfin ! Ce n'est pas la fin de la vie, c'est dingue ! Ça peut avoir un poids énorme, un décalage quand on ne prend pas conscience et du coup je pense que si le professeur de formation musicale peut désamorcer ça, grâce à sa pédagogie et aussi à la façon de faire les examens. Moi je me souviens quand j'étais élève au conservatoire de Rouen et donc les premières années j'avais 10-11 ans, au début du collège, et à l'époque, il y avait des appariteurs, je dis toujours ça à mes élèves régulièrement pour leur dire comment se passaient les examens. Et à l'époque il y avait un jury de cinq personnes donc moi j'avais 10 ans, rentrer dans la salle il y avait cinq personnes non souriantes qui attendaient qu'on leur lise les notes. Il y avait un appariteur, c'est-à-dire une personne qui était là dans le couloir qui clenchait et qui disait le nom de la personne qui arrivait. Et le type était en costume de ville donc il avait une sorte de veste avec des insignes de la ville, ça faisait très officiel, quand on a 10 ans ça fait bizarre. Et là il ouvrait la porte et il annonçait Monsieur Vondercher et moi j'allais me retourner pour voir si mon père n'était pas là ! Monsieur Vondercher à un enfant de 10 ans, c'est fou ! Là ça met de la pression et en plus on rentre tout seul, on lit tout seul, c'est le silence complet, ça, c'est du stress pour rien quand on a 10 ans, on n'a pas besoin d'être dans cette

situation-là. Il y en a qui aime ça, il y a des profs qui diront *« il faut préparer les élèves à ça, ils vont vivre des situations d'examen dans leur vie »*. Enfin bon, je ne suis pas d'accord du tout d'autant que la plupart des élèves que l'on a dans les structures même les conservatoires ne deviennent pas professionnels, ils viennent là pour s'épanouir, pour faire de la musique donc c'est de la cruauté pour rien. D'ailleurs quand j'ai un élève qui n'est pas prêt, je lui déconseille de passer l'examen. Parce que c'est du stress pour rien encore une fois, l'élève sait bien qu'il est un peu faible, mais qu'il a une chance et qu'on estime que l'on peut régler les problèmes qu'il a et qu'il les réglera dans le cours de l'année prochaine c'est bien, mais quand on sait qu'il est vraiment trop faible il ne faut pas qu'il se présente. Surtout sur l'oral, l'écrit, ça se passe toujours sans problème il n'y a pas de vis-à-vis. On peut être très faible à l'écrit, l'élève le sait, mais en tout cas il ne sera pas humilié, c'est ça qui est terrible. Moi j'ai vu ça, je ne vois plus maintenant, mais j'ai vu des élèves vraiment humiliés en situation d'échec. Ce n'est plus tout à fait le sujet, mais… oui, sur l'erreur… ceux qui se trompent en permanence et du coup l'examen continue comme si de rien n'était, ce n'est pas possible quoi. Moi j'ai vu en tant que jury, j'ai fait pas mal d'examens à droite à gauche, il y a des situations où j'interviens, ou je disais *« bah là on va peut-être arrêter »,* parce qu'il y a des endroits où on est encore dans la situation où on chante du début à la fin. Et là l'élève peut être perdu, mais complètement, le pianiste continue, on va jusqu'au bout et ça c'est une humiliation pour les élèves. Là ce n'est même plus de l'erreur, on est complètement à côté. Moi je dis *« bah écoutez, excusez-moi, mais il faut arrêter »* et je m'aperçois que le jury est content que quelqu'un ait dit qu'il faut arrêter, qu'il faille faire autrement parce que personne n'ose ! Et ça, c'est assez terrible pour le gamin. Bon ça sort peut-être un peu du sujet, mais ça c'est du bon sens par exemple.

A.L. : Dans la pédagogie active que vous mettez en place est-ce qu'il vous arrive aussi de mettre en place des situations problèmes dans vos cours ?

O.V. : Non, on amène un sujet, on déchiffre il y a des problèmes qui se créent par exemple quand on fait un déchiffrage à trois et que les pianistes ont un peu

dommage à déchiffrer, bon les situations problèmes on les évite, on les aménage. C'est ça la pédagogie. Moi je ne crée pas des situations problèmes. J'amène des textes et quelques fois je suis un petit peu au-dessus du niveau pour les pousser et du coup je crée une progression qui va permettre d'arriver plus loin. Donc par exemple j'amène en jazz un chant à déchiffrer, c'est du cinq temps par exemple. Je vois comment ça se passe, c'est un petit peu plus dur que ce que je pensais pour eux et bien on enlève un par un des paramètres, par exemple on arrête de chanter. On va parler, on va battre la mesure, on va sentir d'abord la chose, on va décortiquer les choses, c'est ça la pédagogie, c'est proposer une adaptation et s'adapter et non pas un sujet figé avec et « ils n'y arrivent pas tant pis ». Là je démonte le processus, j'adapte je vois ce qui ne va pas et puis on arrive petit à petit au résultat. La semaine d'après, on le refait et là c'est beaucoup mieux parce qu'on est passé par des étapes intermédiaires et comme c'est beaucoup mieux et que dans la classe ils ont tous des niveaux un peu différents, et qu'il y en a qui se sont un peu embêtés parce qu'ils savaient le faire depuis le début, et bien on rajoute une couche, soit un ostinato de Clave que l'on frappe alors que c'est déjà compliqué à chanter, mais eux ils arrivent donc les autres sont paumés, mais savent que ce n'est pas pour tout de suite, ce sera pour plus tard, mais au moins les autres sont allés un peu plus loin et ça les a fait avancer aussi. Donc des situations à problèmes, il y en a parce que les niveaux sont différents. Par exemple un déchiffrage effectivement, là je reviens sur le classique, ou le pianiste aura un peu de mal à déchiffrer la partie à deux mains alors que le hautboïste et le violoniste vont déchiffrer plus facilement par exemple ça ça arrive quand même régulièrement et bah là c'est pareil, le pianiste repart avec la partition, on le refait la semaine d'après et il a travaillé. Ou alors le pianiste peut partir dans une salle un quart d'heure revenir en ayant travaillé et on avance quand même comme ça. En fait j'ai horreur du tronc commun. Les élèves sont différents, d'abord c'est évident dès que l'ont fait rentrer les instruments en classe, on ne peut plus faire la même chose. Le seul point commun que l'on puisse avoir avec eux c'est le chant. Et encore ils ont des voix différentes, des facilités différentes ça c'est sûr, mais le tronc commun j'évite au maximum parce que c'est respecter la personne le fait d'adapter une partition pour un tel, de le faire jouer moins vite, de proposer une activité intermédiaire parce que

la personne n'y arrive pas, je trouve qu'on est là pour ça. C'est ça la pédagogie en faite, c'est la progression pour arriver à un résultat. Donc la situation à problème, elle n'est pas provoquée elle existe quand on peut se tromper de niveau ou quand il y a une partie des élèves qui n'ont pas le niveau des autres, mais par compte le professeur il est là pour régler ça. On en profite un peu parce que du coup ça permet une progression, ça permet de les tirer vers le haut quand c'est un peu plus dur pour eux, mais en tout cas ils ne repartent pas frustrés. Il y a des élèves qui ont du mal, je ne suis pas en train de dire que tout le monde y arrive, mais il y a une progression c'est obligé ça. D'ailleurs nous en troisième cycle, les premières deuxième et troisième année sont dans le même cours donc les premières années qui arrivent du second cycle, ils ont toujours une première année on les pousse un peu vers le haut parce que les autres sont en train de préparer leurs UV de DEM alors qu'eux viennent d'arriver du second cycle donc ce mélange là fait que ça les booste un peu et on aime bien. On s'est posé la question avec mon collègue et on pense que c'est plutôt une bonne solution quand même. Et après instrumentalement, ils sont de toute façon, tous en COP ou en troisième cycle donc il y a une richesse qui se fait. Même s'ils ont des fragilités dans certains domaines de la FM, il y a une émulation qui se fait sur les deux niveaux et là il y a forcément une prise de conscience du professeur du niveau différent des élèves et donc pas un tronc commun. On donne tout le temps les mêmes activités à tout le monde, mais on sait qu'on a besoin d'adapter tel ou tel exercice. Des fois il ne suffit de rien, par exemple ralentir le tempo et le déchiffrage passe mieux. Il suffit par exemple de dire au pianiste de lâcher la main droite dès que ce n'est plus possible, mais de sauvegarder la main gauche et de refaire une deuxième fois. Il suffit de lui faire faire trois fois le déchiffrage et de changer le violoniste et le hautboïste, qu'ils tournent et le pianiste reste. Du coup au lieu de le faire qu'une seule fois, et d'en faire qu'un tiers, il le fait trois fois. Ce sont des aménagements comme ça qui permettent d'avancer, mais je ne crée pas chez moi en train de me dire *« qu'est-ce que je pourrais bien leur faire faire pour qu'ils n'y arrivent pas ».*

A.L. : Les élèves viennent d'esthétiques différentes ?

O.V. : Alors moi j'ai des classes classiques et les classes de rêve. Et j'en ai qui font les deux.

A.L. : Est-ce que cette notion de l'erreur est complètement différente dans l'esthétique classique et dans l'esthétique jazz ?

O.V. : C'est un peu la même chose, la différence en jazz c'est que ce sont des élèves plus âgés, les profils sont différents parce qu'il y a une grande partie d'autodidactes donc ce sont des gens qui savent jouer beaucoup, qui jouent en concert, qui jouent très très bien de leur instrument, mais qui ne savent pas beaucoup lire ou qu'ils ne relient pas les éléments entre eux, donc quelques fois ils se sous-estiment, mais sinon c'est à peu près pareil. Je réfléchis en parlant, mais la problématique est la même. C'est surtout dans le jazz ou il faut les mettre en confiance parce qu'ils ont l'impression qu'ils ne savent rien, il y a des choses qui leur échappent complètement parce qu'ils ne l'ont jamais fait, mais, ils relient en général les éléments assez vite, puisque comme ils jouent, même s'ils ne nomment pas les choses et jouent déjà très très bien de leur instrument. Il y en a quelques fois qui arrivent, qui ne savent pas ce que c'est qu'une seconde majeure, il ne serait pas capable de faire un arrangement pour des groupes, mais par compte de leurs instruments ils jouent déjà très bien, ils improvisent et c'est le côté un peu naturel du jazz. En classique ce n'est pas pareil, oui c'est ça c'est peut-être une mauvaise confiance en eux, là du coup le message de l'erreur possible est paradoxal parce qu'ils le comprennent assez vite, mais c'est parce qu'ils sont plus vieux. Avec eux, l'humour marche très bien, ça désamorce tout de suite la peur du cours.

A.L. : Les évaluations en jazz sont sur le même principe que celle en classique ?

O.V. : Oui c'est le même fonctionnement, ils ne sont pas tout seuls, on est ensemble ce sont des séances de travail. Par exemple il y a une séance de travail avec un instrument qui est la même en jazz et en classique, pas le même support, mais c'est le même principe, c'est la mémorisation des codages. Donc ils sont 3-4 élèves ensemble. Je joue un thème au piano très court, on rechante tous ensemble, pour

être sûrs de s'en souvenir de l'avoir mémorisé et ensuite je dis que ça commence par un sol et ils commencent à jouer sur leurs instruments, j'interroge un tel, puis un tel, et là ils cherchent. Donc là, ils se trompent forcément, ou celui qui est très fort, car ça arrive, l'élève qui redonne le sujet musical sans chercher, mais les autres ils bidouillent et ça, c'est une habitude chez eux donc effectivement ils savent très bien et le jury observe ça, observe s'il leur faut entendre deux fois où c'est bon ou s'il faut l'entendre cinq fois et qu'au bout de cinq fois ce n'est toujours pas là. Bon ça veut dire simplement qu'on n'est pas prêt sur ce domaine-là, c'est trop fragile, c'est tout ça ne veut pas dire que l'élève est nul. Donc l'erreur fait vraiment partie de l'évaluation du coup on voit à quel point et à quel moment ils sont capables de ne plus faire la faute. Est-ce que c'est trop loin, c'est-à-dire trop loin, car il faut l'entendre trop de fois, le prof est intervenu trop souvent, il a redit trop de fois que là ce n'était pas ça, etc. donc là on est pas prêts, mais on se s'attendait pas à ce que les élèves le fassent très bien tout de suite, le jury est prévenu.

A.L. : Elle fait donc partie intégrante de l'évaluation, elle sert de jauge ?

O.V. Oui complètement, parce que ce qu'il nous intéresse de voir à quel point l'élève est capable de progresser. Donc ça veut dire qu'il y a une marge qui est imposée dès le début de par le fonctionnement de l'évaluation. C'est ça la séance de travail ce n'est pas l'élève qui déchiffre, 3-4 c'est mauvais et au revoir. C'est : ce n'est pas bon ou c'est presque ça, refais-le pour voir, est-ce que tu sais pourquoi tu t'es trompé ? C'est ça la séance de travail, car le prof intervient, il y a un dialogue. Le jury n'intervient pas et il écoute. C'est relié ça à un côté transversal, c'est-à-dire que le jury ne note pas par épreuve. Là on n'est pas dans le domaine de l'erreur, mais c'est important de le savoir, le jury va voir ces quatre élèves-là à peu près pendant une heure ce qui revient à environ un quart d'heure par élève. Là on les a tous les quatre en même temps, on va faire plein de choses différentes en même temps, de la polyphonie, ils vont passer au clavier de l'instrument, de l'instrument avec des déchiffrages en groupe, des instruments avec une mémorisation, travail d'oreille, décodage. Ils vont faire des épreuves préparées par exemple, un peut choisir un choix parce qu'ils sont tous les quatre, ils écoutent mutuellement, etc. il y

a une dynamique complètement différente dans l'évaluation. Donc le stress n'est plus là. Après, il y a effectivement des élèves qui ne sont de toute façon pas leur tempérament plus ou moins stressé, qui savent qui sont un peu juste sur le niveau, ils savent qu'ils font une deuxième année, que c'est la deuxième fois qu'ils se présentent, bon ça on peut rien y faire, il y a des élèves qui seront de toute façon un peu plus stressé que les autres, mais ça ça désamorce beaucoup de choses. Et du coup le jury ne note pas les preuves. Il note les critères : l'oreille, le rythme, la lecture globale, la musicalité, mais dans tous les domaines. Il a entendu les élèves au chant, est-ce que l'oreille de justesse et d'intonation était là ? Quand il a joué du violon, c'était juste ? Est-ce que c'était bien accordé ? C'est tout ça. Est-ce qu'il a passé trop de temps à retrouver les notes ou est-ce que c'était bon ? Du coup, ça permet d'avoir une photographie assez large de l'élève. On se trouve beaucoup moins. C'est-à-dire que quand on dit qu'il a niveau pour passer, on se trompe moins, en tout cas c'est surtout vrai dans l'autre sens, s'il n'a pas le niveau pour passer c'est qu'on a vraiment vu sur tout et que ce n'est pas bon. Et quand un élève s'est trompé et ne s'est pas rattrapé dans le chant et que l'on dit *« bah non ce n'est pas bon »* et si on le refaisait, on serait peut-être surpris ! On a beaucoup vécu ça en solfège quand même, un élève qui se trompe, c'est fini. Moi j'ai vu des élèves et puis même à mon époque où on jouait son année sur 10 minutes d'oral. Enfin et sur un écrit, c'est fou !

A.L. : Je vois que les évaluations ont été beaucoup réfléchies dans le domaine de la formation musicale et qu'en est-il du domaine des des évaluations instrumentales ?

O.V. : Là c'est vrai que je n'ai pas beaucoup de réponses à vous donner sur l'évaluation instrumentale, je crois que ça reste assez traditionnel.

A.L : D'accord. Merci beaucoup pour cet entretien, je vous remercie encore une fois pour le temps que vous m'avez accordé.

O. V. : Merci à vous

- **<u>Annexe 6 :</u>** Retranscription d'entretien

Professeur d'instrument en Seine-Maritime

A.L. : Bonjour, et tout d'abord merci de m'accorder du temps pour cet entretien. Je souhaiterais dans un premier temps que vous me parliez de votre parcours, de ce que vous faites aujourd'hui dans la musique, et plus particulièrement de votre pratique d'enseignant.

A.B. : J'ai eu la chance d'avoir deux professeurs ouverts à divers types de culture musicale, en passant par le baroque, le classique, le jazz, le contemporain et le rock. Donc j'ai eu vraiment une ouverture sur toutes les formes musicales possibles, mon premier professeur était un excellent pianiste, j'ai pu développer une culture un peu harmonie, une écoute de l'accompagnement avec mon instrument monodique et mon deuxième professeur Emmanuel Ophèle qui est à l'Intercontemporain, m'a ouvert sur plus de travail technique et sur la culture contemporaine. Avec ces outils-là et ces professeurs, j'ai quand même eu l'envie de me porter vers l'enseignement, parce que mes professeurs étaient tout de même assez érudits et très bons pédagogues. À l'âge de 12-13 ans, j'écrivais mes propres exercices musicaux pour pouvoir travailler mon instrument, pour résoudre des problèmes techniques d'ordre aussi musicaux. J'ai commencé à faire des remplacements assez jeune, vers l'âge de 14-15 ans, je remplaçais déjà mes propres professeurs qui ne pouvaient pas parfois assurer leur cours. C'est comme ça que j'ai bifurqué vers l'enseignement et par contre, j'ai eu pour mes premiers cours vraiment une pédagogie un peu traditionnelle où je faisais faire des gammes, des choses comme ça, comme mes professeurs me les avaient inculquées, mais j'étais assez limité sur ce qui était l'accompagnement. Je me suis mis à travailler mon piano et petit à petit j'ai commencé à jouer avec mes élèves, à créer des doubles voix, en direct pendant le cours. Je suis rentré à l'école de musique de X. il y a plus de 20 ans, où j'ai vraiment découvert une autre approche, qui est la musique dite à « l'oreille ». J'avais déjà cette possibilité d'offrir aux enfants et aux élèves de travailler en écoutant d'autres voix et en s'écoutant. Là, notre approche c'était vraiment de se dégager de la partition, de travailler à l'oreille.

A.L. : Vous me parlez de votre pédagogie qui est basée sur le travail à l'oreille, mettez-vous aussi en place une pédagogie liée à l'erreur ?

A.B. : Absolument ! Puisque quand un élève travaille sur un support visuel et en même temps, développe bien son écoute, je le force à ne pas s'arrêter et à continuer avec leurs erreurs, à essayer de se rattraper en improvisant un petit peu donc on accepte tout à fait les erreurs d'exécution, un bémol de rater par exemple. On travaille sur l'enchaînement, ce qui permet ensuite de garder en mémoire toutes ces erreurs et de faire un point dessus pour pouvoir progresser et faire un compte rendu des erreurs faites pendant le morceau plutôt que de s'arrêter assez souvent. J'autorise les élèves à se tromper. Même lors de décalages par exemple, ils peuvent rallonger certaines notes.

A.L. : Tout cela vous est venu par l'expérience, vous y aviez réfléchi en amont ?

A.B. : C'est venu par l'expérience, puisque la plupart de mes camarades lorsque j'étais étudiant, dès qu'ils se trompaient on s'arrêtait pour reprendre, je trouvais que l'on perdait en efficacité, en s'écoutant, en apprenant à se connaître, j'ai commencé à proposer à vraiment continuer quoiqu'il arrive et à développer la sensibilité et la technique en acceptant les erreurs. Donc c'est venu vraiment pendant ma formation et après lorsque je faisais mes premiers récitals avec piano ou autre, il m'est arrivé parfois qu'il y ait des choses un petit peu fragiles, on jouait justement avec ces fragilités en concert. C'est extrêmement formateur de pouvoir changer et improviser sur un trait sans s'arrêter, de continuer et faire en sorte que l'on entende et que l'on n'y voit que du feu.

A.L. : Donc vous avez réussi à en faire un atout ?

A.B. : Absolument.

A.L. : Et ça, vous l'aviez travaillé ?

A.B. : Je l'ai travaillé après, lors ce que j'ai eu à improviser. Donc sur des thèmes, j'ai commencé à improviser, broder et c'est comme ça que j'ai vraiment travaillé, ce qui était au départ une erreur est devenu un travail d'improvisation. Mais non, je n'ai pas travaillé tout seul certaines subtilités pour biaiser un trait ou quelque chose comme ça. Par contre, parfois avec quelques petites lacunes, je m'autorisais des arrangements. C'est-à-dire que je savais qu'un trait ne me correspondait pas bien, que je ne pouvais pas me l'approprier, je pouvais parfois faire des arrangements, par exemple faire les traits en harmoniques.

A.L. : C'était dans le travail ou alors dans l'exécution final ?

A.B. : C'était dans l'exécution. Ça m'arrive encore par manque de temps, je travaille le soutien, la justesse avec des traits en harmoniques, des doigtés de fourche aigus et ça ne s'entend pas. Même par les flûtistes ! (Rires)

A.L. : Tout cela est dans votre parcours personnel, le faites-vous également avec vos élèves ?

A.B. : Avec mes élèves je fais également ce type de travail, on fait parfois sur des traits complexe comme des très aigus, une première approche en travaillant sur les harmoniques. On essaye de passer le trait dans sa rapidité, on commence ensuite à travailler avec les vrais doigtés, etc. Ce qui permet à l'élève de ne pas se retrouver à mettre une phrase ou un motif de côté, ou de jouer plus loin, il a une ouverture sur toute la pièce dans toute sa globalité. Ensuite, l'élève peut travailler plus en détail pour que cela puisse passer, avec le temps que cela peut prendre. Face à une difficulté oui, je trouve des solutions qui permettent de passer outre.

A.L. : Et si un élève reste bloqué ou lors de difficulté en concert ?

A.B. : Eh bien non, parce que cela fait partie de ma pédagogie on apprend toujours à continuer, à trouver des parades, des postures qui font que les élèves se rattrapent quoiqu'il arrive.

A.L. : Comment appréhendez-vous la notion de l'évaluation ?

A.B. : Je ne l'appréhende pas du tout, puisque dans l'école où je suis actuellement, l'évaluation se fait sur certains critères, donc à partir du moment ou un élève qui a le même nombre d'années qu'un autre, mais qui a moins de facilité par exemple technique, on fait en sorte qu'il puisse prolonger son année jusqu'à le ce qu'il puisse acquérir ce qu'il manque. Ce qui n'était pas le cas à l'époque où j'ai enseigné en banlieue parisienne, où la, nous avions des impératifs et certains élèves qui étaient extrêmement musiciens, mais, qui avaient des appréhensions sur les passages d'examens, de concours, des choses comme ça, ils faisaient pas mal d'erreurs, ils étaient tout de suite sanctionnés par ce système dévaluation ; alors qu'avec une année de plus c'était tout à fait possible de pouvoir progresser et de pouvoir rattraper certaines lacunes, justement en prenant le temps de savoir jouer en commettant des erreurs et en les peaufinant si possible !

A.L. : J'imagine que vous avez déjà été invité en tant que jury un examen, comment cela se passait pour vous ?

A.B. : Je tenais compte de ce que l'on me proposait et ce que l'on me disait sur les méthodes de passage de cursus, mais je décidais quand même énormément de tout ce qui pouvait être musical, etc. Chez certains enfants, je maintenais ma position pour faire en sorte qu'ils puissent passer même si le niveau technique n'était pas au rendez-vous. Pour moi, l'erreur correspond plus à un aspect mécanique, technique, après il peut y avoir aussi des erreurs musicales, là c'est encore différent. Je n'ai pas forcément la même position sur les erreurs d'interprétation, de phrasé, de respiration, là cela se rapporte plus à la formation de l'élève donné par son enseignant.

A.L. : Alors dans ce cas-là ?

A.B. : Dans ce cas-là, je m'adresse à l'enseignant ! Pour connaître le parcours de l'élève, savoir s'il a une bonne culture musicale, mais s'il a des fragilités qui n'ont pas été décelées, c'est la faute de l'enseignant, entre guillemets, d'avoir mal aiguillé, placé le phrasé, les respirations, les choses comme ça. Je crois qu'on s'est un petit peu détourné de la question initiale... Concernant l'évaluation, d'un point de vue personnel, plus les années passent et moins je fais de jurys. Je trouve qu'il y a toujours trop de sanctions et que l'on peut toujours, sans mettre de sanction, avoir une évaluation faite d'un niveau de classe. Ce n'est pas parce que trois, ou quatre élèves n'ont pas le niveau pour passer en cycle supérieur que la classe n'est pas bonne. Mais c'est quelque chose de personnel, je fais de moins en moins de jurys. À défaut d'avoir des jurys de mon côté ! Je trouve cela difficile de faire ce type de jury sur un moment très court, c'est assez subjectif.

A.L. : Avez-vous déjà eu l'occasion de mettre en place une situation problème dans vos cours ?

Tout à fait, puisse que je parlais tout à l'heure de préconiser les erreurs et de faire avec, donc effectivement lorsque je vais travailler un trio ou un quatuor de flûtes, on regarde parfois la partition, on se donne un rendez-vous donné et si l'on voit qu'il y a des décalages, on profite de certains points clés pour pouvoir se rattraper sans s'arrêter. Donc là, on est encore dans la thématique de l'erreur, de faire en sorte de ne pas s'arrêter et de s'écouter pour pouvoir se rattraper ou encore de responsabiliser des élèves, par un geste ou autre, de pouvoir refaire signe à certains qui sont perdus par exemple, de pouvoir se rattraper facilement.

A.L. : Vous responsabilisez un élève pour qu'il devienne un soutien ?

A.B. : Voilà ou chacun leur tour. L'erreur, ça peut être aussi de ne pas savoir faire un départ. Savoir-faire une bonne inspiration, donc on travaille aussi ce type de choses.

La confiance en soi, pour pouvoir faire un démarrage correct par exemple. Après vous, qu'est-ce que vous entendez par erreur ? C'est moi qui pose la question !

A.L. : Je la différencie de la faute technique, comme vous l'avez dit, est l'oublie d'un dièse ou d'un bémol. La faute est pour moi quelque chose d'accidentel, alors que l'erreur ce serait une incompréhension de l'élève et qui le confronterait à ses représentations qu'il a d'une phrase musicale, d'un accord, etc.

A.B. : Ah oui ce n'est pas pareil… Erreur et incompréhension. Donc l'erreur c'est assez large, l'erreur de compréhension, donc là, c'est le rôle du professeur de vraiment pouvoir prétendre à cela, que ce soit une incompréhension de musicalité, etc. l'erreur peut être aussi sur le moment, dans un passage d'exécution par exemple, c'est vrai que c'est très vaste. L'erreur peut prendre plein de petits chemins, qui peuvent correspondre à une erreur. Une erreur de lecture, une erreur d'altération qu'a chaque fois faite un élève parce qu'il trouve que ça sonne bien, même le professeur d'ailleurs peut trouver que cela sonne bien.

A.L. : Je me suis intéressée à l'erreur dans le domaine des sciences de l'éducation. Il y a beaucoup de pédagogues à s'être penché sur le sujet, mais pas dans le domaine artistique je me demande pourquoi un tel écart entre les deux domaines sur ce sujet ?

A.B. : Je pense qu'il est très peu traité dans le domaine de musiciens, dans un milieu classique. Il est peut-être beaucoup plus abordé chez les jazzmans, plus facilement traité en fait. C'est-à-dire que vous avez une grille à lire par exemple, vous faites des notes accidentelles où vous rallongez le temps d'une mesure, qui est sur un accord X et vous débordez sur l'accord Y, qui n'est pas du tout le même, on joue justement comme on dit, avec ces erreurs là pour faire comprendre aux musiciens et au public qu'on a insisté avec ce jeu, que c'était vraiment ce que l'on voulait faire, comme de la dissonance par exemple.

A.L. : Finalement, cela devient musical alors que ce n'était pas souhaité initialement ?

A.B. : En insistant, une fausse note jouée avec conviction devient de l'interprétation ! Il y a les fameuses règles d'or de la musique de chambre, je ne sais pas si vous connaissez. Il y a toute une liste comme ça où l'on apprend, tiens cela peut vous intéresser ! C'est de l'humour, mais c'est assez proche de l'esprit classique. Un musicien se trompe, surtout ne le pas montrer, mais regarder son voisin ! Ce genre de petites choses. Dans le domaine du jazz, je pense qu'il y a beaucoup plus de souplesse sur ces erreurs-là, il y a beaucoup plus de compassion, on les accepte plus facilement que sur une partition où il y a les données d'un compositeur, etc. donc dans le classique, je pense qu'il y a encore beaucoup cela dans l'enseignement, c'est écrit comme ça alors il faut faire comme si, comme ça, alors que l'on peut se permettre des petites subtilités, sur les changements de tempo en faisant en sorte que cela soit musical et non pas considéré ça comme une erreur. Je pense que cela est dû à l'éducation de l'enseignement qui est encore trop cloisonné en musique classique, même s'il y a beaucoup plus d'ouverture sur différentes formes d'expression, comme les musiques du monde, mais on a vraiment cette culture de ne pas se tromper, de bien réussir.

A.L. : Vous pensez que cela vient d'où ?

A.B. : Peut-être de la relation que pouvait avoir l'enseignant avec les compositeurs. Puisque je pense qu'il y a quelques années, les transmissions orales, quand un compositeur écrivait une pièce, que ce soit un compositeur français du XIXe siècle ou même du 20e, la transmission se faisait de l'enseignant à l'enseignant et surtout, on essayait de ne pas toucher et de fidéliser le plus possible la pièce par rapport à la partition. Je pense qu'aujourd'hui, au contraire, on doit donner la part le plus possible à l'interprète, sans dénaturer l'œuvre, mais lui donner la possibilité de s'exprimer et parfois de faire des modifications. Comme c'était le cas dans la musique baroque, on avait un squelette, une trame mélodique, et avec une multitude de traiter et de code, les musiciens pouvaient se permettre, de faire des

broderies ascendantes, descendantes, jouer avec des hémioles. Je pense que c'était encore plus libre à l'époque baroque, mais aussi au Moyen Âge, beaucoup de musiciens improvisaient lors de troupe de théâtre, pour mimer des scènes joyeuses, tristes. Il y a une période comme ça où l'on était, je pense, sur le côté pur et très bien maîtrisé de la pièce par son exécution sans se tromper.

A.L. : Aujourd'hui, nous ne sommes plus vraiment dans ce rapport-là entre professeurs et élèves, ni la même transmission, alors pourquoi selon vous c'est si ancré que cela encore aujourd'hui ?

A.B. : Je ne saurais pas vraiment plus vous répondre que ça, je ne me suis pas assez penché sur le sujet ! Mais il y a aussi peut-être la pédagogie qui évolue de plus en plus aujourd'hui, mais je pense que les enseignants d'il y a peut-être 50 ans, on leur demandait de jouer une pièce d'une certaine façon en faisant comme ça et pas autrement, ce sont des choses qui ont perduré après entre succession de musiciens et d'enseignants. Il y avait moins de questions, si un élève se trompait, commettait des erreurs, et bien qu'est-ce que l'on fait ? On recommence 20 fois le trait. Aujourd'hui, je pense que la pédagogie a beaucoup évolué, les interprètes d'aujourd'hui sont extrêmement virtuoses, on voit qu'il y a quand même eu un moment énorme chez les flûtistes ou chez les autres instrumentistes, grâce à la facture de l'instrument. Mais on se pose moins la question de : si je me trompe, qu'est-ce que je peux m'octroyer comme sortie de secours ? Est-ce que je peux me permettre de faire ça ? Vous avez des enregistrements live ou certains artistes peuvent se tromper sur un trait et le rattrape avec sourire, et cela passe inaperçu, sauf si l'on met le nez dans la partition ! Parce que musicalement, ils ont pu faire une petite pirouette personnelle qui permet de faire abstraction de l'erreur. Vous avez d'autres enregistrements ou là, il y a vraiment quelque chose qui ne passe pas, et ça se voit sur le visage de l'interprète ou évidemment, pour le plan auditif on s'en rend compte.

A.L : D'accord. Merci beaucoup pour cet entretien et le temps accordé !

A.B. : Et bien, merci à vous !

- **<u>Annexe 7 :</u>** Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008, p 8 à 11.

3 - L'évaluation

L'évaluation participe du principe même de formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et les contenus, elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie. Elle donne également des points de repère et des informations, suscitant le dialogue avec les familles.

Elle conjugue plusieurs fonctions :
- définir et illustrer les objectifs fixés par l'équipe pédagogique de l'établissement dans le cadre des orientations induites dans le présent schéma ;
- situer l'élève dans sa progression personnelle au regard de ces objectifs ; vérifier l'assimilation des acquisitions ;
- adapter l'organisation du travail pédagogique en fonction de l'élève ;
- guider l'élève dans son orientation ; l'aider à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation, par rapport aux différents cursus ou filières proposés ;
- entretenir un dialogue suivi avec les élèves et leurs parents, afin d'expliciter les décisions et préconisations prises par l'établissement dans l'intérêt de l'élève ;
- valider la formation par des certifications.

Les modalités de l'évaluation sont conçues, comme la formation, pour en assurer le caractère global. Ainsi, l'évaluation croise l'ensemble des disciplines suivies. Formalisée par la tenue d'un dossier de l'élève, elle comporte une évaluation continue conduite par l'équipe pédagogique, ainsi que des examens de fin de cycle.

Mise en œuvre par l'ensemble des professeurs de l'élève, l'évaluation continue concerne les différents cursus, filières ou modules proposés par l'établissement. Elle peut revêtir des formes diverses, y compris des mises en situation publique, le suivi d'ateliers, la capitalisation de modules… Sa prise en compte est impérative au moment de l'évaluation terminale et de manière majoritaire en 1er cycle.

Le dossier de suivi des études est le support permettant à chaque enseignant d'inscrire appréciations et recommandations sur l'élève, repères et informations sur son parcours. Il sert de moyen de communication entre les enseignants, avec les parents et les élèves, au besoin avec les équipes pédagogiques d'autres écoles lors d'examens organisés en commun ou lors d'un changement d'établissement de l'élève. A partir du 2e cycle et pour les élèves du 3e cycle de formation à la pratique en amateur ou du cycle unique, ce dossier peut donner lieu à l'établissement d'un « parcours personnalisé de formation », notamment lorsque le cursus suivi est adapté à la situation particulière de l'élève.

Ce dossier dont l'existence s'impose désormais, est consulté par les évaluateurs lors de chaque échéance de fin de cycle, ainsi qu'à l'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial.

La validation de chaque fin de cycle s'appuie sur les éléments suivants :
- pour les disciplines instrumentales ou vocales, des épreuves publiques, en soliste, en petite et grande formation ; pour les autres disciplines, des épreuves correspondant à la discipline principale ;
- des épreuves de formation et de culture musicales ;
- le bilan de l'examen terminal et de l'évaluation continue, présentée dans le dossier de l'élève.

Toutefois, ce processus de validation peut s'adapter selon les étapes du cursus et les spécificités des filières mises en place dans l'établissement (pratiques d'ateliers, parcours personnalisé,…).

8

a) - A la fin du 1er cycle, la direction de l'établissement peut, sur la base des conclusions de l'équipe pédagogique, de la consultation du dossier de l'élève et après avis du jury :
- valider la formation reçue en 1er cycle et le passage de l'élève en 2e cycle ;
- proposer un renforcement des acquis et le maintien en 1er cycle dans la limite du nombre d'années autorisé ;
- proposer une réorientation vers une autre filière.

b) - A la fin du 2e cycle, la direction de l'établissement peut, sur la base des conclusions de l'équipe pédagogique, de la consultation du dossier de l'élève et après avis du jury :
- décerner un brevet de fin de 2e cycle et valider le passage de l'élève en 3e cycle de formation à la pratique en amateur ;
- proposer un renforcement des acquis et le maintien en 2e cycle dans la limite du nombre d'années autorisé ;
- dans le cas d'un parcours personnalisé, décerner une attestation validant le ou les enseignements suivis;

et dans tous les cas,

- émettre un avis sur l'orientation de l'élève.

c) – Le troisième cycle de formation à la pratique en amateurs est conclu par le certificat d'études musicales (CEM)

Ce certificat est délivré par l'établissement après obtention de l'ensemble des modules prévus dans le « parcours personnalisé de formation » établi avec l'élève. Les compétences de pratique et de culture figurant dans ce cursus sont définies en fonction du projet.
L'établissement attribue le CEM sur la base du bilan des évaluations continues, du dossier de l'élève, du projet en tutorat et des diverses évaluations terminales de modules.

Les modalités de l'évaluation de ces cycles :

- L'évaluation continue est placée sous la responsabilité du directeur d'établissement et des enseignants.

- Les évaluations terminales, placées sous la responsabilité du directeur de l'établissement, associent des enseignants spécialistes et généralistes et peuvent associer aussi des professionnels extérieurs invités. Le règlement intérieur prévoit la composition des jurys suivant les différents cycles et les différents cursus.

d) - En ce qui concerne le cycle d'enseignement professionnel initial et le diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP)

Les modalités de son évaluation sont définies par un décret et un arrêté spécifique, complétés par une fiche spécifique (fiche A4 – Cycle d'enseignement professionnel initial) jointe au schéma national d'orientation pédagogique *(à paraître).*

On trouvera sous la forme de documents d'accompagnement, les réflexions et les propositions qui concernent chaque cycle et certains domaines nécessitant un traitement spécifique. Un document d'accompagnement rassemblant une série de fiches thématiques sera accessible sur le site internet du ministère.

Les tableaux ci-après présentent de manière synthétique l'organisation des différents cursus et les évaluations auxquelles ils donnent lieu.

Jardin, éveil, initiation et deux premiers cycles

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
Jardin Éveil Initiation	■ Ouvrir et affiner les perceptions	■ Éducation à l'écoute, mise en place d'un vocabulaire sur les sons et la musique, ■ Pratique collective du chant, activités corporelles, expression artistique.	■ Possibilité d'activité avant 5 ans avec les structures en charge de la petite enfance (crèches et les écoles maternelles). ■ Possibilité d'éveil (5 à 7 ans) ou d'initiation (à partir de 7 ans) conjoint musique, danse et théâtre, ■ Durée hebdomadaire des cours : entre une heure et trois heures. ■ Durée de l'éveil ou de l'initiation : entre un et trois ans suivant l'âge. ■ Possibilité de partenariat avec le milieu scolaire.	■ Évaluation non formalisée
1er cycle	■ Construire la motivation et la méthode, ■ Choisir une discipline, ■ Constituer les bases de pratique et de culture.	■ Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées de la discipline choisie.	■ Éveil ou initiation préalable non obligatoire. ■ Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 3h et 5h dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel ■ Durée du cycle : entre 3 et 5 ans.	■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ Examen de 1er cycle qui donne un accès direct au 2e cycle.
2e cycle	■ Contribuer au développement artistique et musical personnel en favorisant notamment : - une bonne ouverture culturelle, - l'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome, - la capacité à tenir sa place dans une pratique collective.	■ Travaux d'écoute, ■ Acquisition de connaissances musicales et culturelles en relation avec les pratiques du cursus, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées.	■ Durée du cursus : entre 3 et 5 ans ■ Durée hebdomadaire des cours : entre 4h et 7h pour le cursus diplômant dont 45 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel. ■ Possibilité d'élaborer un cursus personnalisé diplômant ou non diplômant.	■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ examen terminal, ■ Cycle conclu par le brevet de fin de 2e cycle Le brevet donne accès au 3e cycle et à l'examen d'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI). ou ■ Attestation validant les enseignements suivis dans le parcours sur contrat personnalisé.

A partir de la fin du 2e cycle, deux orientations sont possibles :

1 - 3e cycle de formation à la pratique amateur (deux choix possibles)

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
3e cycle de formation à la pratique amateur (CEM)	■ Développer un projet artistique personnel ■ Accéder à une pratique autonome ■ Acquérir des connaissances structurées ■ S'intégrer dans le champ de la pratique musicale en amateur, ■ Pouvoir évoluer vers la pratique en amateur	■ Écoute, bases d'histoire, d'analyse et d'esthétique, ■ Contenus du cursus élaborés suivant les compétences nécessaires pour l'exercice des pratiques amateurs, ■ Pratiques en référence au projet, réalisations transversales, relations avec la pratique en amateur.	■ Cursus diplômant en filière ou en modules capitalisables ■ Durée entre 2 et 4 ans (volume minimum d'environ 300 heures) ■ Passerelles possibles avec le cycle d'enseignement professionnel initial	■ Évaluation continue, dossier de l'élève et examen terminal Cycle conclu par le certificat d'études musicales **(CEM)**
Formation continuée ou Complémentaire* (non diplômante)	■ Approfondissement de connaissances et/ou de pratiques pour les musiciens amateurs	■ Culture musicale et/ou pratiques du conservatoire en référence au projet ou ■ Formation dans un nouveau domaine au regard du cursus antérieur	■ Entrée directe possible sur projet ■ Contrat permettant de suivre des cours de culture et/ou de pratiques du conservatoire, ou dans le cadre de conventions avec les structures de pratique en amateur ■ Durée en fonction du contrat et du projet	■ Évaluation continue du « parcours sur contrat personnalisé » ■ Attestation validant les enseignements suivis dans le « parcours sur contrat personnalisé »

*Cette orientation s'adresse aux personnes ne souhaitant pas suivre un cycle complet, à celles qui n'ont pas tous les acquis nécessaires pour le suivre ou qui souhaitent se perfectionner dans un domaine particulier.

2 – Le cycle d'enseignement professionnel initial de musique (CEPI)

Le contenu et l'organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et du diplôme national d'orientation professionnelle de musique sont précisés dans un décret et un arrêté spécifique.

Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
■ Approfondir sa motivation et ses aptitudes en vue d'une orientation professionnelle ■ Confirmer sa capacité à suivre un enseignement supérieur	■ Pratique soutenue dans une dominante ■ Modules de pratiques collectives et de culture ■ Projet personnel ■ Ensemble cohérent et structuré compatible avec le suivi d'études générales	■ Examen d'entrée ■ Durée des études entre 2 et 4 ans ■ Volume global de 750h dont une heure hebdomadaire minimum d'enseignement à caractère individuel ■ Parcours de formation personnalisé ■ Possibilité de changement de dominante et/ou de double dominante	■ Évaluation continue, dossier de l'élève ■ Examen terminal organisé à l'échelon régional ■ Cycle conclu par le diplôme national d'orientation professionnelle **(DNOP)**

Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner,* Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997 [8e édition 2008], 117 p.

- GIORDAN André, FAVRE Daniel et TARPINIAN Armen, Dossier thématique, École changer de Cap, *l'erreur en pédagogie,* dédiée aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), décembre 2013, 22 p.

- REUTER Yves, *Panser l'erreur à l'école De l'erreur eu dysfonctionnement,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, « Savoirs mieux », octobre 2013, 137 p.

- GIORDAN André et SALTET Jérôme, *Apprendre à apprendre,* Paris, Librio, « Librio mémo, n° 831 », 2011, 109 p.

- MEIRIEU Philippe, *Apprendre… oui, mais comment ?,* ESF éditeur, Paris, 1987, 23e édition, 2012.

- MARSYAS, *Revue de pédagogie musicale et chorégraphique n° 41 l'évaluation*, Paris, Cité de la musique centre de ressources musique et danse, avril 1997, 143 p.

- BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1999 (1ère édition : 1938), chapitre 1er

Sitographie

- Jacques FRASCHINI, *L'erreur en pédagogie*
  http://ekladata.com/UkxPOI8zJzrs_rJa-0iF4BA4vUU.pdf

- *Fondation Jean Piaget*
  http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_module.php?IDMODULE=13

Mots clés : mémoire, erreur, enseignement artistique, musique, éducation nationale, pédagogie, apprentissages, groupe, évaluations.

Résumé : Ce mémoire s'intéresse et pose la question de la place de l'erreur dans l'enseignement artistique mais aussi comment en faire un outil d'apprentissage. À la suite de diverses rencontres, lectures, je me suis rendu compte de l'importance et tout l'intérêt que nous devrions porter à cette notion afin de mieux appréhender les apprentissages.