

**CEFEDM de Normandie**

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

*Enseignement instrumental, classique à contemporain, guitare classique*

## **Enseigner sans savoir ?**

Sous la direction de : M. Emery Pierre

Goret Noéline  
Session 2021

---

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »*

Paulo Freire

---

## Remerciements :

Je tenais à remercier particulièrement mon directeur de mémoire, M. Emery Pierre qui était toujours présent et réactif lorsque j'avais besoin d'aide.

Il a su, de par son expérience et sa volonté d'aider, m'aiguiller au mieux pour mener à bien mes recherches et la rédaction de ce mémoire. Par ailleurs, je remercie également les professeurs enquêtés qui ont bien voulu s'entretenir avec moi sur ce sujet.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique du CEFEDM de Normandie ainsi que mes camarades de promotion (particulièrement Morel Julie, Pichon Ambre et Thuelin Marie), qui par leur soutien indéfectible et leur bienveillance ont aidé et contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également ma famille et mon conjoint pour leur soutien sans faille lors de l'élaboration de ce mémoire.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE INSTITUTIONNEL ET THEORIQUE</b> .....	<b>3</b>
<b>CADRE INSTITUTIONNEL</b> .....	<b>3</b>
<b>CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>4</b>
<b>A. LA QUESTION DE LA LEGITIMITE DE L'ENSEIGNANT</b> .....	<b>4</b>
<b>1. DEFINITIONS ET EVOLUTION DE L'AUTORITE : LES DIFFERENTS TYPES D'AUTORITE</b> .....	<b>4</b>
1.1 L'AUTORITE AUTORITARISTE .....	4
1.2 L'AUTORITE EVACUEE OU TRANSFEREE.....	6
<b>2. UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'AUTORITE : L'AUTORITE EDUCATIVE</b> .....	<b>7</b>
2.1 VERS UNE REDEFINITION DE L'AUTORITE.....	7
2.1.2 LES TROIS SIGNIFICATIONS DE L'AUTORITE .....	8
2.2 LES CARACTERISTIQUES DE L'AUTORITE EDUCATIVE .....	13
2.2.1 UNE RELATION ASYMETRIQUE ET SYMETRIQUE .....	13
2.2.2 UNE RELATION D'INFLUENCE.....	14
2.2.3 UNE RELATION D'AUTORITE BASEE SUR LA RECONNAISSANCE DE LA LEGITIMITE DU DETENTEUR DE L'AUTORITE STATUTAIRE .....	17
2.2.4 L'AUTORITE LEGITIME : ENTRE NECESSITE D'UNE MISE EN QUESTION, D'UNE INSTABILITE PERMANENTE ET RECHERCHE DE SOLIDITE, DE SECURITE .....	21
<b>B. LA THEORIE DU MAITRE IGNORANT</b> .....	<b>22</b>
<b>1. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL : LA THEORIE DU MAITRE IGNORANT SELON JOSEPH JACOTOT</b> .....	<b>22</b>
<b>2. LES PRINCIPES ET IDEES CLEFS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL</b> .....	<b>23</b>
2.1 LE MAITRE EXPLICATEUR EST UN MAITRE "ABRUTISSEUR" .....	23
2.2 LE PRINCIPE DE L'EGALITE DES INTELLIGENCES .....	24
2.3 LE PRINCIPE D'UNE VOLONTE SERVIE PAR UNE INTELLIGENCE .....	26
2.4 LE PRINCIPE DU « TOUT EST DANS TOUT ».....	27
2.5 LE PRINCIPE DE L'EMANCIPATION INTELLECTUELLE .....	27
2.6 LE PRINCIPE D'ENSEIGNER SANS SAVOIR : LE MAITRE IGNORANT.....	28
<b>3. LA METHODE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL</b> .....	<b>30</b>
3.1 L'IMPROVISATION COMME EXERCICE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL .....	30
3.2 EXEMPLE APPLIQUE A L'ART DU DESSIN ET DE LA PEINTURE .....	31
3.3 EXEMPLE APPLIQUE A L'ART DE LA POESIE .....	32
<b>4. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ET SES DIFFERENTES POSTURES D'ETAYAGE</b> .....	<b>33</b>
4.1 LE ROLE DE L'ENSEIGNANT .....	33
4.2 LES DIFFERENTES POSTURES D'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT .....	33
<b>5. DISTINCTION ENTRE LES METHODES DE L'EXPLICATION, DE LA MAÏEUTIQUE SOCRATIQUE ET DE JACOTOT</b> .....	<b>36</b>
<b>PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>38</b>

<b>HYPOTHESES .....</b>	<b>38</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>	<b>39</b>
<b>CADRE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>39</b>
<b>1. PRESENTATION DU CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>39</b>
<b>2. LE GUIDE D'ENTRETIEN .....</b>	<b>39</b>
<b>TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET ANALYSE.....</b>	<b>43</b>
<b>1. RESULTATS BRUTS.....</b>	<b>43</b>
<b>1.1 ENTRETIEN AVEC M. R.....</b>	<b>43</b>
<b>1.2 ENTRETIEN AVEC MME Q.....</b>	<b>46</b>
<b>1.3 ENTRETIEN AVEC M. J.....</b>	<b>50</b>
<b>1.4 ENTRETIEN AVEC MME L .....</b>	<b>55</b>
<b>1.5 ENTRETIEN AVEC MME S .....</b>	<b>62</b>
<b>2. ANALYSE ET CROISEMENT DES DONNEES RECUEILLIES .....</b>	<b>65</b>
<b>A) LES METHODES D'ENSEIGNEMENT : CE QU'ELLES DOIVENT PRENDRE EN COMPTE POUR LES CHOISIR ET/OU LES CONSTRUIRE .....</b>	<b>65</b>
<b>B) LA LEGITIMITE ENSEIGNANTE .....</b>	<b>68</b>
<b>B.1) LA LEGITIMITE ETATIQUE OU ADMINISTRATIVE.....</b>	<b>69</b>
<b>B.2) LA LEGITIMITE ARTISTIQUE, DE COMPETENCES LIEES A LA PRATIQUE INSTRUMENTALE .....</b>	<b>70</b>
<b>B.3) LA LEGITIMITE SOCIALE .....</b>	<b>70</b>
<b>B.4) LA LEGITIMITE PEDAGOGIQUE .....</b>	<b>71</b>
<b>C) L'EXPERTISE ET LE ROLE DE L'ENSEIGNANT.....</b>	<b>74</b>
<b>D) L'IMPORTANCE DU DIALOGUE ET DE LA CONCERTATION AU SEIN D'UNE EQUIPE PEDAGOGIQUE.....</b>	<b>77</b>
<b>3. DISCUSSION ET RETOUR SUR LES HYPOTHESES .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 HYPOTHESE 1 : IL EST POSSIBLE D'ETRE LEGITIME EN TANT QU'ENSEIGNANT NON- EXPERT .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 HYPOTHESE 2 : IL EST POSSIBLE D'ENSEIGNER CE DONT ON N'EST PAS EXPERT ...</b>	<b>81</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>85</b>
<b>INDEX DES ACRONYMES .....</b>	<b>86</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>86</b>
<b>ENTRETIEN AVEC M. R.....</b>	<b>86</b>
<b>ENTRETIEN AVEC MME Q .....</b>	<b>102</b>
<b>ENTRETIEN AVEC M. J .....</b>	<b>119</b>
<b>ENTRETIEN AVEC MME L.....</b>	<b>145</b>
<b>ENTRETIEN AVEC MME S .....</b>	<b>165</b>

## Introduction

Dans l'enseignement en général et en particulier dans l'enseignement artistique spécialisé de la musique, il est pour coutume nécessaire d'être expert de la discipline enseignée. C'est d'ailleurs pour cela qu'il est demandé aux enseignants de suivre un cursus poussé pour pouvoir enseigner, que ce soit dans l'enseignement général comme dans l'enseignement artistique spécialisé. En tant que musicien ayant suivi un cursus en conservatoire par exemple, il est alors demandé de passer chacun des 3 cycles avant de se spécialiser dans un domaine précis (classique à contemporain, jazz, Musiques Actuelles Amplifiées à titre d'exemples).

Dans la conscience collective le constat prédominant est donc le suivant : il faut être expert de son domaine, sa discipline ou encore son esthétique pour ainsi pouvoir prétendre à l'enseigner.

Toutefois, serait-il possible d'enseigner ce que l'on ignore ?

C'est ce que Joseph Jacotot, un pédagogue français révolutionnaire, a cherché à vérifier dans de nombreux domaines tels que le français, les mathématiques, la physique mais également l'art du dessin et de la musique. C'est alors qu'en 1818, le hasard l'amena à une expérience qui révolutionna sa pédagogie. Il devint alors le créateur de la méthode dite Jacotot ou également appelée « l'enseignement universel ».

Ce choix de thématique a alors été pour moi une évidence. En effet, en tant qu'enseignante de guitare classique, il m'est déjà arrivé de devoir animer un atelier de Musiques Actuelles Amplifiées ; un domaine et une esthétique dont je ne suis pas experte. J'avais alors trouvé cela intéressant de me retrouver dans une autre posture. Cela m'a amené à devoir appréhender les choses différemment : d'un côté autrement, et d'un autre faire le parallèle avec mon enseignement que je pouvais avoir dans le domaine où j'étais plus experte. De plus, les élèves motivés et motivants ont été tout aussi ravis de pouvoir participer à ce projet qui les emballait vivement dès le départ.

Initialement, mes questionnements portaient donc sur la question de l'expertise et sur ce que cela pouvait engendrer en termes de pédagogie, à savoir : Faut-il nécessairement être expert d'un domaine pour pouvoir l'enseigner ? Quelles sont les places de l'enseignant et de l'élève dans une telle situation pédagogique ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Et surtout, peut-on être légitime en tant qu'enseignant non-expert d'un domaine ?

Dans une première partie, après avoir présenté le contexte historique et le cadre institutionnel de l'enseignement artistique spécialisé, nous aborderons la question de la légitimité enseignante puis celle de l'expertise. Dans une seconde partie, nous expliciterons nos choix méthodologiques. Enfin, dans une dernière partie nous réaliserons une analyse basée sur l'expérience de plusieurs professeurs ainsi que directeur et directeur-adjoint d'établissements d'enseignement artistique spécialisé, témoignages indispensables pour tenter de répondre à la problématique suivante : Dans quelles mesures est-il possible d'enseigner sans être expert d'un domaine ?

## Première partie : Cadre institutionnel et théorique

### Cadre institutionnel

Historiquement, le terme de conservatoire est né sous la Convention avec la création du Conservatoire de Paris en 1795. À cette époque, son rôle était avant tout de former des instrumentistes aptes à satisfaire les exigences des orchestres de la musique militaire et de l'opéra.

Pédagogiquement, son organisation était alors en parfaite adéquation avec la commande politique.

En effet, les cours instrumentaux ont alors été mis en place et conçus dans un rapport de maître à élève où l'accent était porté sur la maîtrise technique de l'instrument. En parallèle, les élèves étaient formés en cours collectif à la lecture des partitions, ce, dans le cadre de cours de solfège.

Cette formation de type professionnel induisait un système sélectif basé sur des examens réguliers et entretenait une visée élitiste du Conservatoire.

Aujourd'hui encore, ce modèle du Conservatoire sélectif et élitiste persiste.

En effet, il semblerait que ce dernier, datant pourtant de plus de deux cents ans, soit majoritairement à l'œuvre dans des milliers d'écoles de musique et conservatoires de France.

Cependant, la commande politique actuelle des élus n'a plus rien en commun avec celle de 1795.

C'est pourquoi, depuis plus de trente ans de nombreuses préconisations du ministère de la Culture ont vu le jour au travers de textes cadres tels que la charte de l'enseignement artistique spécialisé de janvier 2001 ou encore le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique (SNOP), d'avril 2008.

Dans ces textes, sont définis un cadre clair pour les établissements d'enseignement artistique spécialisé et leurs partenaires publics, les missions et responsabilités des différents acteurs culturels (que ce soit le service public comme le ministère de la culture, les collectivités territoriales, l'équipe pédagogique comme les différents partenaires culturels), ainsi que la mise en place de repères pédagogiques communs.

Dans le but de répondre à la commande politique actuelle et de s'émanciper de ce modèle du conservatoire hérité du XIXe siècle, ces textes affirment alors qu'il est nécessaire pour les établissements d'enseignement artistique spécialisé de mieux prendre en compte la

pratique en amateur, de s'ouvrir à d'autres esthétiques (comme le jazz, les musiques actuelles amplifiées, les musiques anciennes ...), de diversifier les parcours proposés aux élèves et surtout de participer activement à la démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques.

## Cadre théorique

### A. La question de la légitimité de l'enseignant

Enseigner sans savoir représente le sujet de ce mémoire.

Dans une telle proposition pédagogique, la question de la légitimité de l'enseignant est alors à prendre en compte et à réfléchir. Comment, en tant qu'enseignant ignorant ou non-expert d'un domaine, peut-on être légitime pour enseigner ce dont on n'est pas expert ?

Dans cette partie, nous nous intéresserons à cette question notamment aux travers de la théorie de référence de l'autorité éducative de l'enseignant, d'après les travaux de Bruno Robbes (professeur des universités en Sciences de l'éducation).

#### 1. Définitions et évolution de l'autorité : Les différents types d'autorité

Il existe différents types d'autorité, à savoir l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative. Nous définirons dans cette première partie les autorités autoritariste et évacuée ainsi que leurs caractéristiques. Puis dans une seconde partie, l'autorité éducative et ses caractéristiques.

##### 1.1 L'autorité autoritariste

D'après Robbes, l'autorité autoritariste représente :

*« La relation par laquelle le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. » (Robbes, 2010, p63).*

Cette conception de l'autorité est très présente dans la société et l'éducation notamment, de l'Antiquité aux débuts du XXème siècle. On parle alors de « discipline », où la coercition et la contrainte sont largement utilisées, l'idée étant de faire appliquer des règlements collectifs : « *Cette discipline (...) vise la moralisation de l'enfant en vue de sa conformité à une norme commune : telle est la fonction sociale de l'école de la République.* » (Ibid.).

Ainsi, au travers de discours et de pratiques de la discipline scolaire, un modèle d'autorité traditionnelle se construit. Ce dernier transpose alors à l'école la conception sociale dite « autoritariste ». Les trois caractéristiques de cette autorité traditionnelle sont alors :

- Une insistance sur une légitimation exclusive par le social ;
- La supériorité de la position du maître ;
- Une relation basée sur la contrainte, le rapport de force et la dépendance de l'élève.

Dans la pratique, l'enseignant use de différents comportements. Selon Robbes, il a alors recours à deux types de comportement : « *la menace du recours à la force physique ; les pressions psychoaffectives sur l'élève ou les manipulations de groupe, qui tendent à se substituer à la première catégorie* » (Ibid., p64).

Cependant, cette conception de l'autorité traditionnelle en éducation est critiquée dès le XVIIIème siècle avec la philosophie des Lumières, qui favorise une nouvelle conception de l'Homme mais également à la fin du XIXème siècle – début du XXème siècle avec l'apparition de l'Éducation Nouvelle où l'on cherche à concilier liberté et contrainte. Les idées clés sont la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet, l'activité de l'enfant détermine les méthodes d'éducation et l'éducation du sujet doit s'exercer selon des principes démocratiques. D'ailleurs, ces orientations sont confortées avec l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989. En effet, on souhaite alors la construction d'un nouveau rapport à l'autorité :

« *Deux repères peuvent aider l'éducateur à construire un nouveau rapport à l'autorité : une différence d'âge entre l'adulte et l'enfant limite naturellement le processus d'égalisation des droits ; les droits-libertés reconnus à l'enfant doivent être respectés par l'adulte, dans la mesure où ils ne contreviennent pas aux droits-protections qui garantissent sa sécurité.* » (Renault cité par Robbes, Ibid., p64).

## 1.2 L'autorité évacuée ou transférée

D'après Robbes, l'autorité évacuée ou transférée est :

*« La tendance à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif, car l'autorité est confondue avec l'exercice d'une force physique ou psychique. » (Ibid., p63)*

Chez l'enseignant, l'autorité évacuée se manifeste par l'abandon de la relation.

En effet, soit il doute de sa position en tant que transmetteur de savoir. Par exemple, en relativisant certaines normes, en rencontrant des difficultés à poser des limites et repères ou en évitant les relations potentiellement conflictuelles, voire même l'apprentissage en lui-même. Soit l'enseignant considère que l'exercice de l'autorité ne relève pas de sa mission. Par exemple, il estime que sa mission ne relève que de la transmission des savoirs à des élèves *« qu'il présuppose d'emblée en capacité de les recevoir. »* (Ibid.). Dans ce cas précis, il repose alors son autorité sur d'autres professionnels ou il pratique l'exclusion.

Dans la continuité de la remise en question de l'autorité autoritariste, dans l'institution scolaire dès les années 1960, un renouveau dans la manière de poser la question de l'autorité apparaît. Est alors dénoncée la conception d'une éducation où la transmission et la pérennisation d'une autorité est clairement assimilée au pouvoir : *« À force d'abus, l'enseignant est contesté. Il perd les bases légitimes de son autorité statutaire. Le non-sens de l'exercice de l'autorité traditionnelle apparaît. »* (Ibid., p64).

De nouvelles pédagogies voient alors le jour comme la pédagogie institutionnelle où la réflexion porte sur les possibilités d'un exercice différent de l'autorité par le maître ; ou encore la mise en place d'expériences non-directives investissant les questions du pouvoir et de la relation d'une autre manière.

Ce courant rejette alors toute idée d'autorité dans les relations sociales et interpersonnelles en dénonçant le caractère asservissant et anti-éducatif de l'autorité autoritariste, allant jusqu'à remettre en question sa légitimité à l'école : *« c'est la première critique théorique formulée à l'égard de cette tendance, comme si l'autorité était le strict opposé de la liberté. »* (Ibid.).

Par ailleurs, au niveau sociétal, on observe un affaiblissement des normes ainsi qu'une crise de la transmission intergénérationnelle. Ces dernières s'accordent ainsi avec les valeurs des sociétés néolibérales où le *« capitalisme pulsionnel »* (Stiegler ; in Kambouchner ;

Meirieu ; Gautier et Vergne cités par Robbes, Ibid. p65), qui est cette tendance addictive à consommer poussée par le marketing des multinationales cherchant « à capter l'attention des jeunes pour exciter leurs pulsions primaires » (Robbes, Ibid.). Tous ces éléments allant à l'encontre de l'action éducative, la contestation de l'autorité traditionnelle atteint alors l'institution scolaire dans ses normes. Cela révèle également la difficulté qu'a notre société à se mettre en adéquation avec les finalités qu'elle assigne à l'école.

Ainsi, cette crise sociétale du sens de l'école fragilise l'autorité statutaire des enseignants qui n'apparaît plus comme naturelle puisqu'auparavant, le statut social du professeur suffisait à garantir l'obéissance des élèves. Si la critique de l'autorité autoritariste a permis de questionner les relations entre supérieurs et subordonnés, cependant, elle n'a pas apporté de réponse concluante.

## **2. Une nouvelle conception de l'autorité : l'autorité éducative**

Face à tous ces constats sur l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée, l'autorité n'est donc plus acquise, cette dernière est alors à construire en situation.

Comme annoncé précédemment, cette partie visera à définir une nouvelle conception de l'autorité : l'autorité éducative. On se chargera alors de définir ce qu'est l'autorité éducative en abordant ses origines, puis ses significations et enfin ses caractéristiques.

### **2.1 Vers une redéfinition de l'autorité**

#### **2.1.1 L'autorité : au fondement de l'humain et un fait social irremplaçable** (Origines psychologiques et sociologiques)

Comme nous avons pu le voir précédemment, d'après les travaux de Robbes, l'autorité ne se confond ni avec la discipline scolaire (qui est l'ensemble des règlements et règles ainsi que des dispositifs et méthodes qui ont pour but de permettre un bon déroulement de l'activité d'enseignement), ni avec le pouvoir (bien qu'une confusion soit entretenue, l'autorité échoue dans l'absolu si elle a recours à la contrainte). C'est pourquoi, tout s'accorde pour affirmer que l'autorité autoritariste n'est pas adaptée, anti-éducative et que par conséquent il est alors impossible de la restaurer.

En accord avec cette idée, les travaux de Marcelli (2003), constituent un premier fondement scientifique de l'existence de la relation d'autorité. Selon Marcelli, le lien social d'autorité est un principe fondateur de l'humain :

*« Il est possible à la fois de s'accorder sur les méfaits d'une éducation autoritaire et d'accepter l'idée d'autorité comme recherche d'une limite protectrice pour*

*l'enfant. C'est ainsi que Daniel Marcelli (2003) nous invite à dépasser l'alternative stérile entre autorité autoritariste et autorité évacuée. L'autorité ne peut être purement et simplement supprimée, car elle est un principe fondateur de l'humain. » (Ibid., p72).*

Ainsi, l'autorité représente un lien nécessaire. Selon Marcelli, le lien d'autorité est à chercher non pas dans un conditionnement à l'autoritaire exclusivement vertical mais dans un lien horizontal « *qui fait de « l'autorité de coordination » un principe régulateur des relations humaines » (Ibid., p90).*

L'autorité est également fondatrice du rapport social et de l'accès à la culture. Elle est donc à la fois un phénomène psychique, de l'ordre d'une subjectivité incarnée (puisque personne ne peut faire autorité à la place d'une autre, sinon l'autorité de cette dernière disparaît), et un phénomène pris dans une relation, de l'ordre d'un social institué. De plus, au début des années 1970 avec les travaux psychosociologiques portés sur l'autorité ajoutés aux travaux d'auteurs affiliés aux pratiques de l'institutionnel, l'autorité apparaît alors comme un fait institutionnel fondamental et comme une relation se construisant dans et par l'action.

L'autorité est alors un fait social irremplaçable constituant « *le second fondement scientifique d'un fait humain-social dont l'existence ne peut être mise en doute » (Ibid., p75).*

### **2.1.2 Les trois significations de l'autorité**

Nous avons vu que l'autorité, de par ses origines psychologiques et sociologiques, se révèle être au fondement de l'humain comme un phénomène à la fois psychique et relationnel. Son étymologie permet d'en préciser ses trois significations indissociables :

#### **- Être autorité (l'autorité légale, statutaire)**

Définition de l'autorité statutaire : « *L'autorité statutaire est un pouvoir légal, un fait d'institution, de l'ordre du statique, de l'état de fait, du préalable, du non-négociable, qui place son détenteur dans une position asymétrique. » (Ibid., p91).*

Ainsi, chez l'enseignant, l'autorité statutaire ne peut pas se fonder que sur la seule détention du savoir. Pour légitimer son autorité, il doit alors miser sur une transmission par des apports de la pédagogie et des didactiques, eux-mêmes devant être articulés à une culture émanant de la société.

La mission du professeur est alors également éducative. Par conséquent, son autorité statutaire comprend une double dimension générationnelle et institutionnelle :

*« L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant. Cette différence inhérente aux âges fonde aussi la relation d'autorité de l'enseignant, dont l'antériorité permet la transmission d'une culture. L'adulte est garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale. La définition de l'école comme lieu d'enseignement ajoute la distinction enseignant/élève. La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante se rapporte aux missions du professeur, qui définit aussi la relation d'enseignement comme asymétrique. » (Ibid.).*

Cependant, le statut, qui est une condition nécessaire mais pas suffisante, ne peut pas à lui seul garantir l'exercice d'une autorité effective. En effet, si le détenteur de l'autorité en reste là, cette dernière se fige dans ses attributs statutaires. Ceci explique ainsi la confusion entre l'autorité et le pouvoir.

De plus, le respect initié par le détenteur de l'autorité statutaire a des incidences sur le positionnement de cette autorité chez les enseignants. En effet, les enseignants qui envisagent le respect comme un ensemble de comportements qu'ils doivent s'imposer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves, établissent une relation qui laisse une plus grande part à la symétrie et à la reconnaissance de leur autorité par les élèves.

Ainsi, le respect initié par l'enseignant est un impératif de sa crédibilité en tant que professionnel. Il a alors auprès des élèves une valeur d'exemple et d'identification engageant ces derniers à la réciprocité.

Par ailleurs, ce respect représente également la considération de l'enseignant envers les élèves.

Ainsi, parce qu'il ouvre au respect mutuel, le respect initié par le détenteur de l'autorité statutaire amorce la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves.

#### **- Avoir de l'autorité**

Le terme d'autorité a également pour racine *auctor* (auteur), se rattachant à *augere* (faire croître, augmenter) et renvoie à l'idée de création.

L'*auctor* est celui qui conquiert la capacité d'être son propre auteur par l'acquisition de compétences et de savoirs, s'autorisant ainsi à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie et dans ses relations aux autres. Selon Charles Maccio (1991), être auteur de sa propre personnalité :

« *C'est s'affirmer par sa compétence, par sa personnalité, afin d'influencer autrui sans avoir recours à la force ; (...) permettre aux autres de devenir acteurs d'eux-mêmes, c'est favoriser leur accès à l'autonomie [...] (c'est) accepter qu'ils acquièrent leur autonomie* » (Maccio cité par Robbes, Ibid., p80).

Un tel auteur sujet de son existence se construit à travers une histoire singulière et personnelle qui lui incombe d'élucider afin qu'il développe la confiance suffisante en soi. Mais cette construction du sujet auteur passe aussi par autrui, contribuant ainsi à renforcer la capacité du sujet à être son propre co-auteur. Pour se faire, le sujet doit s'autoriser. L'autorisation du sujet n'étant pas naturelle, il doit alors suivre un processus :

« *Après avoir mesuré, d'une part, les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part, le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres, la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir* » (Robbes, Ibid., p92).

Concernant l'*augere*, il apparaît lorsque l'*auctor* accepte de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques. Il a alors le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie en l'aidant et l'accompagnant pour qu'il soit davantage auteur de lui-même, dans l'action : « *L'auteur autorise, permet, rend possible en se portant garant de cette autorisation. Il produit une autorité qui fait croître l'autre dans le but qu'il accède lui aussi à la position d'auctor.* » (Ibid.).

L'autorité de l'enseignant ayant pour but ultime d'élever ses élèves, l'autorité est alors éducative ainsi redéfinie, et ce, par essence. C'est pourquoi, les paroles et actes de l'enseignant sont déterminants : parce qu'il s'y autorise, l'*auctor* envisageant l'avenir en étant capable d'agir sur lui-même, est alors créateur en ce sens. Cependant, cela ne signifie pas pour autant qu'il soit dans l'auto-fondation. En effet, ce qu'il fonde se rattache à une tradition ou plus précisément un héritage à transmettre, que « *l'autorité a pour finalité d'augmenter sans les rigidifier (...) (puisque) la tradition ne s'augmente que si la transmission s'accomplit dans un mouvement créateur.* » (Ibid.).

Ainsi, les concepts d'autorisation (selon Ardoino) et d'institution (en référence à la pédagogie institutionnelle), aident à penser une autorité pouvant s'écarter de l'enfermement dans une tradition réduite au simple fait de reproduire à l'identique : « *Cette praxis de l'autorité vise la création de l'autre auteur, du sujet* » (Ibid.). L'*auctor* étant à la fois

l'origine, le pôle de stabilité et le soutien à partir duquel une création peut s'effectuer mais également le garant d'une relation à la tradition, à la référence et du processus d'autorisation, il est ainsi un instituteur.

Autorisation et institution sont ainsi, selon Ardoino, quasi synonymes. Dans la relation d'autorité, ce soutien passe alors par le partage d'attention permettant aux deux protagonistes d'« *intérieuriser un modèle de relation de confiance : on peut compter sur l'autre pour construire son comportement, le guider, le caler. [...] Ce regard partagé crée la relation humaine de confiance qui est à la base même du lien d'autorité.* » (Marcelli cité par Robbes, Ibid., p85).

L'autorité se présente donc comme une capacité fonctionnelle de l'auteur, ce qui justifie alors l'hypothèse de Robbes et selon laquelle l'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais résulte d'une construction de savoir dans l'action.

#### - **Faire autorité**

Le « faire » est alors constitutif du champ des savoirs d'action. Toutefois, l'« avoir » et l'« être » relèvent également d'un « faire » en situation.

L'enseignant doit faire en permanence la preuve de ses savoirs, et ce en actes, car sa capacité à montrer des compétences identifiables est la condition indispensable d'une autorité statutaire crédible : « *le faire autorité passe alors par l'opérationnalisation des modalités d'enseignement/apprentissage des connaissances (...) : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et de communication.* » (Robbes, Ibid., p92).

Les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques relèvent de la mise en place d'un rapport non dogmatique au savoir ainsi que d'un cadre éducatif contenant des systèmes de médiations entre les différents acteurs (que ce soit le directeur de l'établissement comme le personnel ou encore l'enseignant et les élèves). Il s'agit alors de possibilités données à ces divers acteurs d'exercer certains pouvoirs, de prendre des responsabilités et des initiatives.

Ces savoirs prennent également en compte les apports didactiques favorisant les apprentissages des élèves :

« *En leur proposant des situations tenant compte de leurs modes de pensée et de leurs stratégies, en leur présentant les contenus de savoir selon des formes et des modalités variées, en étant attentif à la présentation et à la structuration de contenus de savoir considérés comme sensibles.* » (Ibid., p86).

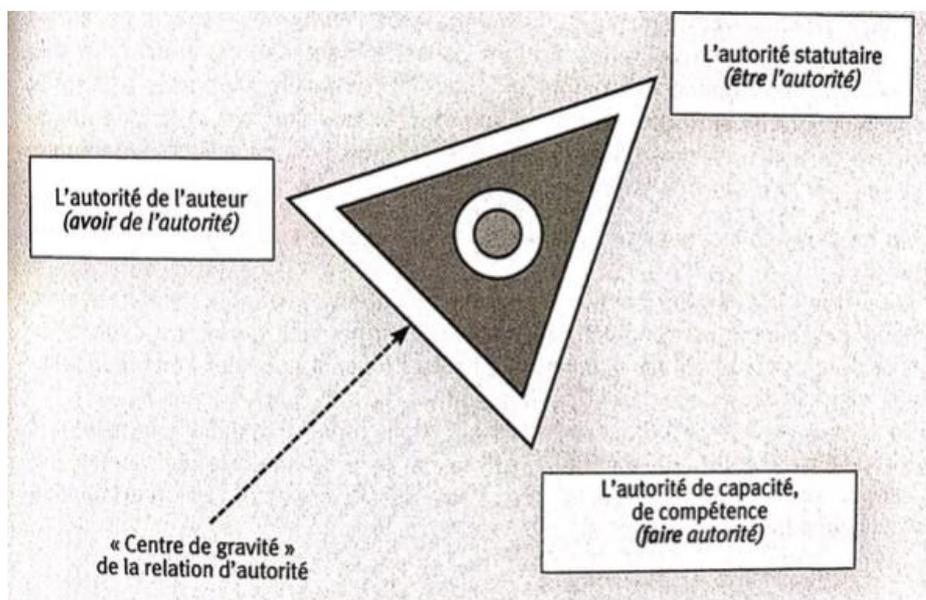
Robbes prend alors l'exemple de la pédagogie institutionnelle qui, par sa capacité à proposer des réponses aux enseignants souhaitant exercer une autorité éducative, est intéressante.

En effet, cette pédagogie pose l'asymétrie de statut entre l'enseignant et l'élève ce, en référence aux lois fondatrices de l'humain. En termes d'autorité, cette pédagogie remplace l'autorité de l'enseignant, acceptant de ne plus être l'unique référence dans la classe, par un réseau d'institutions symboliques qui organise le groupe, structure et prend soin du milieu pour assurer le fonctionnement des échanges.

Les savoirs en termes de communication sont alors essentiels. En effet, la communication dans toutes ses dimensions corporelle, verbale et non verbale sont indispensables dans la transmission des messages d'autorité.

L'autorité de l'enseignant n'étant plus considérée comme naturelle, elle peut alors être repensée sous la forme d'une relation qui s'acquiert, se développe et se construit en situation.

Ainsi, l'autorité s'établit dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. Du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, Robbes propose le schéma suivant pour indiquer que ces 3 significations doivent être travaillées ensemble afin de stabiliser la relation d'autorité :



(Ibid., p111).

## 2.2 Les caractéristiques de l'autorité éducative

Ici, nous nous intéresserons aux caractéristiques de l'autorité éducative. L'étude de ces dernières nous permettra de mieux comprendre quels liens s'établissent entre asymétrie et symétrie, quels moyens l'enseignant dispose pour influencer l'élève et comment cette influence s'articule avec l'autonomisation. Ces caractéristiques nous permettront également de mieux saisir comment et sur quelles bases le détenteur d'une autorité statutaire peut la légitimer, mais aussi quels rôles jouent à la fois l'autre, la reconnaissance, les savoirs d'action de l'enseignant, mais aussi l'éthique, la pratique démocratique, dans le processus de légitimation de l'autorité éducative.

### 2.2.1 Une relation asymétrique et symétrique

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'autorité statutaire place l'enseignant dans une position asymétrique qui, de fait, est non-négociable. Cette position, qui est à la fois générationnelle et institutionnelle, marque un rapport d'inégalité avec les élèves soulignant ainsi l'existence de places distinctes.

Cependant, d'après Myriam Revault d'Allonnes, avec l'autorité éducative l'enseignant se situe dans une « *dissymétrie non hiérarchique : (...) la justesse et la légitimité de cette différence de place est admise par les deux partenaires de la relation* » (Revault d'Allonnes cité par Robbes, Ibid., p95).

De plus, Laurence Cornu ajoute qu'en démocratie, l'autorité éducative prend tout son sens en raison de la nature non-hiérarchique de la différence des places entre l'enseignant et les élèves mais également en raison de la finalité émancipatrice de cette dernière.

Ainsi, même si l'asymétrie est nécessaire, cela ne veut pas pour autant dire qu'elle soit suffisante. L'autorité éducative s'appuie à la fois sur l'asymétrie et sur la symétrie. Yvan Darrault-Harris développe cet aspect lorsqu'il souligne le pouvoir du destinataire de l'autorité :

*« On insistera donc sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité et, paradoxalement, sur le pouvoir non négligeable du destinataire [...] si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une asymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des traits de symétrisation potentielle. »*  
(Darrault-Harris cité par Robbes, Ibid., p96).

Cette tension entre asymétrie et symétrie oblige à considérer l'exercice de la symétrie comme indispensable à l'acceptation de l'asymétrie : c'est parce que l'enseignant fait preuve d'un respect manifeste qu'une relation de confiance se crée entre l'enseignant et

les élèves, et que ces derniers acceptent son autorité statutaire ; cette dimension symétrique légitimant l'enseignant.

L'autorité éducative doit donc s'appuyer à la fois sur l'asymétrie (inhérente au statut et qui assure l'indispensable distinction des places générationnelle et institutionnelle), ainsi que sur la symétrie (basée sur la confiance et le respect mutuel entre les deux partenaires de la relation, et ouvrant à la légitimité), pour être effective et pour tendre vers sa finalité principale qui est de rendre l'autre auteur.

### 2.2.2 Une relation d'influence

Même si, de prime abord, la notion d'influence spécifie *a priori* la dimension asymétrique de la relation d'autorité, malgré cela elle conduit les psychosociologues, l'ayant étudiée, à se centrer sur les deux acteurs de la relation.

En effet, très souvent l'apparition de l'autorité au sein d'un groupe est associée aux capacités d'influence d'un leader. Alors que l'autorité s'appuie d'abord sur les réseaux formels, la notion de leadership quant à elle souligne l'importance des réseaux informels dans le processus d'influence.

Ainsi, Collerette définit l'influence comme étant « *la capacité qu'a un individu d'influencer les autres dans le sens qu'il désire, sans avoir à recourir, explicitement ou implicitement, à des sanctions formelles.* » (Collerette cité par Robbes, Ibid., p97). Il en déduit alors que le leadership résulte de la volonté de ceux qui choisissent de se faire influencer. C'est pourquoi, le leader n'influence que dans une certaine mesure.

Dans la situation d'enseignement, nous cherchons donc à voir quelles sont les possibilités dont dispose l'enseignant aujourd'hui pour influencer les élèves, et ce, de façon consentit et sans violence.

Selon Robbes (Ibid., p97), la conception de l'autorité éducative s'approche du leadership mais sans exclure l'usage de sanctions formelles non violentes : « *Un leadership exercé grâce à des compétences faisant autorité en situation est essentiel à l'incarnation d'une autorité statutaire crédible.* » (Ibid., p97).

Ainsi, un leadership efficace se réfère à des compétences faisant autorité en situation. Parmi ces compétences on retrouve notamment la capacité à assumer les rôles et les fonctions répondant aux besoins du groupe. Ces rôles sont au nombre de trois : soutenir les relations et les interactions des membres, trouver des solutions pratiques aux problèmes du groupe et s'intéresser à ses objectifs.

Ainsi, le leader à l'autorité acceptée est un auteur au sens où il autorise chacun. Il a pour mission de privilégier la parole et l'écoute pour gérer les relations, il met également en place des dispositifs permettant de définir des objectifs et de contrôler leur réalisation, d'élaborer des solutions et de prendre des décisions où chacun peut s'engager, à son tour, à être auteur.

Toutefois, les recherches en psychosociologie ont également révélé qu'il est impossible de définir un modèle unique de leader. En effet, c'est toujours dans un contexte particulier qu'une personne fait autorité, ce qui justifie donc une approche par les situations singulières.

Le processus d'influence est inscrit dans l'idée même de l'éducation, ce qui explique des tensions quant à ses qualités et limites. On cherche donc à savoir jusqu'où l'enseignant peut aller dans l'influence tout en restant dans l'exercice d'une autorité éducative.

Certaines formes d'influences sont positives. Michel Lobrot admet cette idée lorsqu'il distingue deux types de contraintes :

*« Les « facteurs objectifs », extérieurs à l'individu, comportent les contraintes « naturelles » (créées par la nature) et les contraintes « artificielles » (créées par l'homme). Les « facteurs subjectifs » sont internes au sujet, le poussant « à la contrainte sur soi-même ou au contraire à sa propre libération. » » (Lobrot cité par Robbes, Ibid., p99).*

Ainsi, l'autorité éducative préférera les influences faisant appel à des contraintes naturelles ou permettant à l'élève-sujet d'être davantage auteur de lui-même. L'influence s'apprécie donc positivement à la condition qu'elle ne soit pas fondée sur le contrôle de celui sur lequel elle s'exerce.

Toutefois, l'exercice d'une influence contraint le détenteur de l'autorité statutaire à rester vigilant quant aux modalités d'action qu'il utilise ainsi qu'à examiner les finalités de l'acte éducatif.

Ainsi, dans la relation d'enseignement, l'enseignant doit d'abord être capable de clarifier la part non négociable de son autorité statutaire : *« Son influence comporte ainsi une dimension de contrainte symbolique bénéfique à l'accomplissement des finalités d'une autorité éducative. »* (Robbes, Ibid., p113). Pour que son influence ne résulte pas d'une soumission, selon Imbert, c'est par la formation professionnelle que cela se travaille. En effet, cette formation consisterait à aider l'enseignant à repérer et à démêler les *« processus*

*transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre dans sa pratique.* » (Imbert cité par Robbes, Ibid., p99).

C'est pourquoi, pour éviter que l'influence exercée devienne une contrainte négative, il convient alors d'accepter cette contradiction de la relation d'autorité, à savoir, reconnaître la tension dialectique « *soumission, contrainte/autonomie, liberté* » (Robbes, Ibid.) comme constitutive de l'exercice de la relation d'autorité éducative, tout en travaillant aux conditions de son dépassement.

Par ailleurs, l'influence en éducation s'inscrit également dans un processus où l'élève-sujet dépend de moins en moins du porteur de l'autorité à mesure qu'il existe comme auteur de lui-même. Ainsi, cette influence exercée dans la relation d'autorité éducative, s'inscrivant toujours dans un processus d'autonomisation, vise sa propre disparition.

Ainsi, si l'individu autonome détermine lui-même la loi à laquelle il se soumet, selon Busnel, cet objectif ne va pas sans l'exercice de capacités cognitives telles que la prise de conscience, le jugement ou encore la raison, et dont le développement tient en grande partie à l'influence socialisante de l'enseignant-éducateur.

C'est pourquoi, l'autonomie n'est pas la liberté totale mais au contraire elle « *suppose l'intériorisation des règles de la vie sociale, la capacité de s'y repérer, d'y inventer une liberté respectueuse d'autrui, consciemment limitée.* » (Busnel cité par Robbes, Ibid., p100).

Ainsi, la reconnaissance des influences et des liens sociaux (notamment les devoirs envers chacun et la collectivité), sont des conditions essentielles à l'accès à l'autonomie. L'influence hétéronome de l'enseignant-éducateur est donc constitutive du processus d'autonomisation. En effet, pour qu'elle permette la prise d'autonomie progressive de l'élève-sujet, ce dernier doit être considéré comme capable de prendre des initiatives et de faire des choix, ce, dès le début par l'enseignant-éducateur. De plus, il est alors indispensable de mettre en place un processus éducatif réfléchi, dans lequel est posé d'emblée un détachement progressif et contrôlé du sujet par rapport à celui qui l'influence.

Cette perspective de l'autorité éducative définissant l'élève comme sujet libre d'accepter ou non l'influence, est paradoxale : il s'agit alors d'obliger l'autre à adhérer librement à ce qu'on lui propose.

Philippe Meirieu souligne également ce paradoxe de l'éducateur : « *je t'oblige à adhérer librement à ce que je te propose* » (Meirieu cité par Robbes, Ibid.).

Ainsi, l'acceptation de l'influence exercée soulève un problème de la liberté de consentement de l'élève-sujet, à savoir : Comment l'enseignant peut-il être sûr que l'élève consent à lui obéir librement ? Et de quels moyens dispose-t-il pour s'en assurer ?

Un premier élément de réponse tient au fait que l'enseignant accorde les moyens utilisés avec les finalités poursuivies. Ainsi, l'enseignant, s'efforçant de pratiquer une autorité éducative, exercera une influence plutôt dans la sphère de l'obéissance et du consentement que dans celles de la contrainte/soumission ou de l'autonomie/liberté à l'excès.

### 2.2.3 Une relation d'autorité basée sur la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire

Comme nous avons pu le voir précédemment, si la transcendance extérieure, les qualités personnelles ou la contrainte ne sont plus en mesure de légitimer l'autorité et « *si les droits de l'homme, le contrat social ou encore la raison et la vérité scientifique du savoir sont relativisés* » (Robbes, Ibid., p114), comment et sur quelles bases le détenteur de l'autorité statutaire peut-il, aujourd'hui, légitimer son autorité ?

Par l'étude des processus d'influence, nous avons pu mettre en lumière le rôle et les compétences du leader en situation. Ce dernier, dans la perspective d'une autorité éducative, s'efforce d'exercer un leadership démocratique attentif aux besoins du groupe. Par ailleurs, nous avons également vu, au travers des tensions liées au processus d'influence, le rôle capital des « *sujets d'autorité* » dans la production de l'autorité du leader. » (Ibid., p102).

Ainsi, la position d'autorité ne se légitime jamais d'elle-même, elle passe au final par l'acceptation de l'autre et en appelle donc à une extériorité.

Le constituant principal du processus de légitimation de la relation d'autorité est la reconnaissance.

Deux philosophes du XXe siècle se sont intéressés à cette notion :

- Selon Kojève, l'autorité ne peut qu'être reconnue : « *Celui qui « reconnaît » une autorité (et il n'y a pas d'autorité non reconnue) reconnaît par cela même sa « légitimité ».* » (Kojève cité par Robbes, Ibid., p102).
- Selon Gadamer, l'autorité se fonde sur un acte d'acceptation et de reconnaissance. Il ajoute également le fait de faire appel à la raison pour faire reconnaître la légitimité. La raison est donc l'élément déterminant par lequel l'autorité s'acquiert :

*« L'autorité des personnes n'a pas son fondement ultime dans un acte de soumission et d'abdication de la raison, mais dans un acte d'acceptation et de reconnaissance : nous reconnaissons que l'autre nous est supérieur en jugement et perspicacité, que son jugement nous devance, qu'il a prééminence sur le nôtre. [...] Ainsi, comprise dans son vrai sens,*

*l'autorité n'a rien à voir avec l'obéissance aveugle à un ordre donné [...] : elle repose sur la reconnaissance.* » (Gadamer cité par Robbes, Ibid.).

Ainsi, la mobilisation de la raison dans l'acte de reconnaissance indique les voies par lesquelles le consentement se donne et c'est en faisant appel au sujet doué de raison que l'autorité éducative se légitime. Pour se faire, l'élève a donc besoin d'éléments observables et formalisables.

Dans la relation d'enseignement, l'exercice de la raison envisage l'obéissance non soumise de l'élève comme l'aboutissement d'un processus reposant sur des actions que l'on peut observer et expliciter. Ainsi, un second constituant de l'autorité légitime est l'identification de savoirs d'action que l'enseignant met en œuvre dans l'exercice de l'autorité et que les élèves reconnaissent lorsqu'ils consentent à obéir.

Par ailleurs, la référence à la raison permet d'énoncer deux autres constituants du processus de reconnaissance de l'action légitime dans le cadre de l'autorité éducative :

- Les modalités de la légitimité démocratique : « *parce qu'elles ouvrent à l'exercice de la dimension symétrique de la relation d'autorité, à la part de démocratie qu'elle contient.* » (Robbes, Ibid., p103). Ces modalités sont au nombre de trois.

La première considère que la légitimité se construit avec les savoirs de tous les acteurs. Dans la classe, cela se traduit par le fait que l'enseignant s'efforce de trouver les moyens pour que les élèves adhèrent personnellement au projet scolaire, au-delà de l'obligation sociale. Ainsi, selon Robbes (Ibid.), l'autorité éducative établit sa légitimité à la condition où l'enseignant n'occupe pas toute la place et accepte la remise en cause de sa position toute-puissante en donnant à chaque élève les moyens d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités.

La seconde voit dans la méthode démocratique elle-même les critères de l'autorité légitime : « *La prise en compte de l'autre introduit inmanquablement la possibilité pour l'autorité instituée d'être interrogée, voire contestée. C'est même une condition de sa légitimation.* » (Ibid.). Ainsi, c'est en permettant aux élèves de remettre en cause l'autorité instituée (c'est-à-dire, celle de l'enseignant) en l'interrogeant voire la contestant que cette dernière se légitime. Le conflit est donc consubstantiel de la relation d'autorité. Ainsi, la mise en œuvre de méthodologies de résolution et le fait de trouver des compromis pour le dépasser sont donc indispensables. C'est cette position que défend François Bourricaud

lorsqu'il affirme que « *les procédures de délibération, de décision et de vote [...] constituent la technique de l'autorité, en même temps qu'elles nous fournissent les critères de l'autorité légitime.* » (Bourricaud cité par Robbes, Ibid., p104). C'est à ces conditions seulement que le conflit peut être qualifié de « *principe créateur* », caractère de l'autorité éducative parce qu'il « *augmente l'autorité à la fois aux bénéficiaires de son détenteur et du collectif* » (Robbes, Ibid.). C'est ce processus de création et d'ajustement, puisque les décisions prises peuvent être modifiées par le collectif, qui assure la légitimité de l'enseignant.

La troisième modalité énonce que l'exercice de la raison notamment au travers de l'argumentation, sont des moyens de légitimation de l'autorité instituée. En effet, dans la visée éducative de l'autorité éducative, on peut avoir recours à la persuasion par arguments pour faire reconnaître le bien-fondé de l'influence exercée, même si l'objectif d'une influence consentie est le but ultime. En situation pédagogique, l'échange raisonné d'arguments s'avère être indispensable, que ce soit avant voire au moment où l'acte d'autorité s'exerce.

De plus, cet échange raisonné est également au fondement de l'autorité professorale ainsi que l'une des conditions de possibilité pour que l'élève s'approprie le savoir, notamment dans cette capacité à le questionner pour mieux apprendre mais aussi à penser par soi-même et à accéder à un rapport critique à la vérité.

Par ailleurs, les échanges régulés où la parole est donnée aux élèves dans cette perspective d'éducation et d'instruction démocratique, contribuent au renforcement de l'autorité de l'enseignant et participent à son processus de légitimation.

- L'éthique de l'autorité éducative : cela tient au fait que « *ces savoirs d'action seront acceptés des élèves dans la mesure où ils les jugent conformes à une éthique.* » (Ibid.).

Ainsi, cette dernière s'énonce en quatre points.

Le premier se fixe pour but de contenir le risque autoritariste, toujours possible. Ainsi, l'enseignant s'interdit de recourir à la violence qu'elle soit psychique ou physique, à l'égard des élèves. Il s'agit là bel et bien d'un critère de légitimation d'un « faire autorité » éducatif, que les élèves identifient sans équivoque.

Le second combine deux propositions : l'enseignant considère et respecte les élèves comme sujets humains et comme être éducatibles et capables d'apprendre. Ainsi, la première proposition reconnaît en l'élève « *une personne digne de considération, un sujet humain*

*respectable en qui l'adulte manifeste une confiance a priori.* » (Ibid., p106). Ce postulat passe alors par des gestes et des actes. La seconde proposition est liée à l'autorité statutaire de l'enseignant : l'enseignant considérant et respectant les élèves comme être éducatibles et capables d'apprendre, s'oblige et s'engage donc à mettre en œuvre tous les moyens qu'il a à sa disposition pour que ces derniers apprennent. Ainsi, l'enseignant fait reconnaître son autorité comme légitime et crédible parce qu'il peut garantir que l'élève apprend : « *Sa capacité à faire travailler les élèves dans ce sens, son engagement dans ce projet, sa détermination, sa persévérance et son sentiment de légitimité à le faire légitimement au final son autorité.* » (Médioni cité par Robbes, Ibid., p107).

Le troisième point s'établit dans l'articulation entre aspirations individuelles et intérêt général.

Dans la relation pédagogique, reconnaître le bénéfice de certains contenus de savoirs à apprendre ou les exigences méthodologiques posées par l'enseignant n'est pas toujours perçu comme évident et allant de soi par les élèves. C'est pourquoi, l'intérêt des élèves-sujets n'est pas toujours perçu comme tel par les élèves-sujets eux-mêmes. Pour que la prise de conscience par l'élève de son intérêt puisse être travaillée avec lui sans qu'il n'éprouve de sentiment d'injustice, l'autorité légitime doit alors s'exercer en référence à l'intérêt général.

Par définition, l'intérêt général se réfère au Droit démocratique, notamment les droits et devoirs de chacun envers les autres et le collectif. C'est pourquoi, Jean-Jacques Wunenburger analyse les obligations mutuelles des acteurs scolaires en insistant notamment sur les devoirs. Pour ce dernier :

*« Il n'y a pas d'éducation sans devoirs envers soi-même ni (...) envers autrui, adulte ou enfant. Autrement dit [...], l'éducation (est) d'abord un engagement réciproque autour de devoirs, par rapport auxquels chacun est appelé à une responsabilité. »* (Wunenburger cité par Robbes, Ibid., p108).

Ainsi défini, le devoir de l'élève est alors d'accepter l'influence de l'enseignant, à condition qu'elle soit bienveillante, et celui de l'enseignant est de rendre l'élève autonome et auteur de lui-même. Selon Wunenburger (Ibid.), sur le plan éthique, c'est donc toujours au regard de l'intérêt général que l'autorité de l'enseignant doit être évaluée. L'autorité enseignante, en ce sens, joue également un rôle de régulateur entre les exigences individuelles et sociales.

Le quatrième et dernier point fait référence à l'autorité éducative travaillant à sa propre disparition. Ce point prend sens dans le dépassement de la tension dialectique « *soumission, contrainte/autonomie, liberté* » par l'obéissance/consentement, que nous avons mentionné plus haut. Ainsi, si l'influence est consubstantielle de l'acte d'éducation alors l'autorité se révèle être un moyen et non une fin en soi. C'est pourquoi, elle apparaît à certains moments de l'acte éducatif pour disparaître à d'autres : « *la finalité étant d'apprendre à s'en passer.* » (Robbes, Ibid.) ; cela marquant l'autorité éducative comme ayant un caractère transitoire.

#### **2.2.4 L'autorité légitime : entre nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente et recherche de solidité, de sécurité**

Une seconde tension dialectique du processus de légitimation est à mettre en évidence. Comme nous avons pu le voir précédemment, l'étude des processus de reconnaissance ainsi que celle des modalités de la légitimité démocratique ont souligné l'importance de l'autre et montré que l'exercice de l'autorité passait par la capacité du détenteur de cette dernière, à prendre en compte le savoir des acteurs et à pratiquer la démocratie avec méthode, notamment par l'exercice de la raison et de l'argumentation. Par ailleurs, le fait qu'en termes de finalités éthique l'autorité éducative travaille à sa propre disparition en a indiqué le caractère transitoire.

De plus, le fait que la possibilité de remettre en question l'autorité institutionnelle de son détenteur soit laissée aux élèves-sujets, fait partie intégrante du processus de légitimation de l'autorité éducative. Néanmoins et paradoxalement, cela ne l'affaiblit pas.

En effet, pour René Rémond (Ibid., p109), puisqu'en n'exerçant pas son autorité « *comme infaillible ou omniprésente (en sachant) marquer, reconnaître ses limites, (et montrer) où s'arrête sa compétence, (le détenteur d'une autorité instituée obtient) plus volontiers la reconnaissance que la contestation* » (Rémond cité par Robbes, Ibid.).

Toutefois, selon Robbes (Ibid.), cette relation demeure malgré tout potentiellement instable, du fait qu'elle est en permanence à construire. Seule la rigueur d'un dispositif garantit que cette construction s'élabore et que les acteurs la vivent comme suffisamment solide et dans une relative sécurité.

De plus, la capacité à reconnaître les conflits et à en trouver des solutions acceptables qui permettent au groupe de progresser, devient le marqueur d'une autorité finissant par être légitimée et reconnue ; tout en laissant la possibilité d'être de nouveau contestée par la suite. C'est pourquoi, « *Ce mouvement de mise en question puis de relégitimation est essentiel à l'émergence d'une autorité éducative (donc créatrice) et une condition de sa perpétuation.* » (Ibid.).

Ainsi, le processus de légitimation de l'autorité éducative se construit entre la nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente et la recherche de solidité, sécurité.

Finalement, comme le précise Myriam Revault d'Allonnes, c'est la durée qui produit et augmente la légitimité. En effet, la construction d'une relation d'autorité étant à la fois suffisamment « *solide, sécurisante et jamais définitivement achevée* » (Ibid.), alors le processus de légitimation de l'autorité s'inscrit également dans ce rapport à la durée. L'idée de durée légitime donc l'autorité.

Sont convoqués ici les concepts d'autorisation et d'institution puisque celui de l'institution devient cette autorité qui relie les générations et autorise l'initiative. À ce propos, Revault d'Allonnes ajoute : « *inscrite dans une durée vivante, l'institution se laisse appréhender à travers la réactualisation permanente d'un sens. (En conséquence), l'autorité ne se fige [...] ni dans la conservation du passé ni dans le dogme de l'avènement du futur.* » (Revault cité par Robbes, Ibid., p110). Elle en déduit alors que le faire autorité ne relève d'aucune certitude et n'est pas maîtrise absolue sur les choses ; ce qui est en adéquation avec la seconde tension dialectique resituée dans un rapport à la durée, énoncée plus haut.

## **B. La théorie du maître ignorant**

### **1. L'enseignement universel : la théorie du maître ignorant selon Joseph Jacotot**

#### Joseph Jacotot

Joseph Jacotot, né à Dijon en 1770 dans un milieu modeste, appartient à ces générations qui ont directement éprouvé dans leur carrière les vicissitudes révolutionnaires. Très vite, il se révèle comme étant un excellent élève, avec un appétit de savoir immense. Cela l'amènera à de multiples lectures et des études brillantes dans de nombreux domaines.

Avocat à 19 ans, il démissionne du barreau pour se consacrer entièrement à sa passion : "l'instruction de la jeunesse." En 1792, il devient instructeur dans un bataillon révolutionnaire et s'y révèle un pédagogue hors pair. Ensuite il se lance dans l'enseignement du droit, des mathématiques, de la logique, du latin, des lettres ... Sous-directeur à l'École Polytechnique, puis professeur à l'École Centrale et à la faculté de Dijon, Joseph Jacotot est élu député. Au retour des Bourbons au pouvoir, il s'exile en Belgique où il obtient la chaire de littérature française à l'Université de Louvain.

C'est en 1818 que le hasard l'amène à réaliser une expérience qui va révolutionner sa pédagogie ; la plupart des élèves ne parlent que le hollandais, que lui ne comprend pas. Il

trouve alors une édition bilingue du *Télémaque*, le livre de Fénelon, et demande à ses étudiants d'apprendre par cœur le texte français de ce livre en s'aidant de la traduction. Ensuite il leur demande de commenter en français et par écrit ce qu'ils ont lu. Ses étudiants manient une langue riche, structurée, et pratiquement sans faute : ils ont appris le français de façon inédite, et sans que personne ne se charge vraiment de le leur enseigner.

Joseph Jacotot comprend qu'enseigner ce n'est pas expliquer, mais mettre les autres en position d'apprendre par eux-mêmes. Il en conclut que les maîtres explicateurs ne sont pas indispensables ; et quand il eut appliqué la même méthode à l'écriture, au dessin, à la peinture, aux mathématiques, à l'hébreu, à l'arabe ...et que ses expériences eurent réussi, il eut conclu qu'on peut tout enseigner aux autres, même ce qu'on ne connaît pas soi-même. La méthode fut trouvée, et Joseph Jacotot lui donna, le 15 octobre 1818, le nom d'« Enseignement universel ».

Si cette expérience n'est pas tombée dans l'oubli, on le doit principalement à Jacques Rancière qui, en 1987, consacre un ouvrage qui relève à la fois de la biographie, de la pédagogie et de l'essai philosophique et politique (Rancière, 2004), "*Le maître ignorant*" sous-titré "*5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*".

## **2. Les principes et idées clefs de l'enseignement universel**

Dans cette partie, il s'agira de mentionner et d'explicitier les différents principes clés de l'enseignement universel.

### **2.1 Le maître explicateur est un maître "abrutisseur"**

Dans la majorité des systèmes d'enseignements réside un principe récurrent : la nécessité d'expliquer. Ainsi, dans l'ordre explicateur ou le système explicateur, on suppose que les raisonnements sont plus clairs et s'impriment mieux dans l'esprit de l'élève que si une explication orale est donnée par l'enseignant pour lui expliquer celle qui est écrite dans un livre ou une méthode par exemple.

En effet, selon cet ordre, le monde est divisé en 2 intelligences : une intelligence inférieure, celle de l'ignorant voire de l'incapable qui a besoin d'explication pour comprendre, et une intelligence supérieure, celle de l'explicateur qui « *connaît par les raisons, elle procède par méthode, du simple au complexe, de la partie à tout* » (Rancière, 2004, p16).

Or, ce système explicateur est remis en question par la méthode de Jacotot. En effet, selon lui, le principe de l'explication est le principe de l'abrutissement : même si le souci de l'ordre explicateur est qu'avant tout l'élève comprenne, aussi noble soit-il, ce dernier

empêche l'élève d'apprendre selon sa propre raison. Ainsi, expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. C'est pourquoi, selon Jacotot il est nécessaire de renverser la logique de l'ordre explicateur. Ainsi, enseigner n'est pas expliquer, mais mettre les autres en position d'apprendre par eux-mêmes : « *C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel* » (Ibid., p15). L'objectif de Joseph Jacotot est alors bel et bien la révélation d'une capacité intellectuelle.

*« Pour comprendre cette idée contre-intuitive selon laquelle des élèves peuvent apprendre sans les explications du maître, Jacotot prend l'exemple de l'apprentissage pré- scolaire de la langue maternelle, qui, selon lui, prouve la capacité de chacun à apprendre sans explications. »* (Martineau et Calcei, 2019, p109).

Même si le rôle du maître explicateur est remis en cause par Jacotot et Rancière, selon Martineau et Calcei, cela ne revient pas à relativiser l'importance du savoir. En effet, Jacotot comme Rancière insistent également sur l'importance des experts et savants qui peuvent être utilisés, dans un autre contexte, comme ressources pour l'élève par le biais de conférences ou de livres par exemple.

Puisqu'avec la méthode Jacotot on cherche à briser « *un rapport inégalitaire qui infantilise l'élève* » (Ibid., p110), le fait d'utiliser l'expert comme ressource amène à mettre l'élève dans une attitude mature face au savoir : « *Il sera donc rechercher là où il se trouve mais pas nécessairement dans l'enceinte de la classe* » (Ibid).

## **2.2 Le principe de l'égalité des intelligences**

Qui n'a pas déjà entendu ce type de remarque : « celui-ci réussi mieux parce qu'il est plus doué, plus intelligent, il a plus de moyen que celui-là » ? Cette phrase résume bien le principe de l'inégalité des intelligences prôné et véhiculé par l'ordre explicateur, celui-là même qui divise le monde en 2 intelligences.

Rancière (Rancière, 2004, p 83), prend alors l'exemple de deux frères issus du même milieu social, ayant reçu la même éducation ainsi que la même instruction : l'un réussit mieux que l'autre. Il y a alors une différence intrinsèque qui tient au fait que l'un des deux est plus intelligent, a plus de moyens et est plus doué que l'autre. On en vient alors à la conclusion qu'il y a bien des inégalités d'intelligence. Toutefois, rien ne le prouve, aucun fait ni, plus précisément, aucune cause n'est mise en avant pour expliquer cela. La seule chose ici qui est exposée est celle d'avoir résumé les idées qui racontent le fait :

c'est-à-dire qu'en disant « il est plus intelligent » cela revient à dire « il réussit mieux ». On a alors donné un nom au fait mais le nom du fait n'en est pas la cause « *tout au plus sa métaphore* » (Ibid., p84).

Ainsi, l'inégalité des intelligences n'est en réalité que l'inégalité des manifestations intellectuelles. La justification de ce principe même est donc tautologique.

Il en va de même pour celle du principe de l'égalité des intelligences. Cependant, afin d'éviter cela on parlera alors de ce qui est observé en nommant les faits sans pour autant les assigner à une cause. Ainsi, dans l'exemple des 2 frères, au lieu de prétendre que l'un est doté d'une intelligence plus développée que l'autre, on supposera plutôt que les 2 intelligences n'ont pas été exercées également ; l'un ayant fourni peut-être un meilleur travail, ayant été plus attentif que l'autre qui lui n'aura peut-être pas bien vu ni bien regardé : « *Je dirai qu'il a porté à son travail une moindre attention* » (Ibid., p86).

L'attention étant par son principe un fait immatériel, ses effets sont pourtant matériels ce qui permet de pouvoir en vérifier la présence ou non mais également d'en vérifier l'intensité plus ou moins grande.

Jacotot en avait lui-même fait l'expérience avec ses étudiants hollandais à l'université de Louvain. Si le hasard ne l'avait pas mis en présence de cette situation, il aurait pu persister dans cet ordre explicateur. Mais il s'avère que ces étudiants venus apprendre le français auprès de lui s'étaient eux-mêmes appris à le parler et l'écrire sans aucune explication. À partir de cette expérience, il constata alors que par la nécessité qu'il l'avait contraint de se mettre hors-jeu, lui et son intelligence d'enseignant (ne parlant pas hollandais) ; seule l'intelligence de Fénélon au travers du *Télémaque*, celle du traducteur qui s'était efforcé d'en proposer une traduction hollandaise équivalente et celles des étudiants qui voulaient apprendre le français, suffisait. Aucune autre intelligence ne fut nécessaire.

L'idée même de l'égalité des intelligences est donc la suivante : pour qu'un individu apprenne il est nécessaire de postuler que chacun en est capable sans distinction entre les intelligences de chaque individu, car tous les actes intellectuels s'opèrent de la même manière : « *La même intelligence est à l'œuvre dans tous les actes de l'esprit humain* » (Ibid., p31).

On apprend finalement, que ce que l'on connaît déjà. L'élève apprenant n'est pas un être ignorant : Là où l'on croit qu'il y a de l'ignorance, il y a en réalité déjà un savoir, qu'il faut solliciter.

### 2.3 Le principe d'une volonté servie par une intelligence

Pour qu'il y ait un acte intellectuel, il est nécessaire que cet acte soit amorcé et guidé par une volonté. Cette volonté est alors liée au soi : elle est assimilée à la puissance propre de l'individu ainsi qu'à sa faculté.

Dans l'enseignement universel, on entend par volonté « *ce retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant* » (Ibid., p97). C'est alors cette conscience et estime de soi qui permettent le mouvement de l'intelligence se traduisant par l'acte intellectuel.

Quant à l'acte intellectuel il s'agit, au départ, de voir et de comparer puis de chercher à créer les conditions pour voir de nouveau ce que l'intelligence a déjà vu ; au travers de faits semblables et/ou de faits qui pourraient être la cause de ce qu'elle a déjà vu. Après cela, l'intelligence doit exprimer ce qu'elle a vu en formant des mots puis des phrases et des figures. Ainsi, l'exercice de l'intelligence est en réalité le plus fréquemment un exercice de répétition. Toutefois, cette dernière se révèle être un exercice ennuyeux. C'est pourquoi, le risque est de succomber à la paresse en formant des phrases d'absence telle que « Je ne peux pas ». Cela peut alors expliquer le fait qu'il y ait des différences d'attention et de volonté d'un individu à l'autre, et par extension celui qu'il y ait des inégalités des performances intellectuelles. « *Ainsi, la parole se remplit ou se vide selon que la volonté contraint ou relâche la démarche de l'intelligence. La signification est œuvre de volonté. C'est là le secret de l'enseignement universel.* » (Ibid., p95).

Dans l'expérience qu'avait vécu Jacotot à l'université de Louvain le constat évident était que la volonté de ces étudiants avait été un facteur clé dans leur apprentissage du français par eux-mêmes. Jacotot en avait également fait l'expérience plus d'une fois, notamment lors de la révolution. En tant que capitaine d'artillerie ou encore instructeur pour la formation accélérée d'ouvriers, il savait que « *la volonté des individus et le péril de la patrie pouvaient faire naître des capacités inédites en des circonstances où l'urgence contraignait à brûler les étapes de la progression explicatrice* » (Ibid., p24).

Ainsi, cette méthode de l'égalité est tout d'abord la méthode de la volonté. C'est pourquoi, il est possible d'apprendre seul, sans maître explicateur, quand on le souhaite ou quand le besoin se fait impérieux. On n'apprend bien que ce que l'on connaît déjà et que l'on désire apprendre. Le principe d'une volonté servie par une intelligence pourrait alors se résumer en ces termes : qui fait preuve de volonté peut alors tout.

## 2.4 Le principe du « Tout est dans tout »

Pour cette expérience de Jacotot à l'université de Louvain, le hasard a fait qu'il eût à sa disposition le *Télémaque* de Fénelon. D'après Rancière (Ibid., p37), même si le *Télémaque* n'est pas le chef-d'œuvre de la langue française, il s'avère que ce livre a comme avantages d'être traduit dans plusieurs langues, d'être facilement disponible en librairie, le vocabulaire y est varié et on y apprend également la mythologie ainsi que la géographie.

Ce livre représente alors un tout dans lequel il est possible de rattacher tout ce qu'on apprend de nouveau avec tout ce que l'on connaît déjà, tout en permettant de trouver les moyens de dire ce qu'on y voit, ce qu'on en pense et ce qu'on en fait : « *C'est là le principe premier de l'enseignement universel : il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste* » (Ibid., p37).

Il s'agit du principe du « Tout est dans tout » ; c'est-à-dire, le principe qui consiste à considérer qu'il n'existe qu'un monde en perpétuel mouvement et non pas une succession de mondes qui disparaissent et renaissent.

Par le biais de ce livre, l'élève doit tout voir par lui-même en comparant sans cesse, tout en cherchant à répondre à ces 3 questions : Que vois-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en fais-tu ?

Ainsi, en faisant cet exercice l'élève apprend des phrases, fait des rapports entre les choses mais il apprend également à combiner des lettres, des mots, des phrases ainsi que des idées par lui-même comme tout homme le peut.

*Voilà ce que veut dire « tout est dans tout » : la tautologie de la puissance. Toute la puissance de la langue est dans le tout d'un livre. Toute la connaissance de soi comme intelligence est dans la maîtrise d'un livre, d'un chapitre, d'une phrase, d'un mot. (Ibid., p46).*

## 2.5 Le principe de l'émancipation intellectuelle

Dans la situation expérimentale créée par Jacotot, il s'avère que l'élève était lié à deux intelligences : sa propre intelligence ainsi que celle du livre, et deux volontés : sa propre volonté ainsi que celle de Jacotot lui-même. Les rapports subsistants dans une telle situation pédagogique étaient en rupture avec la logique des pédagogies de l'époque. En effet, dans les situations pédagogiques du système explicateur les rapports qui subsistent sont ceux d'une intelligence subordonnée à une autre devenant ainsi

abrutissante. Or, dans cette situation pédagogique proposée par Jacotot, l'acte de l'intelligence n'obéit qu'à lui-même et la volonté obéit à une autre :

*Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : rapport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre [...], le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève (Ibid., p25).*

Il s'agit là du principe même de l'émancipation.

Par ailleurs, aucune comparaison n'était possible entre la rapidité des élèves de Jacotot à apprendre le français et la lenteur des méthodes traditionnelles puisque Jacotot ne leur avait finalement rien transmis. Il n'avait fait l'usage d'aucune méthode si ce n'est celle de l'élève lui-même.

La seule comparaison qui pourrait se faire serait entre deux usages de l'intelligence ; deux conceptions de l'ordre intellectuel. Celle de Jacotot était la voie de la liberté et de la confiance en la capacité intellectuelle de tout être humain. Il fallait alors permettre à chaque individu de se la révéler et de s'exprimer : *“Il s'agit donc de mettre une intelligence en possession de son propre pouvoir”*.<sup>1</sup>

De plus, le pouvoir de l'émancipation est également le fait qu'un émancipé peut-être émancipateur en propageant le principe de l'égalité des intelligences autour de lui et en faisant prendre conscience à autrui ce que peut une intelligence lorsqu'elle se considère égale à toute autre. L'émancipation représente donc cette conscience de l'égalité qui demeure entre chaque intelligence et chaque homme : *« Seules cette égalité et cette réciprocité permettent à l'intelligence de s'actualiser par la vérification »* (Rancière, 2004, p68).

## **2.6 Le principe d'enseigner sans savoir : le maître ignorant**

Dans l'acte pédagogique il y avait ainsi non pas 2 mais 4 termes en jeu : soit l'enseignement par un maître abrutisseur ou par un maître émancipateur, soit un maître savant ou un maître ignorant. Toutefois, la proposition d'un maître ignorant était difficile à concevoir. En effet, il était aisé d'entendre qu'un maître se soit dispensé d'expliquer son savoir mais admettre

---

<sup>1</sup> Interview: <http://libertaire.free.fr/JRanciere04.html>

qu'un ignorant puisse enseigner un savoir dont il ignore tout à un autre était compliqué à accepter.

Toutefois, cette expérience avait permis de montrer que ce n'était pas le savoir du maître qui avait instruit les élèves. Rien n'empêchait donc au maître d'enseigner autre chose que son domaine d'expertise, d'enseigner ce qu'il ignorait.

C'est pourquoi Jacotot se mit à expérimenter ce principe en enseignant des domaines où son ignorance était avérée telle que la peinture et le piano. Telles étaient donc les paroles de Jacotot : « *Il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre* » (Ibid., p28).

Le constat évident pour Jacotot était donc le suivant : « *On peut enseigner ce que l'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence* » (Ibid., p29).

Mais pour émanciper un ignorant, il est nécessaire d'être soi-même émancipé en prenant conscience du véritable pouvoir de l'esprit. Ainsi, l'ignorant pourra apprendre seul ce que le maître ignore si « *le maître croit qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité* » (Ibid., p29).

Dans une telle situation pédagogique, naît ce qu'on appelle le cercle de la puissance opposé au cercle de l'impuissance du système explicateur.

Cette méthode que Jacotot proposait-là était pourtant la plus ancienne de ce monde. En effet, qui n'a pas déjà appris quelque chose par lui-même, sans explications et dans n'importe quel domaine ?

Le rôle du maître ignorant est donc le suivant : enseigner ce que l'on ignore c'est tout simplement questionner ce que l'on ignore. L'enseignant peut alors tout demander et seules les questions du maître ignorant seront de vraies questions qui contraindront « *l'exercice autonome de l'intelligence de l'élève* » (Ibid., p53). Le maître ignorant n'a donc pas pour rôle de vérifier si l'élève a appris mais plutôt de vérifier s'il a cherché et étudié avec attention.

De plus, le maître ignorant ayant une intelligence reconnue égale à celle de l'élève, au travers d'un tel dispositif, le livre (pour rappel, qui représente le tout), scelle également un rapport nouveau entre le maître et l'élève : il s'agit alors de deux ignorants qui se reconnaissent comme intelligences égales se révélant l'une à l'autre.

Par ailleurs, ce que peut un maître ignorant, les parents le peuvent également à condition qu'ils soient eux-mêmes émancipés.

Ainsi, l'ignorant (qu'il soit maître, élève ou parent), pour prendre conscience de son émancipation doit d'abord faire l'inventaire de ses compétences intellectuelles : « *Il doit commencer à réfléchir à ces capacités et à la manière dont il les a acquises* » (Ibid., p63).

Dans le monde de l'enseignement artistique spécialisé, le constat fréquemment fait est que ce modèle de l'enseignement par l'explication y est encore assez répandu dans les divers établissements de l'enseignement tels que les conservatoires et les écoles de musique, à titre d'exemple. Par ailleurs, dans le monde de la musique en général, il n'est pas impossible voire fréquent de rencontrer des artistes-musiciens dont le parcours n'a été autre que l'autodidactie. Poussés par une volonté indéniable d'apprendre à jouer d'un instrument, il s'avère que très souvent ces autodidactes ont été capables, sans l'explication d'un maître, d'appréhender l'apprentissage d'un instrument. Ainsi, il serait intéressant de s'essayer à l'application de ces quelques principes clés de l'enseignement universel à l'enseignement artistique spécialisé.

### **3. La méthode de l'enseignement universel**

Dans cette partie, on s'attardera sur la mise en application de cette méthode de l'enseignement universel. On expliquera alors en quoi consiste l'improvisation, qui est un exercice de l'enseignement universel, puis on appliquera cet exercice sur les exemples appliqués à l'art du dessin et de la peinture ainsi qu'à l'art de la poésie.

#### **3.1 L'improvisation comme exercice de l'enseignement universel**

Pour exprimer sa pensée, et notamment pour se faire comprendre et comprendre ce qu'on lui signifie, l'Homme a besoin d'employer son intelligence. Tout cela naît de la volonté de communiquer. C'est par ce double effort commun à deux individus communiquant que l'acte intellectuel peut avoir lieu. Ainsi, la pensée devient parole c'est-à-dire, par l'effet de ces deux volontés qui s'entraident : « *L'un veut parler, l'autre veut deviner, et voilà tout. De ce concours de volontés résulte une pensée visible pour deux hommes en même temps* » (Ibid., p107).

Tous ces ressorts mis en œuvre dans ces situations de communication entre deux êtres raisonnables sont ceux recherchés et employés dans l'enseignement universel, la volonté précédant l'action étant alors le désir à la fois de comprendre et de se faire comprendre.

D'après Rancière, on entend comprendre dans son sens vrai, c'est-à-dire, « *la puissance de traduction qui confronte un parleur à un autre parleur* » (Ibid., p108).

Un des exercices fréquents de l'enseignement universel (en plus de la répétition comme nous avons pu le mentionner précédemment), est celui de l'improvisation. D'ailleurs, d'après Rancière, avant d'être un exercice de l'enseignement universel c'est d'abord « *l'exercice de la vertu première de notre intelligence : la vertu poétique* » (Ibid., p110). Ainsi, d'après lui, puisqu'il lui est impossible de dire la vérité, même s'il s'en rapproche, l'homme doit alors parler en poète pour partager ses réflexions et vérifier qu'elles sont comprises par autrui. Il ajoute également que l'homme communique en maniant les mots comme des outils tel un artisan : « *Quand l'homme agit sur la matière, les aventures de ce corps deviennent l'histoire des aventures de son esprit* » (Jacotot cité par Rancière, Ibid, p110).

Avant tout apprentissage, selon l'enseignement universel, les préalables pour l'élève émancipé apparaissent comme étant l'exercice de la parole, en parlant notamment de l'art que ce dernier souhaite apprendre : « *Parler des ouvrages des hommes est le moyen de connaître l'art humain* » (Jacotot cité par Rancière, Ibid p111).

### **3.2 Exemple appliqué à l'art du dessin et de la peinture**

D'après Rancière, voici ce qui est proposé et demandé dans l'apprentissage de l'art du dessin et de la peinture selon la méthode de l'enseignement universel : l'élève doit parler de ce qu'il va représenter et ce, sans avoir eu aucune explication au préalable, la raison principale étant d'éviter de faire ressentir à l'élève qu'il en est incapable.

Ainsi, quelques jours avant de dessiner, la consigne qui est donné à l'élève est d'observer une œuvre et d'en rendre compte oralement. Peut-être qu'au départ peu d'éléments seront donnés. Mais on cherchera à répéter l'exercice, quitte à ce qu'il répète ce qu'il a déjà dit, puis progressivement il ajoutera d'autres éléments.

Le but de cela est alors de rendre l'élève plus attentif, d'affûter son regard et ses observations tout en le rendant « *plus conscient de sa capacité et capable d'imiter* » (Rancière, 2004, p112).

Au travers de cet exercice, ce que l'élève a vérifié est que le dessin et la peinture sont et représentent un langage à part entière. En l'incitant à rendre compte oralement de ses observations d'une œuvre et en répétant l'exercice, il commence alors à développer ce nouveau langage.

Après cela, on lui demande d'improviser sur ce que Rancière appelle « l'unité de sentiment » d'une œuvre, c'est-à-dire, le vouloir dire de l'œuvre. Malgré cela, il précise également qu'au travers de cet enseignement on ne prétend pas savoir ce que l'artiste a voulu dire et faire, dans son œuvre. En effet, au travers de cet exercice on cherche simplement à imaginer ce que ce dernier a pu vouloir dire et vouloir faire dans son œuvre : « *On vérifie ainsi que tout vouloir faire est vouloir dire et que ce vouloir dire s'adresse à tout être raisonnable* » (Ibid., p112).

Ainsi, tout art est une langue qui peut être comprise et parlée par tout être émancipé et ayant « *l'intelligence de sa langue* » (Ibid., p113) ; la vérification du vouloir dire de l'œuvre étant le moyen d'émancipation.

### **3.3 Exemple appliqué à l'art de la poésie**

Rancière prend pour exemple l'artiste poète Racine qui, selon lui, d'instinct a appliqué la méthode de l'enseignement universel en ayant notamment travaillé sur son œuvre d'après le principe de l'égalité des intelligences, sans ainsi s'être cru et considéré comme supérieur à ceux auxquels il parlait.

En cela, Racine est, selon Rancière, un exemple à suivre :

*Cela ne veut pas dire : faire des tragédies égales à celles de Racine, mais employer autant d'attention, autant de recherche de l'art pour raconter ce que nous sentons et le faire éprouver aux autres à travers l'arbitraire de la langue ou à travers la résistance de toute matière à l'œuvre de nos mains* » (Ibid., p120).

Ainsi, l'être émancipé peut alors ne plus se contenter de ressentir mais peut également le partager en s'exprimant avec autrui et ce, en effectuant cette double démarche comme le fait l'artiste-poète lorsqu'il prend conscience que tout le pouvoir du poème se concentre en deux actes : celui de la traduction (c'est-à-dire, ce qu'il veut dire et ressent), et celui de la contre-traduction (c'est-à-dire, ce que le lecteur ou l'auditeur comprend et ressent de ce que l'artiste-poète a voulu dire au travers de son poème).

*La leçon émancipatrice de l'artiste [...] est celle-ci : chacun de nous est artiste dans la mesure où il effectue une double démarche ; il ne se contente pas d'être homme de métier mais veut faire de tout travail un moyen d'expression ; il ne se contente pas de ressentir mais cherche à faire partager. L'artiste a besoin de l'égalité comme l'explicateur a besoin de l'inégalité.* (Ibid).

#### **4. Le rôle de l'enseignant et ses différentes postures d'étayage**

Après avoir abordé la méthode de l'enseignement universel, nous allons ici nous pencher davantage sur l'enseignant et le rôle qu'il joue dans une telle situation pédagogique, ainsi que les différentes postures de ce dernier.

##### **4.1 Le rôle de l'enseignant**

Comme le précise Jacotot, c'est la nécessité qui fait apprendre. Le rôle du professeur est alors d'organiser cette dernière : « *L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie* » (Ibid., p 25). Son souci est alors la distraction.

Comme nous avons pu le voir précédemment, le rôle de l'enseignant est également de vérifier que le travail de l'élève se fait avec attention et qu'il ne se dérobe pas à la contrainte. En effet, pour Rancière (Ibid., p55) même si le maître ne peut connaître que partiellement le contenu du travail de l'élève, il est pourtant capable de reconnaître quand un apprenant ne fait pas réellement l'effort ni de progrès.

C'est pourquoi, il n'y a pas inégalité des intelligences mais inégalité des efforts : l'enseignant a aussi ce rôle de briser cette inégalité d'efforts en amenant l'élève à se rendre compte qu'il doit creuser davantage, mais toujours en évitant de substituer son intelligence à celle de l'élève.

Ainsi, sur un plan pédagogique, le regard de l'enseignant se déplace sur l'effort de l'élève plutôt que sur sa capacité à reproduire un savoir ou tout simplement à retrouver une réponse attendue.

Le rôle du maître s'avère donc être essentiel puisque ce dernier a pour mission de mettre en place l'ensemble de ces conditions afin d'inciter l'élève à user de sa propre intelligence.

##### **4.2 Les différentes postures d'étayage de l'enseignant**

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux différentes postures d'étayage de l'enseignant d'après les travaux de Dominique Bucheton (professeur honoraire des universités en sciences de l'éducation), sur le sujet.

La posture adoptée par l'enseignant face aux élèves va avoir une influence considérable sur l'apprentissage de ces derniers. Ce geste professionnel est alors crucial dans l'enseignement.

Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés se présentant, tant du point de vue des élèves que des savoirs,

l'enseignant s'en empare de différente façon. De plus, l'enseignant ainsi que les élèves modifient leur posture pendant le cours.

Bucheton analyse donc ces différentes postures enseignantes afin de rendre compte de leur diversité ainsi que de leurs effets aussi bien sur les élèves que sur les modalités d'apprentissages.

Elle définit ainsi la posture comme étant « *un schème préconstruit du penser-dire-faire, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée.* » (Bucheton, 2009, p38). Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche et ce, en fonction du sens nouveau qu'ils lui attribuent.

Ainsi, la posture est à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation « *ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.* » (Ibid.).

Au cours des analyses effectuées par Bucheton (Ibid., p39), il s'avère qu'un premier constat s'est imposé : même si les élèves sont sensibles et réactifs à des gestes isolés (comme une réprimande ou une demande d'explication, un sourire ou encore le ton d'une réponse), ces micro-gestes ne modifient pas fondamentalement leur activité ni la nature de leur engagement.

Néanmoins, ils identifient rapidement l'évolution des attentes de l'enseignant pendant le cours. Par exemple, ils repèrent vite s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade, de donner ou non leur point de vue ou encore d'être en mesure de répéter, etc. Ainsi, les élèves s'ajustent plus ou moins aux attentes de l'enseignant. Parfois, ils les détournent voire les refusent.

Ils savent donc décoder ce que Bucheton appelle « *la grammaire implicite* » (Ibid.) des postures possibles de leur enseignant, la nature de ses attentes ainsi que ses changements manifestent d'étayage.

C'est pourquoi, savoir identifier et user des différentes postures possibles de l'enseignant, se révèle être des atouts dans la pratique d'enseignement.

Les travaux menés pour l'instant par Bucheton ont permis d'identifier plusieurs de ces postures par lesquelles « *la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement.* » (Ibid., p40) :

- La posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- La posture de contre-étayage est une variante de la posture de contrôle : le maître, pour avancer plus vite et si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- La posture d'accompagnement où le maître apporte de manière latérale, une aide ponctuelle individuelle et collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.  
 Cette posture, contrairement à la précédente, ouvre le temps et le laisse travailler. Dans cette posture, l'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves ainsi que la recherche des références ou outils nécessaires. Ainsi, il se retient d'intervenir et observe plus qu'il ne parle.
- La posture d'enseignement où l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes et en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Les savoirs et techniques sont alors nommés et la place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne des gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.
- La posture de lâcher-prise où l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.
- La posture dite du « magicien » où l'enseignant a recours à des jeux, des gestes théâtraux et des récits frappants. Il capte ainsi momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit : il est à deviner.

L'ajustement des postures enseignantes se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation, comme des bâillements de plus en plus fréquents, demandes d'aller aux toilettes, agitation au sein du groupe ou au contraire silence pesant, à titre d'exemples. En conséquence, l'enseignant change de posture pour s'adapter à l'avancée du groupe et aux difficultés perçues, ce qui aura pour effet un changement de postures également du côté des élèves : il s'agit, selon Bucheton (Ibid., p41), de l'ajustement réciproques entre les postures de l'enseignant et celles des élèves.

Ainsi, à la lumière de ces recherches et de l'analyse des postures enseignantes de Bucheton, il nous semble maintenant plus évident d'identifier les postures adéquates à adopter dans la situation pédagogique de l'enseignement universel de Jacotot. En effet, puisque le rôle de l'enseignant est de mettre en place l'ensemble des conditions pour inciter l'élève à user de sa propre intelligence, il nous semble donc évident que l'enseignant doit alterner entre les postures d'accompagnement et de lâcher-prise.

##### **5. Distinction entre les méthodes de l'explication, de la maïeutique socratique et de Jacotot**

Selon Martineau et Calcei (Martineau et Calcei, 2019, p112), *a priori* la méthode Jacotot s'inscrit dans les méthodes dites « actives » qui prônent la reconstruction ou la co-construction du savoir par l'élève lui-même et non plus la reproduction du savoir.

Dans de tels dispositifs pédagogiques, l'enseignant a alors un rôle de guide qui crée un environnement d'apprentissage dans lequel évoluera l'apprenant.

Cependant, la méthode Jacotot se démarque de ces méthodes actives en vogue à son époque :

*« Parmi les progressifs et les industriels une méthode était alors en honneur, l'enseignement mutuel. Il permettait de réunir dans un vaste local un grand nombre d'élèves divisés en escouades, dirigées par les plus avancés d'entre eux, promus au rang de moniteurs. Ainsi le commandement et la leçon du maître rayonnaient-ils, par le relais de ces moniteurs, sur toute la population à instruire. (...) Cette sorte de progrès, pour Jacotot, sentait la bride. Manège amélioré, disait-il. » (Ibid., p32).*

Ainsi, Jacotot considère qu'expliquer aux élèves ou que préparer en amont les problèmes que ces derniers devront résoudre par eux-mêmes en trouvant la « bonne » réponse attendue, sont deux manières de maintenir l'inégalité des intelligences. Ce qu'il appelle « manège amélioré » est en réalité une méthode, certes astucieuse, mais qui n'en reste pas moins une manière déguisée de baliser le parcours de l'élève afin de l'amener à trouver la réponse juste par lui-même : en d'autres termes il s'agit d'un guidage qui, par définition, suppose une directivité de la part du maître pilotant l'élève sujet vers le changement.

Rancière fait le lien avec la maïeutique socratique :

*« Socrate amenait, par le dialogue, ses interlocuteurs à accoucher d'une réponse juste. Rancière pense que par cet acte d'interrogation, qui feint l'ignorance d'une*

*réponse connue, Socrate installe, mais de manière moins évidente, cette même inégalité des intelligences qui était plus manifeste avec le maître explicateur.* »  
(Martineau et Calcei, 2019, p112).

Contrairement à certaines de ces méthodes actives qui continuent à baliser le parcours des élèves, la méthode Jacotot quant à elle laisse davantage de place à l'inconnu et l'inattendu, et ce, grâce à l'ignorance du maître (Cornelissen cité par Martineau et Calcei, 2019). Par ailleurs, là où les autres méthodes actives se cantonnent à la résolution de problème, la méthode Jacotot repose, elle, sur la découverte de problème (Dehler, French et Grey, Reynolds, cités par Martineau et Calcei, 2019).

Martineau et Calcei élaborent ainsi (à partir de la distinction opérée par Cornelissen en 2010), un tableau récapitulant les différences entre ces 3 méthodes de l'explication, de la maïeutique socratique et de Jacotot :

	<b>Statut de la connaissance à acquérir par l'élève</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Rôle de l'élève</b>	<b>Objet de l'évaluation</b>
<b>Méthode explicative</b>	Objective, « détenue » par l'enseignant	Éclaircir, expliquer « Sage on the stage »	Passif	Capacité à reproduire et à assimiler
<b>Méthodes d'inspiration socratique</b>	Construite, découverte par l'élève et attendue par l'enseignant	Guider, corriger, encourager « Guide on the side »	Active Experimentation, « Problem solving »	Capacité à retrouver la bonne réponse à un problème
<b>Méthode Jacotot</b>	Construite, découverte par l'élève et inattendue par l'enseignant	Forcer à faire l'effort	Actif Choisir en complexité, « Problem finding »	Effort fourni, progrès réalisés, prise de confiance

Ainsi, avec la méthode explicative, l'objectif est détenu par l'enseignant qui a alors pour rôle d'éclaircir en expliquant à l'élève, qui lui est passif dans la situation d'apprentissage. L'élève est alors évalué sur sa capacité à reproduire et assimiler un savoir et/ou savoir-faire.

Avec la maïeutique socratique, la connaissance se construit par l'élève, aidé par le professeur qui a pour rôle de le guider et de le corriger. L'élève, contrairement à la méthode précédente, est actif dans la situation d'apprentissage. Il doit résoudre des problèmes. L'enseignant évalue ainsi l'élève sur sa capacité à retrouver « la bonne réponse » attendue.

Avec la méthode Jacotot, contrairement aux deux méthodes précédentes, l'élève construit par lui-même sa connaissance, et ce, en empruntant un chemin inattendu par le professeur qui a pour rôle d'inciter l'élève d'user de sa propre intelligence. L'élève est donc actif dans la situation d'apprentissage et est évalué sur l'effort fourni ainsi que sur les progrès qu'il a réalisés et la confiance en soi acquise.

## Problématique

À propos de ce sujet de mémoire, enseigner sans savoir, nous nous interrogeons sur les mesures et modalités permettant à l'enseignant d'enseigner ce qui ne relève pas de son domaine d'expertise et ce que cela implique. En d'autres termes : Dans quelle(s) mesure(s) est-il possible d'enseigner sans être expert d'un domaine ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avancerons 2 hypothèses.

## Hypothèses

Tout d'abord, en tant qu'enseignant il est parfois complexe de se légitimer en tant que tel. Comme nous l'avons vu précédemment, cette légitimité peut être construite au travers notamment de la construction d'une autorité éducative. C'est pourquoi, il nous semble indispensable de traiter et réfléchir cette question de la légitimité. Nous émettons donc l'hypothèse qu'il est possible d'être légitime en tant qu'enseignant non-expert.

Ensuite, la théorie de l'enseignement universel revendique l'émancipation de l'élève et soutient l'idée selon laquelle l'ignorance de l'enseignant est une vertu qui le préserve de la tentation d'expliquer ce qu'il sait déjà (puisque'il ne sait pas lui-même), ce qui le contraint à mettre l'élève en situation de construire lui-même son propre savoir. Nous émettons donc l'hypothèse qu'il est possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert.

## Deuxième partie : Méthodologie de recherche

### Cadre méthodologique

#### 1. Présentation du cadre méthodologique

Afin de tenter de répondre à la problématique et aux hypothèses, j'ai effectué une recherche théorique et des enquêtes de terrain auprès d'une directrice et d'un directeur-adjoint d'établissements d'enseignement de la musique ainsi que trois enseignants artistiques spécialisés de la musique.

J'ai effectué ces entretiens auprès d'une directrice et d'un directeur-adjoint d'établissements de différentes envergures afin d'avoir des représentations diverses de l'institution. En ce qui concerne les enseignants enquêtés, nous avons décidé, avec mon directeur de mémoire, d'effectuer des entretiens avec des enseignants de disciplines et esthétiques différentes afin d'avoir des points de vue différents.

Ce dispositif d'enquête a été mis en place dans des conservatoires à rayonnement régional et départemental, dans une école pilote qui est une école nationale de musique, ainsi que dans une école de musique municipale où une pédagogie spécifiée y est enseignée.

#### 2. Le guide d'entretien

L'entretien est une méthode qualitative dont l'intérêt est de collecter les représentations de l'enseignant sur l'enseignement d'un domaine. J'ai opté pour l'entretien semi-directif car il a l'avantage d'être cadré tout en permettant d'accorder une certaine liberté à l'enquêté. En effet, la souplesse et la faible directivité de ce dispositif permettent de recueillir les témoignages mais aussi les interprétations de ces enseignants, tout en respectant leurs propres cadres de référence (que ce soit leurs langages comme leurs catégories mentales). Par ailleurs, cette méthode a comme autre avantage de collecter des informations et éléments de réflexion très riches et nuancés qui ont permis ainsi d'avoir un certain degré de profondeur pour leur analyse.

L'objectif était de recueillir des réponses en lien direct avec les deux hypothèses, c'est-à-dire, le fait qu'il soit possible d'être légitime en tant qu'enseignant non-expert et d'enseigner ce dont on n'est pas expert.

Les entretiens étaient divisés en deux parties : une première durant laquelle les directeurs et enseignants devaient se présenter et retracer leur parcours ; et une seconde où ils devaient répondre à des questions en lien direct avec les hypothèses.

Voici le guide d'entretien détaillé :

Pour les enseignants

Questions principales	Questions complémentaires
<p><b>Généralités</b></p> <p><b>Introduction</b> : remerciements, justification de l'enregistrement, principe de confidentialité et d'accès aux données.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel a été votre parcours en tant que musicien-enseignant ?</li> <li>- Quelle formation avez-vous suivie en tant qu'élève et en tant qu'enseignant ?</li> <li>- Depuis quand enseignez-vous ?</li> </ul>	
<p><b>Méthodes d'enseignement de la musique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous pour enseigner la musique ?</li> <li>- Dans l'enseignement de la musique, qu'est-ce qui vous semble particulièrement important ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'agit-il d'une méthode personnelle ? Manuels ? Situation-problème ?</li> <li>- Y-a-t-il, selon vous, des procédures, stratégies et/ou savoir-faire particulièrement efficaces à valoriser ?</li> <li>- En termes de compétences, pensez-vous qu'ils y en aient certaines que vous qualifiez d'incontournables ? Si oui, lesquelles ?</li> <li>- Comment pensez-vous qu'il faille enseigner ces compétences ?</li> <li>- En termes d'autonomie, avez-vous recouru à des dispositifs particuliers pour garantir les apprentissages ?</li> </ul>
<p><b>Légitimité enseignante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui, selon-vous, fait d'un enseignant un bon enseignant ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui selon-vous contribue à rendre l'enseignant légitime aux yeux des élèves ?</li> </ul>

<p><b>Répertoire et esthétique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignez-vous un certain type de répertoire ou est-ce varié ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'agit-il d'un répertoire relevant exclusivement de votre domaine d'expertise ou s'étend-t-il à d'autres domaines ?</li> <li>- Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné d'autres esthétiques que celle dont vous êtes expert ?</li> <li>- Si oui, dans quel contexte ? Avec la même méthode que vous employez dans l'esthétique dont vous-êtes expert ou une autre méthode ?</li> <li>- Pensez-vous qu'il serait possible d'enseigner ce dont vous n'êtes pas expert ? Pourquoi ?</li> </ul>
---	--

Pour la directrice et le directeur-adjoint

Questions principales	Questions complémentaires
<p><b>Généralités</b></p> <p><b>Introduction</b> : remerciements, justification de l'enregistrement, principe de confidentialité et d'accès aux données.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel a été votre parcours en tant que musicien-enseignant ?</li> <li>- Quelle formation avez-vous suivie en tant qu'élève et en tant qu'enseignant ?</li> <li>- Depuis quand êtes-vous directeur ?</li> </ul>	
<p><b>Méthodes d'enseignement de la musique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous pour enseigner la musique ?</li> <li>- Au sein de votre établissement, quelle(s) méthode(s) est ou sont utilisée(s) ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'agit-il d'une méthode personnelle ? Manuels ? Situation-problème ?</li> <li>- S'agit-il d'une/de méthode(s) commune à l'ensemble de l'équipe pédagogique ou</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'enseignement de la musique, qu'est-ce qui vous semble particulièrement important ?</li>   <li>- Ce qui selon vous est important, comment pensez-vous qu'il faille l'enseigner ?</li> </ul>	<p>s'agit-il de méthodes propres à chaque enseignant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous connaissance de méthode « nouvelles », novatrices qui seraient pratiquées au sein de votre établissement ?</li>   <li>- Y-a-t-il, selon vous, des procédures, stratégies et/ou savoir-faire particulièrement efficaces à valoriser ?</li> <li>- En termes de compétences, pensez-vous qu'ils y en aient certaines que vous qualifierez d'incontournables ? Si oui, lesquelles ?</li>   <li>- Comment pensez-vous qu'il faille enseigner ces compétences ?</li> <li>- Y-a-t-il une ou plusieurs méthodes pour les enseigner ? Laquelle ou lesquelles selon vous ?</li> <li>- En termes d'autonomie, avez-vous recourt à des dispositifs particuliers pour garantir les apprentissages ?</li> </ul>
<p><b>Légitimité enseignante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui, selon-vous, fait d'un enseignant un bon enseignant ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui selon-vous contribue à rendre l'enseignant légitime aux yeux des élèves ?</li> </ul>

<b>Répertoire et esthétique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignez-vous un certain type de répertoire ou est-ce varié ?</li> <li>- Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné d'autres esthétiques que celle dont vous êtes expert ?</li> <li>- Au sein de votre établissement avez-vous connaissance de professeur(s) enseignant d'autres esthétiques que celle dont ils sont experts ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'agit-il d'un répertoire relevant exclusivement de votre domaine d'expertise ou s'étend-t-il à d'autres domaines ?</li> <li>- Si oui, dans quel contexte ? Avec la même méthode que vous employez dans l'esthétique dont vous-êtes expert ou une autre méthode ?</li> <li>- Pensez-vous qu'il serait possible d'enseigner ce dont vous n'êtes pas expert ? Pourquoi ?</li> <li>- Si oui, quels en ont été les effets ?</li> <li>- Pensez-vous que cela pourrait être possible ?</li> </ul>

## Troisième partie : Résultats et analyse

### 1. Résultats bruts

Avant d'effectuer une analyse ainsi que le croisement des données recueillies lors des divers entretiens effectués, dans un premier temps, nous proposons une présentation résumée de chacun de ces entretiens.

#### 1.1 Entretien avec M. R

M. R est un enseignant artistique spécialisé en jazz dans un conservatoire à rayonnement régional.

En ce qui concerne son parcours, M. R a une formation d'instituteur et, initialement dans le domaine de la musique, était autodidacte. Il a alors appris par lui-même et par la pratique, le jazz. À ses débuts et en parallèle de sa carrière en tant qu'instituteur (il a d'ailleurs été instituteur pendant une dizaine d'années), il a appris à enseigner ce domaine sur le tas

puisqu'il pratiquait le jazz en amateur, sans avoir de diplôme d'enseignement artistique spécialisé mais en ayant une formation en pédagogie. Ce n'est qu'en 1986 qu'il passe et obtient le diplôme d'état (DE) d'enseignant artistique spécialisé puis le certificat d'aptitude (CA) en 1991. Dans sa pratique personnelle, il a également eu une carrière de musicien avec l'orchestre national dont il a fait partie, mais aussi une carrière en tant qu'arrangeur.

Concernant sa méthode d'enseignement de la musique, il s'agit d'une méthode centrée sur l'élève ou les élèves, notamment la méthode naturelle ou la méthode dite globale dont il s'est inspiré et l'a transposé à l'enseignement artistique spécialisé de la musique. Ainsi, il explique que, selon lui, comme pour l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage du jazz est envisagé à travers la globalité du jazz, comme une sorte d'imprégnation :

*« J'essaye de mettre les gens dans le bain le plus vite possible, c'est-à-dire qu'on joue les morceaux de jazz même si les gens n'ont ni le phrasé, ni la connaissance des harmonies. Et petit à petit avec eux, lorsqu'ils commencent à être prêts, lorsqu'ils commencent à avoir une notion du langage, parlé un petit peu la langue et bien là, je commence à faire une analyse de manière au jour le jour un peu. »*

Puis, une fois que les élèves dépassent les mécaniques de bases et les principes fondamentaux de la musique, progressivement il les amène à dégager un intérêt musical ainsi qu'une direction propre. Il essaie alors de les familiariser avec les grands domaines du jazz par imprégnation, par réflexion puis analyse personnelle de ce qu'ils ont pu faire, pour les amener ensuite à leur faire prendre conscience du « *chemin qu'ils doivent choisir dans la musique* ».

En termes d'autonomie, les dispositifs particuliers qu'il utilise pour garantir les apprentissages sont les suivants :

- La réalisation concrète de projets que les élèves mettent en place par eux-mêmes.
- Favoriser les rencontres au travers de pratiques transversales, de rencontres de classes, ou encore de projets transversaux, et ce, afin de créer une certaine émulation, un certain dynamisme de classes.

Par ailleurs, selon lui, les compétences importantes et incontournables sont :

- L'écoute dans toutes ses dimensions (l'écoute personnelle, l'écoute de ce qui se passe autour de soi, le développement d'une écoute fiable et fluide).
- Des compétences harmoniques et théoriques (être capable de décoder et d'analyser ce qu'on entend, être capable de lire le codage du jazz).

- Des compétences instrumentales et technique que l'on développe notamment au travers de l'improvisation.
- Se développer en tant que personne et développer sa personnalité musicale, son propre monde musical (à travers les rencontres, la curiosité, les écoutes, la multiplicité des centres d'intérêts, à titre d'exemples).

En ce qui concerne la question de la légitimité enseignante, selon lui, il y a plusieurs types de légitimités : La légitimité administrative en ce sens où, si un enseignant artistique spécialisé souhaite travailler dans une école nationale ou un conservatoire il doit alors accepter les contraintes que cela implique comme accepter de se former, de se confronter aux autres, d'être jugé ou encore accepter de passer des concours et de les avoir ou non. La légitimité qui s'acquiert sur scène, liée à la compétence artistique de l'enseignant :

*« (Cet enseignant) est capable de le faire sur scène, il est capable d'appliquer ce qui m'enseigne, il le maîtrise plus ou moins. Et donc ça, ça donne vis-à-vis de l'élève, une légitimité, une reconnaissance et une adhésion aux choses qu'on peut proposer. Lorsqu'on sait que quelqu'un est capable de faire quelque chose qui vous donne un conseil, il a beaucoup plus de légitimité ».*

Il y a également la légitimité liée à la relation professeur-élève : *« Y'a des gens qui sont pas du tout à l'aise sur scène et qui vont quand même faire des très bons profs parce qu'ils vont savoir communiquer plein de choses intéressantes ».*

Concernant le répertoire et l'esthétique, M. R précise être très éclectique et respecter les goûts et directions des élèves. Par ailleurs, à la question « avez-vous déjà enseigné une autre esthétique que celle dont vous êtes expert ? », il explique aimer travailler autour du *Song painting* qui est une pratique liée à l'improvisation et avec laquelle on peut aborder des notions musicales. Toutefois, l'apprentissage du *Song painting* est assez différent de celui du jazz puisque ce dernier se fait au travers de l'apprentissage de codes :

*« C'est une manière d'aborder les hauteurs, une manière d'aborder la dynamique, une manière d'aborder le son, c'est euh ... très, très différent de ce qu'on fait d'habitude, puisque là, à travers les codes, [...] on peut amener les gens à beaucoup de liberté. [...] Et donc c'est forcément différent de la musique classique ou du jazz puisque dans le jazz, l'écrit a une grande importance. [...] En Song painting, le point de départ est très différent puisque voilà, ça repose sur une connexion visuelle entre les gens. Donc là, on ne peut pas l'aborder de la même manière. [...]*

*Donc la méthode, elle est forcément différente puisque ça ne vise pas du tout les mêmes choses. On ne vise pas le même but, le même projet. On n'a pas du tout les mêmes moyens, les mêmes modes de communication donc c'est oui c'est quand même assez différent. »*

Quant à la question de l'expertise, selon lui, il serait possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert mais jusqu'à une certaine limite. En effet, selon lui, cela serait possible ponctuellement dans la mesure où, lorsque l'enseignant est dans une démarche pédagogique, il est alors à même d'enseigner des choses qu'il ne maîtrise pas totalement, cela relève davantage du registre du conseil.

## **1.2 Entretien avec Mme Q**

Mme Q est directrice d'une école de musique (et de danse), municipale.

En ce qui concerne son parcours, Mme Q a initialement débuté la musique par la pratique du piano en autodidacte, elle précise d'ailleurs : *« je repiquais tout ce que j'entendais, aussi bien les chansons que les pubs, que les musiques de film que voilà. J'étais attirée par ça »*. Ce n'est qu'à l'âge de dix ans qu'elle a débuté des cours de piano en cours particulier. Après avoir eu son Baccalauréat, elle a poursuivi des études de musicologie à l'université où elle obtient un CAPES d'éducation musicale et chant choral. Parallèlement à ses études de musicologie, elle a intégré le conservatoire à rayonnement régional de Rouen, où elle obtient une médaille d'écriture et d'harmonie. À l'issue de cela, elle est devenue enseignante en collège jusqu'en 1988. En parallèle, elle a formé également les étudiants venant d'obtenir leur CAPES et étant stage, tout en étant chargé de cours à la faculté de musicologie. Dans sa pratique personnelle, elle a également eu une carrière de musicienne à partir de 1988 où, pendant deux ans, elle a joué dans des restaurants ou boîtes de jazz à Paris. Par ailleurs, elle a également fait partie de l'orchestre du Grand-Turc pendant 28 ans. En 1992, elle a fondé « le petit orchestre du Grand-Turc » qui accueillait des adultes par groupe de six personnes, afin de leur faire chanter des chansons à l'oreille, par exemple. Puis en 1993 elle est devenue directrice de cette école de musique municipale.

Les circonstances faisant qu'un certain nombre des professeurs sont partis à la retraite à cette époque-là, elle explique alors qu'elle a pu s'entourer d'une équipe pédagogique composée d'enseignants autodidactes ainsi que quelques enseignants détenteurs du diplôme d'études musicales (DEM) voire du diplôme d'état (DE), désireux *« d'ouvrir d'autres portes »* et qui étaient dans les mêmes envies pédagogiques et musicales qu'elle. C'est ainsi qu'elle a pu mettre en place une pédagogie spécifiée au sein de son établissement

où le fait de repiquer, le travail à l'oreille ainsi que la diversité des répertoires étaient importants. Pour ce faire, elle explique donc qu'elle a formé les professeurs qui trouvaient que ce qu'elle avait à partager était intéressant mais ne savaient pas forcément comment faire pour se passer, par exemple, de la partition et/ou pour accompagner les élèves au piano ou à la guitare puisque, « *pour faire travailler cette oreille, [...] cela passe par le fait d'accompagner les élèves* ».

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, il s'agit d'une méthode commune ou, en tout cas comme le précise Mme Q, un but voire un cadre commun à l'ensemble de l'équipe pédagogique, où l'idée principale est de globaliser la formation des musiciens. En effet, le projet pédagogique de cet établissement se résume en trois lettres : O pour oreille, I pour improvisation et E pour ensemble. Ainsi, les élèves avant sept ans intègrent un cours d'éveil et d'initiation étant basé sur le senti. Pour ces cours, le professeur en charge emploie la formation Willems. À partir de sept ans, les élèves peuvent commencer l'instrument. La première ils n'ont pas de cours de formation musicale (FM), c'est donc avec le professeur d'instrument, qui est alors le professeur référent, qu'ils abordent aussi bien l'apprentissage de l'instrument que les notions abordées habituellement en cours de FM. Parallèlement, ils intègrent également la chorale qui est obligatoire, afin que tous aient, au moins, une pratique collective. Les élèves apprennent donc dès la première année en cours individuel « *des chansons simples, enfantines, quelques fois sur deux notes ou ils en inventent* », et ce, dans un premier temps au travers du chant, puis à l'instrument, le professeur accompagnant l'élève. Tout cet apprentissage se faisant par l'oreille et sans partition au départ, les élèves ont tous comme support une clé USB. Puis, progressivement, en fonction de l'élève et de sa progression, le professeur fait le parallèle avec l'écrit afin de lier l'écrit à un résultat sonore :

*« Alors on a l'impression que ça prend du temps. Oui ça prend du temps, mais c'est des bases, c'est des bases parce qu'autrement, bien sûr on peut leur faire dire ce qu'on veut, mais s'ils n'entendent pas, si c'est uniquement un rapport œil/main, c'est dommage que ça ne passe pas par l'oreille quoi. Donc voilà c'est vraiment ça qui sert de fondement à ce travail de repiquage ».*

À partir de la deuxième année, Mme Q explique que les élèves intègrent un cours appelé SIC, c'est-à-dire, solfège, improvisation et culture. Les élèves sont alors réparties en petits groupes de deux à trois élèves (afin de créer une émulation), et par instrument, soit avec le professeur référent, soit avec le professeur de SIC. Dans ce cours est alors pratiqué une sorte de solfège adapté où les élèves apprennent à lire progressivement des notes et des clés nécessaires dans le cadre de la pratique de leur instrument. Toutefois, en ce qui concerne

le rythme, tous les élèves de toute discipline confondue, apprennent tous les mêmes rythmes. Pour l'improvisation, tous font des petites séances d'improvisation modales ou non au sein de ce cours. Pour la culture, le professeur de SIC ou le professeur d'instrument fait écouter des morceaux spécifiques pendant ce cours et l'idée est, qu'à la fin de leur première année de SIC, chacun des élèves soient capable d'identifier le style d'un morceau donné (par exemple, si le morceau est plutôt de style jazz, classique, traditionnel ou actuel). Puis par l'année suivante, les élèves peuvent intégrer de plus grands groupes où l'ensemble des disciplines instrumentales sont représentées et où chacun apporte son instrument pour le cours : « *Le professeur de SIC écrit plein de partitions pour eux spécifiquement, avec des difficultés solfègiques spécifiques* ». Par ailleurs, deux professeurs de cet établissement (dont le professeur de SIC), ont créé le solfège corporel. Cinq à six séances ont alors lieu par an, dans lesquels les élèves « *bougent sur de la musique, ils tapent des noires, ils font des croches, des contretemps. Ils font un peu des chorégraphies simples sur des musiques traditionnelles* ».

Concernant les compétences importantes et incontournables que l'élève doit avoir vécu en fin de premier cycle, selon Mme Q, il s'agit des compétences suivantes :

- Savoir chanter une chanson accompagnée par un instrument polyphonique.
- Être à l'aise vocalement.
- Respecter les carrures.
- Savoir repiquer une mélodie sur l'instrument sans l'aide du professeur.
- Avoir goûté et jouer plusieurs styles de musique.
- Pouvoir déchiffrer une partition seule.
- Avoir vécu beaucoup d'expériences d'improvisation individuelles ou collectives sans perdre ses moyens.
- Avoir créé des œuvres simples (chansons, petits morceaux instrumentaux).
- Avoir joué en ensemble régulièrement.
- Avoir joué plusieurs fois en concert et réussi à donner le meilleur d'eux-mêmes.
- Avoir assisté à des concerts de tous styles.

L'objectif de cette méthode d'enseignement, cette pédagogie étant de rendre les élèves, progressivement et au long terme, autonomes dans leur pratique musicale. À ce propos, Mme Q ajoute :

« *Une mère de famille qui a sa petite fille qui rentre le soir et qui dit "j'ai appris une chanson à l'école", il faut qu'elle puisse lui dire "vas-y chante là moi, je vais te la jouer" et par exemple elle l'accompagne et voilà. Ça fait partie de sa vie. La*

*musique est dans la vie des gens, ce n'est pas quelque chose que l'on fait uniquement à l'école de musique. Voyez donc, il faut que tout ce qu'on leur apprend à ses élèves leur servent pour plus tard ».*

En ce qui concerne la question de la légitimité enseignante, selon Mme Q, ce qui fait d'un enseignant un bon enseignant et qu'il soit légitime aux yeux ce sont les éléments suivants :

- Sa compétence dans ce qu'il enseigne, son savoir-faire.
- Avoir des compétences humaines, être fin psychologiquement (le fait d'être à l'écoute des élèves) et donner confiance.
- D'être créatif.
- Avoir des compétences sociales (le fait de trouver sa place dans une équipe).
- Avoir l'envie de partager et transmettre une passion.
- Être dans le ressenti.
- Savoir arranger (pour s'adapter au mieux à chaque élève).

Concernant le répertoire et l'esthétique, comme cela a pu l'être précisé précédemment, il s'agit de répertoires vastes et ouverts à toutes les esthétiques. Les professeurs de cet établissement sont polyvalents. À ce propos, Mme Q précise :

*« Dans beaucoup d'écoles de musique actuellement, tout est cloisonné, c'est à dire que, si vous faites de la guitare classique au conservatoire, vous ne ferez que la guitare classique, c'est évident. Et pareil pour piano. Pareil pour le saxophone. Bon donc, à partir de là, c'est sûr que s'ils veulent venir enseigner ici, c'est qu'ils ont fait un travail personnel en disant « tiens, je vais m'intéresser, je vais commencer à faire d'autres répertoires ». [...] ils sortent certainement de leur domaine d'expertise pour ceux qui ont suivi un cursus traditionnel ».*

Quant à la question de l'expertise, selon elle, il serait possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert mais jusqu'à une certaine limite. En effet, elle précise que c'est sans doute ce qui s'est passé lorsqu'elle est arrivée à la direction de cet établissement. En effet, même si certains professeurs étaient bienveillants par rapport à ce qu'elle proposait, ils n'avaient pas pratiqué et malgré cela ils ont su le faire. Elle ajoute à ce propos :

*« Mais du coup, ils sont diablement proches de l'élève, puisqu'ils sont quelque part à leur niveau en disant bon lui aussi il découvre quoi. Après tout ça a des limites, mais avec ce genre de pédagogie, en tout cas, c'est souvent le cas. [...] C'est pour*

*ça que je vous parlais de vivant et d'envie [...] de découvrir plein de choses si vous avez ça, oui, je pense que vraiment ... ça ne serait pas impossible. Peut-être un peu plus dur pour l'impro, [...]. Quand vous avez beaucoup fait classique [...] c'est un peu plus compliqué ça, mais le reste oui. Là, diversité des répertoires, tout ça ... ça ne me paraît pas une aberration ».*

### **1.3 Entretien avec M. J**

M. J est directeur-adjoint et enseignant artistique spécialisé en musique assistée par ordinateur (MAO) et en culture musiques actuelles amplifiées (MAA) dans un conservatoire à rayonnement départemental.

En ce qui concerne son parcours, M. J a débuté la guitare classique en conservatoire jusqu'au DEM. Après l'obtention de son Baccalauréat, il s'est lancé dans des études de sciences humaines. Parallèlement, il dirigeait un orchestre de guitares, jouait dans plusieurs formations et il s'est formé à différentes disciplines autres que celle de la guitare classique, en autodidacte (il a joué dans des groupes de chansons, dans des formations entre jazz et chanson, dans des groupes folks, ainsi qu'à la musique électronique). Dans le cadre de ses études universitaires, il se rend en Inde pour effectuer ses recherches pour la réalisation d'un mémoire et où il a appris des instruments tels que le sitar et le tabla chez un maître. Lorsqu'il est revenu en France de façon plus pérenne, il décide alors de poursuivre ses études universitaires en réalisant une thèse en ethnomusicologie et, en raison de besoins financiers, il a commencé à enseigner la culture MAA dans cet établissement en 2012. Au fur et à mesure et après avoir obtenu son doctorat d'ethnomusicologie, il décide de ne pas poursuivre de carrière universitaire pour se consacrer à l'enseignement de la musique. Il a alors candidaté au poste de professeur de culture MAA qu'il obtient, puis la demande et le besoin se faisant grandissants, il a développé petit à petit son travail en créant une classe de MAO, avec le soutien du professeur d'électroacoustique de l'époque (maintenant partit à la retraite). En parallèle de ces deux postes, il a également eu quelques heures d'enseignement de la guitare qu'il nomme espagnole. Pour tous ces postes, il précise qu'il n'avait pas de diplôme pédagogique (ni DE, ni CA), mais juste un doctorat. Progressivement, il a été régulièrement sollicité par le CEFEDM de la région, se retrouvant ainsi de plus en plus dans un circuit d'enseignement. Il a alors décidé de passer le concours de professeur d'enseignement artistique (PEA) en coordination du département des musiques actuelles amplifiées, avec un système d'équivalence de diplômes, qu'il obtient :

*« C'est la seule section qui renvoie à la notion de coordination, la notion de transversalité dans les disciplines, ce qui me correspondait plutôt bien vu que je*

*ne suis ni batteur de rock, ni guitariste proprement électrique au sens assez étroit je trouve où la musique actuelle amplifiée le définit aujourd'hui ».*

Après l'obtention de ce concours, il a sollicité sa titularisation auprès de l'établissement où il enseigne, ce qui n'a pas forcément été évident puisqu'il précise que son poste n'existait pas administrativement au préalable. À la même période, il s'est avéré que le directeur de l'établissement n'étant plus que le seul à coordonner l'enseignement artistique spécialisé, ils lui ont alors proposé de le titulariser en prenant un mi-temps de direction et un mi-temps de professeur. C'est ainsi qu'il est devenu directeur-adjoint de cet établissement en septembre 2020. Ayant ainsi à charge une partie de la direction de l'enseignement artistique spécialisé, il explique avoir dû abandonner ses heures d'enseignement de la guitare classique qu'il a laissé aux deux autres enseignants de cette discipline du conservatoire.

Concernant sa méthode d'enseignement de la musique, il s'agit de méthodes principalement centrées sur les élèves. Ainsi, il explique avoir une méthode pour les diverses disciplines qu'il enseigne :

Pour la culture MAA, il explique qu'initialement il est parti de rien. Il a alors procédé comme il l'aurait fait pour préparer un cours de faculté, en allant chercher des articles et revues universitaires, des dictionnaires d'histoire du rock, des livres de Pirenne etc. Il a également repris ces disques ainsi qu'un abonnement à Spotify pour sélectionner, à l'écoute, divers morceaux. Il a ainsi progressivement construit un programme par thématiques. Pour le commentaire d'écoute (qui est une épreuve à réaliser dans le cadre de l'obtention du DEM), il s'est inspiré de l'ouvrage de Claude Abron qui est plutôt basé sur des exemples de commentaires d'écoute de musiques du répertoire classique occidental *« mais qu'on peut assez facilement adapter, dans les principes, sur des musiques actuelles amplifiées »*. Et il a également préparé et réalisé des sessions de cours sur les instruments de MAA :

*« L'idée de donner des cours de culture aux plus jeunes en musique actuelle, c'était de leur donner des notions qu'ils n'avaient pas forcément en formation musicale, [...] ils se trouvaient en cours de pratique collective/en atelier, sans les notions, sans la compréhension des carrures exactes, sans la connaissance des instruments qu'ils avaient en face d'eux, et cetera. Donc voilà une petite adaptation, un travail autour des instruments pour aussi permettre que les termes un peu historiques, les termes sur la lutherie, les termes techniques, les techniques de jeu, les modes de jeu, les questions de son et cetera puissent être abordés ».*

Pour la MAO, il s'agit d'ateliers dans lesquels chacun des élèves viennent avec un projet ou, si l'un d'entre n'en a pas forcément, pour découvrir la MAO en lui donnant des pistes pour en construire un. M. J explique alors qu'il s'agit d'un accompagnement individuel et parfois en petits groupes de personnes se retrouvant dans la même salle pour travailler sur des logiciels, des esthétiques, des types de pratiques qui vont être souvent différentes. Avec les conditions sanitaires actuelles, il précise que la démarche a dû quelques peu changer étant donné que la majorité des élèves sont des adultes. Il a donc dû réaliser ces ateliers en visioconférence, ce qui l'a contraint à unifier les projets pour donner des consignes plus homogènes, et pour vraiment donner des cours sur des notions.

Pour la guitare, il explique que lorsqu'il a commencé à enseigner cet instrument à l'âge de dix-sept ans dans un établissement, il enseignait plutôt d'autres formes que celles du conservatoire, comme le *finger picking* avec des morceaux en tablatures. Par la suite, il a également donné des cours particuliers. Ce n'est que lorsqu'il est arrivé dans ce conservatoire pour enseigner cet instrument qu'il a réfléchi, avec ses deux autres collègues, à un recueil et une méthode unifiée, commune :

*« On a décidé d'utiliser un livre hyper classique [...], le Alfonso, qui est un livre avec une progression en plus assez rapide. Donc, on l'a utilisé comme base en sachant que ça ne serait pas le livre sur lequel on passerait l'intégralité de notre catéchisme. [...] On n'était pas inquiet que les choses, on va dire, non orthodoxe on allait les enseigner de toute façon, donc on avait cette espèce d'objet un peu orthodoxe qui est beaucoup basé sur toutes les compositions des petites études, et cetera, des compositeurs italiens et espagnol du XIXe siècle, qui sont un peu un des points de départ assez typique de la guitare. [...] et assez rapidement j'allais intégrer de petits morceaux d'accompagnement, des petits jeux d'arpèges, de chanson un peu hors classique et j'allais aussi chercher, quand les élèves avancés bien (ce que faisaient mes collègues aussi d'ailleurs), pas mal vers le répertoire espagnol, des petites formes plus ou moins liées au flamenco, des formes de chansons populaires et des choses comme ça qui marchent assez bien, qui dans des tonalités qui sont assez faciles à l'instrument et qui existe dans des arrangements qui peuvent être très adaptés suivant le niveau. Donc voilà, ça permettait comme ça de varier aussi les esthétiques ».*

Au sein de son établissement, pour les méthodes utilisées il précise avoir l'impression que, globalement, sont utilisés des méthodes au début qui sont à l'initiative d'un professeur ou

d'une classe instrumentale ou d'un département. Et puis très vite, les professeurs se libèrent vers un répertoire et des œuvres sélectionnés sur mesure.

En ce qui concerne les compétences importantes et incontournables, selon M. J, il s'agit de compétences liées à l'oreille et le fait de créer une connexion entre le geste technique et le résultat sonore que l'on souhaite. Selon lui, le travail de l'oreille est également un travail d'autonomisation qui est extrêmement important : *« c'est à dire aussi une capacité à jouer (à jouer au sens du ludique quoi), à improviser avec l'instrument, de manière complètement non idiomatique hein, de manière complètement libre, à pouvoir s'affranchir aussi de la technique comme quelque chose qui va tout de suite faire la barrière. La technique elle va venir de toute façon, en travaillant pièce après pièce ».*

À la question « comment pensez-vous qu'il faille enseigner ces compétences ? », il explique qu'il ne pense pas qu'il y ait une seule façon de les enseigner mais plusieurs. En ce qui le concerne, sa façon de l'enseigner relève du fait qu'il a dû se défaire petit à petit de la façon dont on lui a lui-même enseigné la guitare par exemple. Il a cherché à enseigner ces compétences en globalisant la formation de l'élève, c'est-à-dire, par le biais de diversifier le répertoire mais également en donnant une place à l'oralité, à la répétition au sens d'imitation :

*« (l'idée) c'est plutôt d'apprendre un tout et c'est de trouver cette espèce d'équilibre entre le rapport à l'écrit, le rapport à la technique et le rapport à l'oralité quoi, au résultat acoustique, on va dire. C'est autour de ça et je pense que remettre un peu de tradition, de transmission orale dans cette dans cette chaîne de transmission, justement, me paraissait intéressant ».*

Concernant la question de la légitimité enseignante, selon lui, il y a plusieurs types de légitimités : la légitimité artistique. En effet, selon M. J :

*« Je pense que ce qu'on joue en tant que musicien peut parfois transparaître, se retrouver dans l'enseignement. [...] Euh, je pense qu'il faut doser, c'est à dire qu'en fait, il faut à la fois mettre de côté les enjeux égotiques, et à la fois, il faut avoir de quoi nourrir son enseignement. Donc, c'est là où je trouve que le discours sur les enseignants artistiques et sur la nécessité d'avoir une pratique professionnelle à côté ne sont pas des enjeux pour mettre des pressions sur les gens en leur demandant de recréer une légitimité artistique en permanence, en tout cas ne devraient pas être pris comme ça, mais comme la reconnaissance de la*

*nécessité d'avoir une pratique artistique dont on va se nourrir pour aussi transmettre ».*

La légitimité sociale liée au fait que le professeur joue bien, est sympathique et gentil avec les élèves. La légitimité étatique, administrative se traduisant par le fait d'être diplômé. Il y a également la légitimité liée à la relation professeur-élève. En effet, selon lui, dans le rapport entre le professeur et l'élève il y a une grande fonction qui est celle de l'empathie :

*« Je crois vraiment que par l'empathie, et par la manière d'aller chercher l'élève dans ses spécificités, et de le faire venir, [...] on va pouvoir créer une situation à la fois de bien-être parce que je suis persuadé qu'on apprend déjà à faire des musiques pour être heureux au conservatoire et ailleurs, et qu'il faudrait surtout partir de là ».*

Selon M. J, il y a également la légitimité pédagogique liée au fait d'être capable de générer l'envie d'apprendre et d'accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage : *« Et c'est aussi d'être capable d'emmener quelqu'un tout au long du chemin. [...] C'est à la fois une sacrée compétence musicale et une sacrée compétence de pédagogue d'emmener quelqu'un jusqu'au DEM ».*

En ce qui concerne le répertoire et l'esthétique, M. J précise qu'il s'agit d'un répertoire varié et éclectique. Pour lui, l'apprentissage doit être global puisque les élèves apprennent globalement un instrument et apprennent à pouvoir aller d'un répertoire à un autre.

Quant à la question de l'expertise, pour lui un enseignant dont ce n'est pas son domaine d'expertise mais qui pratique suffisamment un autre domaine ou une esthétique est tout à fait à même de pouvoir l'enseigner. À ce propos, il ajoute : *« je ne me sens pas expert mais c'est quelque chose que je pratique quand même intensément, et donc je sais que je vais pouvoir l'amener, et je vais pouvoir en transmettre quelque chose aux élèves ».* Par ailleurs, selon lui, même si le professeur n'est pas totalement en maîtrise d'un domaine, par soucis de globaliser la formation, il est tout de même capable de l'enseigner à des élèves débutants puisque *« ce ne sont pas des choses hyper compliquées ».* En effet, pour lui et d'un point de vue universitaire, on apprend à l'enseignant à s'emparer d'un domaine et à être capable d'en transmettre des principes et des modes de fonctionnements. Tout est question de dosage :

*« La question est plutôt de le faire avec honnêteté, prendre conscience de ses limites et surtout de le faire avec sérieux, probité et de savoir comment aller chercher des connaissances, des savoir-faire et comment essayer de les transmettre. Et ça, je pense qu'on ne peut pas à la fois dire que l'objectif de l'enseignement artistique spécialisé, c'est avant tout de permettre à des gens de devenir des amateurs éclairés autonomes, et en même temps ne pas être capable d'avoir une certaine autonomie pédagogique par rapport à la spécialité dans laquelle on nous a formé.*

*Donc je pense qu'il y a aussi une faculté à aller chercher, à sortir de sa zone de confort et à se donner les moyens, surtout, de faire quelque chose une fois qu'on est en dehors de la zone de confort ».*

Par ailleurs, après lui avoir précisé le sujet exact de ce mémoire, M. J ajoute : *« En apprenant la pédagogie on apprend aussi une certaine forme d'autonomie, des techniques qui vont pouvoir nous permettre de nous affranchir de notre seul domaine ou nos seuls petits domaines de spécialité ».* En effet, il part du principe que si l'enseignant est dans une pédagogie active où l'élève est acteur dans sa propre acquisition du savoir, alors l'enseignant peut et doit être capable de mettre les configurations qui va lui permettre d'avancer, de progresser et ce, même si l'enseignant n'a pas toujours toutes les compétences *« au top »*. De plus, il aborde une dimension supplémentaire, à savoir, l'importance de la notion d'équipe. Il précise à ce propos, avoir beaucoup appris en regardant les professeurs professer. En effet, selon lui, cela nourrit, donne des pistes, cela permet également de réaliser des projets ensemble en collaborant et *« en mettant les compétences de l'un au service de l'autre »*.

#### **1.4 Entretien avec Mme L**

Mme L est enseignante artistique spécialisée dans un conservatoire à rayonnement départemental.

En ce qui concerne son parcours, Mme L précise avoir eu un parcours académique. Elle a alors débuté l'apprentissage du violon dans une école de musique municipale puis ensuite, a suivi un cursus complet au conservatoire à rayonnement régional de Rouen dans cette même discipline. En parallèle de ce cursus, elle intègre le chœur d'enfants dans la maîtrise de ce même établissement durant 3 à 4 ans. À la fin de sa formation dans cet établissement, elle a fait beaucoup d'orchestre symphonique. Un an après avoir obtenu son Baccalauréat, elle obtient son DEM. Ensuite, elle intègre le conservatoire de la Courneuve durant deux ans où son professeur lui suggère, pour pouvoir financer des études supérieures en violon

à l'étranger, d'intégrer un CEFEDM afin d'avoir un DE et rapidement enseigner. Elle intègre ainsi le CEFEDM de la région dans lequel elle poursuit deux ans de formation et obtient son DE en 2012. En parallèle de sa formation au CEFEDM, elle s'est également impliquée dans un chantier de jeunes bénévoles qui était très engagé et au travers duquel elle a pu se construire et forger des valeurs qu'elle défend aujourd'hui, tout en apprenant beaucoup sur la coopération, les sociétés et les groupes sociaux. Après l'obtention de son DE, très vite elle réalise, quasiment à temps complet, des remplacements pendant un an. En parallèle, elle poursuit à distance une formation universitaire en sciences de l'éducation et obtient un master. Aujourd'hui encore elle poursuit des études en réalisant une thèse. À partir du moment où elle s'est lancée dans la recherche, elle a très vite commencé à travailler pour le CEFEDM de la région. Ainsi, au sein de l'établissement où elle enseigne, cela lui a donné une certaine posture critique et réflexive, tout en lui permettant d'expérimenter de nouveaux dispositifs. Actuellement, elle n'enseigne plus le violon. Cependant, elle a enseigné dans le cadre de l'orchestre à corde de premier cycle, et enseigne dans le cadre de l'orchestre à l'école, depuis un an dans le cadre du projet DEMOS de cette ville (dont elle coordonne les aspects pédagogiques et musicaux), ainsi que dans le cadre des petits archets au sein du conservatoire où elle enseigne.

En ce qui concerne sa méthode d'enseignement, il s'avère qu'elle en a utilisé plusieurs en fonction des disciplines qu'elle a enseigné ou enseigne. Pour elle, il n'y a pas une méthode possible pour l'enseignement artistique spécialisé mais plusieurs.

Pour le violon, elle précise n'avoir jamais utilisé de méthode, de recueil. En effet, elle explique qu'elle avait construit une méthode personnelle, qu'elle a décliné en plusieurs volets et qui a évolué au fil du temps. Ainsi, le premier volet important s'articule autour du travail de l'oreille et du fait de connecter l'écoute, le résultat sonore à un geste technique. Les élèves travaillaient des duos simples en homo-rythmie avec une voix 1 de niveau de milieu de deuxième année et une voix 2 qui est un accompagnement en cordes à vide. Au départ, ils apprenaient d'oreille cet accompagnement en cordes à vide puis, progressivement, la partition était introduite, tout en étant dans la polyphonie (puisque elle accompagnait les élèves en jouant l'autre voix afin qu'ils s'imprègnent des deux voix) :

*« En fait par imitation, par mimétisme, comme ils étaient englobés dans cette production musicale, ils avaient que des choses simples à faire, mais ça les incitait à développer un grand son, on pouvait commencer à comprendre tous les éléments simples de la partition, à s'y repérer, à se repérer dans l'archet ... [...] ça fait qu'au bout de quelques semaines ils maîtrisent bien la lecture des cordes à vide puisque'ils jouent que ça. Et puis ça donne des repères dans la portée et à partir de*

*là, ils peuvent essayer de lire, s'ils ont compris l'ordonnement des notes dans la gamme, la voix 1 ».*

Progressivement, elle explique alors que les élèves se constituent ainsi un petit répertoire commun dans lequel ils savent jouer la voix 2 et dont la voix 1 leur est très familière, ce qui facilitera l'exécution de cette voix lorsqu'ils commenceront peu après à poser les doigts puisqu'ils l'auront dans l'oreille. Pour le second volet, l'enjeu principal était de faire improviser les élèves au départ de tout ce qu'ils jouaient : *« on se disait "alors dans quelle tonalité ?", on faisait un petit peu d'analyse, "quelle gamme utiliser pour ça ?", on cherchait, on la jouait dans tous les sens, qu'on joue avec et je me mettais au piano pour les accompagner ».*

Pour le projet DEMOS, elle explique devoir se baser sur le programme, ou du moins une partie du programme, plus ou moins imposé par la philharmonie de Paris. Le fonctionnement de ce projet est inspiré de la pédagogie Freinet prolongé par la pédagogie institutionnelle, appelé parcours individualisé différencié des apprentissages en pédagogie institutionnelle (PIDAPI). Ainsi, elle a mis en place et fait (avec une collègue), des fiches autocorrectives progressives permettant aux élèves de travailler autour d'obstacles ayant été identifiés et catégorisés en amont. Les enfants sont alors autonomes et choisissent une fiche de leur niveau pour s'entraîner. S'ils rencontrent des difficultés, la correction est présente au dos de la fiche et ont la possibilité de demander de l'aide auprès du professeur qui est une ressource. Dans ce cas, s'ils ont encore besoin de consulter la correction, c'est qu'ils ont encore besoin de s'entraîner sur les compétences de cette fiche. Puis, lorsqu'ils sont prêts, ils peuvent passer un test pour passer dans le niveau au-dessus. S'il s'avère qu'ils ratent ce test, alors il y a une remédiation possible pour repasser les compétences qui leur posent encore problème, chacun allant à son rythme d'apprentissage : *« ils s'entraînent de nouveau, puis ils repassent et ça, ils le construisent eux-mêmes, c'est eux qui choisissent ce qu'ils travaillent ».* Par ailleurs, les élèves étant dans un niveau au-dessus, elle explique que ces derniers peuvent également aider ceux qui sont dans un niveau en-dessous. De plus, elle constate également qu'au travers de ce fonctionnement, les élèves sont particulièrement motivés et ne voient pas le temps passer lorsqu'ils travaillent.

Pour le dispositif « les petits archets » qui a été mis en place à sa demande et cette année scolaire au conservatoire où elle enseigne, elle explique qu'elle a dû construire une méthode incluant l'apprentissage de la formation musicale puisqu'il s'agit d'un projet où la formation musicale et l'orchestre ont été fusionnés. En plus d'avoir repris des éléments qui étaient ceux de l'orchestre, elle s'est retrouvée également avec la responsabilité de devoir enseigner des éléments qui étaient auparavant enseignés en cours de formation musicale

aux élèves des deux ateliers de seize enfants. Ainsi, les élèves participants à ces ateliers se retrouvent à la fois en grand groupe, en *tutti*, ainsi qu'en équipes constituées par affinité de cinq à six élèves et dans lesquelles toutes les voix ainsi que tous les instruments sont représentés. Chacune de ces équipes travaillent indépendamment. Ensuite, elles se produisent durant une journée entière dans deux écoles différentes de la ville et devant cinq cents enfants. Ces groupes sont alors non-dirigés, les voix sont réparties et tournent entre les élèves puisque, pour les arrangements proposés (étant réalisés par leur enseignante), il y a systématiquement trois voix pour chaque instrument, notamment une voix facile (la voix 3) inclusive et sympathique à jouer, qui est généralement une voix d'accompagnement pouvant être jouée au violon et étant facile à mémoriser, ainsi que deux autres voix tout aussi sympathiques à jouer. Ainsi, les nouveaux élèves intégrant ces équipes, sont voix 3. Cependant, elle insiste également sur le fait que chacun des élèves est libre de demander à jouer une autre voix. Dans ce cas, elle explique : *« L'idée c'est que quand on sait jouer la voix 2 on sait jouer la voix 2 et la voix 3, quand on est voix 1 on sait jouer la voie 1, la voix 2 et la voix 3. Donc ça ne veut pas dire que quand on est la voix 1 on joue la voix 1, ça veut dire qu'on peut jouer la voix 1, mais on peut jouer la voix 3 aussi »*. C'est pourquoi, lorsqu'un élève souhaite changer de voix le protocole suivant est alors mis en place : il doit jouer devant ses camarades la voix dans laquelle il souhaite passer ainsi que la voix dans laquelle il est puis, l'ensemble de ses camarades ainsi que les professeurs, à l'aide d'une grille d'évaluation aux critères très précis, décident si oui ou non il peut passer dans cette nouvelle voix. De plus, afin que cette décision ne soit pas arbitraire mais également pour inciter les professeurs d'instruments à s'impliquer et s'intéresser à ce que les élèves font en pratique collective, elle explique avoir demandé à ces professeurs de participer à la validation de ce changement de voix. Toutefois, ce point n'a pas pu aboutir, les professeurs en question étant réticents à cela. Pour elle, cette possibilité laissée aux élèves représente en fait, le fait de leur donner du pouvoir : *« ils peuvent se saisir de ce pouvoir qu'on leur donne pour changer de voix, pour décider. C'est eux qui décident »*, mais également de les rendre acteurs dans leur apprentissage.

En plus de tout cela, les élèves font également des percussions corporelles et une voix à chanter. Ainsi, sur chaque morceau elle explique qu'il y a également une voix de percussions corporelles (plus précisément un ostinato), ainsi qu'une voix de chant.

En ce qui concerne les compétences incontournables et les méthodes pour les enseigner, selon Mme L il s'agit des suivantes :

Compétences incontournables	Méthode pour les enseigner
La créativité	À partir des arrangements réalisés par elle et sa collègue, il s'avère qu'une sorte de musique en kit en résulte. Ainsi, chaque équipe d'élèves est en mesure de construire leur propre arrangement, que ce soit en réalisant une introduction avec des percussions corporelles, une improvisation chantée ou à l'instrument, en tirant une mélodie etc
La lecture de note en cours	Afin de travailler et s'entraîner à la lecture de notes, elle explique qu'elle et sa collègue leur font faire de la lecture relative. Par ce procédé, l'idée c'est qu'ils comprennent comment fonctionne la notation musicale. Ainsi, en le biais de la lecture relative, les élèves sont à long termes capables d'écrire dans n'importe clé. Malgré tout, dans les premières années, les élèves apprennent à lire dans la clé qu'ils utilisent dans la pratique de leur instrument. Tout cela, en étant encadré par les professeurs.
L'improvisation	Concernant l'improvisation, les élèves font de l'improvisation dans plein de contextes musicaux, sur plein d'échelles différentes, sur plein de rythmes différents, et ce, sur chaque œuvre qu'ils abordent.
L'invention et le travail de l'écrit	Afin de travailler l'écrit, Mme L et sa collègue ont mis en place un dispositif autour de la transcription. Ainsi, les élèves sont amenés à composer des mélodies simples qu'ils cherchent dans un premier à l'instrument pour ensuite les transcrire à l'écrit.
La pratique collective dans une démarche de pédagogie active	Selon elle, la pratique collective est importante pour former les élèves-musiciens. En effet, à ce propos, elle

	<p>précise : « <i>Il y a pas mal de choix de cours de pratique collective dans cet établissement, et du coup pour ces élèves- là j'ai eu la liberté de proposer un dispositif où l'idée était qu'ils choisissent ce qu'ils jouent et qu'ils arrangent eux-mêmes pour qu'ils soient vraiment acteurs, et ça, ça fonctionnait bien pendant 3 ans, voilà, puis après ça, ça a dû s'arrêter pour ne pas retirer des élèves aux orchestres</i> ».</p>
--	--

À propos de l'évaluation de fin de cycle, elle précise qu'elle est conçue pour que ce soit un moment de célébration. Ainsi, tous les élèves participent à un concert où les élèves de fin de premier cycle passant cette évaluation à l'instrument sont mis à l'honneur. Ils doivent ainsi présenter à la fois un chef d'œuvre et une composition, réaliser une partition en trois clés, mais également avoir des pratiques collectives (comme jouer à l'orchestre, jouer en musique de chambre, chanter en chœur), ainsi qu'avoir pratiqué des percussions corporelles comme l'improvisation.

Concernant la question de la légitimité enseignante, pour elle, ce qui fait un bon enseignant ce sont les éléments :

- Le fait d'avoir un comportement irréprochable et de défendre des valeurs qu'il a choisi.
- Le fait d'être humain et à l'écoute, y compris dans son approche.
- Le fait de réunir les conditions pour que la dévolution s'opère et que les élèves soient acteurs dans leur apprentissage.
- Le fait d'être attentif à la nature des relations sociales au sein du groupe.
- Le fait que le professeur soit dans une relation symétrique avec les élèves.
- Le fait d'être dans un rapport autonome au savoir (c'est-à-dire, avoir conscience que le savoir est une construction, un ensemble de conventions et de codes que l'on peut déconstruire et reconstruire).
- Le fait d'accompagner l'élève dans un climat de confiance et positif (c'est-à-dire, faire de la musique une pratique enthousiaste).
- Le fait de globaliser la formation des élèves-musiciens en proposant des morceaux diversifiés dès le début de leur apprentissage.

À propos du répertoire et de l'esthétique, selon elle, la question de l'ethnocentrisme est terrible au conservatoire en général. En effet, pour elle, une majorité des professeurs d'enseignement artistique spécialisé ne sont pas capables de se décentrer pour comprendre que la pratique musicale qu'ils ont ce n'est pas la musique mais une musique, une manière de produire de la musique. Elle ajoute d'ailleurs à ce propos :

*« Ce n'est pas partout comme ça, ce n'est pas comme ça dans tous les esthétiques, ce n'est pas comme ça dans toutes les pratiques, ce n'est pas comme ça, partout dans le monde. [...] Pour moi, on ne peut pas aborder tout, c'est impossible d'avoir une approche universelle, mais c'est ce que prétendent faire les musiciens classiques en fait en disant " Ah mais quand t'as fait le conservatoire, t'es capable de tout jouer" ».*

Par contre, pour elle, on peut avoir une approche distanciée sur tout ce qu'on fait. Cela se traduit alors par le fait de faire plusieurs choses différentes dès le départ, et ce, en apprenant à comparer et confronter ces différentes approches et esthétiques pour prendre conscience des différentes manières de produire de la musique et permettre de prendre de la distance par rapport à celle à laquelle on est le plus habitué. C'est pour cela qu'il lui semble important de faire jouer aux élèves des morceaux qui soient le plus diversifiés et variés possible : *« Et qu'à chaque fois, on accède aux clés de construction de cette musique [...], pour pouvoir l'utiliser ».* C'est pourquoi, dans le dispositif « les petits archets » elle varie et fait faire des morceaux les plus diversifiés possible. Par ailleurs, elle précise que même si elle n'est pas experte de certaines esthétiques, elle a tout de même enseigné, lors de stages et d'ateliers, certains répertoires différents de celui de son domaine d'expertise, comme par exemple des répertoires autour du blues, de musiques traditionnelles, de bals-folks. De plus, étant sollicitée régulièrement par le CEFEDM de la région, elle s'est retrouvée souvent à adopter une posture où elle chemine à côté des étudiants qui abordent des domaines dont elle n'est pas elle-même experte. Elle ajoute à ce propos :

*« Mais on chemine à côté et du coup c'est une posture où je suis en train de réfléchir à côté d'eux, donc, à la limite mon rôle, c'est presque de moi-même me questionner suffisamment pour qu'ils puissent s'accrocher à ce questionnement ... Ouvrir la voie, quoi, poser les bonnes questions ».*

Quant à la question de l'expertise, selon Mme L, il serait donc possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert mais cela a tout de même des limites. En effet, pour elle, cela dépend de la conception l'apprentissage et de l'enseignement dans lesquelles se trouve

l'enseignant. Il y aurait donc un lien entre le degré d'expertise et le modèle pédagogique. Après lui avoir précisé le sujet exact de ce mémoire, elle précise :

*« Bah en fait, à partir du moment où on garde à l'esprit que c'est l'élève qui apprend, ce n'est pas le prof qui apprend, c'est vrai que, oui, on n'a pas forcément besoin d'être expert [...] Alors, après, il va y avoir parfois besoin de faire appel à des experts, mais c'est tout un remaniement de l'idée qu'on se fait de ce qui a un prof quoi : Est-ce que le prof c'est celui qui donne des savoirs ? Qui transmet ? Ou, est-ce que c'est celui qui organise les conditions de l'apprentissage ? Et du coup, si on considère que c'est celui qui organise les conditions d'apprentissage, bah à la limite le prof c'est le cahier des charges quoi ».*

### **1.5 Entretien avec Mme S**

Mme S est enseignante artistique spécialisée en flûte traversière dans une école nationale de musique (et de danse).

En ce qui concerne son parcours, Mme S enseigne dans cet établissement depuis 1981 et par prochainement à la retraite. En flûte traversière, elle intègre la classe de Fernand Caratgé à l'école normale de Paris où elle obtient une licence de concert. Par la suite, elle prend des cours particuliers auprès de Jean-Yves Artaud pendant longtemps, tout en participant à de nombreux stages auprès de ce même professeur. En parallèle, elle obtient une maîtrise d'histoire de l'art à la faculté de la Sorbonne à Paris. En 1986/1987, elle passe le premier tour du CA qu'elle n'obtient pas puisque le jury de l'époque décide de ne pas lui donner la pédagogie la trouvant trop jeune. Cependant, en 1991 elle passe un examen en interne, appelé « l'intégration » (c'était au moment où l'État souhaitait monter le système du PEA), et depuis elle est sur ce poste PEA. En tant qu'enseignante, au début elle a donné des cours de formation musicale de première et deuxième année, puis après cela, elle a beaucoup fait d'éveil musical. Enfin, elle a eu beaucoup de classes de flûte traversière avec beaucoup d'ensembles. En termes de formation, il s'avère qu'elle s'est faite sur le tas. Elle précise d'ailleurs à ce propos, qu'elle doit beaucoup à son directeur de l'époque qui a poussé l'ensemble de l'équipe pédagogique à beaucoup de choses, comme notamment l'improvisation et l'écriture, par exemple. Par ailleurs, elle a également monté son sextuor de flûtes et s'est lancée dans la composition (activité devenue majeure au fil des années).

Concernant sa méthode d'enseignement, il s'agit d'une méthode personnelle essentiellement centrée sur l'élève. En effet, Mme S précise avoir travaillé sur diverses méthodes et recueils de la flûte mais qui ne lui correspondaient pas. C'est pourquoi, au fur et mesure des années elle a commencé à écrire des petits morceaux et pièces qui sont ensuite

devenu les recueils « Rue traversière 1, 2 et 3 ». Ayant principalement que des cours collectifs, elle a poursuivi l'écriture et la composition afin de chercher à :

*« Comment faire, quand même, de la technique sans les embêter. [...] Et donc j'ai fait les 3 bouquins, les 3 méthodes, même si elles ne se suivent pas, elles sont dans la même idée, elles sont dans l'idée de créativité, amusement, enfin ludique, et puis sérieux, c'est très sérieux ce qu'il y a dessous. Donc ça a toujours été mon truc. C'est de proposer des activités extrêmement sérieuses sous un biais extrêmement ludique ».*

De plus, selon elle, le répertoire contemporain de la flûte étant assez limité dans les premiers cycles, elle a donc commencé à monter des pièces pour ses élèves afin qu'ils puissent aborder tout ce système et les techniques de son employées dans la musique contemporaine.

En termes de procédures et stratégies à valoriser, selon elle il s'agit des suivantes :

- Le professeur et l'élève ne doivent pas s'ennuyer.
- Composer et faire composer les élèves.
- Proposer une progression minutieuse et lisse (le fait que l'élève ne voit pas les pas à franchir).
- Favoriser les pratiques collectives.
- Être dans l'accompagnement avec les élèves pour les faire grandir, les éduquer.

En ce qui concerne la question de la légitimité enseignante, selon elle, la légitimité vient par le diplôme. En effet, elle précise : *« il faut penser que le fait de passer un diplôme ce n'est pas seulement de recevoir une formation, c'est une façon de dire aux parents « vous pouvez mettre votre enfant dans cette classe-là, la personne sait le faire, il/elle est compétente » »*. Par ailleurs, selon elle, ce qui rend légitime le professeur ce sont les activités qu'il va proposer ainsi que les auditions : le résultat en somme. Mais ce qui rend légitime l'enseignant, selon elle, c'est également sa capacité à établir un climat de confiance et d'enthousiasme pour l'élève. Elle précise à ce propos : *« Il faut leur ramener des éléments qui les intéresse, de la musique qui est à leur niveau, il ne faut pas les prendre pour des imbéciles, et il faut progresser avec eux. Il faut prendre plaisir à être avec eux. À ce moment-là, ils ont confiance »*. De plus, d'après Mme S, la légitimité de l'enseignant s'acquiert avec le temps et l'expérience.

À propos du répertoire et de l'esthétique, il s'agit d'un répertoire assez riche et varié. Ainsi, selon elle, le répertoire peut être aussi bien de la musique traditionnelle, de la musique

contemporaine, comme au travers de la composition, même si, pour former quelqu'un à la flûte, il vaut mieux débiter par le répertoire classique. Par ailleurs, elle précise également qu'au travers des dispositifs d'EMI et d'EPO (qui sont des grands groupements collectifs dans lesquels 4 à 10 professeurs travaillent ensemble au même moment et sont en charge du groupe ou une partie du groupe d'élèves), les professeurs intervenants amenant d'autres répertoires, elle se retrouve donc à travailler en cours avec ses élèves le répertoire du collectif qui va être complètement différent de ce qui est fait habituellement. De plus, elle ajoute que l'ensemble de l'équipe pédagogique est amené régulièrement à faire des arrangements de diverses musiques et esthétiques :

*« En fait, il n'y a pas de limite. [...] Il suffit que je trouve le répertoire. Moi ce qui m'intéresse, c'est que les gens jouent bien l'instrument, le tube, voilà. Après, ils en font ce qu'ils veulent. J'en ai qui ont fait du rock avec et dans les méthodes de premier cycle, il y a une petite méthode où il y a des petites choses avec du rock, des petites choses avec du jazz et tout. Donc, ils touchent un peu à pas mal de choses ».*

Quant à la question de l'expertise, selon elle, il n'est pas possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert. En effet, elle explique que lorsqu'elle aborde un répertoire issu d'une autre esthétique ou d'un autre domaine que celui dont elle est experte, en réalité elle utilise ces autres esthétiques mais elle ne les enseigne pas véritablement. Elle prend alors l'exemple du jazz, en expliquant qu'elle a certaines notions (comme jouer des phrases jazzistiques ou lire des grilles de jazz par exemple), et qu'avec des élèves débutants elle est mesurée d'ouvrir à d'autres esthétiques en les utilisant. Cependant, avec des élèves en DEM elle a conscience que faire du jazz « pur et dur » ne serait pas possible pour elle. À ce propos, elle précise d'ailleurs :

*« Moi je suis totalement contre le fait d'enseigner des trucs qu'on ne connaît pas. [...] C'est-à-dire que, je ne vais pas prendre quelqu'un pour lui enseigner le jazz alors que je ne suis pas jazzman. Ça en aucun cas. Par contre, je prends un saxophoniste et je lui fais faire de la flûte, voilà. [...] Je prends des gens qui viennent d'autres domaines, mais il rentre dans mon domaine. [...] C'est de la tromperie, c'est du mensonge, sinon ».*

## 2. Analyse et croisement des données recueillies

Afin d'analyser le contenu des entretiens réalisés, j'ai choisi de souligner les thématiques suivantes :

- Les méthodes d'enseignement : ce qu'elles doivent prendre en compte pour les choisir et/ou les construire.
- La légitimité enseignante.
- L'expertise et le rôle de l'enseignant.
- L'importance du dialogue et de la concertation au sein d'une équipe pédagogique.

Dans les prochaines parties, les citations utilisées seront essentiellement extraites des entretiens qui ont été réalisés ainsi que des textes cadres précédemment présentés dans le cadre institutionnel.

### a) Les méthodes d'enseignement : ce qu'elles doivent prendre en compte pour les choisir et/ou les construire

D'après l'ensemble des entretiens réalisés, cette thématique de la méthode ressort régulièrement. En effet, pour la plupart des enseignants, directrice et directeur-adjoint, la méthode de l'enseignant doit être centrée sur l'élève.

D'après M. R : *« J'essaye de partir de l'élève, de chacun d'ailleurs, même si selon le type d'exercice, je peux demander des choses différentes à différents musiciens et donc c'est vraiment un départ que j'essaye le plus de centrer sur l'élève ».*

Ainsi, pour eux, il n'y a pas une méthode mais des méthodes possibles pour enseigner la musique. La ou les méthodes qu'ils pratiquent pour l'enseignement artistique spécialisé de la musique sont des méthodes personnelles ayant été construites au fil du temps et, pour certains, sur le tas. Par ailleurs, conformément au schéma national d'orientation pédagogique, ces méthodes prennent en compte l'importance de globaliser la formation des élèves-musiciens.

D'après le SNOP :

*« Il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est cependant fondamentale dans la construction des compétences. La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts ».*

C'est pourquoi, pour la plupart des personnes enquêtées, il s'agit d'un enjeu majeur pris en compte dans leur pédagogie. Ainsi, cela se traduit par un répertoire diversifié et varié, par le développement de projets transversaux mais également par une multiplicité des pratiques telles que l'invention, l'improvisation et l'arrangement.

Pour M. R : « *en prenant un départ global [...], j'essaye de mettre les gens dans le bain le plus vite possible, c'est-à-dire qu'on joue les morceaux de jazz même si les gens n'ont ni le phrasé, ni la connaissance des harmonies.* »

Pour Mme Q, cela se traduit dans son projet pédagogique par la diversité des répertoires ainsi que l'importance du travail de l'oreille qui, à long terme, permet aux élèves d'être capable de repiquer n'importe qu'elles chansons, mélodies ou morceaux, quel que soit le style, mais également par l'importance accordée à l'invention et l'improvisation.

Pour M. J :

« (l'objectif) *c'est plutôt d'apprendre un tout et c'est de trouver cette espèce d'équilibre entre le rapport à l'écrit, le rapport à la technique et le rapport à l'oralité quoi, au résultat acoustique, on va dire. [...] et puis aussi des expériences d'apprentissage et de jeu qui étaient complètement différentes parce que c'étaient d'autres répertoires, d'autres cultures* ».

Il ajoute : « *Aller chercher aussi le morceau du groupe qui va vraiment bien faire le liant et aussi montrer [...] que les choses sont beaucoup moins distinctes les unes des autres et que l'apprentissage doit être global, [...] qu'on est en train d'apprendre à pouvoir aller autant vers tel ou tel répertoire.* »

Pour Mme S, cela se traduit par la composition par les élèves ainsi que par la multiplicité des répertoires comme supports. Elle explique ainsi : « *Je pense que la meilleure des stratégies, c'est la composition par les élèves. [...] Moi j'enseigne ce qui correspond à la flûte, le tube comment il sonne ? Comment on le fait sonner ? Après ça, la musique, ça peut être n'importe quoi, [...] Je n'ai pas d'exclusive.* »

Pour Mme L, cela se traduit par la volonté de faire jouer aux élèves un répertoire varié et dans n'importe quel style musical, mais également par le fait d'inciter les élèves à avoir d'autres pratiques tel que l'invention et l'improvisation :

*« On essaie de faire beaucoup d'improvisation, [...] de l'improvisation au sens large quoi. Et que les enfants apprennent aussi à composer des mélodies simples qu'ils cherchent sur l'instrument, qu'ils transcrivent. En fait, l'écrit se fait par la transcription de choses qu'on a inventé ».*

D'ailleurs, on constate que cela est en cohérence avec le SNOP qui précise :

*« Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et chanteurs. Elle ne devrait pas être différée. »*

C'est sur ce dernier point que plusieurs des enquêtés se rejoignent.

Ainsi, M. R explique en ce sens que :

*« C'est une démarche qui est beaucoup plus artistique on va dire directement, puisque j'essaie dès le début, même avec des débutants, de leur faire improviser de la musique [...], je préfère partir comme ça du sentiment musical plutôt que de la technique strictement [...]. Je préfère travailler sur la mécanique en fait globale de la musique. »*

À ce propos Mme L précise : *« En fait si on fait plusieurs choses différentes et dès le départ, on apprend à comparer, et c'est par la confrontation à l'altérité par l'autre, à une autre esthétique, qu'on prend de la distance par rapport à celle à laquelle on est le plus habitué. Donc c'est pour ça que c'est important que les enfants en pratique plusieurs dès le départ. »*

Cet enjeu de globaliser la formation des apprentis instrumentistes et chanteurs rappelle l'idée du principe de l'enseignement universel selon lequel tout est dans tout, c'est-à-dire, le principe qui consiste à considérer qu'il n'existe qu'un monde en perpétuel mouvement et non pas une succession de mondes qui disparaissent et renaissent. Transposé au domaine de la musique, cela pourrait se traduire par cette diversité des esthétiques et répertoires qui ne sont pas à disjoindre mais à mettre en commun pour créer un sens global.

Favoriser les pratiques collectives est également un enjeu majeur qui revient régulièrement dans les différentes méthodes des enseignants enquêtés. En effet, selon la plupart d'entre eux, il s'agit d'un dispositif permettant de développer plusieurs des compétences incontournables que doivent acquérir les élèves, comme notamment le travail de l'oreille dans toutes ses dimensions (écoute fluide et fiable, écoute personnelle/un regard sur soi, écoute d'autrui, pour savoir jouer ensemble, par exemple), pour développer des compétences sociales (la coopération, l'entraide par exemple). Il s'agit également d'un moyen permettant aux élèves de s'emparer d'une tâche et de participer activement à un projet, Mme L parle de dévolution à ce propos, tandis que M. R et Mme Q parlent de créer une émulation au sein d'une classe, comme pour des projets transversaux ou interclasses. De plus, l'improvisation qu'elle soit individuelle ou collective paraît être également un moyen intéressant pour la formation des élèves musiciens. Cet exercice est également un exercice de l'enseignement universel. En effet, en communiquant ses pensées musicales, l'élève vérifie ainsi sa compréhension de ce qu'il exprime par la compréhension d'autrui. Par ailleurs, en répétant l'exercice cela amènerait l'élève à développer son langage musical, tout en ne se contentant plus que de ressentir mais en partageant ce ressenti en l'exprimant à autrui, puisque, ne l'oublions pas, selon Mme S : *« l'apprentissage d'un instrument, l'apprentissage de la musique, c'est un apprentissage social ».*

Par ailleurs, cet enjeu majeur à favoriser, est vivement encouragé par les textes cadres, et notamment le SNOP, où il est explicitement écrit :

*« Il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrale. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage ».*

#### **b) La légitimité enseignante**

Cette question de la légitimité enseignante fait appel à diverses dimensions de cette dernière. En effet, au travers des différents entretiens réalisés, on constate que ce qui revient régulièrement sont la légitimité étatique ou administrative (notamment le fait d'être diplômé et reconnu comme compétent dans un domaine d'expertise), la légitimité artistique, de compétences liées à la pratique instrumentale (notamment le fait qu'un enseignant soit capable de faire ce qu'il enseigne), la légitimité sociale (notamment liée au rapport professeur-élève et à la relation qui subsiste entre eux), ainsi que la légitimité

pédagogique (notamment liée aux compétences pédagogiques de l'enseignant et ses capacités à réunir les conditions pour susciter et produire des situations d'apprentissages).

### **b.1) La légitimité étatique ou administrative**

En ce qui concerne la légitimité étatique ou administrative, selon M. R, elle serait importante à partir du moment où l'on souhaite rentrer dans un cadre officiel :

*« Si on veut travailler dans une école nationale dans un conservatoire, et bien il faut en accepter les contraintes, c'est-à-dire que l'on doit être légitime par rapport au poste qu'on occupe, ça veut dire qu'on accepte de se former, on accepte de se confronter aux autres, on accepte d'être jugé, on accepte de passer des concours, de les avoir ou pas ».*

À ce propos, Mme S précise : *« La légitimité, elle vient déjà par le diplôme, « Elle sait faire ou il sait faire, il est diplômé, il a suivi une formation », c'est super important pour les parents ».*

M. J ajoute à propos de cette légitimité administrative :

*« Alors y'a aussi la légitimité étatique ou administrative : "J'ai mon DE, j'ai mon concours d'assistant, donc ça, ça me donne légitimité", en tout cas c'est la marque, c'est la traduction de la légitimité pour aller enseigner. Je pense qu'au niveau individuel, cette légitimité-là, elle aide à se sentir, en mesure de créer une situation de transmission [...], dans laquelle la personne en face va apprendre quelque chose. »*

Ici, M. J propose une dimension intéressante, à savoir que, le fait d'être diplômé ou reconnu compétent dans un domaine, permet à l'enseignant de se sentir également légitime dans sa pratique enseignante.

Chez Mme S, cela s'est notamment traduit par le fait d'imaginer et d'écrire des méthodes pour la flûte : *« Je fais partie des gens qui, très vite [...] ont eu besoin d'imaginer des méthodes, d'imaginer des bouquins et d'écrire pour se sentir, peut-être, légitime ».*

Par ailleurs, on retrouve cette idée de légitimité administrative dans le cadre officiel dépeint dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé, notamment dans la rubrique des responsabilités des enseignants, à savoir que les enseignants *« enseignent la pratique artistique correspondant à leurs compétences, leur statut et la définition de leur fonction ».*

### **b.2) La légitimité artistique, de compétences liées à la pratique instrumentale**

Concernant la légitimité artistique, de compétences liées à la pratique instrumentale, selon M. R, une part de la légitimité s'acquiert sur scène. En effet, il explique que ce qui légitime et permet une reconnaissance, une certaine adhésion à ce que l'enseignant propose dans son enseignement, est sa capacité à appliquer ce qu'il enseigne. Ainsi, pour lui : « *Après y a une légitimité qui s'acquiert sur scène, bien sûr. [...] Et donc ça, ça donne vis-à-vis de l'élève, une légitimité, une reconnaissance et une adhésion aux choses qu'on peut proposer.* »

Cela rappelle particulièrement les constituants de l'autorité légitime selon B. Robbes, à savoir que le constituant principal du processus de légitimation de la relation d'autorité est la reconnaissance ainsi que l'identification de savoirs d'action que l'enseignant met en œuvre dans l'exercice de sa pratique et que les élèves reconnaissent lorsqu'ils consentent à adhérer à ce qu'il peut leur proposer. Ainsi, si l'on transpose cela au domaine de la musique, l'enseignant, en prouvant qu'il est capable de jouer de l'instrument qu'il enseigne, est légitime aux yeux des élèves qui consentent à l'apprentissage.

À ce propos, M. J ajoute une dimension tout à fait intéressante et à prendre en compte. Pour lui, la nécessité d'avoir une pratique professionnelle devrait être pris en compte, non pas pour « *mettre des pressions sur les gens en leur demandant de recréer une légitimité artistique en permanence* », mais comme une pratique artistique dont l'enseignant va se nourrir pour transmettre.

On retrouve cette idée dans les textes cadres, et notamment dans les enjeux éducatifs, culturels et sociaux en introduction, où il est précisé que « *la pédagogie se nourrit de la vie artistique et culturelle dans toutes ses dimensions* ».

### **b.3) La légitimité sociale**

En ce qui concerne la légitimité sociale, au regard des divers entretiens qui ont été réalisés, on retrouve souvent l'idée que, pour être légitime un enseignant doit avoir des compétences humaines, sociales, se traduisant par le fait d'être à l'écoute des élèves, selon Mme Q d'être « *fin psychologiquement* », de susciter la confiance, ou encore de transmettre une passion ainsi que de générer un bien-être et un enthousiasme autour de l'apprentissage de la musique.

Ainsi, M. J explique :

*« Je pense qu'il y a une grande fonction qui est celle de l'empathie, c'est à dire que je ne crois pas à l'ancienne école, je crois vraiment que par l'empathie, et par la manière d'aller chercher l'élève dans ses spécificités, [...] on va pouvoir créer une situation [...] de bien-être parce que je suis persuadé qu'on apprend déjà à faire des musiques pour être heureux au conservatoire et ailleurs, et qu'il faudrait surtout partir de là ».*

Pour Mme L, un bon enseignant c'est celui : « (qui fait attention à), *la nature des rapports sociaux, faire vraiment de la musique, et puis que ce soit une pratique enthousiaste, enfin quelque chose d'heureux de valorisant qui fasse grandir* ».

Quant à Mme S :

*« Voilà la légitimité, elle est là, c'est que les enfants sont enthousiastes, c'est qu'ils viennent sans se poser de question, ils ont envie de venir au cours, ils en sortent, ils trouvent que c'est trop court. [...] Et puis 2/3 ans après, il le sait parce qu'il voit bien qu'il sait jouer et c'est les activités qu'on lui propose qui vont le faire réussir. Et une fois qu'il réussit quelque chose, bah il a confiance. »*

Cette idée de la nécessité de susciter la confiance chez l'élève rappelle grandement la relation asymétrique et symétrique selon B. Robbes, évoquée précédemment dans le cadre théorique. En effet, c'est parce que l'enseignant fait preuve d'un respect manifeste qu'une relation de confiance se crée entre l'enseignant et les élèves, et que ces derniers acceptent son autorité statutaire ; cette dimension symétrique légitimant l'enseignant. Il faudrait donc s'appuyer à la fois sur l'asymétrie (inhérente au statut et qui assure l'indispensable distinction des places générationnelle et institutionnelle), ainsi que sur la symétrie (basée sur la confiance et le respect mutuel entre les deux partenaires de la relation, et ouvrant à la légitimité), dans la relation entre le professeur et les élèves pour rendre ces derniers auteurs de leur apprentissage.

#### **b.4) La légitimité pédagogique**

Concernant la légitimité pédagogique, cela se réfère aux compétences pédagogiques de l'enseignant et à sa capacité à susciter l'envie d'apprendre et de proposer des activités suffisamment motivantes pour cela.

À propos de cela, M. J explique : « *la légitimité d'un professeur, je pense aussi, là je reviens peut-être plus sur des questions [...] pédagogiques, [...] c'est d'être capable de*

*générer [...] cette envie d'apprendre. Et c'est aussi d'être capable d'emmener quelqu'un tout au long du chemin. »*

Mme S ajoute : *« il faut être capable de choisir la bonne musique, déjà, et faire que l'enchaînement de ce qu'on leur propose va être pertinent et que ça va les intéresser ».*

Par ailleurs, Mme L propose un dispositif tout à fait intéressant pour susciter cette envie d'apprendre et cette motivation, notamment au travers du projet DEMOS où elle a développé avec sa collègue le parcours individualisé différencié des apprentissages en pédagogie institutionnelle (PIDAPI) inspiré de la pédagogie Freinet prolongée par la pédagogie institutionnelle. En effet, en transposant le principe des fiches autocorrectives à l'enseignement spécialisé de la musique, il s'avère que les élèves sont autonomes lorsqu'*« ils choisissent une fiche qui est de leur niveau, ils s'entraînent, il y a la correction au dos, donc s'ils ne savent pas, il regarde la correction »*, et cela les motive puisque *« les enfants, quand ils sont au travail là-dessus, c'est difficile de les faire s'arrêter, ils ont envie de continuer. Je pense que c'est bon signe, c'est un indicateur positif »*. Par ailleurs, au travers de ce dispositif, ce qui est intéressant c'est que les élèves s'entraident et coopèrent. En effet, elle explique que les élèves étant dans un archet au-dessus (un niveau au-dessus), peuvent aider ceux dans un archet en-dessous (un niveau en-dessous), ces derniers sachant qu'ils peuvent leur demander de l'aide :

*« Et ce qui est très important, c'est que l'hétérogénéité des niveaux là-dedans, c'est la norme. Enfin, c'est ordinaire, ça fait partie du système. Donc ce n'est pas un problème. Et celui qui est toujours archet blanc, bah il n'a pas de honte à avoir, en fait, chacun va son rythme ».*

Elle ajoute également que dans ce dispositif, les élèves sont au travail et le professeur est une ressource : *« ce n'est pas moi qui fais cours et à la limite ils apprennent tout seul et je vois parfois des enfants qui [...] ont eu besoin d'aide, ils ont demandé à un camarade je ne suis pas intervenu. ».*

Cela rappelle grandement l'idée que, selon B. Robbes, la légitimité se construit avec les savoirs de tous les acteurs. Dans la classe, cela se traduit par le fait que l'enseignant s'efforce de trouver les moyens pour que les élèves adhèrent personnellement au projet, au-delà de l'obligation sociale. Ainsi, l'enseignant établit sa légitimité à la condition où il n'occupe pas toute la place et accepte la remise en cause de sa position toute-puissante en donnant à chaque élève les moyens d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités. Dans ce dispositif DEMOS proposé par Mme L, cela se traduit par l'hétérogénéité des niveaux

mis au service de tous les élèves par les élèves. À ce propos, Mme L prononce une phrase (lorsqu'elle décrit le fonctionnement du dispositif des petits archets similaire à celui de DEMOS), qui traduit parfaitement cette idée : « *là, on leur donne le pouvoir, ils peuvent se saisir de ce pouvoir qu'on leur donne pour décider* ».

M. R explique que pour lui, la légitimité est également liée au fait d'être capable d'expliquer que parfois, l'enseignant n'est pas capable d'être en maîtrise de tout et qu'en conséquent il peut être parfois amené à orienter les élèves vers quelqu'un d'autre : « *je pense que ça fait partie de la légitimité d'un enseignant de dire « non bah écoutes là moi je ne suis pas assez compétent sur ce point-là, vas voir telle ou telle personne ». Ou bien, « renseigne-toi par toi-même, et puis on fera le point après », et puis se renseigner, en parler enfin voilà.* »

Ici, M. R propose une dimension tout à fait intéressante sur la question de légitimité mise en lien avec celle de l'expertise. Cela rappelle grandement l'idée que, puisque l'enseignant à conscience de ses limites et laisse la possibilité aux sujets-élèves de questionner son autorité institutionnelle, cela contribue alors à le légitimer. En effet, pour R. Rémond, puisqu'en n'exerçant pas son autorité « *comme infaillible ou omniprésente (en sachant) marquer, reconnaître ses limites, (et montrer) où s'arrête sa compétence, (le détenteur d'une autorité instituée obtient) plus volontiers la reconnaissance que la contestation* » (Rémond cité par Robbes, 2010, p109). »

M. R ajoute également que la légitimité vient lorsque l'enseignant reste lui-même un étudiant en continuant de travailler son art, son instrument, et ce, pour se remettre en cause tout le temps puisque les choses évoluent, mais également pour mieux comprendre ce qu'on peut attendre d'un élève : « *Donc ça, c'est important et ça fait partie aussi de cette légitimité qu'on peut avoir, si on a cette attitude-là, je pense qu'on n'est plus légitime que si on est dogmatique et qu'on dit : « voilà, c'est moi qui ai raison, il faut faire comme ça ».* »

Cette idée est d'ailleurs encouragée par les textes cadre, notamment dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé où il est précisé que les enseignants « *veillent à leur formation permanente* » et « *participent à la recherche pédagogique et à sa mise en œuvre* ».

### c) L'expertise et le rôle de l'enseignant

Que ce soit M. J avec initialement un parcours universitaire mais également autodidacte dans certains domaines comme les MAO, Mme S qui précise : « *La formation, elle s'est faite sur le tas* » ou encore Mme Q et M. R qui initialement étaient autodidactes dans le domaine de la musique mais qui avaient suivi une formation pédagogique, cela ne les a pas empêchés de développer des compétences pédagogiques au fil des années.

Ainsi, même si les compétences dans un domaine ne relèvent pas de l'expertise de l'enseignant cela n'empêche pas qu'il a des compétences pédagogiques. Il est donc en mesure d'ouvrir et d'initier à d'autres esthétiques et répertoires jusqu'à la limite de son savoir. M. J parle d'ailleurs à ce propos, d'avoir appris à s'emparer d'un domaine : « *je pense qu'on nous apprend à être en mesure de s'emparer d'un domaine. Aussi, et donc d'être capable d'en transmettre des principes, euh, des modes de fonctionnement, et cetera* ».

Par ailleurs, de par ses compétences pédagogiques, l'enseignant est également capable de rendre l'élève auteur et acteur dans son apprentissage et de l'inciter à user de sa propre intelligence. Il est également capable de susciter l'envie d'apprendre, et ce, au travers d'une pédagogie active et en laissant l'élève aller chercher des réponses et/ou des pratiques, auprès d'experts dans un domaine qui deviennent alors des personnes ressources.

À propos de cela, M. J explique, après avoir eu connaissance du sujet exact de ce mémoire, qu'en apprenant la pédagogie, les enseignants apprennent également une certaine forme d'autonomie leur permettant ainsi de s'affranchir de leur seul(s) domaine(s) de spécialité :

*« Si on est dans une pédagogie active et que l'élève est aussi acteur de sa propre acquisition des savoirs, on peut et on doit être capable de mettre en place des configurations dans lesquelles lui, il va pouvoir avancer, progresser, même si on n'a pas toujours toutes les compétences au top niveau qui correspondent à ce qu'il est en train d'apprendre. »*

Mme L précise également que pour elle, un bon enseignant est un enseignant qui rend ses élèves actifs et qui suscite la dévolution ainsi que la motivation. Elle souligne ainsi : « *Et ça, c'est peut-être la posture qui rend l'élève le plus acteur, le plus libre, qui lui donne le plus de pouvoir parce qu'en fait on n'est pas au-dessus, on est juste à côté* ».

Après avoir eu connaissance du sujet exact de ce mémoire elle ajoute que, si l'on considère que le professeur est un organisateur du milieu et des conditions d'apprentissage, en confrontant des objets à des activités provoquant l'apprentissage, alors c'est bien l'élève

qui est auteur de son n'apprentissage et non pas le professeur. Ainsi, les enseignants : « *Ce ne sont jamais que des ressources. Finalement, ça remet l'expert au rang de ressources, comme aussi bien pourrait l'être un livre* ».

Cette idée fait grandement penser au rôle de l'enseignant décrit par J. Jacotot notamment lorsqu'il précise que le rôle de l'enseignant est de susciter l'effort de l'intelligence, forcer l'élève à user de sa propre intelligence en le questionnant. Mme L a prononcé une phrase qui est très proche de cette idée :

*« On chemine à côté et du coup c'est une posture où je suis en train de réfléchir à côté d'eux, donc, à la limite mon rôle, c'est presque de moi-même me questionner suffisamment pour qu'ils puissent s'accrocher à ce questionnement ... Ouvrir la voie, quoi, poser les bonnes questions. »*

Nous pouvons également faire le parallèle avec les postures d'étayage de l'enseignant déclinées par D. Bucheton, et notamment la posture de l'accompagnement où le maître apporte de manière latérale, une aide ponctuelle individuelle et collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, ouvre le temps et le laisse travailler. Dans cette posture, l'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves ainsi que la recherche des références ou outils nécessaires. Ainsi, il se retient d'intervenir et observe plus qu'il ne parle. Cela rappelle également la posture de lâcher-prise où l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

Ainsi, dans de nombreux entretiens (si ce n'est quasiment tous les entretiens), la notion d'accompagnement revient fréquemment. Cette notion de l'accompagnement est d'ailleurs elle aussi présente dans les textes cadres, et notamment dans le SNOP où il est précisé : « *Le concept d'accompagnement lui-même est d'ailleurs une partie essentielle de toute formation* ».

Comme les textes cadres (et notamment le SNOP), l'indiquent, puisqu'il faut globaliser la formation des élèves-musiciens cela implique alors que l'enseignant, ayant suivi une formation pédagogique et étant dans une démarche pédagogique active, soit en mesure de sortir de son domaine d'expertise initiale afin d'organiser les conditions nécessaires pour

garantir les apprentissages. Toutefois, il y a une limite à cela : ce serait possible avec des élèves débutants puisque l'enseignant doit avoir conscience de ses limites dans ce nouveau domaine.

À ce propos, M. J précise qu'il s'agit d'une question de dosage. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un enseignant n'est pas totalement expert d'un domaine qu'il ne peut pas en enseigner les bases, à des élèves débutants notamment. L'enseignant sera alors capable de mobiliser des connaissances, des compétences, tout en menant des recherches afin de construire un enseignement, sans pour autant prétendre à enseigner ce domaine à des niveaux tels que le DEM ou le perfectionnement par exemple.

Il ajoute d'ailleurs à ce propos :

*« On ne peut pas à la fois dire que l'objectif de l'enseignement artistique spécialisé, c'est avant tout de permettre à des gens de devenir des amateurs éclairés autonomes, et en même temps ne pas être capable d'avoir une certaine autonomie pédagogique par rapport à la spécialité dans laquelle on nous a formé. »*

Pour Mme L, il y aurait un lien important entre le degré d'expertise et le modèle pédagogique choisi. En effet, selon elle :

*« C'est possible de l'enseigner, mais pas de n'importe quelle manière, ça dépend de la conception de l'apprentissage, de la conception de l'enseignement, dans laquelle on se trouve. [...] Évidemment, avec un modèle conventionnel "je montre et tu reproduis", ou "je te donne une consigne, et tu exécutes", ça fonctionne peut-être moins bien si on n'est pas expert. »*

Ainsi, pour elle, il serait possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert à condition que l'enseignant soit dans une pédagogie rendant l'élève actif dans ses apprentissages.

L'importance d'une formation pédagogique (qu'elle soit académique ou qu'elle se soit faite sur le tas) apparaît donc comme essentielle, plus que celle d'un expert dans un domaine précis, ici, musical. Cela se traduit alors par sa capacité à susciter l'apprentissage par le biais d'une pédagogie active et l'accompagnement notamment.

**d) L'importance du dialogue et de la concertation au sein d'une équipe pédagogique**

Initialement, cette thématique de l'importance du dialogue et de la concertation au sein d'une équipe pédagogique n'était pas prévue. Cependant, au travers des divers entretiens réalisés, elle s'est spontanément révélée comme indispensable.

En effet, selon M. J, la notion d'équipe s'avère être importante de par le fait que les enseignants puisent et s'apportent des idées ainsi que des pistes mutuellement et en collaborant ensemble :

*« Moi j'ai beaucoup appris [...] en regardant les profs professer [...]Ça nourrit, ça donne plein d'idées, plein de pistes. Et puis, travailler en équipe ça permet parfois de faire des choses super en collaborant tout simplement, en mettant les compétences de l'un au service de l'autre ».*

Cette idée est d'ailleurs encouragée dans les textes cadres, et notamment dans le SNOP où il est précisé, dans les fondements et les contenus du travail en équipe, que l'échange et le dialogue ont pour effet de *« renouveler les situations pédagogiques et vivifier l'enseignement. Grâce à la collaboration entre les pédagogues et à leurs initiatives, des liens peuvent être développés entre les contenus d'enseignement qui, au lieu de se juxtaposer, gagnent en cohérence et en complémentarité ».*

À ce propos, Mme S explique que selon elle, tout le bénéfice de l'établissement où elle enseigne (qui est une école pilote rappelons-le), est que son projet pédagogique évolue tous les cinq ans avec de nouveaux développements alimentés par les diverses propositions de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il s'agit donc d'un projet collectif où chacun apporte sa pierre à l'édifice. C'est pourquoi, on peut retrouver actuellement au sein de cet établissement des groupements de quatre à dix professeurs, encadrant un groupe d'élèves et travaillant ensemble : *« C'est un projet collectif dans lequel tous les profs sont disponibles au même moment. Et tout le monde est en charge de tout le groupe ou d'une partie du groupe suivant les cas ».* Ce qui explique que les projets d'établissement et les innovations pédagogiques perdurent étant donné qu'il s'agit d'un projet collectif où l'ensemble de l'équipe pédagogique participe. En relisant les textes cadres, on remarque que cela est conforme à la charte de l'enseignement artistique spécialisé où il est stipulé que les établissements d'enseignement artistique spécialisé sont *« des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-*

*delà des schémas convenus* », mais aussi où une des responsabilités des enseignants est qu'ils « *participent à la recherche pédagogique et à sa mise en œuvre* »).

Cette idée est partagée avec l'établissement de Mme Q (une école de musique rappelons-le), qui explique à ce sujet qu'elle a pu s'entourer d'une équipe pédagogique en accord et s'investissant dans le projet pédagogique, non habituel et conventionnel, qu'elle propose. C'est d'ailleurs pour cela qu'elle précise que pour elle un bon enseignant doit également « *trouver sa place dans une équipe, avoir pas uniquement une vision personnelle de son enseignement, mais sentir l'équipe autour de lui* ».

Toutefois, cette concertation et collaboration poserait parfois problème selon l'institution et les différents enseignants. En effet, comme nous l'explique Mme L (qui enseigne dans un conservatoire), lorsqu'elle a mis en place un nouveau dispositif de pratique collective au sein de l'établissement où elle enseigne, il s'est en fait avéré que ce dernier n'a pas pu perdurer en raison du fait que les élèves qui y participaient ne participaient donc plus aux orchestres notamment : « *ça a dû s'arrêter pour ne pas retirer des élèves aux orchestres* ». Par ailleurs, lorsqu'elle proposait des dispositifs différents de ce qui se faisait conventionnellement et où les élèves étaient acteurs dans leur apprentissage (les évaluations devant donc être à repensées en adéquation avec ces dispositifs), elle explique que ces dernières demeuraient, malgré cela, inchangées en raison de la réticence de certains collègues enseignants. Ainsi, pour le protocole de passage d'archet dans le dispositif des « *petits archets* », elle explique que, le fait de faire participer le professeur d'instrument à la validation du passage à l'archet supérieur, était un moyen de donner une visibilité de ce que faisaient les élèves en pratique collective, à ce dernier. L'idée était également d'inciter le professeur à travailler individuellement le programme avec chacun de ses élèves, tout en permettant de faire en sorte qu'il ne s'agisse pas d'une décision arbitraire. Toutefois, comme elle le précise :

*« Ça n'a jamais pu se faire vraiment parce qu'on [...] a eu des réactions complètement irrationnelles, que c'était du bizutage. Des gens qui n'ont jamais ouvert un bouquin de pédagogie et qui croient qu'ils savent tout, et qui font des leçons ... C'était très violent ».*

Ce témoignage permet d'illustrer ce que nous évoquions précédemment dans le cadre institutionnel, à savoir qu'aujourd'hui encore, ce modèle du conservatoire sélectif et élitiste hérité du XIXe siècle persiste, et ce, par la réticence aux changements de certains professeurs.

Ainsi, nous pouvons faire le parallèle avec la passion de l'inégalité qu'évoquait Jacotot déjà au XIXe siècle : le conservatoire apprend aux élèves à n'être que des élèves. C'est en cela que ce dernier cultive cette passion de l'inégalité véhiculée par le système explicateur.

### **3. Discussion et retour sur les hypothèses**

#### **3.1 Hypothèse 1 : Il est possible d'être légitime en tant qu'enseignant non-expert**

Au regard de nos recherches exposées dans le cadre théorique ainsi que des différents témoignages récoltés lors de l'enquête de terrain, il semblerait qu'un enseignant non-expert soit légitime.

En effet, nous avons vu que, selon B. Robbes, la relation entre l'enseignant et les élèves est une relation où asymétrie (inhérente au statut et qui assure l'indispensable distinction des places générationnelle et institutionnelle) et symétrie sont en tension. Ainsi, cette tension entre asymétrie et symétrie oblige à considérer l'exercice de la symétrie comme indispensable à l'acceptation de l'asymétrie : c'est parce que l'enseignant fait preuve d'un respect manifeste qu'une relation de confiance se crée entre l'enseignant et les élèves, et que ces derniers acceptent son autorité statutaire ; cette dimension symétrique légitimant l'enseignant.

Chez nos enquêtés cela se traduit par la capacité de l'enseignant à susciter la confiance chez les élèves. Cette confiance est à la fois liée au fait que l'enseignant soit sympathique et créer un climat, une ambiance propice à l'apprentissage rendant les élèves enthousiastes dans leur pratique musicale. Elle est également liée aux compétences instrumentales mais surtout pédagogiques de l'enseignant qui, par les activités qu'il propose, permet à l'élève d'être acteur de ses apprentissages, de progresser et de grandir. Ainsi, de par sa capacité à susciter la confiance chez les élèves, l'enseignant se légitime en tant que tel. Même si une distinction des statuts est toujours présente, malgré tout l'enseignant ne se positionne pas comme étant supérieur aux élèves mais plutôt comme étant celui qui les accompagne dans leur apprentissage. Au travers de cette idée, nous pouvons également faire le parallèle avec le principe de l'égalité des intelligences selon J. Jacotot. En effet, d'après ce principe, il n'y a pas de hiérarchie d'intelligences (c'est-à-dire, d'intelligences supérieures et inférieures), il y a en réalité des actes intellectuels qui s'opèrent tous de la même manière. Ainsi, chaque individu, selon ce principe, est considéré comme capable d'apprendre, sans distinction entre les intelligences.

Par ailleurs, la reconnaissance des compétences de l'enseignant par les élèves, permet de conduire les élèves-sujets vers l'acceptation de l'autorité de l'enseignant, ce qui légitime l'enseignant en tant que tel. En effet, puisque l'enseignant considère et respecte les élèves comme sujets humains et comme êtres éducatibles et capables d'apprendre, alors la mobilisation de la raison dans l'acte de reconnaissance indique les voies par lesquelles le consentement se donne. C'est en faisant appel au sujet doué de raison que l'autorité éducative - et par extension, l'enseignant- se légitime. Pour ce faire, l'élève a donc besoin d'éléments observables et formalisables ; comme l'identification de savoirs d'action que l'enseignant met en œuvre dans l'exercice de l'autorité et que les élèves reconnaissent lorsqu'ils consentent à obéir.

Chez nos enquêtés, cela s'est traduit au travers de la légitimité artistique, de compétences liées à la pratique instrumentale mais également au travers de la légitimité pédagogique. En effet, d'après nos enquêtés, même s'il n'est pas dans une maîtrise totale, c'est parce que l'enseignant est reconnu comme capable de faire ce qu'il enseigne qu'une adhésion aux propositions qu'il peut faire aux élèves est possible.

De plus, le fait que la possibilité de remettre en question l'autorité institutionnelle de l'enseignant soit laissée aux élèves-sujets, fait partie intégrante du processus de légitimation de l'autorité éducative. Néanmoins et paradoxalement, cela ne l'affaiblit pas, puisqu'en n'exerçant pas son autorité comme infaillible, tout en montrant où s'arrête sa compétence et en reconnaissant ses limites, alors l'enseignant obtient plus volontiers la reconnaissance que la contestation des élèves, selon R. Rémond (2001). Ainsi, en reconnaissant ses limites et en laissant la possibilité aux élèves de remettre en cause son autorité, l'enseignant se légitime en tant que tel.

Chez nos enquêtés, cela se traduit par le fait que l'enseignant soit, d'un point de vue pédagogique, capable de construire et proposer des dispositifs garantissant l'apprentissage, et ce, même s'il n'est pas en totale maîtrise d'un répertoire ou d'une esthétique par exemple. En effet, l'enseignant a tout de même acquis des compétences inhérentes au domaine musical ainsi que des compétences pédagogiques au cours de son parcours en tant que pédagogue-musicien (certains de nos enquêtés parlent également de *background*). Ainsi, en mobilisant ces compétences, qu'il peut transposer à un domaine dont il n'est pas considéré comme expert, il est alors légitime en tant qu'enseignant non-expert d'un domaine.

Toutefois, selon B. Robbes, cette relation demeure malgré tout potentiellement instable, du fait qu'elle est en permanence à construire. Ainsi, seule la rigueur d'un dispositif garantit que cette construction s'élabore et que les acteurs la vivent comme suffisamment solide et dans une relative sécurité. C'est pourquoi, le processus de légitimation de l'autorité s'inscrit également dans un rapport à la durée. L'idée de durée légitime donc l'autorité et par extension l'enseignant.

Chez nos enquêtés, cela se traduit par le fait que les élèves sont suivis par leur enseignant durant plusieurs années.

### **3.2 Hypothèse 2 : Il est possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert**

Au regard de nos recherches exposées dans le cadre théorique ainsi que des différents témoignages récoltés lors de l'enquête de terrain, il semblerait qu'un enseignant non-expert soit capable d'enseigner ce dont il n'est pas expert mais jusqu'à une certaine mesure. De plus, cette question de l'expertise partage.

La relation entre le professeur et les élèves s'avère relever également d'une relation d'influence selon B. Robbes. En effet, le processus d'influence est inscrit dans l'idée même de l'éducation. Il y a alors des formes d'influences positives qui, en faisant appel à des contraintes naturelles, permettent aux élèves-sujets d'être davantage auteurs d'eux-mêmes. Toutefois, cette influence ne doit pas être fondée sur le contrôle de ceux sur lesquels elle s'exerce et ne doit donc pas être à l'origine d'une soumission de ces derniers.

Par ailleurs, l'influence en éducation s'inscrit également dans un processus où les élèves-sujets dépendent de moins en moins de l'enseignant à mesure qu'ils existent comme auteurs d'eux-mêmes. Ainsi, cette influence exercée dans la relation, s'inscrivant elle-même dans un processus d'autonomisation, vise sa propre disparition. Cela rappelle grandement le principe de l'émancipation selon lequel, il s'agit de permettre à un individu de se révéler sa propre capacité intellectuelle et de l'exprimer, d'après J. Jacotot.

Chez nos enquêtés, cela se traduit par leur volonté de rendre les élèves auteurs et acteurs de leur apprentissage en suscitant l'envie d'apprendre, et ce, en proposant des activités suffisamment motivantes pour cela. Cette idée peut être mise en relation avec le rôle de l'enseignant et le principe de la volonté servie par l'intelligence, selon J. Jacotot. En effet, en suscitant l'envie et le besoin d'apprendre chez les élèves et en mettant en place l'ensemble des conditions afin d'inciter les élèves à user de leur propre intelligence, ces derniers poussés par leur volonté, sont alors en mesure d'apprendre sans maître explicateur. L'enseignant (pourvu de compétences pédagogiques), en rendant les élèves auteurs dans leur apprentissage et en organisant les conditions pour que son influence disparaisse

progressivement, va alors contribuer à autonomiser les élèves. De plus, étant dans une posture d'accompagnement, il accepte de ne pas occuper toute la place en permettant aux élèves d'exercer une part de pouvoir.

Ainsi, cette idée convoque le principe du leadership de l'enseignant (selon B. Robbes) qui, en soutenant les relations et interactions entre les élèves, en trouvant des solutions pratiques aux problèmes de ces derniers, et en s'intéressant à leurs objectifs, permet alors à chacun d'eux de s'engager, de prendre des initiatives et d'être ainsi auteurs.

Par ailleurs, nous pouvons également mettre cela en lien avec la volonté de globaliser la formation. En effet, en globalisant la formation (puisque selon J. Jacotot, tout est dans tout), cela permet de former des musiciens plus complets et plus autonomes, mais jusqu'à une certaine limite.

En effet, d'après nos enquêtes, il serait possible dans cette perspective de globalisation de la formation, d'enseigner ce dont on n'est pas expert mais jusqu'à un certain niveau puisque que l'enseignant doit avoir conscience de ses propres limites. En variant les répertoires et esthétiques pour des élèves débutants cela semble être envisageable. Toutefois, cela ne serait pas possible pour des élèves de plus haut niveau tels que des élèves de DEM ou en perfectionnement, par exemple.

Cependant, une idée a émergé de l'entretien de Mme L : reconsidérer le rang de l'expert comme étant une personne ressource, paraît pouvoir être une solution. L'enseignant aurait alors pour rôle d'aider les élèves dans leurs recherches en les aiguillant vers ces experts-ressources.

De plus, comme précisé précédemment, cette question de l'expertise partage.

En effet, l'entretien avec Mme S révèle que lorsqu'elle varie les répertoires et esthétiques, il ne s'agit que d'approches dans d'autres esthétiques mais pas à proprement parlé d'un enseignement dans un domaine ne relevant pas de son expertise.

Ainsi, elle est totalement contre l'idée d'enseigner « *ce qu'on ne connaît pas [...], Je me suis même disputée avec un directeur à ce propos-là, parce qu'il me disait « vous pouvez enseigner des choses que vous ne connaissez pas », et moi je refuse. [...] C'est de la tromperie, c'est du mensonge, sinon. »*

Ce genre de propos assez tranchés semble être significatif d'une pensée plus ancrée dans l'institution, même si, pour Mme S, c'est à nuancer puisqu'elle est elle-même dans une démarche d'accompagnement et rend les élèves acteurs dans leur apprentissage.

## Conclusion

Au cours de ce mémoire, nous avons pu aborder différentes pistes permettant de voir s'il serait possible qu'un enseignant soit en mesure d'enseigner ce dont il n'est pas expert.

Ainsi, au travers des différents processus de légitimation de son autorité, nous avons pu voir qu'un enseignant non-expert est légitime en tant que tel. En effet, à partir du moment où un enseignant pourvu de compétences pédagogiques et bienveillant met en œuvre toutes les conditions nécessaires pour accompagner et rendre ses élèves acteurs et autonomes dans leur apprentissage, une multitude de possibilités sont alors envisageables, même si cela ne relève pas toujours de la spécialité dans laquelle il a été formé.

Puisque, d'après les textes cadres, il est nécessaire de globaliser la formation des apprentis instrumentistes et chanteurs, les établissements d'enseignement artistique spécialisé se révèlent alors être « *des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus* », d'après la charte de l'enseignement artistique spécialisé. L'enseignant peut s'avérer être également une personne ressource qui permettra aux élèves de devenir des musiciens complets, tout comme les établissements d'enseignement artistique spécialisés doivent « *jouer un rôle de centre ressource en faveur de toutes les pratiques artistiques* », d'après le SNOF.

La méthode de l'enseignement universel proposée par J. Jacotot, est alors une possibilité. L'idée pédagogique forte derrière cette méthode est la volonté de peaufiner ce qui est de l'ordre de la construction du savoir (où il y a aujourd'hui encore relativement peu de pratique dans l'enseignement artistique spécialisé), plutôt que ce qui est de l'ordre de la transmission du savoir. En d'autres termes, selon cette méthode et ses principes, l'important n'est pas de bien enseigner mais de permettre à l'autre d'apprendre par lui-même ; ce qui remet en cause le rôle de l'enseignant et de son rapport aux élèves. Ainsi, son rôle n'est plus d'expliquer mais d'accompagner les apprenants dans la construction de leur propre savoir en veillant à ce que chacun fournisse tout l'effort que cela implique.

J. Jacotot soulève cependant un paradoxe qui est au cœur de l'activité éducative : nous n'apprenons bien que ce que nous apprenons nous-même. Cependant, il reste tout de même nécessaire qu'à un moment ou à un autre (en tant qu'apprenant), nous allions lire et travailler sur les œuvres de la culture afin de poursuivre et d'aller encore plus loin dans notre instruction. C'est au travers de cette idée que l'expert pourrait être reconsidéré comme expert-ressource.

À travers les différentes questions qu'il a soulevées, ce mémoire constitue pour moi un élément de formation important. En effet, il m'a permis de me poser des questions sur la pédagogie et mes propres pratiques enseignantes, notamment. J'ai pu prendre conscience qu'il ne fallait pas avoir peur d'essayer des dispositifs à partir du moment où ils font l'objet d'une réflexion didactique et pédagogique. De plus, même si je suis amenée en tant qu'enseignante à aborder des répertoires et/ou esthétiques ne relevant pas spécifiquement de mon domaine d'expertise, cela n'empêchera pas de provoquer une situation d'apprentissage qui pourra rendre les élèves acteurs dans leur pratique musicale.

Toutefois, au travers des différentes enquêtes effectuées auprès des différents enseignants, directrice et directeur-adjoint interviewés, nous avons pu voir que la question de l'expertise partageait. La méthode du maître ignorant proposée par J. Jacotot semble donc être difficilement applicable dans nos institutions. D'ailleurs, son auteur l'avait annoncé lui-même : Ne serait-ce pas pour cela qu'elle n'a pas perduré ? Une adaptation de cette dernière pourrait peut-être être envisageable dans nos institutions et permettrait d'ouvrir la voie à une certaine émancipation de nos enseignants ainsi que des élèves.

Pour conclure je citerai P. Meirieu<sup>2</sup> qui précise à propos de J. Jacotot :

*« Au fond, Jacotot nous place au cœur de ce dilemme et de cette contradiction fondatrice : nous devons à la fois accepter que nous n'apprenons bien que ce que nous apprenons nous-même mais, que ce que nous apprenons nous-même, nous le tenons pour l'essentiel d'autrui. Et c'est parce que nous acceptons ces 2 vérités là que nous grandissons, que nous nous instruisons ensemble ».*

Par ailleurs, au travers de nos entretiens, nous avons également évoqué la réticence aux changements de certains professeurs. Cela nous amène alors à nous poser le questionnement suivant :

L'apport des recherches menées en sciences de l'éducation dans le domaine scolaire général de même que les expériences menées par des pédagogues tels que Freinet ou Oury, ont permis de mettre en évidence que lorsque l'élève est auteur et acteur de ses apprentissages, il est plus enclin à assimiler des connaissances et savoir-faire de façon pérenne. Malgré cela, on peut se demander pourquoi on observe toujours autant de réticences au changement dans des institutions telles que les conservatoires.

---

<sup>2</sup> Reportage : « *L'éducation en question – Peut-on enseigner sans savoir ?* » <https://youtu.be/rS8LIh5nZYw> (date de dernière consultation : 3/05/2021)

## Bibliographie

### Ouvrages

- Rancière Jacques (2004). *Le maître ignorant : 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard
- Robbes Bruno (2010). *L'autorité éducative dans la classe : 12 situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Editeur

### Articles et revues

- Martineau Régis, Calcei Didier, « Apprendre grâce au Maître ignorant. Analyse d'une expérience pédagogique », *Revue française de gestion*, 2019/3 (N° 280), p. 107-122. DOI : 10.3166/rfg.2019.00321. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2019-3-page-107.htm>
- Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, 2009/3 (Vol. 3), p. 29-48. DOI : 10.4000/educationdidactique.543. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>
- Cerletti Alejandro, « La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière », *Le Télémaque*, 2005/1 (n° 27), p. 81-88. DOI : 10.3917/tele.027.0081. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-81.htm>
- Eirick Prairat, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/562>
- Stroesser Nicolas, « Conservatoires, modèle en crise ou crise du modèle ? », *La lettre du Musicien* (N° 459 – Février 2015). URL : <https://indovea.org/2015/02/15/conservatoires-modele-en-crise-ou-crise-du-modele/?fbclid=IwAR19ALc3QFR80sdBENBMFBnnm6mF6ZhTqq-ovH1xXqqnpXON9DPtYf0jxR8>

## Textes cadres

- Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, La lettre d'information Hors-série du n°80, 2001. URL : <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/Charte.pdf> (date de dernière consultation : 3/05/21)
- Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008. URL : [https://www.fuse.asso.fr/docsfuse/Reglementation/Enseignement\\_artistique/Schema\\_musique\\_2008.pdf](https://www.fuse.asso.fr/docsfuse/Reglementation/Enseignement_artistique/Schema_musique_2008.pdf) (date de dernière consultation : 3/05/21)

## Index des acronymes

- SNOP : Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique
- DEM : Diplôme d'études musicales
- DE : Diplôme d'état
- CA : Certificat d'aptitude
- Poste PEA : Poste de professeur d'enseignement artistique

## Annexes

### Entretien avec M. R

Moi

Voilà, ça y est, ça tourne.

Donc, comme je disais juste pour que ça se soit présent dans l'enregistrement, je voulais vous remercier de nouveau pour cet entretien.

Et du coup, il faut que je réalise un enregistrement pour qu'ensuite je l'utilise à des fins de recherche, donc il ne sera pas publié, il sera vraiment personnel pour le coup et pour cette recherche, et ensuite tout sera anonyme dans la retranscription de cet entretien.

Donc, dans un premier temps, est-ce qu'il serait possible de vous présenter en quelques mots ? Par exemple, quel a été votre parcours en tant que musicien-enseignant ? Quelle formation avez-vous suivie, aussi bien en tant qu'ancien élève et en tant qu'enseignant ? Et depuis quand enseignez-vous ?

M. R

D'accord, alors, euh.

Ma carrière, donc j'ai une formation d'instituteur, donc ma formation c'est l'école normale. J'ai été instituteur pendant une dizaine d'année, douze ans je crois.

Moi

D'accord

M. R

Et en parallèle, j'ai fait de la musique, totalement l'autodidacte. Donc là, la partie formation et rapide puisque je n'ai jamais pris de cours de musique, euh voilà et donc j'ai enseigné, je l'ai enseigné en parallèle. Donc quand j'ai été instit, donc après avoir passé le CA de pédagogie, j'ai commencé à donner des cours de jazz puisque je pratiquais en amateur de jazz.

Donc j'ai commencé à donner des cours en premier à l'école, à l'école de musique à l'époque c'était, une école de musique, l'école de musique de Dieppe puisque le directeur voulait ouvrir - donc ça c'est dans les années de tout début des années quatre-vingts Ça va être une des plus vieilles classes de France puisque j'ai fêté les 40 ans il y a l'année dernière, mais en fait ça démarrer en 79 - Donc il m'a, dès que j'ai commencé à faire du jazz là maintenant, il m'a proposé de de créer des ateliers de jazz à Dieppe, donc ça en 79 et puis voilà. Donc c'est jusqu'à aujourd'hui d'ailleurs ça perdure et j'ai fait ça en parallèle avec mon métier d'instit pendant donc une douzaine d'années.

Moi

D'accord

M. R

Et, euh, j'ai commencé à donner des cours aussi à l'école de jazz Mont-Saint-Aignan lorsque Christian Garros s'est installé pareil au début des années quatre-vingt, il a créé le Big band Garros et puis l'école de jazz de Mont-Saint-Aignan. Donc là, j'ai commencé à donner des cours de sax et d'harmonie donc à l'école de jazz à LIJ.

Moi

D'accord

M. R

Ensuite, j'ai donc j'ai passé les diplômes, à l'époque ce n'était pas comme vous au CEFEDM puisque on passait simplement deux tours pour le DE hein il y avait euh, non d'ailleurs je dis des bêtises le DE je crois que c'était euh, non il y avait 2 tours effectivement il y avait un premier tour où il fallait jouer un morceau il y avait un déchiffrement, un petit entretien avec le jury et au 2e tour, on avait une épreuve pédagogique, en situation et un entretien avec le jury. Donc j'ai passé

le DE en 86. Euh, ce qui n'a rien changé, voilà à ma vie particulièrement, et ensuite j'ai passé le CA en quatre-vingts ... je ne sais plus si c'est dix ou onze peut être 91, donc c'était là une des toutes premières, enfin la 2e séance du CA de jazz puisque c'était tout récent hein, c'est Jack Lang qui a créé la filière un peu artistique jazz, les commissions de jazz, et cetera, donc c'était une époque bénie pour le développement du jazz. Et y en avait besoin d'ailleurs.

Et donc j'ai passé le CA euh voilà cette époque-là et donc dans le jury, il y avait Denis Badault, qui était le directeur enfin le futur, il allait commencer puisqu'on a dû passer le CA en mai ou en juin par-là. Là par contre c'était très lourd hein puisque c'était il y avait un écrit 12h, il y avait un premier tour puis après une épreuve pédagogique où euh il fallait faire jouer par des élèves en situation un arrangement qu'on avait écrit sur table pendant les preuves écrites. Il y avait ensuite un déchiffrage assez de haut niveau et puis pareil, une épreuve euh un entretien avec le jury enfin, voilà, il y avait, il y avait pas mal d'épreuves c'était assez assez lourd voilà comme euh comme épreuve.

Et, euh, donc Ben, il se trouve que euh Denis Badault m'a proposé de faire partie, quand il m'a entendu au CA, il m'a proposé de faire partie de l'orchestre national donc j'ai j'étais en disponibilité de l'éducation nationale et j'ai fait la proposition à la ville de Rouen d'ouvrir la classe de jazz de Rouen en même temps puisque j'étais j'avais le titre un diplôme qui était nécessaire à la création de la classe et donc la ville de Rouen euh, voilà m'a suivi et alors ils ont créé euh, c'était une époque il y avait des incitations à créer les disciplines comme la musique ancienne, l'électroacoustique ou le jazz, donc euh la DRAC et la ville de Rouen ont suivi. Ils ont. Ils ont ouvert le poste, voilà.

Et donc j'ai en parallèle fait la classe de jazz de Rouen pendant que j'étais à l'orchestre national, ce qui était un peu tendu mais bon ça c'est voilà, à l'époque je n'avais pas énormément d'élèves non plus donc je pouvais décaler plus facilement ou faire remplacer sans trop de soucis enfin bon, ça j'ai pu gérer pendant les 3 ans. Et euh donc voilà j'ai développé ensuite la classe de jazz depuis euh depuis une trentaine d'années puisque on a fêté la semaine dernière il y a semaine d'avant les 30 ans de jazz au conservatoire donc.

Et, euh... Voilà globalement un mon parcours, donc c'est vraiment euh, voilà j'ai fait de la musique en autodidacte, et sur le tas on va dire puisque j'ai appris par moi-même et donc j'ai enseigné aussi euh ... Voilà un peu sur le tas le jazz mais en ayant une formation pédagogique donc à l'école normale ce qui m'a, ce qui m'a un peu aidé quand même puisque la ... même si à l'époque c'était un peu le bazar ce n'était pas, c'était très très différent du CEFEDM d'aujourd'hui

puisqu'on était des classes on était là en permanence, on était 25 par euh, par année, mais on euh ... la formation était un peu euh ... voyez comme dans les années 80 quoi. Voilà on va dire ce n'était pas aussi diversifiée qu'aujourd'hui c'était euh c'était beaucoup moins sérieux qu'aujourd'hui je pense, on n'avait pas euh toute la partie psychopédagogique était quand même très différentes mais en même temps on était centré sur les apprentissages premiers hein puisque c'était une école de d'instituteurs et pas euh voilà.

C'était un peu différent, donc l'apprentissage de la lecture, la genèse du nombre, et cetera, donc ça là c'était vraiment bien. Mais la partie annexe ou les disciplines artistiques normalement, c'était euh enfin c'était assez léger, c'était plus de la sensibilisation aux pratiques, etc. Qu'autre chose.

Mais ça me, ça m'avait quand même été très utile pour justement les notions de base, de pédagogie, les voilà ... Principalement les notions de prérequis que euh, dont je me suis servi où l'apprentissage de la lecture et de la genèse du nombre que j'ai fait pendant une dizaine d'années puisque j'ai eu beaucoup de CP comme cours, ça je m'en suis, je m'en suis servi je m'en sert encore d'ailleurs des principes de euh dans ma pédagogie, lorsque quelqu'un veut aborder le jazz et bien j'ai conscience des étapes à suivre un peu et de euh ... Voilà ça m'a été utile oui, effectivement, avec le recul, mais sinon donc voilà, c'est surtout sur le tas que j'ai appris à enseigner le jazz dans la pratique, puis en même temps, c'est une discipline qui s'apprend beaucoup, enfin comme la musique d'ailleurs pour moi, en général qui peut s'apprendre sur le tas, à travers la pratique. Voilà pour résumer.

Moi

D'accord

Euh

M. R

Oui alors j'ai eu une carrière de musiciens avec l'orchestre national et puis j'ai aussi travaillé comme arrangeur puisque j'ai travaillé pour les gens, des gens connus. J'ai eu la chance de diriger pour certaines pièces, avec Jean-Jacques Milteau, des arrangements que j'avais fait avec des orchestres classiques à Montréal, à Tunis, en France avec l'orchestre de basse Normandie, avec l'orchestre national de France : j'ai pu enregistrer et travailler à la maison de la radio avec eux, dirigeant l'orchestre, donc ça, ça a été des grandes, grandes grandes expériences et ça m'a servi aussi pour la pédagogie puisque ça c'est important d'avoir des notions d'écriture d'arrangement lorsqu'on s'adresse à

des élèves variée d'ateliers, donc ça, j'ai, ça m'a permis aussi d'étendre la connaissance des instruments de l'écriture pour les instruments, des cordes en particulier donc euh oui, c'est aussi important dans les pratiques qu'on peut avoir; dans ses pratiques personnelles et ses pratiques artistiques, ça rejaillit forcément sur la pédagogie.

Moi

D'accord. Du coup. Euh, bah, vous avez répondu un petit peu aux questions qui allaient suivre, à savoir quelle méthode utilisez-vous essentiellement pour enseigner la musique ?

Donc je ...

M. R

Alors, euh Oui, en fait, je dirais plein et pas de méthode. Et donc moi, quand j'ai appris à lire aux enfants, y avait ce qu'on appelle la méthode naturelle, qui est plus en vogue aujourd'hui, mais qui est quand même quelque chose de particulièrement intéressant, c'est à dire qu'on part du vécu des enfants pour leur apprendre à lire, c'est à dire que je n'avais pas euh, c'est-à-dire pendant les 10 ans où j'ai fait du CP, je n'avais pas de livre de lecture dans un premier temps, c'est à dire que je faisais des choses avec les enfants c'est-à-dire qu'on parlait leur vie, on faisait des textes nous-même, on parlait de leur nom pour apprendre à lire et cetera. Et puis à partir de ça, petit à petit, je dégageais les éléments importants donc les lettres, syllabes, la constitution du mot . Et puis petit à petit, la phrase, et cetera. Mais en partant, on avait été à l'époque, on prenait un départ global, c'est-à-dire qu'on envisageait l'apprentissage de la lecture à travers ce qu'on appelait la globalité de la lecture, c'est à dire qu'on commençait à faire lire les enfants, même s'ils ne savaient pas syllaber, et cetera donc, une espèce d'imprégnation, et ça je pense que c'est, c'est voilà dans ma pratique et dans ma manière d'enseigner le jazz, j'essaye de mettre les gens dans le bain le plus vite possible, c'est-à-dire qu'on joue les morceaux de jazz même si les gens n'ont ni le phrasé, ni la connaissance des harmonies.

Et petit à petit avec eux, lorsqu'ils commencent à être prêts, lorsqu'ils commencent à avoir une notion du langage, parlé un petit peu la langue et bien là, je commence à faire une analyse de manière au jour le jour un peu, lorsqu'il y a besoin hein je euh hein, et euh les choses importantes comme ça se dégage petit à petit et j'essaie de les dégager en fonction du niveau des élèves donc pas une méthode particulière et pas une progression particulière. J'essaye de autant que possible puisque je travaille essentiellement en groupe conservatoire. Mais voilà, j'essaye de partir de l'élève, de chacun d'ailleurs, même

si selon le type d'exercice, je peux demander des choses différentes à différents musiciens et donc c'est un c'est vraiment un départ que j'essaye le plus de centrer sur l'élève et aussi sur les notions que je vais aborder, donc je choisis une thématique en fonction des choses que je veux, des sujets que je veux étudier ou que je veux faire travailler aux élèves.

Ce que j'estime, c'est que voilà, c'est une étape dans leur, dans leur conception de l'improvisation et du jazz dont ils ont besoin. Donc voilà, j'essaye de choisir les morceaux en fonction des notions que je vais aborder, et cetera. Mais je euh je me réserve l'opportunité de faire totalement autre chose. C'est le plus souvent ce qui arrive en fonction justement des réponses des élèves. J'essaye d'adapter les choses de manière pas trop mécanique.

Et ça, c'est euh, je pense que pour le jazz, c'est aussi une manière de faire qui qui fonctionne assez bien puisqu'on a le background des élèves et moi j'ai beaucoup d'adultes, beaucoup d'étudiants hein même si maintenant j'ai beaucoup de horaires aménagés mais donc euh voilà, je ne les prend pas en première année de cycle un 2e année, on va faire si on va faire ça, c'est pas du tout du tout mon optique c'est vraiment je pars de de l'élève et de ses acquis et j'essaie de l'emmener un petit peu plus loin en sachant que les gens qui suivent le même cursus, qui jouent ensemble ils ne vont pas dégager du tout les mêmes euh les mêmes choses puisque leurs background sera très différent, leur point de départ sera très différent, leurs instruments sont très différents donc il y a forcément une individualisation importante à faire.

Et en plus, dans la pratique du jazz ne demandent pas aux gens, enfin moi c'est mon optique, je ne demande pas aux gens de copier tel ou tel musicien. Je leur demande de connaître tel ou tel musicien, mais surtout de dégager une voie personnelle, si possible, quand les gens ont dépassé les mécaniques de base et les principes fondamentaux de la musique, là je leur demande d'essayer de dégager un intérêt musical, une direction propre, et cetera. Donc là, c'est forcément quelque chose qui n'est pas planifiable, qui euh, voilà qui parle de leur vécu.

Donc, c'est quelque chose d'assez déstructurée à court terme mais relativement structuré à long terme. Et ce que je, voilà avec le recul, je m'aperçois que j'ai eu énormément de gens qui sont devenus des gens importants et qui sont connus, qui font une très belle carrière. Donc ils n'ont pas souffert de cette formation qui est plus, qui est plus une formation de musicien que de jazzman donc, c'est, j'essaie de leur faire prendre conscience des grands domaines du jazz, donc par imprégnation, par réflexion, par la suite et par analyse personnelle de ce qu'ils ont fait. Et puis les amener comme ça voilà, à prendre conscience du chemin qu'ils

doivent choisir dans la musique. Donc c'est quelque chose qui marche à long terme, qui est un peu déroutant au départ, les gens, mettent souvent une année à comprendre vers où je veux aller ou parfois plus, en fonction de leurs moyens, mais c'est, je pense à long terme, c'est une méthode qui est intéressante qui, qui fonctionne.

Moi

Hum

M. R

C'est très, très différent de ce qu'on peut faire, par exemple à Berkeley où les gens abordent d'abord les II / V / I , les gammes majeures dans tous les tons. Voilà, donc c'est une démarche qui est beaucoup plus, beaucoup plus artistique on va dire directement, puisque j'essaie dès le début, même avec des débutants, de leur faire improviser de la musique et non pas des des clichés, des choses comme ça, même s'il y a des des principes harmoniques à respecter, les incontournables mais je préfère partir comme ça du sentiment musical plutôt que de la technique strictement voilà, des des exercices imposés, des études de jazz ... Je préfère travailler sur la mécanique en fait globale de la musique.

Moi

D'accord, très bien. Du coup en termes d'autonomie euh, puisque j'ai l'impression qu'il y a quand même une grosse partie d'autonomie au travers de cette méthode, et ce que vous avez recours à des dispositifs particuliers pour garantir les apprentissages ou c'est euh c'est vraiment sur le long terme ?

M. R

Euh y a des dispositifs particuliers qu'on a mis en, enfin que j'ai mis en place au départ puisque j'ai été pendant une vingtaine d'années tout seul au conservatoire. Donc j'ai mis en place un peu toute la structuration, c'est à dire que, au fur à mesure, j'ai essayé de, malgré les différences pédagogiques, les différences de pratiques, donc, j'ai essayé d'aligner les choses autant que faire se peut sur un cursus classique. Voilà donc sur les sur ce qu'on demande, ce qu'on attend d'un point de vue niveau des élèves lorsqu'ils sont en fin de premier cycle, en fin de 2e cycle. Cetera.

Ma formation d'instit m'a appris à raisonner, non pas en année, puisque je trouve ça un peu ridicule maintenant on parle de cycle I, 2e année ; cycle III ... ce qui pour moi, n'est pas du cycle hein. Je pense que euh un cycle et le fait de passer d'un premier et 2e cycle repose non pas sur des nombres d'années mais sur des compétences, et puis ça, ça me paraît fondamental et donc j'ai toujours un

peu résisté de ce point de vue-là, même si j'essaye d'expliquer aux élèves qui peuvent se situer dans tel ou tel cycle. Mais alors, pour moi les années, c'est un peu une hérésie de raisonner en cycle et en année je trouve ça incompatible. Mais voilà, donc j'essaye de suivre à peu près une progression qui peut s'assimiler au niveau et à la progression qu'on pourrait avoir en classique et en visant, voilà chaque étape en disant et bien, qu'est-ce qu'un élève de fin de premier cycle peut faire plus ou moins bien ? Un 2e cycle ? Qu'est-ce qu'on attend de quelqu'un qui va rentrer en cycle spécialisé ? Qu'est-ce qu'on attend d'un musicien professionnel ?

Et puis voilà, j'essaye d'aiguiller les gens vers ça, sachant aussi qu'il y a des gens originaux qui vont être un peu hors cadre, etc. Qui vont trouver un chemin qui n'est pas forcément prévu dans les textes, mais on a, de ce point de vue-là, on a quand même beaucoup de liberté au conservatoire, donc on arrive à aiguiller les gens un peu atypiques et on euh, dans les tests de fin de cycle, ce qu'on demande aux gens, c'est assez quand même assez ouvert, ça permet euh justement des différences sans doute de niveau, des différences dues aux instruments, aux pratiques au niveau de lecture, au niveau instrumental au background. Les gens qui ont fait du classique, ça va être très différent des gens qui n'en n'ont jamais fait, les gens qui ne savent pas lire qui ont appris tout seul, qui ont appris le classique, qui ont appris déjà le jazz ... Enfin y a énormément de cas différents, donc c'est voilà, c'est plutôt les compétences qui sont jugés qui nous permette d'évaluer le niveau des élèves mais sans on le fait comme on peut faire en classique, voilà on vous fixe des barrières, en général c'est ce qu'on appelle les changements de cycle, mais c'est des changements euh voilà c'est l'acquisition des compétences de base, on va dire qu'on attend à tel ou tel niveau.

En ça on est assez proche maintenant de la structuration des études musicales générales.

On rentre dans le cadre hein. Disons que, voilà à chaque étape, on peut avoir des notions qui sont semblables et qui sont équivalentes à ce qui se pratique dans les autres enseignements musicaux hein. Donc on ne laisse pas les élèves comme ça errer, tout seul en l'autonomie donc on a quand même des points de rendez-vous, on leur demande des choses et aussi euh dans la réalisation concrète de projets. Ça c'est aussi important, les gens s'évaluent à travers les projets qui font, qui font avec nous, à travers les projets qui mettent en place eux-mêmes. La dynamique de classe est très très importante et euh j'ai eu des vagues comme ça, au conservatoire 3 ou 4 va différents de gens qui se sont rencontrés dans ma classe, et qui ont fait, qui ont progressé ensemble donc ça c'est aussi un élément

très important, puis qu'on a incité qu'on essaie de développer, c'est favoriser les rencontres, favoriser les pratiques transversales, les rencontres de classe, les projets transversaux, inter classe ou bien au sein de la classe de jazz puisque les gens se rencontrent pas toujours lorsque ils ont des jours différents, donc.

Voilà, c'est ce qu'on vient de faire là pour les 30 ans de jazz, y a plein de gens qui ne se connaissaient pas quand joue ensemble. On a fait du symphonique, du Big band, du song painting avec des classes avec des gens qui ne connaissait pas et on a monté ses projets et ça c'est important aussi dans l'évaluation qu'on peut avoir de l'attitude musicale des gens et comment ils se situent dans un groupe face à une pratique qu'ils n'ont pas forcément. Enfin voilà, c'est les balisages qui sont importants, qui sont euh ... auxquels on est vigilant dans la classe.

Moi

Hum ... Je rebondis un petit peu sur ce que vous évoquiez en termes de compétences. Euh, selon vous, pensez-vous qu'il y en aient certaines qui sont euh qu'on pourrait qualifier d'incontournables et si oui, est-ce que vous pourriez me faire une petite liste de ces compétences ?

M. R

Euh les compétences spécifiquement jazzistiques, c'est les principes de la musique généraux, c'est à dire développer une oreille qui soit fiable, ça c'est extrêmement important, développer une écoute qui soit fluide, fiable, donc une écoute personnelle, donc un espèce de regard sur soi même. Et puis il écoute au sein de l'orchestre, ce qui est très important, c'est assez différent, mais c'est très important. Donc développer l'écoute dans toutes ses dimensions, là c'est assez complexe.

Moi

Hum hum

M. R

À la fois les euh ...

Concrètement, être capable de décoder ce qu'on entend hein, être capable d'analyser ce qu'on entend, mais aussi de situer, juste capable d'entendre et d'écouter ce qui se passe autour de soi. Donc ça déjà, c'est un phénomène assez compliqué, donc c'est une compétence très très importante. Après, il y a la compétence technique puisque même si on a envie de propager des choses qu'on a dans la tête, si on n'a pas les moyens de le faire sur l'instrument et bien on se trouve face à un ... dilemme.

Y a, donc ça, la compétence instrumentale est importante, donc on voit petit à petit on développe à travers l'improvisation des compétences. Ça rejoint les

compétences techniques, donc qui sont d'ordre justement instrumental et bien sûr d'ordre harmonique, théorique. C'est euh, en jazz on a, pour une grande partie du jazz, on a énormément besoin d'une grande connaissance des fonctions harmoniques et les cycles, les structures : le cycle, des cadences, etc.

En général, on est assez pointu là-dessus. On essaie de développer beaucoup, beaucoup la culture harmonique chez les élèves parce que c'est, c'est la référence aussi du jazz, donc être capable de lire le codage du jazz, être capable de coder soi-même aussi, c'est ça fait euh ... c'est un des objectifs importants, mais c'est une des compétences très, très importantes.

Et après la compétence aussi très importante, c'est de développer sa personnalité musicale.

Et donc, évidemment, se développer en tant que personne à travers les rencontres, à travers la curiosité, les écoutes, la multiplicité euh voilà des centres d'intérêts, ça c'est aussi euh quelque chose de très important, voyez qu'on demande un musicien de jazz qui ne sera pas seulement l'interprète, hein, ça peut arriver, mais c'est assez rare. Et donc qui qui doit développer son propre monde musical. Donc ça, c'est à travers la vie de tous les jours on va dire, mais c'est une partie importante aussi très très important du jazz.

Moi

Ça marche, merci beaucoup.

Euh ... Je vais passer peut-être à un autre thème.

Donc c'est assez large. C'est sur la légitimité enseignante à savoir qu'est-ce qui, selon vous, fait d'un enseignant un bon enseignant ?

M. R

Euh, alors ce n'est pas forcément lié à la légitimité, mais euh ce n'est pas ... parce que là, on n'est plus dans la légitimité, on est dans l'appréciation de valeur. Donc, euh il y a c'est compliqué hein.

La légitimité euh ... elle est importante lorsqu'on rentre dans un cadre, on souhaite rentrer dans un cadre, et bien on doit avoir de la légitimité puisque sinon est confronté à un problème de place.

Si on veut travailler dans une école nationale dans un conservatoire, et bien il faut, il faut en accepter les contraintes, c'est-à-dire que l'on doit être légitime par rapport au poste qu'on occupe, ça veut dire qu'on accepte de se former, on accepte de se confronter aux autres, on accepte d'être jugé, on accepte de passer des concours, de les avoir ou pas.

Et puis si on ne les a pas. Bah voilà, il ne faut pas faut pas pleurer, c'est que c'est que ... on n'a pas la légitimité euh ... simplement légale simplement. Enfin, voilà

donc c'est vous voyez ce que je veux dire c'est que, le cadre officiel, si on veut rentrer dedans, il faut, il faut, il faut l'accepter. Il ne faut pas voilà euh ... donc ça c'est une part de la légitimité, c'est à dire faut faire l'effort soi-même comme vous vous faites le CEFEDM pour enseigner la musique parce que ça vous ouvre l'accès à des postes officiels, donc contrôlés par l'état etc. Les salaires qui vont avec, donc ça c'est une part de la légitimité. Après y a une légitimité qui s'acquiert sur scène, bien sûr. Ce n'est pas ça qui fait forcément de de soi un bon prof, hein. Mais ça, ça offre une lisibilité, ça offre euh ... un aspect du musicien qui est vital. C'est voilà. Ben écoute celui-là lorsqu'il nous dit quelque chose, il est capable de le faire sur scène, il est capable d'appliquer ce qui m'enseigne, il le maîtrise plus ou moins. Et donc ça, ça donne vis-à-vis de l'élève, une légitimité, une reconnaissance et une adhésion aux choses qu'on peut proposer. Lorsqu'on sait que quelqu'un est capable de faire quelque chose qui vous donne un conseil, il a beaucoup plus de légitimité que quelqu'un qui va vous donner un conseil, mais qui est incapable de l'appliquer, donc ça c'est, c'est cette part de compétences, cette part est importante pour la légitimation et c'est à peu près tout puisqu'après, y a dans la dans la pédagogie, y'a aussi, il faut accepter le fait que y'a des gens avec qui, les élèves avec qui on aura du mal à travailler parce que on n'a pas le même mode de pensée, ils n'attendent pas de nous ce qu'on a envie de leur proposer donc euh ...

Ça peut être intéressant d'ailleurs, mais ça y a des fois où euh ... Voilà, malgré toute la légitimation possible qu'on peut avoir, et bien on a ... y a des incompatibilités personnelles. C'est assez rare mais ça peut arriver à ce moment-là, mais il vaut mieux euh ... Voilà il vaut mieux orienter les gens vers quelqu'un d'autre où on sent que le mode de fonctionnement ou ce qui est ce que l'élève attends sera un peu plus cohérent et lui apportera quelque chose.

Voilà sinon la légitimité, oui, c'est ... C'est vraiment, c'est les ... comment se passent les liens entre l'élève et le prof : Est ce qu'il y a une démarche et une attitude des 2 côtés qui permettent que l'élève va en tirer quelque chose ? Le prof aussi d'ailleurs, mais c'est à peu près tout sinon.

Voilà y'a pas vraiment de lien entre la légitimité administrative du poste, de l'emploi et puis du de la relation avec l'élève. C'est après y'a des gens qui sont pas du tout à l'aise sur scène et qui vont quand même faire des très bons profs parce qu'ils vont savoir communiquer plein de choses intéressantes. C'est très subtil et très compliqué donc là je n'ai pas de réponse euh de réponse très claire.

Pour moi, voilà c'est être capable d'assumer ce qu'on enseigne, donc avoir forcément un certain recul sur les choses à voir, une réflexion sur les choses et c'est

aussi de dire d'être capable de dire non, ça écoute moi, pour moi c'est compliqué, genre même en tant qu'enseignant tu vois, y'a des y'a des domaines qu'on maîtrise pas mais ça va être capable aussi d'orienter les gens vers quelqu'un d'autre, si on sent qu'on peut pas répondre à ses espérances aussi, je pense que ça fait partie de la légitimité d'un enseignant de dire non bah écoutes là moi je ne suis pas assez compétent sur ce point-là, vas voir telle ou telle personne. Ou bien, renseigne-toi par toi-même, et puis on fera le point après et puis se renseigner, en parler enfin voilà.

Y a cet aspect-là aussi hein. La légitimité, elle vient lorsqu'on reste un étudiant soi-même, lorsqu'on continue à travailler son art, son instrument. Comme enseignant, il faut se remettre en cause tout le temps, parce que les choses évoluent, donc ça aussi ça fait partie de la légitimation, c'est d'être capable d'évoluer, de se mettre en situation d'élève face à un projet face à un concert important ou quelque chose de difficile, d'être capable de se remettre en situation d'étudiant soi-même pour mieux comprendre ce qu'on peut attendre d'un étudiant. Donc ça, c'est oui, c'est important et ça fait partie aussi de cette légitimité qu'on peut avoir si on ... si on a cette attitude-là, je pense qu'on n'est plus légitime que si on est dogmatique et qu'on dit : voilà, c'est moi qui ai raison, il faut faire comme ça. Surtout en jazz hein, surtout en jazz.

Moi

Merci beaucoup.

Du coup euh ... je pense que vous m'avez déjà répondu à certaines petites questions à savoir sur la thématique du répertoire et de l'esthétique ou vous expliquiez que justement ...

M. R

Ouais, pas de ... Pour moi, Il y a des choses ... enfin, c'est important de voir les différents styles du jazz pour, des raisons essentiellement de cultures, c'est-à-dire que euh on ne peut pas comprendre John Coltrane, si on n'a pas écouté Charlie Parker, on ne peut pas comprendre Charlie Parker si on n'a pas écouté Johnny Hodges et on ne peut pas comprendre Johnny Hodges si on ne connaît pas les débuts, les débuts de cette musique et on ne comprend pas la musique d'aujourd'hui si on ... si on n'a pas écouté ce qui se passe avant parce que les musiques découlent les unes des autres, en rupture ou dans la continuité. C'est le cas du be-bop hein. Le be-bop, c'est la continuité du jazz classique, il y a ... mais on peut analyser en quoi c'est la continuité, et cetera. Après, il y a des points de rupture dans les années 60, le Free jazz qui en rupture totale, mais la rupture elle se construit par rapport à quelque chose qui existe sinon

y'a pas de rupture donc ce continuum là il est important. Moi j'essaye de crème d'aborder tous les styles avec une avec mes élèves. Après je leur ... J'essaye aussi de voir ce qu'ils aiment, ce qu'ils attendent, ce qu'ils ont envie de travailler.

Mais je leur propose des choses qui sont, qui sont des choses qui ne sont pas forcément des choses qu'ils ont envie de faire. Donc ça je trouve ça très important, mais après y'a pas de ...

Dans le jazz moderne, il y a des choses qui sont très très facile dans le jazz, le traditionnel, il y a des choses qui sont extrêmement compliqué à jouer, à décoder. Donc voilà, il n'y a pas de ... Non, c'est plus le répertoire, il va être fonction des choses qu'on veut aborder, soit d'un point de vue mécanique, soit d'un point de vue d'expressivité, soit d'un point du système, voir quel système musical sous-tend tel ou tel style de musique ? ça c'est important, mais après voilà, les goûts ...

J'essaie d'être très éclectique et de et de respecter les directions, les goûts des élèves, donc euh ... Je n'ai pas de ... Voilà, sinon je n'ai pas de choix esthétique particulier.

J'essaye de justement de démonter les mécanismes des musiques indépendamment des styles, c'est à dire de voir comment les choses se construisent quel que soit le style, donc ça j'essaie de l'inculquer aux élèves qui sont aussi ouverts sur tout ce qui est très free. J'ai. J'ai eu des des élèves qui étaient plutôt je pense au niveau des fraîcheur donc j'ai lu quinzaine d'années qui étaient des des gens très très Free et puis des gens très de jazz manouche par exemple, des gens de jazz-rock, des gens très très ouvert, comme Gabriel Gosse, qui joue aussi bien avec des gens de variétés qu'avec du jazz très très fusion, très moderne, très Free ou avec Laurent Dehors ou ... Donc c'est ... Non je ne crois pas à ça.

Il y a des niveaux de morceaux, il y a des morceaux plus faciles que d'autres donc c'est sûr qu'il ne faut pas griller les étapes. Voilà donc là je peux aller piocher à droite ou à gauche mais y'a je n'ai pas de ... je ne fais pas de corrélation entre une progression et un style.

Moi

Ça marche, et, euh, juste à titre indicatif comme ça, est-ce que vous avez déjà enseigné d'autres esthétiques que celles dont vous êtes expert, comme par exemple une autre esthétique que le jazz ? Est-ce que vous vous êtes déjà essayé à cet exercice ?

M. R

Bah j'ai, j'ai alors, euh ...

Donc dans la musique par exemple, j'aime bien travailler le song painting qui n'est pas lié au jazz. C'est bien l'improvisation aussi. Et sinon, je n'ai pas ... Je n'ai pas enseigné d'autres choses puisque moi je suis je n'ai pas de formation classique donc je n'ai pas ... Je peux dire beaucoup de choses sur la musique classique hein. J'ai dirigé des gens des, des ensembles classiques et beaucoup de musiciens classiques, donc à travers l'écriture, l'arrangement, la connaissance, je pourrais dire des choses mais non je ne l'ai pas fait, je n'ai pas de circonstances dans lesquelles je vais enseigner une autre musique que le jazz ou l'improvisation parce que l'improvisation n'est pas forcément du jazz, le song painting en étant un bon exemple puisqu'on peut très bien travailler ... Ça m'est déjà arrivé de travailler avec des chorales où on faisait pas du tout de jazz. On travaillait sur les codes du song painting, une improvisation totalement libre.

Mais sinon non. Bah je n'ai pas l'occasion, puis ça me ... il y a une question aussi de temps est mon emploi du temps. Je suis très voilà, je donne beaucoup de cours, j'ai choisi d'ailleurs de privilégier l'enseignement plutôt que ma carrière de musicien parce que par goût.

Donc il y a un moment, on ne peut pas tout faire.

Moi

Oui, bien sûr.

Et du coup, là, vous vous évoquiez le song painting : Vous expliquiez que c'était lié pas mal à la pratique de l'improvisation qu'on retrouve aussi dans le jazz et est-ce que ça vous avez abordé ça aussi avec euh une autre méthode ou c'est essentiellement avec la méthode que vous connaissez bien, vis-à-vis de votre de votre pratique ?

M. R

Euh, non, c'est une méthode assez différente puisque là, on parle du code faire du codage. C'est-à-dire que dans le jazz, on peut partir de ce que font les gens. Le song painting, il faut connaître les codes. Donc on part des codes. Donc l'apprentissage du song painting se fait à travers la transmission des codes. Et puis là, la fonction du code et les enchaînements de codes. Et puis ça fait travailler sur des notions totalement musicales. C'est à dire que c'est une manière d'aborder les hauteurs, une manière d'aborder la dynamique, une manière d'aborder le son, c'est euh ... très, très différent de ce qu'on fait d'habitude, puisque là, à travers les codes, qui sont assez dirigistes, et bien, on peut amener les gens à beaucoup de liberté. C'est une très bonne approche de l'improvisation parce que ça, ça décomplexé déjà vis-à-vis de l'écrit puisqu'il a aucun écrit donc c'est un système de code qui est vraiment intéressant de ce point de vue là pour décoincer par

exemple des gens par rapport à la partition, et bien c'est une très bonne approche. Et donc c'est forcément différent de la musique classique ou du jazz puisque dans le jazz, l'écrit a une grande importance, aussi de tout temps les musiciens de jazz ont joué en big band avec des partitions, quand on joue à standard, qu'on connaît pas, et bien on peut très bien avoir le chiffrage harmonique, la partition du standard. En song painting, le point de départ est très différent puisque voilà, ça repose sur une connexion visuelle entre les gens.

Donc là, on ne peut pas l'aborder de la même manière. C'est très, très différent et le collectif est important aussi. C'est ce qui est vraiment bien, c'est qu'on aborde les notions de base et de de manière très intéressante, c'est à dire on dissocie vraiment la hauteur des sons avec la puissance des sons, des choses comme ça, à travers des gestes qui sont parfois un peu lié aux notions informatiques, il y a beaucoup de notions croisées dans le, dans le song painting, donc ça c'est intéressant parce que justement c'est un aborde l'improvisation qui est assez différent de ce qu'on peut faire.

J'aime beaucoup cet aspect-là et donc la méthode, elle est, elle est forcément différente puisque ça ne vise pas du tout les mêmes choses. On ne vise pas le même le même but, le même projet. On n'a pas du tout les mêmes moyens, les mêmes modes de communication donc c'est oui c'est quand même assez différent.

Moi

D'accord

Et, euh, et dans un monde parfait, si vous aviez du temps à revendre, et si vous pourriez le faire, est ce que vous pensez qu'il serait possible d'enseigner ce dont vous n'êtes pas expert et pourquoi ?

M. R

Et je n'ai pas. Je n'ai pas compris la question, est-ce qu'il serait possible ... ?

Moi

Pardon, est ce qu'il serait possible, selon vous, d'enseigner ce dont vous n'êtes pas forcément expert et pourquoi ?

M. R

Alors oui, euh y a des choses dont je ne suis pas expert et je pense que je peux enseigner parce que justement j'essaye de ... dans ma pratique de tous les jours, j'aime bien communiquer aux gens mes passions et je ne suis pas forcément expert. Je pense par exemple à un sport : je joue beaucoup, beaucoup au golf. Je suis un bon joueur, plutôt dans les bons joueurs de golf, mais je ne suis pas un expert. Mais par contre ça m'arrive très souvent des gens qui que je croise sur un parcours qui vont me demander un conseil ou bien parce qu'il voit

que j'ai travaillé le geste, j'ai des notions de de base et donc je peux leur communiquer des choses à mon niveau. C'est à dire que je vais voilà, je vais essayer de leur communiquer la passion des petites clés qui vont permettre d'avancer. Ça c'est un peu ce qu'on fait en musique, c'est-à-dire que ... Voilà, quand on est expert, et bien on a du recul, on peut faire, on peut amener les gens plus loin, mais on peut communiquer une passion même sans être un expert, et on peut aiguiller les gens.

Déjà, le fait de de ... je pense que le rôle d'un prof de base, c'est de rendre ses élèves passionnés par l'art qu'on enseigne. C'est à dire que je pense que même si on n'a pas les choses foncièrement très d'un haut niveau, etc. Mais le fait d'enseigner la passion et l'intérêt pour cette musique et la musique qu'on pratique, c'est déjà ... c'est presque plus important que tout le reste. Parce que là justement, on aide l'élève aller vers l'autonomie, on l'aide à se développer, il va développer son goût, donc l'envie d'apprendre et donc un prof qui donne à élève l'envie d'apprendre je pense que déjà c'est, c'est ce qu'il y a de plus important.

Donc, ouais, je pense je ... voilà et pareil en musique classique, je n'aurais pas de complexe, par exemple, un flûtiste qui travaille une sonate de Bach, lui donner un conseil parce que je pense que ma pratique de l'instrument à travers le jazz, même si je n'ai jamais pris de cours, j'ai quand même du recul sur l'instrument, je ne le maîtrise pas totalement, mais je pense que je peux donner des conseils sur la musique parce que, Ben ... C'est, c'est lié à mes pratiques. J'ai une bonne connaissance générale, même si je ne suis pas un expert de la musique classique, je connais quand même très bien, voilà, mais. Mais euh. Et dans d'autres euh ... dans d'autres domaines. Voyez par exemple ça m'arrive de ... je suis luthier à mes heures (je fabrique des instruments japonais), et je donne des conseils à des gens qui me le demande.

Mais à ce moment-là, c'est des gens qui vont me le demander, c'est à dire ils demandent mais comment tu fais ça ? Tel tel geste, comment tu as mis tel ou tel vernis sur un bois ? Comment tu as fait pour faire un joint ? Donc voilà je vais, je vais me permettre de conseiller les gens, mais c'est plus de l'ordre du conseil hein, c'est plus ... Pour moi l'enseignement suppose la régularité de la rencontre, c'est-à-dire que si on n'a pas de régularité de la rencontre, il n'y a plus de progression dans l'enseignement donc c'est plus véritablement un enseignement, c'est un conseil hein donc c'est c'est une des voilà ... L'une des grandes différences à faire quand on est enseignant.

C'est pour ça que d'ailleurs faire des masterclasses, c'est très facile puisqu'on arrive, on donne sa manière de voir et puis on prend les élèves, on leur donne un ou 2 conseils, mais la démarche pédagogique, elle est à long terme et

donc là on rentre dans un mécanisme, qui est très différent. Donc voilà, ponctuellement, oui, je pense que quand on est enseignant, quand a une démarche pédagogique, on est à même d'enseigner des choses qu'on ne maîtrise pas totalement. Oui bien sûr, je pense.

Moi

Ça marche. Ben je vous remercie beaucoup. C'étaient toutes les questions, les essentiels pour ce ... pour cet entretien, donc ça va bien me servir.

M. R

Bon ba ... bon courage hein.

### Entretien avec Mme Q

Moi

Ça tourne, donc merci beaucoup une nouvelle fois pour votre accueil. Euh. Donc, comme je l'expliquais il y a quelques instants, cet entretien est enregistré, il ne sera pas divulgué, anonymisé pour la transcription et pour avoir vraiment des données pour ce mémoire.

Mme Q

D'accord

Moi

Et donc dans un premier temps, est-ce que vous pourriez vous présenter ? Euh, donc comme petites questions d'appui : Quel a été votre parcours en tant que musicienne-enseignante ? Quelle formation avez-vous suivi, en tant qu'élève et en tant qu'enseignante, s'il y en a eu, et depuis ...

Mme Q

(rire) C'était il y a un petit peu de temps, mais oui, d'accord.

Moi

Et depuis quand êtes-vous directrice ?

Mme Q

D'accord. Alors, toute ma vie ... (rire)

Euh, Mme Q, donc je suis directrice de (cet établissement) depuis septembre 1993, ce qui fait 27 ans.

Euh, donc, euh, j'ai commencé le piano à 5 ans parce qu'il avait un piano à la maison, et je suis restée plusieurs années autodidactes puisque je repiquais tout ce que j'entendais, aussi bien les chansons que les pubs, que les musiques de film que voilà. J'étais attirée par ça. J'ai pris des cours de piano on va dire classique en cours particulier vers l'âge de 10 ans

Moi

D'accord

Mme Q

Euh, voilà, pour apprendre donc la lecture, puis faire du classique que je repiquais à l'oreille donc c'était quand même plus facile aussi de lire partition.

Très bien, j'ai eu mon bac, alors ça s'appelait comment ? Euh un bac musique A6 à l'époque voilà et je suis parti en musicologie.

Je suis de Dunkerque, et à Dunkerque il n'y avait pas du tout de fac, donc euh, je suis parti à Rouen où j'ai eu un CAPES d'éducation musicale et chant choral.

Euh petite chose déjà qui, qui m'avait mis la puce à l'oreille, c'est que quand je suis arrivée après mon bac, donc en fac de musico, je n'avais jamais été confronté à d'autres musiciens puisque j'étais en cours particulier, voilà, et ça m'avait étonné de voir qu'il y avait très peu de gens qui jouaient sans partition. J'avais été étonné de ça. C'est à dire que, en effet, il fallait tout le temps qui c'est une partition dans leurs yeux alors que c'était pas du tout, mon vécu. Donc voilà, ça m'avait interpellé à l'époque, mais sans plus (rire).

Euh, après donc, j'ai mon CAPES j'ai été prof de collègue jusqu'en 88 je crois

Moi

D'accord,

Mme Q

Euh, je donnais des cours aussi, alors ça s'appelait le centre, euh ... Pédagogique de ceux qui venaient d'avoir leurs CAPES. Voilà, je formais ceux qui venaient d'avoir leur CAPES et qui étaient en année de stage, donc je ... voilà, je faisais de l'accompagnement au clavier.

Euh, j'étais en même temps chargé de cours à la fac de musicologie, donc voilà.

Moi

D'accord.

Mme Q

Euh, pour faire de l'harmonie au clavier

Moi

OK

Mme Q

Parce que oui, entre temps je ne l'ai pas dit, mais donc je suis allée au conservatoire de Rouen pour faire, après mon bac en même temps que musicologie, pour avoir une médaille d'harmonie, d'écriture avec Jacques Petit, que j'ai eu assez rapidement parce que justement j'avais fait un énorme boulot à l'oreille. Donc ça aide beaucoup (rire).

Donc voilà, j'ai mon prix d'écriture.

Donc, toute une période. Après 88, donc euh ... J'ai pris des années sabbatiques pour jouer du piano dans des restaurants ou boîte de jazz à Paris. Rien à voir. J'ai tout. J'ai voulu

essayer autre chose que l'enseignement, donc c'était très bien. J'ai joué avec plein de musiciens partout.

Euh, au bout de 2 ans, j'ai souhaité arrêter, donc je suis repartie en Normandie, puisque j'habitais Paris donc à l'époque, et je suis repartie, je suis revenue en Normandie.

Et euh ... j'ai fondé une école de chanson qui s'appelle "le petit conservatoire du grand turc", parce que je ne vous l'ai pas dit mais j'ai joué 28 ans avec l'orchestre du grand turc.

Moi

D'accord.

Mme Q

C'est un orchestre de chansons et humoristique aussi, euh, dont les arrangements sont faits par Jacques Petit, qui était donc mon prof d'harmonie euh, au conservatoire.

Euh, une des plus belles choses qu'on ait faits, c'est de participer au festival "Juste pour rire" à Montréal. On a fait aussi des tournées en Tchécoslovaquie ... Enfin voilà, donc c'est un orchestre de qualité.

Donc. On a eu envie, en 92 avec Jacques, de fonder donc une école comme je disais de chansons : Le petit conservatoire du grand turc, qui accueillait des adultes par groupe de 6 pour leur faire chanter des chansons à l'oreille, faire des deuxièmes voix, faire des percussions ... Voilà.

J'ai fait une représentation en fin d'année, donc en juin 93 dans cette ville.

Moi

D'accord.

Mme Q

Puisqu'on répétait dans cette ville. Voilà, c'est voulu tout ça. Donc j'ai été en quelque sorte introduite ici en tant que directrice de cette école de chanson. Et le maire a trouvé ça super. Le concert en juin 93. Il y avait même des employés municipaux (je ne savais pas qu'ils étaient employés municipaux, moi), qui venaient chanter et le maire avait trouvé qu'ils étaient complètement transfigurés parce qu'ils étaient à l'aise, il n'y avait pas de partition, ils chantaient, ils interprétaient ... Enfin voilà c'était super.

Donc. Hasard, on ne sait pas, le destin (rire), le directeur de l'école de musique d'ici donc est parti assez précipitamment en juillet 93.

Moi

D'accord

Mme Q

Et, euh, du coup, le maire m'a appelé alors que je n'étais pas spécialement branchée pour être directrice d'école de musique. Il m'a appelé chez moi en me disant : "j'aimerais bien que vous soyez directrice de l'école de musique."

Voilà, donc j'ai accepté parce que ça me plaisait de changer ma façon de voir la musique et de l'enseigner. Surtout, c'était très amusant parce que je ne suis jamais allée dans une école de musique puisque mon parcours est un petit peu ... Voilà, autodidacte (rire).

Ça m'a beaucoup amusé de dire : qu'est-ce que j'ai envie de faire de ses élèves ? En même temps c'était bien parce que je n'avais pas d'idée préconçue. Voilà, je n'ai pas dû remettre mon enseignement en question puisque euh ... voilà, mon prof de piano prenait peu de place dans ma vie.

Donc voilà, j'ai été nommé et j'ai mis en place une pédagogie où le fait de repiquer, le travail à l'oreille est très important, évidemment puisque vous vous rappeler, je vous avais dit que j'étais étonné du fait que c'était dur pour certaines personnes (beaucoup de musiciens, jeunes ou pas jeunes), parce qu'une partition leur avait été mise sous les yeux dès le début et que ça.

Voilà donc il y avait des profs assez âgés à l'époque qui sont partis à la retraite. J'ai pu m'entourer, parce que ça ne se fait pas comme ça, d'une équipe qui était dans les mêmes envies que moi, musicales. Donc, on va s'en doute y revenir, mais travail à l'oreille très très fort et surtout diversité des répertoires aussi puisque moi un musicien il doit, enfin il doit ce n'est pas une question d'obligation, mais enfin je trouve ça mieux qu'il fasse tous les styles.

Tous les styles de musique. Surtout avec des choses dans lesquelles ils sont plus à l'aise soit, mais en tout cas, qui n'y ait pas de ni de hiérarchie ni de compartiment.

Voilà. Quel que soit les matières.

Moi

Superbe justement, c'est une très belle transition pour les questions suivantes. Euh, notamment autour des méthodes d'enseignement et en particulier de la musique.

Euh, en tant qu'enseignante, quelle méthode utilisez-vous pour enseigner la musique ?

Et, euh, est-ce qu'il s'agit d'une méthode plutôt personnelle, de manuel(s) ... C'est très très large.

Mme Q

C'est-à-dire que je ne suis pas enseignante, je suis directrice, mais du coup euh ...

Moi

Pour la chorale, par exemple.

Mme Q

Ah oui, je m'occupe des chorales. Alors la chorale. Oui c'est une petite partie de ce qu'on fait. Euh, bah donc y'a aucune partition. Donc voilà (rire).

Euh, y'a plusieurs chorales, il y a 7-11 ans, il y a 9-12, il y a ado ...

Donc évidemment, là encore plus que dans les instruments, c'est tout à l'oreille. En effet, je chante à chaque fois, si c'est à 2 voix, les 2 voix, on met ensemble, ils s'écoutent.

Ils ont le texte, voilà, mais je ne dois pas être la seule ça par contre, dans les autres écoles, ça doit sans doute être comme ça, aussi, je ne sais pas.

Moi

C'est possible. C'est vrai que sur certaines euh ... Après, ça dépend des écoles.

Mme Q

Bon.

Autrement, voilà, j'ai enseigné, enfin je ne sais pas si c'est vraiment enseigner, mais en tout cas j'ai formé les profs pour ceux qui étaient là quand je suis arrivée. Parce qu'ils trouvaient que ce que j'avais envie de partager notamment au niveau de l'oreille était intéressant mais il ne savait pas forcément faire donc ça aide j'ai beaucoup expliqué euh ... Comment faire pour se passer de la partition et accompagner leurs élèves puisque tous les profs ici peuvent accompagner leurs élèves au piano ou à la guitare. Puisque j'imagine que c'est une des questions plus tard, j'explique, j'expliquerai comment on fait pour faire travailler cette oreille justement et ça passe par le fait d'accompagner l'élève qui chante pour que son oreille, bah déjà pour le soutenir ... Je ne sais pas si c'est le moment le bon ? Je peux vous raconter mais autrement vous.

Moi

Oui, bien sûr que c'est totalement libre.

Mme Q

Bon super (rire).

Euh, l'idée de base, c'est que ... le petit élève, quand il arrive, on lui fait ... déjà ce sont des cours individuels hein, d'une demi-heure.

Il commence à ce moment-là à 7 ans. Avant, on a bien sûr des cours d'éveil d'initiation qui sont aussi beaucoup basés sur le senti puisque c'est la formation Willems, j'ai un prof qui est vraiment spécialiste de ça et c'est vraiment très très bien.

Donc, à partir de 7 ans, il commence l'instrument.

Euh, oui re parenthèse jusqu'à 6 ans, ils sont que dans le senti mais euh ... Voilà, le senti : sentir les notes qui vont plus haut, est-ce que ça monte ? Ils font un peu du xylophone. Ils jouent déjà à l'oreille des petits morceaux.

Voilà, ils sont dans les notions de tempo parce qu'ils dansent beaucoup. Tout ça passe par le corps tout le temps. Y'a pas de ... Alors on leur dit le nom des notes à 6 ans parce que je vous dis fondu xylo donc voilà, mais y'a pas de "tu vois ça s'écrit comme ça", pour moi c'est trop tôt. Voilà, on fait pas du tout appel à ça à 6 ans.

À 7 ans donc, ils ont cours particulier avec un prof d'instrument, euh, qui leur apprend s'il n'en connaît pas, des chansons simples, enfantines, quelques fois sur 2 notes ou il en invente, ou ce qu'il veut. Et après, cet enfant en question, il repique, il joue sur son instrument, la chanson en question.

Moi

D'accord.

Mme Q

Voilà donc ça, ça, c'est la base pour moi. À vrai dire, c'est ce que j'ai fait sans le savoir enfin (rire), toute seule, voilà, c'est vraiment "tu n'as pas de partition, je te fais une souris verte", il le chante.

Si ce n'est pas juste justement, c'est le moment en cours là de de rectifier, écoute bien la note descend ça, ce n'est pas la même. Enfin, c'est du travail de dentelle au début hein, parce qu'il y en a, même si on fait au clair de la lune, ils n'entendent pas forcément que quand on fait ta ta ta (*chantonne l'air d'au clair de la lune*), c'est trois fois la même note, ils ne l'entendent pas. C'est normal, il y en a qui vont l'entendre, d'autres pas. Donc c'est vraiment au prof d'y aller hyper soft et dire "je te re chante, écoutes bien (*chantonne le même air mais plus lentement*), "ah c'est la même". Voilà. Après, le prof il est là aussi pour aider, "donc du coup on fait 3 fois la note à toi."

Voilà tout ce travail ... Alors on a l'impression que ça prend du temps. Oui ça prend du temps, mais c'est des bases, c'est des bases parce qu'autrement, bien sûr on peut leur faire dire ce qu'on veut, mais s'ils n'entendent pas, si c'est uniquement un rapport œil/main, c'est dommage que ça ne passe pas par l'oreille quoi. Donc voilà c'est vraiment ça qui sert de fondement à ce travail de repiquage.

Le prof euh ... qui accompagne donc, ce n'est pas forcément la même tonalité en chant qu'en piano, parce que vous voyez, par exemple en flûte à bec, ce qui est facile pour eux, c'est sol la si do ré dans l'aigu, et ils ne vont pas chanter (*chante sol la si do ré dans l'aigu*), forcément y'a des garçons tout ça enfin, ils chantent (*chante do ré mi dans les graves*).

Et donc le prof, voilà, il fait chanter l'enfant, il fait une modulation, l'enfant prend son instrument, il fait la même chose (transposée ou pas), mais pour que ça fasse un petit moment musical où il fait bien le parallèle entre ce qu'il a chanté et ce qu'il a joué. C'est la même chose, alors, ou même tonalité ou pas même tonalité, mais enfin, c'est la même mélodie.

Moi

Oui

Mme Q

Alors après tout l'art du prof, c'est de savoir s'il peut ou pas faire le parallèle avec l'écriture. S'il peut, il peut montrer comment ça s'écrit parce qu'ah oui je ne vous ai pas dit, mais la première année, ils n'ont pas de formation musicale. Pareil je trouve ça très tôt, ils arrivent

ils sont dans un autre monde, ils savent pas du tout comment fonctionne, je trouve la musique, les codes ...

Voilà. Donc ils ont le prof qui est le référent unique.

Donc, c'est à lui de corriger si l'enfant a un problème de justesse, c'est à lui de voir que rythmiquement par exemple, vous voyez il fait une introduction au piano pour ramener la chanson, le gamin, il démarre trop tôt : "Ah ok, écoutes ... Voilà", et donc tout est comme ça. Toutes ces bases là il les fait lui pendant son cours.

Et comme je vous dis, voilà s'il y a besoin, par exemple, s'il faut, je ne sais pas, moi, à la claire fontaine (*chantonne le début de à la claire fontaine*), "voilà, tu vois ça c'est un sol" ... Il peut.

Et après il peut lui mettre la partition pour ceux qui vont plus vite, et vice versa. Il y en a pour qui c'est compliqué, d'être à l'oreille uniquement et dans ce cas-là, c'est au prof de voir que ... il va, il va le rassurer, ou il va faire en sorte de lui mettre une partition simple pour ne pas qu'il se décourage. Parce qu'il y en a pour qui c'est très dur. Donc, voyez d'entendre et de repérer, ou il ne se rappelle plus le nom des notes ... Parce que l'idéal, c'est de faire tout ça sans rien, voyez sans, sans, sans avoir noté sur quoi que ce soit.

Donc au début, quand je suis arrivé c'était des cassettes, ils repartaient avec leur cassette pour écouter à la maison. Euh maintenant c'est des clés USB, ils viennent avec leur clé. Et puis le prof enregistre puis l'élève écoute à la maison pour ceux qui peuvent se débrouiller tout seul pendant un certain temps c'est le prof qui fait beaucoup avec l'élève parce que ...

Donc voilà, il se constitue un répertoire qui grandit d'année en année parce qu'on n'abandonne pas ça.

En 2e année, il commence à effet très bien. 3e année, ils en font, très bien. Mais moi je demande au prof de revoir les anciennes chansons, d'en faire quelque chose quoi. Ils sont même censés faire une petite forme, voyez, donc mettre par exemple sur le cahier du gamin, "introduction, couplet 1 chanté, refrain 1 chanté, modulation, couplet à la flûte, diminuendo ... ", enfin, voilà une petite structure. Ils savent que cette chanson-là, on l'a fait comme ça. Puis quelque fois, ils peuvent commencer par l'instrument et le chant après ou le prof prend un refrain chanté, enfin cette notion de structure aussi pour moi est important. Tout ça, se fait au senti quoi, ce n'est pas ...

Donc voilà, au niveau méthode ... Euh, ce n'est pas une méth ... enfin, c'est un but. C'est voilà arriver à les rendre de plus en plus musicien, d'avoir une bonne oreille, de pouvoir repiquer facilement.

Alors euh ... d'abord des chansons faciles, après des chansons plus sophistiquées, on a plein de partitions pas pour les élèves mais pour que les profs, ils disent "Ah bah oui, ça allait bien". Puis surtout par instrument ce n'est pas forcément les mêmes chansons, il y

a des instruments où ils ont envie de faire telle difficulté ils vont choisir une autre chanson où ils ont repéré qu'il y avait ça. Pour voilà.

Donc il se constitue un répertoire.

Moi

D'accord, du coup, euh, si on devait résumer ça autour de compétences, par exemple, si je comprends bien les compétences, qui seraient incontournables, ce seraient les compétences qui sont en lien avec l'oreille, le fait de faire sens entre le ce que l'élève chante / joue ce genre de parallèle et, est-ce qu'il y aurait d'autres compétences en plus de celle-ci ?

Mme Q

Oui je ... j'ai fait un document. Il faut que je regarde parce que ça fait un certain temps, euh.

Où j'avais noté justement, quelles étaient les compétences que je souhaitais que les élèves aient en fin de premier cycle, par exemple, parce que c'est ça qui m'intéresse, c'est que, en fin premier cycle ils voient, que les profs sachent où est-ce qu'ils doivent les amener ?

Si on n'a pas d'idée, si on ne peut pas se projeter dans les 3 ou 4 ans, c'est dommage je trouve. Donc j'ai dû faire ça.

*(Cherche sur son ordinateur le document)*

Ah vous me prenez de court.

Moi

Pardon (en riant)

Mme Q

Non, non, ce n'est pas grave.

Mon projet pédagogique, euh, il se résume en 3 lettres OIE, c'est oreille, improvisation et ensemble. Parce que je n'ai pas parlé de l'improvisation, mais il y a aussi de l'improvisation, en même temps que le repiquage.

Parce qu'on s'est rendu compte au fil des années, c'est ça qui est bien, c'est qu'on fait euh ... avec mon équipe, on se réunit beaucoup et on partage beaucoup. Et euh, au cours des années, il y a des choses qui ont évolué. Par exemple, quand je suis arrivée il y a 27 ans, il y avait beaucoup plus d'oreille. J'avais quasiment décidé que pendant un an, c'était que l'oreille parce que bah ... Et par contre je me suis rendu compte que pour certains enfants c'était compliqué. Donc voilà, on a adouci je ne sais pas mais en tout cas on s'est encore plus adapté à ce qu'on sentait.

*(Après avoir retrouvé le document)*

Ah bah voilà, "compétences qu'on a dû avoir vécu en fin de premier cycle." Donc c'est "savoir chanter une chanson accompagnée par un instrument polyphonique, être à l'aise vocalement, respecter les carrures, savoir repiquer une mélodie sur son instrument sans l'aide du prof", en fin de premier cycle hein.

Au niveau des partitions, c'est "avoir goûté et jouer plusieurs styles de musique classique, romantique, contemporaine...", Voilà. J'aime aussi beaucoup la musique savante, il ne faut pas croire (rire). Ce n'est pas un souci, ce n'est pas incompatible avec le reste, et "pouvoir déchiffrer seul une partition".

En improvisation c'est "avoir vécu beaucoup d'expériences d'improvisation individuelle ou collective sans perdre ses moyens". Généralement, quand on le fait jeune, ça va. Si on commence à 30 ans, c'est beaucoup plus compliqué. "Création", on aime bien qu'ils aient créé des œuvres simples, des chansons, des petits morceaux instrumentaux. Souvent ils viennent avec ça en première année en disant "j'ai écrit un truc", même si au début ils mettent do (écrit en toutes lettres), mais du coup ça leur donne envie de faire un petit morceau à eux.

En ensemble donc "avoir jouer en ensemble régulièrement". En ce qui vous concerne les concerts, "avoir jouer plusieurs fois en concert et réussi à donner le meilleur d'eux-mêmes". Et en culture, "avoir assisté à des concerts de tous styles".

Voilà, ce serait ça. C'est ça d'ailleurs ce que l'on souhaite.

Parce que je ne vous ai pas parler des cours de FM, mais c'est très particulier aussi.

Ça vous va comme compétences ?

Moi

C'est parfait (rire).

Je reprends un petit peu parce que du coup.

Mme Q

Allez y j'ai peut-être dit des trucs déjà en avance, non?

Moi

En fait, c'est pour ça, voilà, mais ce n'est pas très, très grave. Au contraire, c'est juste pour ne pas que je perde le fil parce que, c'est vrai je n'ai pas forcément l'habitude de faire beaucoup d'entretien comme ça mais euh, il me semble qu'on a tout abordé... "connaissance de méthodes nouvelles, novatrices", donc ça c'est un petit peu.

Mme Q

Faut que je vous parle du solfège aussi, enfin de la FM du coup. Parce que ça c'est au niveau instrumental. Donc dans mon cursus euh ... Vous avez bien compris ils font de l'éveil vers 4,5,6 ans. À 7 ans, ils démarrent l'instrument, ils ont uniquement chorale et instruments.

Chorale obligatoire parce qu'il y a quand même un cours collectif, puis le chant est tellement important ici que ... voilà. Ils chantent euh ... là par contre, pas de classique, c'est vraiment des chansons tous styles où là aussi on retrouve le fait qu'il y ait une intro, on écoute.

En 2e année, ils ont un cours, alors nous on appelle le SIC : c'est solfège, impro et culture.

Moi

D'accord

Mme Q

Euh, la première année où ils font ça, ils sont par petits groupes, soit avec le prof d'instrument, soit avec le prof de SIC. Euh pourquoi ? Parce que ... Pareil au cours des années on s'est rendu compte que ... il y a des écoles où sans doute ça marche, tant mieux pour eux. Mais nous, ça ne marchait pas bien du tout d'apprendre à des enfants de 8 ans des notes et des clés dont ils n'ont pas besoin. On s'est rendu compte que, déjà ils ne bossaient pas beaucoup chez eux leur lecture de notes (rire), mais alors apprendre une clé de fa quand vous vous êtes flûte traversière, nous c'était euh ... ce n'était pas probant, toute l'énergie dépensée. Donc ils voient avec leur prof les notes dont ils ont besoin, ou avec le prof de SIC.

Donc on a fait, le prof attiré on va dire, je dis le prof d'instrument, parce que quand par exemple le prof a 2,3 élèves qui sont arrivés la même année il les prend à 2,3 parce que les cours c'est 2 ou 3 maximum pour créer une émulation. Voilà du coup, ils connaissent leur prof ... Mais ça peut aussi être le prof de SIC, qui les met par instrument.

Même note. Euh. Enfin, les notes de l'instrument. Voilà, on a défini ensemble combien il veut en savoir environ après la première année, en deuxième année etc

Les rythmes par contre sont les mêmes pour tous les instruments, bien sûr. Euh, impro, ils font aussi donc des petites séances d'impro modales ou pas ?

Et puis culture, parce que. On s'est rendu compte, mais ça je ne dois pas être la seule, que beaucoup d'enfants, même ado, enfin beaucoup de gens en tout cas, n'écoutaient pas beaucoup de musique. Ils ne savent pas ce qu'ils écoutent : "Bah j'ai mis la radio ...". Donc là, régulièrement, le prof de SIC fait écouter, ou les profs, des morceaux spécifiques.

Euh, et la première année par exemple, ils doivent reconnaître si c'est un morceau de style, alors c'est un petit peu taillé à coups de serpe, mais c'est normal, c'est jazz, classique, traditionnel ou actuel.

Moi

D'accord

Mme Q

Déjà, ça, ça a l'air simple, mais ce n'est pas simple.

Donc on organise des championnats de solfège (rire). En février et en juin ou là, moi je viens pour voilà, ça corse un peu l'affaire avec le prof à côté, et par exemple ils ont des challenges de genre il faut qu'ils lisent le plus de notes possibles en 30 secondes. Ça les amuse beaucoup parce qu'il y en a ils vont à toute blinde exprès dire "ouais j'ai tout lu", d'autres ont plus de mal, mais enfin voilà, on essaie de faire de façon un peu ... Jeux olympiques, quoi (rire).

Bon, ils ont des épreuves de rythme, ils ont les épreuves souvent de reconnaissance de morceaux qui ont écouté hein, mais ils doivent mettre les bonnes cases “ah oui, ça c'est vrai, c'est de la cornemuse, ça peut être la musique traditionnelle”, mais c'est pour qu'ils aient les bons mots quoi. Parce qu'autrement on arrive avec des élèves où, on a bien vu au bout de 3,4 ans ils vont dire “Ah c'est beau, j'aime bien la chanson de Mozart”, alors, ce n'est pas grave mais ce n'est pas une chanson. Enfin voilà qui vraiment des termes spécifiques.

Moi

Oui.

Mme Q

Donc là, le prof de SIC qui fait écouter les timbres, le style ...

Donc voilà, ça progresse comme ça d'année en année avec ce cours de SIC.

Et puis l'année d'après, généralement ils peuvent aller en plus grand groupe parce qu'ils ont quand même un peu de bouteille, ils ont fait un an avec leur prof tout seul, un an avec du SIC en plus. Ils ont des, ils ont du vocabulaire, ils ont des notes, ils ont pris des rythmes, ils ont voilà.

Ils peuvent après se mélanger, on va dire avec d'autres élèves, ils prennent leurs instruments, donc ils prennent leur instrument en cours. Le prof de SIC écrit plein de partitions pour eux spécifiquement, avec des difficultés solfègiques spécifiques.

Et autrement, deux professeurs (dont le professeur de SIC), ont créé le solfège corporel (rire).

Moi

D'accord

Mme Q

On est très corporelle ici. Et c'est 5 ou 6 séances par an où euh ... Ils bougent sur de la musique, ils tapent des noirs, ils font des croches, des contre temps. Ils font un peu des chorégraphies simples sur des musiques trad.

Moi

D'accord

Mme Q

On met par exemple sur les murs une partition avec que des rythmes. Et puis ils font physiquement ce qu'ils voient, voilà. Après on leur dit 1 et 3 donc ils tapent 1et 3 après 2 et 4 et ils tapent 2,4. Voilà plein de trucs comme ça pour que corporellement ça ... Voilà en plus du cours de SIC, ces 6 séances par an. C'est le samedi matin. Là ils se retrouvent en groupe de vingt quoi.

Est-ce que j'ai fait le tour ? Je pense, je vous ai parlé de ça, le solfège corporel, le SIC ...

Avec ça, on essaie qu'ils jouent très rapidement, très rapidement sur scène. On a la chance d'avoir un bel auditorium, je vous l'ai peut-être montré ...

Moi

Oui.

Mme Q

Avant on n'en avait pas. Mais on essaye de les faire jouer quand même dans des mini concerts qu'on faisait chez nous euh, au théâtre. Parce que c'est primordial.

Ce n'est pas une question de méthode, mais ça, c'est une question d'humain. C'est à dire qu'un humain, à n'importe quel âge, il a envie d'être mis en valeur, de partager ce qu'il sait faire, de montrer à ses parents ce qui sait faire.

Et j'ai la chance d'avoir une équipe, que j'ai choisi hein, mais qui fait beaucoup d'arrangements aussi, donc ils arrangent.

Et même, la moindre petite chanson bien arrangée avec une 2e voix, machin, voilà ça, ça fait un effet qui va nourrir. Voilà.

Moi

Euh, j'ai l'impression qu'on a un peu fait le tour ...

Même en termes d'autonomie, bah du coup il y a ce fameux support de repiquage à la maison, tout ça. Et puis, euh ...

Mme Q

Bah justement niveau de l'autonomie, c'est une bonne question. Je trouve que chacun devrait se poser, mais je pense que chacun se la pose. C'est qu'est-ce qu'on veut que nos élèves sachent faire en quittant l'école de musique parce qu'ils ne vont pas rester chez nous pendant 30 ans ?

Moi

Oui (rire).

Mme Q

(Rire) Ça fait plaisir, hein, mais autrement bon et moi je ... voilà, je pense beaucoup à ça. C'est à dire qu'un pianiste euh ... Ben, un pianiste parce que forcément c'est mon instrument, mais je ne vous l'ai pas dit mais en piano par exemple, ils font du piano classique et très vite, ils font les grilles d'accords parce que c'est très facile.

Ils s'accompagnent en chantant les pianistes pour ça c'est super, les guitares, pareil parce qu'ils font tout de suite le parallèle.

Euh, une mère de famille qui a sa petite fille qui rentre le soir et qui dit "j'ai appris une chanson à l'école", il faut qu'elle puisse lui dire "vas-y chante là moi, je vais te la jouer" et par exemple elle l'accompagne et voilà. Ça fait partie de sa vie. La musique est dans la vie des gens, ce n'est pas quelque chose que l'on fait uniquement à l'école de musique. Voyez donc, il faut que tout ce qu'on leur apprend à ses élèves leur servent pour plus tard.

Et puis s'ils sont bon bah y'a un copain qui dit "bah tiens j'ai une clarinette, bah viens on va jouer", et on n'a pas forcément de partition de clarinette ce jour-là, mais ... "Bon, tu connais ça ? Oui", on tâtonne enfin, voilà quelque chose de ... de vécu universel, qui fait qu'on peut jouer avec des gens sans les connaître ... Que ce soit vivant pour eux, dans leur vie de tous les jours.

Donc on a quand même intérêt à leur donner des sacrées bases parce que ... (rire)

Ils ne restent pas tous forcément longtemps, mais en tout cas, ce qu'ils ont appris, je, voilà, sincèrement je pense qu'ils s'en servent parce que l'oreille, Ben ils ont besoin pour tout. Et puis la diversité des répertoires. Bah oui. Je l'ai mis dans mon projet, mais pour moi, c'est quelqu'un qui joue aussi bien une chanson, la dernière chanson, si elle est sympa et qualité à la mode, et puis Chopin en même temps, ce n'est pas du tout problématique pour moi.

Moi

D'accord.

Euh, j'ai une petite question sur le thème de la légitimité enseignante : Qu'est-ce qui, selon vous, fait d'un enseignant un bon enseignant et qu'est-ce qui contribue à rendre cet enseignant légitime aux yeux des élèves ?

Mme Q

Légitime. Légitime ...

C'est-à-dire que, par rapport à ma pédagogie ... ?

Moi

En général, c'est euh, c'est selon vous. Après ça peut être par rapport à votre pédagogie, par rapport à des choses dont vous avez été témoin de ... C'est très très large pour le coup.

Mme Q

Il n'y a pas forcément d'ordre dans ce que je vais dire. En premier, c'est la compétence, sa compétence dans ce qu'il enseigne, sa compétence, voilà, son savoir-faire.

Euh ... Son d'écoute, d'être à l'écoute de son élève. Donc, psychologiquement euh ... Assurer (rire). Psychologiquement, bien savoir que chaque élève est différent, chacun vient avec une envie différente, donc c'est vraiment, euh ... Voilà être fin psychologiquement.

Euh, donc compétent, être psychologiquement ...

Euh ... attendez je réfléchis hein

Moi

Aucun problème.

Mme Q

(rire)

Créatif.

Ça fait partie des compétences, mais enfin, ce n'est pas que des compétences instrumentales. Quand je dis compétence, pour moi la barre elle est haute hein. Quand je recrute quelqu'un savoir faire ... jouer de son instrument dans tous les répertoires, pouvoir chanter aussi, improviser aussi voilà. Créatif, oui.

Et puis, euh ... Vivre bien dans une équipe pédagogique, trouver sa place dans une équipe, avoir une euh ... pas uniquement une vision personnelle de, de son enseignement. Mais sentir l'équipe autour de lui.

Voilà. Légitime euh ...

Après, c'est de l'ordre de d'adorer ça. Enfin, c'est-à-dire, être vivant, quoi. Aimer. (rire)

Ça n'a l'air de rien quand on le dit aimer la musique, mais y'en a certains, pas ici, mais des fois je me demande pour certains.

Avoir envie, quoi. Envie de partager. Et voilà, vivre des émotions musicales, quoi.

Créer de l'émotion avec son élève, enfin le mettre ... Ouais, c'est de l'ordre du senti quoi.

Difficile à trouver les mots mais ...

Avoir une passion.

(rire)

Moi

C'est ce que je viens de noter : être passionné, dans le ressenti être ... Être vraiment dans le vivant Parce que c'est, c'est un art vivant.

Mme Q

Complètement, oui, c'est ça. Ouais bah oui c'est ça que de l'impro tout ça. Bah oui ... c'est vivant tout ça.

Moi j'ai du mal hein ... moi dans les cours j'ai vu quelque fois, enfin moi je n'ai pas vécu ça, mais les profs qui me disent "bah moi quand j'étais au conservatoire on me disait tu fais la page 8 et puis les 2 semaines après bah tu fais la page 15 de la méthode". Alors attendons nous, je n'ai rien contre les méthodes, je vois que les profs ils en prennent aussi hein, ce n'est pas ... Parce que vous imaginez bien qu'ils ne vont pas rester comme ça à l'oreille pendant 15 ans, mais en plus de travail d'oreille, ils ont ... Moi c'est carte blanche. Après ça dépend de leur instrument. Et puis quelque fois ils piquent dans plusieurs méthodes, ils se débrouillent quoi.

Moi

Disons que si j'interprète un petit peu, c'est une euh ... Il y a une méthode globale, quelque chose de commun

Mme Q

Oui

Moi

Et ensuite chacun ajoute sa Pierre à l'édifice.

### Mme Q

Absolument en respectant ce que j'ai demandé pour arriver en fin de premier cycle.

Je n'aimerais pas qu'un prof me dise "alors moi je te préviens, ils n'ont jamais improvisé", c'est normal ou bien ils n'ont jamais chanté.

Bon alors petite parenthèse, il y en a pour qui c'est déjà compliqué de chanter. Là aussi c'est pareil, j'ai dit aux profs "attention si vous sentez", quelque fois y'en a qui sont en larmes des débuts très émotif, on n'assiste pas, on ne va pas leur dire "tu dois chanter, c'est la loi." On y va doucement.

Et puis, s'il ne peut pas y en a quelques-uns pour qui c'est de toute façon très dur. Alors ça c'est leur vécu.

C'est très intime, le chant. Donc c'est pour ça qu'on fait seul avec le prof au début, vous voyez. Voilà, on essaye. C'est à nous de les rendre à l'aise avec ça. Mais si c'est trop compliqué. Et Ben ils repiquent des choses instrumentales par exemple. Le prof fait à l'instrument, et puis le l'enfant fait ... C'est pratique la voix parce que c'est dans son corps, donc ça lui appartient mais pareil, si, si je vous dis qu'on voit que ça met l'enfant dans un état ... Compliqué, on n'insiste pas ou le fera plus tard. Tout ça, ce n'est pas un dogme ... c'est des pistes, faut quand même que l'élève en sortant d'ici soit rayonnant.

### Moi

Et euh ... Après ce sont des questions en termes de répertoire, d'esthétique, mais du coup, on les a quelque peu déjà abordés.

Je vais quand même poser la question parce qu'il y a une dimension euh ... En termes d'expertise.

J'ai bien compris que les enseignants ici enseignent une diversité de répertoire et d'esthétiques : Est ce qu'il s'agit de répertoires qui relèvent exclusivement de leur domaine d'expertise, en fonction de leur formation, des choses comme ça ? Ou est-ce que, au contraire, ils sont polyvalents ? Et du coup c'est euh ...

### Mme Q

Ah bah ils sont forcément polyvalents parce que malheureusement les conservatoires, parce que ouais ... enfin c'est-à-dire que je me suis entourée de pas mal d'autodidactes quand même.

Mais qui sont très très bons. Mais bon, qui n'ont pas forcément suivi des cursus, on va dire réglementaires.

Mais dans beaucoup d'écoles de musique actuellement, tout est cloisonné, c'est à dire que, si vous faites de la guitare classique au conservatoire, vous ne ferez que la guitare classique, c'est évident. Et pareil pour piano. Pareil pour le saxophone. Bon donc, à partir de là, c'est sûr que s'ils veulent venir enseigner ici, c'est qu'ils ont fait un travail personnel

en disant tiens, je vais m'intéresser, je vais commencer à faire d'autres répertoires. Voilà qu'est-ce que je pourrais jouer d'autre que ce que m'a donné mon prof ?

Ou ils l'ont déjà fait ou si j'ai vraiment envie que cette personne vienne, bah on va commencer maintenant. Rien n'est grave hein, mais ils peuvent le faire demain, ce n'est pas un souci, ça ira très vite. C'est une question de se mettre dans ... "tiens, qu'est-ce qui a comme répertoire ?", on a des milliers de musique à découvrir. Mais ils sortent certainement de leur domaine d'expertise pour ceux qui ont suivi un cursus traditionnel, oui.

Moi

Du coup pour vous est ce qu'il serait possible d'enseigner quelque chose qui ne fait pas, a priori, partie de notre domaine d'expertise ? Si on se dit, "je vais essayer ça" et ce que cette personne, cet enseignant se disant je vais essayer ça, est ce qu'il serait capable d'enseigner ce qu'il a appris ou ce qu'il apprend ?

Mme Q

Ouais c'est intéressant comme question.

(rire)

Euh, je pense que c'est ce qui s'est passé quand je suis arrivée, moi.

C'est qu'il y en a qui étaient euh ... Bienveillants par rapport à ce que je disais, mais qui n'avaient pas pratiqué. Donc ils ont été obligés de se dire, "bon Ben le chef veut qu'on fasse sans partition au début, qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire, quoi ? "Et donc ils l'ont fait.

Pareil pour ceux qui ont appris le piano avec moi, donc c'est des accords.

Euh, ce n'est pas plus mal, hein, quelque part, enfin ... Je ne peux pas dire que c'est même mieux parce que si on tombe sur quelqu'un qui, qui sait faire tous les styles, bon c'est bon, ça sera plus facile. Mais du coup ils sont diablement proche de l'élève quoi, puisqu'ils sont quelque part à leur niveau en disant bon lui aussi il découvre quoi. Après tout ça a des limites, mais avec ce genre de pédagogie, en tout cas, c'est souvent le cas. Voilà.

Moi

D'accord

Mme Q

J'en ai 5/6 qui ont ... Qui, au départ, pouvaient faire n'importe quel répertoire. Ils jouaient à l'oreille. Et puis les autres, bah non, ils avaient un DEM, quelques-uns le DE ... Mais ça ne les a pas empêchés d'ouvrir d'autres portes et de ... Après c'est une question, je pense, de l'enseignant lui-même. Est ce qu'il a envie de rester dans ce qui connaît archi par cœur ? Enfin, qu'il maîtrise parfaitement bien ou est ce qu'il y a peut-être d'autres ouvertures, d'autres portes à ouvrir et dire "bah tiens, c'est une bonne idée parce que, parce que je peux faire quelque chose".

En effet, si c'est des enseignants qui pour eux pour tout est arrêté, c'est comme ça qu'on fait, là il ne se passe rien.

Mon prof de SIC est spécialiste des bals folks par exemple, donc il nous a fait faire pleins de folk avec plein d'élèves sur scène dans la salle et tout, et tous les profs se sont mis à danser des danses traditionnelles qu'ils n'avaient jamais fait, voyez, on a été passionné comme ça pendant plusieurs mois. Bon.

C'est pour ça que je vous parlais de vivant et d'envie, d'envie de découvrir et de ... Découvrir plein de choses si vous avez ça, oui, je pense que vraiment ... ça ne serait pas impossible.

Peut-être un peu plus dur pour l'impro, par exemple, parce qu'il faut vraiment ... Donner confiance quoi. C'est une des choses un peu plus difficiles que j'ai eu à aborder avec les profs. Autant à faire accompagnement piano. Bon, on mettait des grilles, ils comprennent vite. Mais l'improvisation, là, il y a beaucoup de jugements. Quand vous avez beaucoup fait classique et tout ça, il faut tellement que tout soit beau, parfait et tout ...

Donc, c'était un peu plus compliqué ça, mais le reste oui. La diversité des répertoires, tout ça ...

Oui, oui, non, ce n'est pas ... ça ne me paraît pas une aberration.

Après, faut quand même que le prof il y aille un petit peu vite quand même quoi. Pour avancer quoi.

Moi

Ah, bien sûr, bien sûr.

Mme Q

Mais au départ, qu'il soit nouveau dans quelque chose qui s'y mette ... Il a quand même des bonnes bases, il a fait plein de musique. Tout et tout est possible.

Moi

D'accord, Ben, écoutez, c'était un peu le cœur de de mon questionnement en fait, à savoir s'il était possible en tant que musicien ayant suivi un certain type de cursus, un certain domaine, euh, c'est un peu le constat que j'ai fait sur le fait que tout était un peu cloisonné. Et on veut essayer d'autres choses est-ce que, en tant qu'ignorant dans telle esthétique ou tel domaine, est ce que malgré tout, avec tout le background qu'on peut avoir, il ne serait pas impossible d'enseigner ce nouveau domaine, cette nouvelle esthétique.

Mme Q

Oui, je ne vois pas d'incompatibilité.

Et, euh, je veux dire, a contrario aussi, il y a certainement des jazzmen qui présentent un super niveau d'oreille, qui vont repiquer tout ce que vous voulez, qui improvisent, et puis

tout d'un coup (j'en connais en plus), qui découvrent un peu la musique classique plus tard et qui se disent "oh j'ai envie de lire, comment c'est avec la partition ? Montre-moi."

### Entretien avec M. J

#### Moi

C'est bon, ça tourne. Donc comme je disais il y a quelques instants, merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien. Je réalise juste un enregistrement de l'entretien pour pouvoir l'utiliser pour l'analyse, pour ce mémoire. Il sera totalement anonymé et du coup pas du tout divulgué autrement qu'à des fins de recherche.

Du coup, dans un premier temps, est-ce qu'il serait possible de de vous présenter ? Donc, par exemple : Quel a été votre parcours en tant que musicien-enseignant ? Quelle formation avez-vous suivi en tant qu'élève et en tant qu'enseignant ? Et depuis quand êtes-vous directeur-adjoint ?

#### M. J

D'accord, alors, euh, donc je m'appelle Mr J, même si vous allez l'anonymer, je le redis, euh, je ... mon parcours, alors je suis à l'origine euh ... je n'ai pas un parcours extrêmement typique en tant que professeur de conservatoire euh, même si au début ça l'était plutôt c'est-à-dire, j'étais élève au conservatoire depuis l'enfance, j'étais élève de guitare dite classique, euh voilà. J'ai ce parcours-là jusqu'au début de mes études supérieures, où j'ai validé mon DEM un peu par hasard, parce qu'en fait je me destinais pas du tout aux carrières de la musique et de l'enseignement de la musique à ce moment-là j'étais en train de me lancer dans des études de sciences humaines.

Euh, et donc, j'ai continué ces études de sciences humaines après le DEM et euh ... j'avais des projets musicaux, je dirigeais un petit orchestre de guitares, je jouais dans quelques formations comme ça, euh, mais donc je me suis formé à différentes disciplines et enfin, finalement, l'ethnomusicologie, euh, pour lequel j'ai passé un doctorat, j'ai travaillé, euh... j'ai fait mes recherches en Inde où j'ai passé du temps, où j'ai appris un petit peu ces instruments et où j'ai travaillé, j'ai fait un sujet de de mémoire là-bas où j'ai passé beaucoup de temps.

Et, euh, et voilà, et donc c'est en revenant de manière plus pérenne, c'est-à-dire en passant des années entières, ce qui n'était pas le cas pendant longtemps, des années entières en France et en commençant à rédiger que j'ai eu euh ... c'était une thèse longue, que j'ai eu des besoins de ... Financiers et on m'a proposé à ce

moment-là, il y avait quelques heures dans cet établissement, pour enseigner les cours de culture en musiques actuelles. Donc euh, alors moi j'étais plutôt ethno musicologue, spécialiste de musiques de tradition orale, mais j'étais aussi très très très à l'écoute de cela j'ai pratiqué, je suis plus guitariste acoustique qu'électrique mais j'avais pratiqué pas mal de musique. J'ai joué plutôt dans des groupes de chansons. J'avais fait un peu des petites formations pseudo entre jazz et chanson. J'aimais faire des groupes de folk ... voilà, j'ai fait pas mal de choses différentes autres que la guitare classique. Je n'étais jamais resté, on va dire dans le giron du répertoire écrit.

Et, euh, et c'étaient des musiques qui m'intéressaient pas mal et je me suis mis à faire de la musique électronique de plus en plus à ce moment-là. Et donc j'ai candidaté à ces cours, à ce poste et je l'ai eu et au fil des années dans cet établissement, une fois ayant fini ma thèse et m'étant aussi décidé à ne pas poursuivre de carrière universitaire, c'est là que ça s'est joué quand même, euh ... J'ai donc profité d'être ici et que ça se passait très bien. L'établissement me plaisait beaucoup et qu'on me proposait des choses, parce qu'ils étaient assez contents, je crois, de mon travail, j'ai petit à petit développé mon travail là-bas, euh, en créant une classe de musique assistée par ordinateur avec l'appui et le soutien du professeur d'électroacoustique de l'époque, qui est maintenant parti à la retraite et sa classe avec son poste là, ça a été fermé et donc je me suis retrouvé tout seul un moment.

Voilà, moi j'ai fait un petit peu ... si vous voulez la classe de musique assistée par ordinateur c'était des ateliers pour proposer un travail plus technique et un travail plus aussi orienter sur les musiques actuelles que le répertoire de la musique contemporaine et c'était un peu cette idée-là, c'est à dire que lui il ne se sentait pas, il n'avait pas trop envie de le faire et il y avait un besoin, il y avait une demande c'était ... On voyait bien aussi que c'était un peu la suite un peu logique dans l'enseignement des technologies du numérique et du son au conservatoire.

Donc. Donc voilà, je me suis retrouvé, donc tout seul côté art numérique avec ces ateliers-là euh, qui ont continué un peu à agrandir et j'ai aussi pris des heures de guitare où je me suis retrouvé euh, j'ai bouclé la boucle, et je me suis retrouvé à enseigner la guitare espagnole euh avec 2 collègues et voilà. Et donc n'ayant pas ni DE, ni CA mais ayant une thèse à côté euh ... enfin voilà ce qui est quand même, pas paradoxalement, mais qui est quand même quelque chose de reconnu, alors que

finalement c'est un sujet comme assez différents et ce n'est pas un diplôme pédagogique. Euh, je me suis retrouvé à travailler, à être sollicité par un CEFEDEM de la région [...] donc je me suis retrouvé finalement plus en plus dans un circuit d'enseignement aux mineurs et aux futurs, ou déjà, jeunes professionnels du métier et je me suis retrouvé ensuite à passer les concours avec un système d'équivalence de diplômes pour permettre d'y avoir accès parce que j'avais ni les diplômes ni le nombre d'année pour le passer en interne.

Et, euh, il se trouve que j'ai eu le concours de PEA en coordination du département des musiques actuelles amplifiées qui est une section un peu spécifique, vu qu'elle est justement sur la ... c'est la seule section qui renvoie à la notion de coordination, la notion de transversalité dans les disciplines, ce qui me correspondait plutôt bien vu que je ne suis ni batteur de rock, ni guitariste proprement électrique au sens assez étroit je trouve où la musique actuelle amplifiée le définit aujourd'hui.

Et donc, avec ce concours, j'ai sollicité ma titularisation, je vous raconte tout ça pour vous répondre à la dernière partie de votre question, j'ai fait les sollicitations pour être titularisé dans cet établissement, ce qui n'était pas évident parce que j'étais arrivé par un trou de souris et on m'a proposé de plus en plus de choses à mon poste n'existait pas au préalable donc c'est pas toujours évident et financièrement et même techniquement, administrativement de créer un poste de PEA là où à l'époque il n'y avait rien ou presque rien.

Euh, et, euh, il voulait me garder, et donc il voulait me titulariser et il se trouve qu'à cette époque-là, il y a eu des changements dans la direction et qu'il manquait on va dire qu'il y avait avant un conseiller aux études et finalement il y avait une spécialisation et ce poste avait disparu au profit, on va dire ça s'est plus ou moins fait comme ça, au profit d'un poste de qui était destiné à s'occuper de la question du handicap, et essentiellement, en termes de temps de travail, de l'enseignement artistique à l'école qui est un gros programme dans cette ville d'interventions en milieu scolaire.

Donc 14h, plein temps dédié à ça, donc c'est un gros gros service.

Et donc, il n'y avait plus de ... sur l'enseignement artistique spécialisé, il n'y avait plus que le directeur tout seul qui, en plus coordonné beaucoup de choses donc qui était en surcharge et donc ils m'ont proposé de prendre euh ... De me titulariser en en prenant un mi-temps de direction et un mi-temps de prof, euh, ce qui, après

réflexion, j'ai accepté ça, donc commencé très récemment, c'est depuis le mois septembre.

Et donc voilà, j'ai dû par contre évidemment abandonner des choses et j'ai laissé de côté la guitare pour la raison suivante, c'est que même si ça demande pas mal, c'était la seule discipline pour laquelle il avait déjà dans l'établissement des collègues qui pouvait enseigner alors que culture musique actuelle je pense que mes collègues pourraient le faire mais ils ne sont pas très chauds et puis ils ont besoin de garder leurs heures pour des élèves en instrument et MAO je suis tout seul.

Donc voilà, ça a été comme ça que ça s'est goupillé. Et pour vous donner une petite idée chronologique, je suis arrivé dans cet établissement en 2012, donc ça fait 9 ans, c'était au bout de ... Au bout de 8 années finalement. Donc je connaissais quand même déjà plutôt bien le conservatoire. Ça fait plusieurs années que j'étais passé de 4h00 à, euh, à la fin j'avais 15/16h00 avant d'être titularisé et euh. Et donc voilà, je connaissais assez bien le conservatoire et c'est aussi pour ça que je me suis sentie de sauter le pas vers les décharges de direction.

Moi

D'accord

Merci beaucoup, euh, juste une petite question additionnelle pour le coup, euh, vous évoquiez que vous aviez fait du coup une thèse et un doctorat, notamment en Inde, et que vous avez appris différents instruments, euh ... ça concerne aussi la MAO, est ce que ce sont des pratiques que vous avez eu de façon autodidacte ou vous avez essayé de suivre un petit cursus ou pas du tout ?

M. J

Alors, euh, pour ce qui est des instruments en Inde, je me suis brièvement initié au tabla, c'est un peu la percussion la plus connue souvent, vous regarderez si ça ne vous dit rien, mais vous, vous l'avez déjà entendu, une percussion accordée à 2 timbales en fait qu'on joue au doigt euh ... ça, je me suis brièvement initié à cela un peu en France avant, avant mes premiers voyages, puis en Inde. Mais j'ai surtout travaillé pendant 3/4 ans assez sérieusement le sitar donc un grand luth à cordes pincées euh et là pour le coup je l'ai appris de la manière la plus classique qui soit, c'est-à-dire que je suis allé chez un maître et j'ai appris de lui et j'ai travaillé tout seul, et je suis retourné voir, et cetera. C'était, on était dans un enseignement de maître à disciple qui était relativement classique, un petit peu plus encadré en

termes de temps de machin que dans la tradition de l'enseignement de cette musique en Inde.

Mais voilà, moi, j'ai appris ce qu'on appelle la musique classique. Euh, hindustani classique de l'Inde du Nord. Donc, qui est souvent la musique qu'on connaît le mieux, quand on connaît la musique indienne, on connaît souvent celle-là en Occident et euh. Et donc, qui s'apprend comme beaucoup des musiques de l'Inde, qui s'apprend comme ça. Donc il y avait des cursus universitaires, mais c'était pas du tout le sujet. Puis moi, j'avais un sujet qui était à la fois sociologique et historique, donc j'étais assez loin des questions pratiques, donc c'était plutôt mon envie de musicien de pratiquer cette musique plutôt qu'un ... quelque chose qui était indispensable pour mon travail de recherche, bien que je pense que c'est ça m'a aussi ... Ça a participé à ma compréhension de cette musique, même si ça signifiait aussi beaucoup d'aller au concert et de parler avec les gens et de m'y intéresser comme auditeur, mais. Mais donc oui, évidemment, ça a participé aussi de la compréhension de plein d'autres choses autour.

Euh, pour la MAO je suis proprement autodidacte pour le coup. Euh, et donc comme tout autodidacte, j'ai appris pas tout seul du tout, j'ai appris auprès de gens qui pour certains étaient eux-mêmes autodidacte pour d'autres étaient formés, voire très formés et qui ... Au près d'amis en fait. Et puis j'ai appris tout seul.

Voilà grosso modo, en sachant que composer en musique électronique et aussi, une grosse partie de mon activité en MAO, c'est de mettre formé sur le tas et à l'expérience comme ingé son de studio.

J'ai fait un tout petit peu ... Ça m'est arrivé de faire un tout petit peu de sonorisation, mais ce n'est vraiment pas mon truc et donc voilà. J'ai enregistré toute une série de disques dans des différentes configurations mais plutôt des petites configurations acoustiques. Je travaille beaucoup avec le musicien classique.

Moi

D'accord, merci beaucoup.

Voilà du coup, on va enchaîner un peu plus sur le cœur du sujet, sur notamment les méthodes d'enseignement de la musique.

Euh, quelle méthode utilisez-vous pour enseigner la musique ou utilisiez-vous pour enseigner la musique ? S'agit-il de méthodes plutôt personnelles, de manuel, des situations-problèmes ... Ce genre de choses, ou autre ?

M. J

Alors ça, ça dépend, est ce que ... Parce que, comme vous voyez, j'ai un peu ce côté multi activité. Euh est ce que c'est plutôt sur la question de la guitare, où là je suis plus dans un enseignement on va dire traditionnel de conservatoire, ou est-ce que c'est plutôt sur la culture et la MAO ?

Moi

Sur tout en fait je vais être embêtante (rire).

M. J

OK, je vais essayer d'être synthétique, alors pour ne pas vous prendre trop de temps.

Euh, je vais commencer par la culture peut être, euh. Il faut savoir que moi je suis arrivé, j'étais quelqu'un de très naïf, c'est-à-dire comme beaucoup de gens, peut-être la génération d'avant vous au conservatoire, j'étais très focalisé sur mon instrument en tant qu'élève, et puis la guitare est un instrument pas forcément solitaire mais un instrument de clan. Euh, c'est-à-dire un instrument de guitariste et donc j'avais un prof génial à Evreux, Arnaud Dumont qui est un super interprète, compositeur, on a eu beaucoup de chance de l'avoir à ce moment-là là où j'étais, et on avait un groupe très soudé. Il y avait beaucoup de grand niveau et on a monté ensemble, etc. Y'a des gens qui venaient de Paris fin c'était une super émulation et donc comme un peu ce genre de profil, et qu'on n'avait pas un cursus très très marqué, très organisé, à part faire la formation musicale, j'étais dans une espèce d'autonomie, je faisais de la guitare, a plusieurs, en formation variable tout seul, et cetera. Et euh, donc quand je suis arrivé, qu'on m'a proposé des cours de culture en musique actuelle, je me doutais un peu ce qu'on mettait derrière le terme de culture, mais pour moi, c'était déjà une notion un peu obscure, un cours de culture. Euh, quand on me dira "ah grosso modo, c'est l'histoire de la musique", ce qui est à moitié vrai, là j'ai un peu mieux compris et j'ai découvert qu'il y avait quelque chose qui s'appelait musiques actuelles et amplifiées, donc qui était cette espèce de catégorie qui ne veut absolument rien dire mais que le ministère a trouvé extraordinaire d'inventer pour désigner un certain nombre de musiques qui, pour le coup, j'ai identifié un peu, beaucoup mieux même, euh, donc c'est tout ça pour vous dire que le cours était pour moi déjà, quand on me l'a confié, quelque chose d'assez abstrait.

Et donc j'ai pris un peu au mot l'idée de faire une histoire de la musique avec des éléments d'écoute analytique et donc là, pour le coup, je suis parti de absolument rien. J'ai fait comme j'aurais fait pour préparer un cours à la fac, ce j'avais déjà un peu fait à l'époque, c'est à dire que je suis allé chercher, j'ai découpé un programme thématique et je suis allé chercher des articles, je suis plutôt aller chercher les articles d'ailleurs dans les revues universitaires au début. Et puis après, je suis allé vers des choses un petit peu plus simple, parce que j'enseignais aussi des choses à tous les niveaux (y'avait des cours de culture, vraiment dans tous les niveaux du premier cycle jusqu'au DEM, quand je suis arrivé à ce moment-là), et donc, je suis allé aussi prendre des dictionnaires d'histoire du rock, des bouquins de Pirene, ou de gens comme ça. Voilà des gens qui naviguent un peu entre le journalisme musical, etc

Et après, évidemment, Ben, je me suis pris un abonnement à Spotify et puis j'ai ressorti mes vieux disques et mes disques moins vieux. Et puis j'ai travaillé comme ça, voilà à l'écoute une sélection de morceaux et cetera, et donc petit à pied, j'ai construit un programme que je décline assez rarement en entier parce que je pense que je vais trop dans le détail, mais ça, c'est, c'est un autre souci.

Et, euh, et puis de d'autres méthodes, le fait de travailler par genre musicaux, puis ensuite d'avoir des temps autour de disques ou autour d'artistes spécifiques pour pouvoir varier au fil de l'année les contenus. Euh donc ça c'est aussi des choses qui s'accrochent un peu l'actualité. Alors c'est un peu la rubrique nécro, parfois, c'est les artistes qui viennent de passer l'arme à gauche donc voilà, c'est parfois l'occasion d'en parler. Et puis j'ai aussi faire tout un petit travail de cours, des sessions de cours sur les instruments des musiques actuelles. Parce qu'en fait, je me suis assez vite aperçu que pour les plus jeunes, ils connaissent euh ... l'idée de donner des cours de culture aux plus jeunes en musique actuelle, c'était de leur donner des notions qu'ils n'avaient pas forcément en formation musicale et donc les profs étaient pour la plupart, mais pas tous, parce qu'ils y en a qui connaissent assez bien mais plutôt spécialisés musique classique, et donc évidemment ils transmettent des choses inhérentes à ces répertoires-là et pour le coup, les prof de musique actuelle voyaient que les jeunes élèves de musique actuelle qui n'avaient, entre guillemets, que cette formation musicale quand même assez orientée musique classique, même si elle allait plutôt penser comme généraliste, se trouver en cours de pratique collective/en atelier, sans les notions, sans la compréhension des

carrures exactes, sans la connaissance des instruments qu'ils avaient en face d'eux, et cetera. Donc voilà une petite adaptation, un travail autour des instruments pour aussi permettre que les termes un peu historiques, les termes sur la lutherie, les termes techniques, les techniques de jeu, les modes de jeu, les questions de son et cetera puissent être abordés.

Donc voilà, grosso modo, ce sont des cours qui sont vraiment taillés, enfin ... J'ai vraiment élaboré petit à petit au fur à mesure des années et que je continue d'affiner, de retravailler depuis.

Moi

D'accord

M. J

Euh, pour la MAO, ce ne sont pas vraiment des cours, donc c'est là où c'est un peu spécifique ce sont des ateliers. C'est à dire que le principe depuis le début, vu que y'a pas de discipline MAO enfin y'a pas de spécialité MAO en conservatoire, il n'y a pas de DEM de MAO, y'a pas de (même si je pense que tout ça ne tardera pas parce que par rapport aux musiques actuelles amplifiées, on est dans quelque chose de vraiment compréhensible), ça devient un instrument qui est beaucoup plus joué actuellement que la plupart des instruments qu'on enseigne en musique actuelle et amplifiée, par les gens qui font ce qu'on appelle des musiques actuelles amplifiées aujourd'hui. Mais ça, c'est un autre sujet, euh, donc là, pour le coup, c'est un atelier, c'est à dire que chacun vient avec un projet ou s'il n'a pas un projet, il veut juste découvrir, et cetera, je vais lui donner des pistes et puis on va voir qu'est-ce qu'il construirait à partir de ça ?

Et donc moi, c'est un accompagnement individuel ou parfois un petit groupe de personnes qui se retrouvent dans la même salle pour ... et ça va être sur des logiciels, sur des esthétiques, sur des types de pratiques et des techniques qui vont être souvent assez différentes.

Donc, c'est quelque chose que je n'ai jamais totalement résolu, mais je suis toujours un peu frustré de ne pas donner de cours, c'est à dire que finalement je donne des mini cours parfois ou j'emmène un groupe sur une notion ou je fais travailler individuellement, j'ai un peu une façon d'amener différentes techniques, différents outils progressivement, y'a quand même certains profils de projet ou profil d'élèves si vous voulez qu'on vous voie apparaître : ceux qui viennent vraiment pour apprendre à enregistrer et qui sont dans quelque chose d'un peu plus

d'ingé son, ceux qui souhaitent vraiment faire de la techno grosso modo. Euh, et donc évidemment pour ses différents profils, j'ai une façon d'approcher les choses petit à petit donc c'est plus un ordre d'apprentissage on va dire qui évidemment est fluide est ajustable.

Et avec là les confinements pour le coup, je me retrouve dans une situation assez différente parce que j'ai très peu pu revoir les adultes, euh, qui constituent les 2/3 des effectifs et donc ça m'a incité à créer un peu une démarche différente au sens où par la visio, je donne beaucoup plus des cours que ce n'était un atelier. Déjà parce que si les gens n'ont pas bossé, ils ne peuvent pas bosser sur le moment du cours comme ils le font d'habitude en atelier donc bah ils n'ont pas grand-chose à me montrer donc c'est difficile, je n'ai pas de matière sur laquelle rebondir. Euh, et ensuite, je pense que j'ai un peu profiter de cette occasion là pour un peu unifier finalement les projets, pour donner des consignes plus homogènes, et pour vraiment donner des cours sur les notions, vu qu'en plus le vidéo se prête bien à ça, j'ai le contrôle du truc, je partage mon écran, je montre des choses, tout le monde est avec son casque, ce qui est beaucoup plus, finalement quasiment plus évident que dans une salle où chacun et avec son propre système, sa propre écoute, de son côté et que la classe n'est pas forcément organisée autour d'un bureau qui sera le bureau du prof, ça se passe pas du tout comme ça.

Moi

D'accord

M. J

Donc voilà, ça a un peu changé la méthode. Donc ce n'est pas inintéressant. Et là encore il n'y a pas, moins qu'en culture, il y'a pas d'outils spécifiques.

Je refais juste une mini parenthèse, j'y pense d'ailleurs sur la culture, euh la culture je l'ai enseigné, il en a pu actuellement, mais j'ai enseigné jusqu'au DEM, donc y'avait aussi l'accompagnement de mémoire de l'UV de culture et les commentaires d'écoute et là pour les commentaires d'écoute, j'ai quand même euh, je me suis quand même basé sur le travail (parce que ce n'était pas non plus un exercice avec lequel j'étais précisément familier au tout début), je me suis basé au début sur le l'ouvrage de Claude Abron qui est plutôt sur ... plutôt des exemples sur le commentaire d'écoute plutôt vers des répertoires de la musique classique occidentale, mais, mais qui qu'on peut assez facilement adapter, dans les principes, sur des musiques actuelles amplifiées, même si je pense que les enjeux

et les paramètres à identifier, analyser et cetera ne sont pas exactement les mêmes, mais ce n'est pas grave, c'est un ouvrage assez intéressant. Voilà donc un genre de méthode un peu type, c'est là-dessus que j'ai travaillé.

Moi

D'accord. Merci.

M. J

Enfin la guitare, rapidement pour le coup.

Alors moi je suis prof de guitare depuis que j'ai 17 ans. Euh, j'ai plutôt enseigné d'autres formes que celles du conservatoire. J'ai enseigné le finger picking avec des morceaux en tablature, et pour différentes raisons, parce que j'ai hérité en gros de la classe d'un professeur que je suivais en dehors du conservatoire qui enseignait cette guitare-là, avec ce médium là et qu'il est parti et qui m'a laissé ses cahiers, il m'a laissé, il m'a laissé une grosse partie de sa classe, donc j'ai commencé comme ça. Il y a bien voilà. Quand j'avais 17 ans.

Et par la suite, j'ai enseigné un peu, en cours privé, différentes personnes avec différents projets. Et donc là, quand je me suis retrouvé au conservatoire, j'avais fait quelques remplacements au conservatoire, en parallèle de guitare. Mais je me suis retrouvé un peu pour la première fois dans le cadre du conservatoire à enseigner cet instrument que j'avais appris au conservatoire. Euh, donc là, il était plus question de tablature et plus vraiment question de figure picking, même si l'approche de la classe dans cet établissement, c'est quand même quelque chose de très connectée euh ... D'une guitare espagnole très connectée à plein d'autres musiques et donc qui très ouverte comme l'est l'instrument, c'est juste une approche normale de l'instrument est donc je suis très content que ce soit le cas là-bas. Et donc on a tous les 3 un profil assez divers sur l'instrument et donc on partage dans notre enseignement et pourtant c'était peut-être une façon pour nous de ne pas tomber dans l'écueil finalement trop donc penchant naturel, on a décidé quand ... À cette époque-là, ils n'avaient pas de méthodes, ils utilisées différents bouquins, et cetera. Mais il n'y avait pas de ou différentes partitions, mais il n'y avait pas quelque chose de d'unifier, et on a décidé d'utiliser un livre hyper classique. Euh, enfin, hyper classique. Ouais, voilà oui, un livre hyper classique, le Alfonso, qui est un livre avec une progression en plus assez rapide, donc, euh, on l'a utilisé comme base en sachant que ça ne serait pas le livre sur lequel on passerait l'intégralité de notre catéchisme. Euh, mais qui était un peu une direction. Pourquoi

? Parce que c'était euh ... on n'était pas inquiet que les choses, on va dire euh, non orthodoxe on allait les enseigner de toute façon, donc on avait cette espèce d'objet un peu orthodoxe qui est beaucoup basé sur toutes les compositions des petites études, et cetera, des compositeurs italiens et espagnol du 19e siècle, qui sont un peu un des points de départ assez typique de la guitare. On a commencé comme ça nous-mêmes, enfin pas forcément nous 3, mais on n'a pas le même âge tout ça, mais le plus jeune prof de guitare du conservatoire et moi-même on a commencé comme ça, c'est, c'est un peu notre base historique.

Donc on est reparti de ça. Et évidemment, c'était une méthode autour de laquelle on filait, c'est-à-dire souvent je ne commençais pas par ça parce qu'il fallait très vite de pas mal de lecture, même si on partait de petits jeux mélodiques, de petits contes, des petits comptines et cetera, très vite ça devenait plus complexe. Euh, et ça posait la question de l'installation de la polyphonie, très vite, dans la guitare, qui est quand même quelque chose d'assez compliqué et donc, souvent (et là c'était complètement autonome chez les 3 profs même si on parlait beaucoup de ce qu'on faisait, les différents élèves, des choses qu'on allait chercher), et assez rapidement j'allais intégrer de petits morceaux d'accompagnement, des petits jeux d'arpèges, de chanson un peu hors classique et j'allais aussi chercher, quand les élèves avancés bien et ce que faisaient mes collègues aussi d'ailleurs, pas mal vers le répertoire espagnol. Euh, des petites formes plus ou moins liées au flamenco, des formes de chansons populaires et des choses comme ça qui marchent assez bien, qui dans des tonalités qui sont assez faciles à l'instrument et qui existe dans des arrangements qui peuvent être très adaptés suivant le niveau. Donc voilà, ça permettait comme ça de varier aussi les esthétique-là du 19e italien et espagnol très classique et euh, et d'apporter d'autres choses, donc c'était, une espèce de aller-retour comme ça. Voilà, c'était une espèce d'utilisation ponctuée d'une méthode, enfin ce n'est pas une méthode, c'était un recueil en fait.

Moi

Merci beaucoup pour ces précisions-là ...

M. J

Bon c'est un peu long excusez-moi hein ...

Moi

Non aucun souci, ce n'est pas plus mal (rire).

Euh, au sein de votre établissement, du coup vous évoquiez du coup une espèce de recueil de point de départ entre 3 enseignants autour de la guitare, mais est-ce que vous avez connaissance avec certains collègues d'autres disciplines par exemple, mettant en place des méthodes soit communes à l'équipe pédagogique, soit des méthodes qui sont propres à chacun des enseignants ou ... ?

M. J

Alors euh ... Je passe un petit peu en revue, euh ...

Alors je ne connais pas forcément toute la cuisine interne précise de chaque classe et de chaque département. Euh, je sais que dans les cordes, ce n'est pas forcément unifié et je sais que la prof d'alto par exemple elle porte, un peu seule, mais elle porte comme beaucoup la méthode color strings pour l'apprentissage. Euh, je sais que ses collègues ne sont pas encore montés dans le bateau, mais je ne sais pas exactement pour quelle raison ils sont réticents mais ils ont aussi leur propre méthode, ce dont je ne doute pas. Mais dans les méthodes un peu spécifiques, je sais qu'en formation musicale, à une époque où j'ai fait des piges en formation musicale aussi dans ce conservatoire (rire), euh, il y avait quand même un livre pour les premiers cycles qu'on utilisait un peu de manière commune, tout en amenant des choses de l'extérieur. Euh, ils ne sont plus forcément sur ce principe-là, maintenant, ils sont plutôt à construire des séquences avec des matériaux divers, ils partent d'une œuvre et puis ils tournent autour, donc ça a un petit peu changé. Euh. Et je pense que donc c'est un petit peu plus individualisé, même s'ils travaillent beaucoup en équipe, mais c'est forcément un petit peu plus individualisé dans les séquences.

Euh, en piano, je ne saurais pas vous dire. Je pense qu'il y a des ... s'il y a un peu des ouvrages et je ne pense pas qu'ils enseignent encore la méthode rose mais y'a des ouvrages types il y a des répertoires, en fait en piano c'est plutôt qu'ils ont des œuvres et des recueils d'œuvres un peu types pour certains niveaux, donc ils ont un peu un canevas qui est relativement partagé par les profs. Mais après autour de ça, ils amènent des pièces ou ... voilà.

De l'impression que j'ai, mais c'est peut-être un peu trop flou quand même, je ne suis pas assez sûr de moi là-dessus, euh.

L'impression que j'ai, on utilise un petit peu des méthodes au début. Parce que c'est cadrant pour les enfants je pense et que ça peut être assez pratique. Donc il y a un bouquin de méthodes, qui soit à l'initiative du prof ou d'une classe instrumentale ou

d'un département, voilà. Et puis très vite, on se libère vers du répertoire et des œuvres qui sont sélectionnés sur mesure. J'ai plutôt cette impression-là.

En musique actuelle, on est sur le du répertoire que les profs font découvrir petit à petit, plutôt sur des formats tablature pour les guitaristes et plutôt sur du format solfègique pour les batteurs. Euh, il n'y a pas de méthode spécifique. Après je pense qu'ils ont des méthodes instrumentales où, je sais qu'en batterie il a des séries d'exercices, des choses comme ça mais ce sont des choses qu'il a construits petit à petit

Et en musique ancienne ...

Là, j'ai un doute sur le départ, sur les débutants. Je ne suis pas sûr qu'il y ait une méthode unifiée non plus. En tout cas, enfin une méthode unifiée, ça c'est sûr qu'il n'y en a pas mais que je ne suis pas sûr que ça soit coordonné, je pense que c'est plutôt des traditions par classe quoi, des pratiques par classe de professeur.

Moi

D'accord, euh.

Sinon globalement dans l'enseignement de la musique, qu'est-ce qui pour vous vous semble particulièrement important ?

Est-ce qu'il y a des procédures, des stratégies, des savoir-faire qui sont efficaces et qui, et qui sont à valoriser ? En termes de compétences, pensez-vous qu'il y en a certaines qui sont euh, qu'on pourrait qualifier d'incontournables ? Et si oui, quelles seraient ces compétences pour vous ?

M. J

Moi je pense que ... En termes de compétence précisément, je pense que c'est l'oreille.

Je pense que c'est l'oreille, parce que euh ... J'ai l'impression qu'on peut très vite tomber dans l'écueil de se focaliser sur le geste technique alors qu'il ne peut être compris, il ne peut être mis en place et maîtriser que s'il est articulé avec un résultat auditif. Et je pense quand même que c'est du résultat auditif et donc de la capacité à discerner le but, le résultat sonore que l'on souhaite, qu'on va réussir à accorder, à mettre en place un geste technique qui va aller avec.

Et, euh, c'est un petit peu ça l'enjeu, euh, et je pense aussi que le travail de l'oreille, c'est un travail d'autonomisation tôt, précoce, mais qui est extrêmement important, c'est à dire aussi une capacité à jouer (à jouer au sens du ludique quoi), à improviser avec l'instrument, de manière complètement non idiomatique hein, de manière

complètement libre, à pouvoir s'affranchir aussi de la technique comme quelque chose qui va tout de suite faire la barrière. La technique elle va venir de toute façon, en travaillant pièce après pièce et cetera. Mais je pense vraiment que la compétence fondamentale elle est d'entendre ce qui se passe et de créer une connexion entre ce résultat sonore et son geste et sa pratique, et donc de bien veiller à ce que la technicité ne vienne pas contraindre, brider cette relation.

Moi

D'accord, merci beaucoup.

Pour vous, tout ce que vous venez d'évoquer, donc l'oreille le fait d'accompagner, d'accompagner l'écoute avec un geste et pas mettre en avant la technique mais que ce soit toujours dans un but musical, ce genre de chose, si je résume un petit peu, tout ce qui est qui vous semble important comment pensez-vous qu'il faille les enseigner ces choses-là ?

M. J

Je ne pense pas qu'il y ait une façon de les enseigner.

Euh, comment il faut enseigner ?

Bah, euh ... C'est difficile de dire euh, comme s'il y aurait une règle générale que je trouverais bonne et pas les autres en fait. Je peux être plutôt vous dire comment moi j'ai essayé de l'enseigner.

Euh, c'est pour le coup c'est, c'est peut-être là où j'ai fait la jonction petit à petit en fait quand j'ai quand j'ai repris l'enseignement de la guitare surtout au conservatoire, euh ... J'ai dû me défaire et je l'ai réussi à le faire au bout d'un moment, de me défaire de l'enseignement un peu, on va dire classique orthodoxe, celui que j'avais eu en fait. Ce n'était pas non plus très ancienne école hein, mais de partir uniquement des apprentissages, du morceau écrit qu'on déchiffre machin ... Donc ça, c'est quelque chose que j'ai toujours continué à faire parce que je pense que c'est aussi pertinent, mais, euh, très vite, j'ai essayé d'agrémenter par d'autres choses en particulier l'apprentissage du début, mais même après c'est-à-dire, récupérer un peu ce que j'avais appris en pratiquant moi-même des formes on va dire de musiques populaires quoi : guitare folk, des chansons et cetera. Et aussi ce que j'ai, ce que j'ai vu, ce que j'ai vécu de l'apprentissage en Inde.

Donc, sans en faire une méthode hyper élaborée, je pense que je n'ai vraiment pas réinventer l'eau chaude mais l'idée de donner une place à l'oralité, à la répétition, à la répétition au sens d'imitation. Euh, et ça, c'est quelque chose que j'ai essayé de

faire, et je pense qu'est important à l'instrument ; là on oublie la MAO et la culture, parce que je pense qu'on est vraiment dans d'autres sujets, d'autres enjeux, mais en tout cas avec la guitare de ... à la fois être capable d'apprendre un morceau euh ... J'ai pu enseigner à des morceaux qui étaient écrit dans cette méthode très classique, je pouvais enseigner certains de ses morceaux, d'abord en les en les enseignants comme on les enseignerait en Inde, c'est-à-dire en fragmentant et en faisant faire un travail d'imitation : Je joue, il joue un petit bout, on rajoute un bout, on joue tout ensemble et ensuite on passe à l'écrit quand il y a eu une première approche où finalement pour le coup-là on s'est pas forcément un idéal à la technique moi c'est un idéal d'écrit mais après on y revient pour connecter les 2.

Donc ça c'était une façon par exemple d'apprendre à faire des jeux d'imitations : Je joue une phrase que j'ai improvisé autour d'un mode, et puis il faisait, puis je complexifiais, et puis on pouvait ajouter des rythmes. Ou alors des jeux d'improvisation, c'est à dire des trucs tout simples hein que plein de profs font aussi hein, mais voilà : Je fais une note. Il répète, la note puis en rajouter une 2e, je refais les 2 notes j'en rajoute une 3e etc. Voilà une espèce de petit jeu d'aller-retour comme ça. Donc voilà j'ai essayé.

Mais je ne vais pas faire qu'un jeu de fin de cours ou qu'un jeu de début de cours. Voilà, j'ai essayé de développer autour de ces principes là quelque chose, y compris de l'approche du répertoire écrit, de quelque chose d'un peu plus conséquent, et ça me paraît ... c'est cet équilibre en fait je pense que l'idée ce n'est pas de dire "on va apprendre la guitare espagnole que comme ça", parce que c'est complètement illusoire, ce n'est pas le sujet, le répertoire a une grosse partie qui est écrit, et cetera. Ou alors ce n'est plus le même objectif, mais c'est plutôt d'apprendre un tout et c'est de trouver cette espèce d'équilibre entre le rapport à l'écrit, le rapport à la technique et le rapport à l'oralité quoi, au résultat acoustique, on va dire.

C'est autour de ça et je pense que remettre un peu de tradition, de transmission orale dans cette dans cette chaîne de transmission, justement, me paraissait intéressant. Après je pense que y'a plein de prof qui le font de manière tout à fait naturelle ou de toute manière très articulée et très là, mais ça a été ma façon moi de décompartmenter un apprentissage que j'ai vu très classique, écrit, et cetera avec l'instrument, et puis aussi des expériences d'apprentissage et de jeu qui étaient complètement différentes parce que c'était d'autres répertoires, d'autres cultures, et cetera, et donc essayer de reconnecter un peu ça. Moi, je l'ai articulé comme ça,

mais encore une fois je suis un pédagogue sauvage. Je n'ai pas comme vous ... je ne suis pas détenteur ou future détentrice du DE. Je n'ai pas eu une formation articulée comme ça, j'ai vu des choses bien évidemment, et j'ai aussi appris de manière empirique et j'ai mêlé mes expériences pour construire quelque chose.

Et j'ai regardé aussi, discuté avec mes collègues, bien évidemment, c'est, comme tout bon autodidacte il faut discuter avec ceux qui savent.

Moi

Merci beaucoup, euh, là je vais changer un tout petit peu de sujet. C'est un petit peu en lien avec votre dernière phrase justement, c'est une question autour de la légitimité enseignante, qu'est-ce qui, selon vous, fait d'un enseignant un bon enseignant ?

Et qu'est-ce qui selon vous contribue à rendre l'enseignant légitime aux yeux des élèves ?

M. J

Euh ... C'est une question compliquée parce qu'il se joue plein de choses en fait.

Euh, comment dire ?

Le problème des enseignants en musique, et je ne pense pas que c'est spécifique aux enseignants musique, c'est qu'on est tous pris dans un registre de la preuve. On est tous euh, alors ça peut être très bien le registre de la preuve à certains moments, mais, euh dans un autre sens, en tout cas, je l'entends ici, c'est à dire qu'on est tous dans un rapport à vouloir se prouver quelque chose. Il y a quelque chose de fondamentalement égotique dans la pratique de de l'art, et de l'art en performance parce que y a une espèce de rencontres, de moments, de prouesses, et cetera. Et je pense que ce qu'on joue en tant que musicien peut parfois transparaître, se retrouver dans l'enseignement. Et là ça, pour moi, c'est un premier enjeu qui est compliqué, qui me paraît un enjeu à gérer. Euh... Donc faut-il être un grandiose concertiste pour être un bon professeur ? Je n'en suis pas sûr. Après je ne pense pas qu'il faut être un mauvais musicien, quand bien même ça voudrait dire quelque chose, pour être un bon professeur évidemment. Alors je pense qu'à nouveau, je vais vous faire une réponse d'eau tiède.

Euh, je pense qu'il faut doser, c'est à dire qu'en fait, il faut à la fois, euh, mettre de côté les enjeux égotiques, égotistic et à la fois, il faut avoir de quoi nourrir son enseignement. Donc, c'est là où je trouve que le discours sur les enseignants artistiques et sur la nécessité d'avoir une pratique professionnelle à côté ne sont

pas des enjeux pour mettre des pressions sur les gens en leur demandant de recréer une légitimité artistique en permanence, en tout cas ne devraient pas être pris comme ça, mais comme la reconnaissance de la nécessité d'avoir une pratique artistique dont on va se nourrir pour aussi transmettre.

Faut avoir quelque chose à transmettre. Au bout d'un moment, on est à sec, c'est un sentiment qu'on partage avec pas mal de collègues, quand on en parle, en tout cas ceux avec qui je suis assez proche pour parler de ce genre de choses, mais quand on est dans des moments, bah comme maintenant où il y a beaucoup moins de possibilités, ou dans des moments où parce que on prépare foutu concours, ou parce que on est submergé par d'autres boulots ou d'autres choses personnelles ou professionnelles qui permettent pas forcément d'avoir une activité artistique qu'on souhaite Euh... On sent ce sentiment de sécheresse, au bout d'un moment dans son enseignement aussi, qu'on manque de carburant. Euh, parce que justement, je pense que ça s'alimente beaucoup.

Donc ça, c'est quelque chose ... C'est à mon avis la légitimité euh ... La légitimité elle est convenue, c'est à dire que la légitimité aux yeux des élèves, ça va être : “mon professeur joue bien, il est très sympathique ou il est très gentil avec moi”, bon ce n'est pas pour minorer ça, mais je veux dire la légitimité elle est convenue socialement. Après nous, en tant que professionnel, on peut se dire “comment je construis ma propre légitimité à enseigner ?”.

Alors y'a aussi la légitimité étatique ou administrative : “J'ai mon DE, j'ai mon concours d'assistant, donc ça, ça me donne légitimité”, en tout cas c'est la marque, c'est la traduction de la légitimité pour aller enseigner. Je pense qu'au niveau individuel, cette légitimité-là, elle aide à se sentir, en mesure de créer une situation de transmission. Et ce n'est pas faux, quand je dis on est à sec, on a besoin de nourriture, ce n'est pas en gros, ce n'est pas comme si on déversait des choses “j'ai appris des choses en étant artiste que je vais transmettre”, mais c'est “j'ai l'énergie pour mettre en place une situation dans laquelle la personne en face va apprendre quelque chose”.

Donc là, par rapport aux élèves, je pense qu'il y a une grande fonction qui est celle de l'empathie, c'est à dire que je ... Je ne crois pas à l'ancienne école, je crois vraiment que, euh, par l'empathie, et par la manière d'aller chercher l'élève dans ses spécificités, et de le faire venir, donc on va être dans un peu dans ... J'esquisse un peu les fondamentaux d'une pédagogie dite active, mais on va pouvoir créer une

situation à la fois de bien-être parce que je suis persuadé qu'on apprend déjà à faire des musiques pour être heureux au conservatoire et ailleurs, et qu'il faudrait surtout partir de là et que ceux qui sont vraiment et très heureux et très motivés pourront, s'ils le souhaitent ou nous pourrons les accompagner, dans des carrières professionnelles.

Voilà, donc je pense qu'il y a un bien-être à générer autour de cet apprentissage-là. Et je pense aussi, je reviens ce que j'ai dit tout à l'heure, la notion de la transmission, l'oralité, la prise de possession de l'instrument sans tout le temps être amené à la question violente de la technique, sachant que je le dis par rapport à la guitare, parce que ce n'est pas le plus difficile des instruments au début, mais c'est comme un instrument qui est faussement facile et qui peut créer beaucoup de déception dans les buts de l'apprentissage. Euh, je pense que c'est très important.

Et enfin donc la légitimité d'un professeur, je pense aussi, là je reviens peut-être plus sur des questions, en effet pas forcément juste de niveau mais de compétence, de pédagogique, je pense que ce qui est très important aussi pour des professeurs de conservatoire c'est d'être capable de générer cette empathie, d'être capable de générer cette envie d'apprendre. Et c'est aussi d'être capable d'emmener quelqu'un tout au long du chemin. C'est peut-être là où c'est parfois plus difficile aussi, c'est à dire que. Bah... C'est à la fois une sacrée compétence musicale et une sacrée compétence de pédagogue d'emmener quelqu'un jusqu'au DEM.

Euh, parce que c'est déjà un certain niveau d'excellence musicale. Et je pense que là, pour le coup, ça demande beaucoup de ressources pédagogiques.

Théoriquement, tout professeur qu'a à peu près au moins sont DEM, en tout cas en termes de diplôme de pratique, a au moins son DEM donc a déjà fait le même chemin on va dire, mais alors emmener quelqu'un sur ces traces là ça peut être, plus difficile que d'être capable de le faire soi-même et donc je pense que là il y a à la fois des ressources artistiques et pédagogiques complexes et donc ça, c'est un des enjeux je trouve.

Moi

D'accord, merci bien.

M. J

Je ne sais pas si c'est très clair comme réponse, mais euh.

Moi

Si, si, c'est très, très clair.

Euh, là, je vais revenir un petit peu sur une thématique autour du répertoire et des esthétiques notamment, juste pour repréciser quelques petites choses, vous avez déjà répondu à un petit peu à certaines questions, mais je voudrais juste détailler un tout petit peu : Quand vous évoquiez un certain type de répertoire, donc par exemple le répertoire de la guitare espagnole un petit peu lié au flamenco, ce genre de chose, ou, euh, ou répertoire un peu folk, chanson, accompagnement et cetera. S'agit-il de répertoires qui, du coup, relève de votre domaine d'expertise ou ce sont d'autres répertoires que vous vous avez exploré sans forcément avoir été expert de ces répertoires-là ?

M. J

Vous voulez dire est ce ces répertoires là que j'amène sont forcément des répertoires dans lesquels moi-même je suis à l'aise spécifiquement ?

Moi

Expert, oui exactement.

M. J

Euh, oui, je pense que ... Je pense que quand on sort, euh, de la discipline principale telle qu'elle est fléchée à l'origine, on va plutôt avoir tendance à amener des choses extérieures ou périphériques, qui déjà avec lesquels on est déjà à l'aise, avec lesquels on a déjà envie d'emmener les gens.

Aussi parce que je pense qu'on est quand même particulièrement en meilleure position pour bien transmettre quand, quand on est pleinement en maîtrise du sujet, évidemment. Alors après, la musique espagnole ... la guitare classique, voilà, c'est le sujet principal, on est opérationnel très bien, fantastique, jouons toutes les études dans tous les sens, et cetera. Super. Euh mais par exemple après moi y'a des choses que j'aime bien pratiquer. Ce que je pratique pas mal assez intensément, c'est la musique de certains répertoires de musiques sud-américaines et donc euh, là, amener des pièces qui viennent de cette musique là pour ouvrir, parce qu'en plus elles sont à la fois dans le répertoire écrit, à la fois connectées avec cette guitare classique et en même temps elles vont amener d'autres techniques, d'autres esthétiques, d'autres des univers sonores, je pense que c'est ... C'est par exemple euh, là oui je ne me sens pas expert mais c'est quelque chose que je pratique quand même intensément, et donc je sais que je vais pouvoir l'amener, et je vais pouvoir en transmettre quelque chose aux élèves.

Donc ça, oui. On va plutôt aller vers des choses qu'on connaît. Après, on doit aussi, bien évidemment, articuler ça avec les envies des élèves.

Euh, je me suis retrouvé à faire bosser du Scorpions à un adorable élève de 10 ans, qui se trouvait adoré Scorpions et puis plein d'autres trucs de hard-rock, ce n'est absolument pas ni ma tasse de thé ni ma spécialité, mais on y va. Parce qu'en plus qu'on va pouvoir, et là ce n'est pas juste amener le morceau pour dire "tiens comme ça, t'es content et tu vas pouvoir ensuite faire tes études italiennes", mais il faut aussi savoir s'approprier le truc pour pouvoir les connecter avec ce qu'on est déjà en train de faire.

Aller chercher aussi le morceau du groupe qui va vraiment bien faire le liant et aussi montrer, ce n'est pas juste pour ramener toujours à sa propre petite boutique, mais pour montrer que les choses sont beaucoup moins distinctes les unes des autres et que l'apprentissage doit être global, qu'on est en train de d'apprendre globalement un instrument et qu'on est en train d'apprendre à pouvoir aller autant vers tel ou tel répertoire.

Donc là, on n'est plus dans des domaines où on se sent, ni expert, ni en maîtrise forcément ou ni ... enfin en maîtrise, ce ne sont pas souvent des choses pas hyper compliqués donc là je parle pour des gens relativement débutants, mais en tout cas ce qui est important c'est qu'on amène des nouvelles choses nous-mêmes ou qu'on sache accueillir aussi ce que propose ce que veulent les élèves, voilà, l'idée c'est de connecter pour créer un sens global, en fait, de toujours remettre dans une progression, "On est en train de découvrir telle façon de jouer, telle façon de faire du son", voilà, qu'il y ait un ... un sens global, tout simplement.

Moi

Très bien. Et quand vous avez abordé, je reprends l'exemple avec l'élève de 10 ans autour du Scorpions etc. Est-ce que vous avez utilisé la même méthode que celle dont vous avez l'habitude ou vous avez essayé autre chose ou vous avez juste repris un répertoire et que vous avez essayé d'enseigner à votre manière ?

M. J

Alors, euh, sur des morceaux comme ça.

Comment dire ?

J'essaye de ramener un peu d'écrit. Alors c'est un peu le contre-pied parce que ce n'est pas forcément des musiques qui vont s'enseigner par l'écrit normalement euh mais j'aime bien qui reconnectent justement euh ... En gros je trouve que c'est pas

mal de pas, (alors sur le moment je ne le conceptualise pas autant que ce que je vous dis là mais bon c'est un entretien, c'est une reconstruction), Euh ... Donc, je pense que c'est intéressant de les écrire un peu de manière classique, parce que ça permet de reconnecter des choses et non pas de, vous voyez avoir cette association de “quand c'est écrit en solfège c'est que ça va être de la musique classique, c'est le truc qui est un peu plus chiant, et puis quand ça va être appris à l'oral ou en tablature uniquement, ça va être le truc rock comme j'aime.” Et donc je pense que d'apprendre un morceau classique de manière orale, de pouvoir passer à une partition solfégique pour un morceau de Scorpions, ça peut être intéressant de croiser un peu les médiums au sens où je pense que, même s'ils ont des façons d'être fait, c'est intéressant de pouvoir montrer qu'on peut les approcher de différentes manières.

Après, euh, dans cet exemple précis, c'était un petit peu difficile par rapport à son niveau, mais comme c'était un élève qui à la fois avait vachement de facilité, mécaniquement ça pouvait aller très vite, et en même temps, il voulait tout de suite jouer des trucs beaucoup trop difficiles, donc il y avait une espèce d'empressement qui faisait que ça le bloquait paradoxalement.

Euh, donc, j'allais vers lui, je lui disais “ok, on va essayer de bosser, ça, c'est beaucoup trop dur, mais vu que c'est absolument la seule chose que tu veux, on va y aller”, et par contre trouver des moyens, et là il faut jongler c'est à dire que si tu ne peux pas passer que par l'écrit, j'en profitais pour lui donner un peu de tablature, j'en profitais pour lui faire bosser des logiques de position et dans une transmission orale. Donc je variaais les trucs pour essayer d'amener le plus de choses possibles par rapport à un objet qui n'était pas totalement adapté, mais qui était une façon de répondre à une demande qui était un peu impérieuse.

C'est un profil un peu particulier quand même.

Mais voilà, donc là là, pour le coup, il faut jongler, c'est à dire que je faisais un peu exprès d'emmener le matériau loin de son format de présentation habituelle et en même temps euh ... Après, vu que de toute façon le matériau n'était pas totalement adapté au moment du parcours où en était l'élève, bah il fallait un peu faire feu de tout bois au niveau des méthodes pour qu'on puisse avancer quand même quoi.

Moi

D'accord

Du coup, pensez-vous qu'il serait possible d'enseigner ce dont vous n'êtes pas expert et pourquoi ?

M. J

Euh ... Alors, je pense que d'un point de vue d'universitaire, euh, (parce que je donnais encore, pas cette année, mais j'avais quand même depuis pas mal d'années des cours régulièrement à la fac en différentes disciplines), me considérant expert en pas grand-chose, si ce n'est en rien, si ce n'est dans cette toute petite musique de l'Inde, je pense qu'on nous apprend à être en mesure de s'emparer d'un domaine. Aussi, et donc d'être capable d'en transmettre des principes, euh, des modes de fonctionnement, et cetera et. Et donc on ne m'a pas juste appris, en faisant une thèse, on ne m'a pas juste appris à être spécialiste de cette musique, ou être spécialiste de la scène musicale d'une ville de la vallée du Gange, sur cette scène musicale, ce qui serait le vrai titre si on était honnête, entre une telle date et telle date. Bon, euh, non, je n'ai pas appris ça uniquement, je l'ai appris, mais j'ai appris à m'emparer d'un sujet, à construire une bibliographie, à comparer des sources, à construire une connaissance autour d'un objet dont je ne suis pas expert, sur lequel je ne suis pas en maîtrise au début.

Je ne veux pas transposer ça de manière littérale à l'apprentissage, à la transmission de la musique, mais je pense qu'on est quand même dans des choses qui peuvent se rapprocher, c'est à dire que tout va être une question de dosage. Encore une fois, je ne vais pas pouvoir apprendre à un guitariste à devenir un grand spécialiste de l'interprétation de la musique baroque sur l'instrument, parce que ce n'est pas ma spécialité. Mais par contre, je vais pouvoir l'emmener sur les bases de ça parce que je suis capable de comprendre le truc, parce que j'ai moi-même joué un peu cette musique autant que possible sur une guitare. Je vais pouvoir l'emmener sur les premiers principes sur l'écoute, sur lire un peu les répertoires, sur comment on va pouvoir aborder ça, sur aussi des questions que ça pose sur l'accord de l'instrument. Voilà. Et ça, parce que je l'ai pratiqué moi-même jusqu'à un certain niveau, et aussi parce que je vais être capable d'aller mobiliser des connaissances, des compétences, d'aller chercher des choses et de construire un enseignement.

Donc je pense que tout dépend à qui on s'adresse en fait. Jamais je ne vais aller donner des cours de perfectionnement sur le sujet, mais je peux emmener des élèves en premier et deuxième cycle sur cette voie-là. Est-ce que je le fais moins bien que quelqu'un qui serait spécialisé ? Ça peut être sûrement, mais en même temps on n'a

pas un spécialiste de chaque chose qui va pouvoir avoir le temps d'enseigner à des élèves depuis leur première année. Donc, la question est plutôt de le faire avec honnêteté, prendre conscience de ses limites et surtout de le faire avec sérieux, probité et de savoir comment aller chercher des connaissances, des savoir-faire et comment essayer de les transmettre. Et ça, je pense qu'on ne peut pas à la fois dire que l'objectif de l'enseignement artistique spécialisé, c'est avant tout de permettre à des gens de devenir des amateurs éclairés autonomes, et en même temps ne pas être capable d'avoir une certaine autonomie pédagogique par rapport à la spécialité dans laquelle on nous a formé.

Donc je pense qu'il y a aussi une faculté à aller chercher, à sortir de sa zone de confort et à se donner les moyens, surtout, de faire quelque chose une fois qu'on est en dehors de la zone de confort.

Moi

Et au sein de votre établissement, est-ce que vous avez eu connaissance, par exemple, de professeur qui se serait laissé tenter à enseigner d'autres esthétiques que celles dont ils sont experts ? Et si oui, quelles en ont été les effets ?

M. J

Euh ... Bah c'est compliqué parce que euh ...

On est quand même censé être dans un apprentissage permanent.

Les projets artistiques qu'on mène à côté, les répertoires qu'on travaille chez soi ... À plein de niveaux, toute la pratique musicale qu'on peut avoir en dehors du temps du cours, elle est quand même souvent liée au fait qu'on va découvrir de nouvelles choses, s'attaquer à nouveau répertoire, se mettre dans des nouvelles configurations de jeu. On ne va pas forcément toujours rabâcher les mêmes choses. Donc déjà, est-on et reste-t-on expert que d'une seule chose toute sa vie ?

C'est-à-dire que, le moment où vous allez avoir votre DE vous n'allez pas être figé dans la carbonite et ce sera une espèce de photo instantanée de ce que vous êtes à ce moment-là, et vous ne pourrez plus être que ça, donc de toute façon, (je suis désolé, je réponds de manière un peu périphérique), mais euh, donc déjà, euh, considérer que parmi tous ces enseignants, euh, ils ne sont spécialistes que d'un truc qui serait ce dans quoi ils ont eu leur enseignement au conservatoire serait réducteur.

Et on s'aperçoit que beaucoup ont fait des parcours différents, sont allés se former auprès de gens ou en autodidacte à d'autres choses, et ont pu développer un savoir-

faire important en la matière, en fait. Et donc dans ce cas-là, ils vont être amenés à faire des projets aussi autour de ça. Et ça peut très bien marcher.

Je pense qu'à partir du moment où ils ont, ce que je disais tout à l'heure, ils ont conscience de leurs limites et de là où ils en sont, ça leur permet de mettre en place une pédagogie qui s'articule avec cette conscience-là, en fait. Donc oui y a des profs qui mettent régulièrement en place des projets sur des répertoires dont ils ne sont pas forcément reconnus comme des éminents spécialistes, mais qui vont travailler par ce biais-là.

On apprend énormément en enseignant, c'est une espèce de poncif qui peut paraître un peu bisounours, mais c'est vrai, je pense qu'on continue à se former beaucoup au travers de nos expériences artistiques et aussi au travers de notre enseignement et des projets qu'on met en place dans le cadre de l'enseignement et donc s'attaquer à un dossier qui n'est pas forcément le nôtre, mais ensuite, en travaillant d'une manière qui va permettre de le faire au mieux, évidemment on ne sera pas aussi performant que le grand spécialiste de la question, du sujet tout de suite, mais je pense que si on fait avec honnêteté, avec sérieux, on peut en faire quelque chose d'intéressant, intéressant pédagogiquement.

Donc, euh, il n'y a pas une réponse sur les résultats sur comment ça s'est passé, y'a pas une réponse, il y a des projets qui ont mieux marché que d'autres. Il y a des choses sur lesquelles le travail mis en place, ça a fonctionné, d'autres sur lequel ont probablement qu'on peut sentir que bah c'était un peu en effet, en dehors de la zone de confort et que ça ne s'est pas totalement passé au mieux parce que justement, ben on n'a pas résolu tous les tous les enjeux autour de ça.

Après je n'ai pas d'exemple précis en la matière, puis ce n'est pas forcément la question j'imagine, mais je pense que c'est intéressant que les professeurs ouvrent un peu le champ des possibles et des possibles pédagogiques. Euh, par contre, en effet, il faut toujours avoir la tête froide par rapport à ce qu'on sait faire et je pense qu'il faut aussi aller se confronter aux autres, demander des avis, travailler en équipe en fait.

Je me suis retrouvé il y a 3 ans à arranger pour orchestre d'harmonie une dizaine de morceaux de musiques actuelles.

Euh, je n'avais jamais arrangé pour l'orchestre d'harmonie, évidemment, je n'en menais pas large, euh, je ne pense pas avoir fait les arrangements du ciel du tout, mais j'ai fait l'effort d'essayer de bien regarder comment faire, de réfléchir au truc,

de prendre conseil et de soumettre mon travail auprès de collègues qui n'avaient pas le temps de le faire mais qui eux, par contre, avez une expérience en la matière qui permettait de donner des avis, de me faire corriger des choses, de dire me “ça, ça marche, ça attention” , voilà.

Et donc évidemment, ça a plutôt bien fonctionné. Pour le coup, le travail avec les élèves, le résultat final, la restitution, tout ça, ça a fonctionné. Mais je pense aussi parce que je me suis pas du tout dit “non mais ce n'est pas compliqué t'façon”. Non je ne suis pas parti de ce principe-là, enfin je ne suis pas parti du principe que j'allais échouer mais, j'ai essayé de me dire “ça m'intéresse, j'ai envie de progresser, je n'ai pas le temps de me trouver une formation CFDT qui va bien pour le faire dans les 3 mois, donc tant pis, mais par contre je vais je vais je vais me renseigner, je vais me documenter, je vais travailler pas à pas, je vais faire écouter mon travail à différentes personnes”, pour ne pas faire d'erreur, pour justement produire un matériel pédagogique qui fonctionne. Et je pense que c'est dans la réalité quotidienne d'un conservatoire plutôt que de se dire “Ah bah non, l'arrangeur habituel il ne peut pas. Ben on ne fait pas le projet ce n'est pas grave”. Plutôt essayer de se mettre en situation que ça fonctionne plutôt que ... Et en profiter pour gagner une expérience, progresser aussi soi en tant que pédagogue, je pense que c'est des bonnes occasions en fait voilà, mais il faut doser, il ne faut pas partir avec trop d'assurance, il faut y aller avec humilité, je pense c'est important.

Moi

Merci beaucoup, en fait, c'était vraiment le cœur de ce mémoire. Parce que, c'est travailler autour des méthodes d'enseignement, bien évidemment, mais je suis partie d'un constat : en tant que guitariste classique, on j'ai été amené à devoir ...

M. J

C'est pour ça que vous souriez !

Vous êtes aussi de la crèmerie.

Moi

Voilà. En fait, c'est, euh.

En toute humilité, c'est en fait, j'ai été amené euh, je travaille depuis quelques années en milieu associatif, j'ai été amené donc en tant que guitariste classique et en tant que professeur de guitare classique, à la suite de demandes d'élèves qui voulaient absolument monter un atelier musiques actuelles de dire “bon bah ok, on

y va, je ne suis pas experte mais on va essayer”, et au final ça s'est très très bien passé, même si je suis arrivé en disant “écoutez je ne vais pas vous apprendre le gros solo de votre vie parce que ce n'est pas forcément mon domaine”, bah on a pu quand même monter un projet autour de ça et qui, à un certain niveau, a quand même été d'une certaine qualité et surtout bah les élèves se sont engagés autour de ce projet là puisque c'était une demande de leur part.

Et ça a donné un super rendu musical puisqu'ils ont joué dans le cadre d'un festival, je viens de Picardie en fait, donc ils ont joué ça dans le cadre d'un petit festival, une espèce de première partie et autant pour les élèves que pour les parents, ça a été, ça a été génial, ça a été valorisant. Et en parallèle, ça a permis d'apprendre aussi, en termes de position par exemple des choses comme ça quand on apporte certaines notions classiques, mais on peut très bien, avec un répertoire comme ça le faire ... Et donc c'est le sujet de ce mémoire, c'est à dire est ce que en tant que non-expert, on peut enseigner quelque chose dont on n'est pas expert. Alors bien sûr, j'ai conscience que ça a une limite, mais, mais c'est y'a quand même eu certaines études là-dessus et l'enseignement universel qui ne datent pas d'aujourd'hui puisque ça date de 1815 (avec Jacotot), et donc ça m'a beaucoup intéressé. C'est le sujet de ce mémoire en fait.

M. J

D'accord, non, mais très bien, très bien.

En effet, la question, je pense, elle est aussi dans ce qu'on transmet en fait euh, c'est le grand enjeu et c'est aussi pour ça, je pense que c'est important que des institutions comme le CEFEDM existent, euh. C'est l'enjeu d'enseigner la pédagogie, d'apprendre la pédagogie. En apprenant la pédagogie on apprend aussi une certaine forme d'autonomie sur euh, de techniques qui vont pouvoir nous permettre de nous affranchir de notre seul domaine ou nos seuls petits domaines de spécialité, pour être capable de proposer quelque chose de plus large et aussi de toute façon, si on part du principe que, si on est dans une pédagogie active et que l'élève est aussi acteur de sa propre acquisition des savoirs, on peut et on doit être capable de mettre en place des configurations dans lesquelles lui, il va pouvoir avancer, progresser, même si on n'a pas toujours toutes les compétences au top niveau qui correspondent à ce qu'il est en train d'apprendre.

Ça, je pense que c'est très important. Après, ça frotte avec la dimension professionnalisant d'une partie de la formation du conservatoire. Mais il faut, il faut

pouvoir mener les 2 en fait, en toute honnêteté, je pense que c'est faisable mais ça demande en effet une conscience et une réflexion pédagogique importantes.

Je parle collectivement quoi. Il y a quelque chose de cet ordre-là.

Moi

À réfléchir.

M. J

Ouais, voilà et la notion d'équipe, elle est super importante. Alors après je sais que ça va dépendre de la taille de la structure, ça va dépendre des personnalités, des uns et des autres, des habitudes de travail au sein d'une structure etc, mais je pense qu'on apprend vachement ... Moi j'ai beaucoup beaucoup appris dans ces années au conservatoire où je me suis retrouvé à faire le métier que je ne pensais jamais faire de ma vie, j'ai beaucoup appris en regardant les profs professer quoi.

C'était toujours ... Le plus riche, c'est ça, je trouve.

Ça nourrit, ça donne plein d'idées, plein de pistes. Et puis, travailler en équipe ça permet parfois de faire des choses super en collaborant tout simplement, en mettant les compétences de l'un au service de l'autre.

Moi

Exactement. Bah voilà. Du coup je vous. Je vous remercie beaucoup. Ça a été un petit peu plus long que prévu mais ce n'est pas très grave parce que du coup ça me permet d'avoir de la matière en termes d'analyse.

M. J

Je vous en prie.

### Entretien avec Mme L

Moi

C'est bon, ça tourne donc encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien pour des raisons de recherches, il va falloir que je réalise du coup un enregistrement de cet entretien pour pouvoir le retranscrire par la suite. Donc bien évidemment il sera totalement anonymisé et non divulgué est vraiment utilisé qu'à des fins de recherche.

Du coup, dans un premier temps est ce qu'il serait possible de te présenter un petit peu rapidement, donc par exemple : Quel a été ton parcours en tant que musicienne-enseignante ? Quelle formation as-tu suivi aussi bien en tant qu'élève qu'en tant que professeur ? Et depuis quand enseignes-tu ?

Mme L

Euh, ma formation artistique, ma formation initiale ...

Euh, elle a été assez académique, j'ai commencé dans une petite école de musique, et puis j'ai suivi un cursus complet au conservatoire de Rouen, un cursus avec certaines ouvertures quand même, parce que ce n'était plus le solfège euh, c'était déjà de la FM, on jouait de l'instrument en cours de FM.

Mais une formation quand même académique, je n'ai jamais été amené à improviser. J'ai fait un tout petit peu de musique trad dans un projet. Je n'ai pas fait de jazz, sauf 2 fois en FM, enfin voilà.

Donc, ce qui a été important dans ce parcours-là, c'est que j'ai chanté dans le chœur d'enfants dans la maîtrise du conservatoire pendant 3 ans, 4 ans, à l'adolescence et ça a été déterminant pour moi, parce que c'est mes premières expériences en conditions professionnelles parce que, quand on joue dans un orchestre à cordes, Au conservatoire en 1er et 2e cycle ce qu'on produit, ce n'est pas des productions professionnelles, enfin ça ne donne pas forcément une représentation de ce que c'est faire de la musique, surtout tel que c'était fait à l'époque, et là, dans la maîtrise en fait, on a participé à des concerts avec l'opéra de Rouen. Et on était dans des conditions professionnelles et en fait, on était, euh, on était considéré comme des professionnels au niveau de l'exigence musicale, de l'exigence dans le travail et ça m'avait beaucoup plu.

Euh, là, je me sentais vraiment musicienne et je me suis dit, je vais faire ça toute ma vie. Après, euh ... À la fin de ma formation là-bas, j'ai fait beaucoup d'orchestre parce que le programme de l'orchestre symphonique était, en 3e cycle, c'était très très lourd. Ça m'a ... Je n'aimais pas trop.

J'aimais bien les voyages, j'aimais bien qu'on fasse des concerts, mais ce n'était pas non plus ... Pour moi le violon ce n'était pas ça. Pour moi le violon c'était ce que mon prof me faisait écouter, c'était ce qu'il me jouait, c'était les concertos en fait, les concertos, les sonates. Un peu la musique de chambre, mais c'était surtout le violon soliste.

Après le DEM, j'ai le DEM un an après le bac, j'ai fait 1 an ou 2 ans au conservatoire de La Courneuve, parce que je voulais être avec le prof qui m'a suggéré, pour pouvoir financer des études supérieures en violon à l'étranger, d'aller au CEFEDM pour pouvoir travailler rapidement, enfin, pour avoir le DE et pour rapidement enseigner et avoir des revenus.

Ce que j'ai fait, j'ai passé le concours d'entrée. Euh, là, j'ai fait mes 2 ans de formation et en fait, ça a tout changé parce que moi j'y allais vraiment, euh, avec des idées un peu réacs.

Au début, je ne comprenais vraiment pas. Je me disais "mais qu'est-ce qu'ils nous veulent ?".

C'était vraiment difficile. Parce que j'étais pas du tout là-dedans. C'était vraiment un retournement, enfin, tout était remis en cause et je ne comprenais pas pourquoi. J'ai mis longtemps, j'ai mis plus d'un an et demi, je ne suis même pas sûre qu'en sortant j'avais vraiment compris, euh.

Donc si, ça m'a quand même ouvert et ça m'a conforté dans l'idée qu'en fait, enseigner ça me plaisait vraiment. J'étais heureuse quand je fais ça, et ça marchait bien que. Enfin voilà. Ça m'a donné plein de contacts dans la région et j'ai pu tout de suite travailler, presque à temps complet. Pendant 1 an j'ai fait des remplacements. J'avais presque en temps complet avec les remplacements que j'avais quoi.

Donc, très vite, j'ai pu travailler et en parallèle, j'ai poursuivi en sciences de l'éducation à distance. À l'époque le DE c'était bac plus 2 donc fallait faire une 3e année de licence pour entrer en master. Au début j'y suis allé vraiment parce que le directeur du CEFEDM m'y a incité ... Euh, mais pas très convaincue.

Moi

D'accord

Mme L

Et en fait, au bout de quelques mois, ça a tout changé. Le fait d'être dans un établissement, confronté à tout ce qu'on avait évoqué en formation et se prendre en pleine face, l'inertie d'une équipe pédagogique, les propos hallucinants des collègues ... c'était terrible. Je me suis pris un peu une claque, quoi. Parce qu'en même temps, en parallèle, j'étais en sciences de l'éducation.

Alors j'étais complètement tiraillée entre la réalité parce que c'était en fait la culture professionnelle dans un conservatoire, et puis les sciences de l'éduc qui m'emmenaient complètement de l'autre côté, euh.

Après, je poursuivi en master à distance. : 1ère année à distance, 2e année en présentiel, c'était un peu compliqué avec le conservatoire parce qu'en fait, au bout d'un an et demi, j'ai eu un temps complet dans cet établissement.

Et depuis que j'y suis, euh ... Je l'ai eu en 2012 mon DE, voilà. Donc depuis, presque enseigné à temps complet tout le temps.

Voilà, ça c'est mon parcours. Après au sein de l'établissement ... En fait, je n'ai jamais arrêté mes études qu'aujourd'hui je fais une thèse. Et ça, ça a été important parce qu'à partir du moment où on s'engage dans la recherche (je travaille sur les conservatoires et sur la résistance au changement), donc à partir du moment où je me suis engagée là-dedans, j'ai commencé très vite à travailler pour le CEFEDM aussi. Du coup ça m'a donné une certaine posture au sein de l'établissement, critique, réflexive enfin, voilà. J'avais un recul sur ce qui se passait. Euh.

Au départ, j'avais beaucoup d'espoir de changer les choses de l'Intérieur. Je me suis impliqué énormément, dans les réunions, les conseils pédagogiques, mais c'est vraiment difficile.

Il y a un stade où j'ai cru renoncer, en fait, renoncer à faire évoluer. Je pensais que c'était possible de l'Intérieur de faire bouger les choses. Et il y a un moment où vraiment j'ai

un peu désespéré et là, euh depuis 1 an ... En fait, là où j'ai pu faire tester, expérimenter, c'est, euh ... Enfin, il y a eu plusieurs expériences vraiment importantes au conservatoire, euh, je n'ai pas donné du tout que des cours de violon, d'ailleurs, j'en donne plus du tout aujourd'hui.

Moi

D'accord

Mme L

Euh, l'une des premières expériences, ça été l'orchestre à cordes de premier cycle, dont je me suis occupé au bout de 2 ans je pense, dont j'ai pris la direction entre guillemets, parce qu'en fait ça s'appelait un orchestre, mais mon but c'était surtout qu'on ne fasse pas de l'orchestre, enfin en tout cas pas de l'orchestre de manière conventionnelle, académique.

Donc là, on a testé un nouveau fonctionnement qui s'est enrichi année après année avec une collègue avec qui j'ai beaucoup collaboré. Et ça fonctionnait bien, jusqu'à aboutir à un modèle qui ressemblait presque à un cours global, sauf qu'on avait les élèves qu'1h15 par semaine, et qu'on était un peu limité dans ce qu'on voulait faire, enfin on aurait voulu avoir les élèves plus longtemps pour pouvoir développer davantage. Et c'est ce qu'on a proposé en déposant un projet à la direction, en proposant de faire fusionner ce cours avec la FM, pour les élèves en question, et de tester un fonctionnement où, au lieu de venir 2 fois par semaine, une fois pour l'orchestre, une fois pour leur cours de FM, de venir 2 fois par semaine pour ce cours. Donc, c'est le cas depuis un an, ça a commencé là en septembre. Et à priori, le fonctionnement va être étendu aux autres départements à la rentrée.

Moi

D'accord

Mme L

Euh, donc finalement, on arrive à faire bouger les choses quand même.

Après dans cet établissement, depuis que j'y suis, il y a une organisation particulière des 2 premières années du premier cycle.

Ça s'appelle dispositif premier pas : Soit c'étaient des cours de FM en binôme avec des cours d'instrument en petits groupes. En fait, les enfants, dans ce dispositif, n'ont pas de cours d'instruments individuel, donc pendant leurs 2 premières années ils n'ont pas de cours individuels. Au départ, il y avait 2 cours par semaine. À chaque fois, les enfants avaient FM puis instrument.

Après ça a évolué. Les enfants avaient un cours par semaine de pratique collective, FM, chorale et puis un cours d'instrument. Et cette année, c'est encore ce fonctionnement-là.

Donc ça, ça a été quand même un une occasion aussi de proposer d'autres choses.

Il y a eu 3 dernières choses qui ont été importantes dans cet établissement : La pratique collective pour ces élèves-là ... Il y a pas mal de choix de cours de pratique collective dans

cet établissement, et du coup pour ces élèves-là j'ai eu la liberté de proposer un dispositif où l'idée était qu'ils choisissent ce qu'ils jouent et qu'ils arrangent eux-mêmes pour qu'ils soient vraiment acteurs, et ça, ça fonctionnait bien pendant 3 ans, voilà, puis après ça, ça a dû s'arrêter pour ne pas retirer des élèves aux orchestres (rire).

Euh, et je me suis occupée d'un orchestre à l'école aussi pendant 3 ans. Ça, ça a été hyper important pour moi parce que je me suis rendue compte combien ont accordé d'importance au travail à la maison, au conservatoire, alors que ce n'était pas si important que ça en fait. Je me suis aperçue que ces enfants-là ils n'avaient pas d'instruments à la maison.

Pendant 3 ans, on est allé dans leur école 2 fois par semaine, et en gros ils ont joué 1h30-2h par semaine avec nous. Et en fait, au bout de 3 ans, et bah leur niveau il était bon. Au bout de 3 ans ils avaient un niveau, évidemment ils n'avaient pas le niveau des enfants qui ont fait 3 ans au conservatoire, qui ont survécu, qui sont qui sont forts, parce qu'il n'y avait pas eu de sélection au départ, il n'y en a pas au conservatoire, mais en fait il y en a une symbolique parce que tout le monde ne s'inscrit pas au conservatoire.

La grande différence, c'est qu'au conservatoire 3 des enfants 8 enfants qui commencent le violon, au bout de 3 ans, il ne va pas en rester 8. Il y en aura peut-être 1/3 qui auront arrêté, et puis sur ceux qui resteront, il y en a peut-être 2 qui seront super forts en situation de réussite et on va se dire "Ah bah cela y'a pas de problème, ils iront en 2e cycle, tout va bien", y'en a peut-être 2 qui vont être au milieu ... Bon 2/3 où ... On les laisse là parce qu'on se dit, ils vont peut-être décoller, puis on a y'en a 1 ou 2 qui sont en situation d'échec. Et en fait, là, comme le travail qu'ils faisaient, ils le faisaient qu'avec nous, on ne pouvait pas considérer qu'ils y avaient des enfants en situation d'échec parce qu'on ne leur demandait pas de travail en plus, donc, on pouvait s'en prendre qu'à nous-même si ce qui s'était mal travaillé par exemple. C'était juste qu'il fallait qu'on organise différemment les choses.

Il n'y avait pas une si grosse différence entre le niveau des enfants les plus à l'aise et le niveau des enfants les moins à l'aise, et surtout au bout de 3 ans, j'avais encore les 8.

Ils étaient tous heureux de faire de la musique, tous contents, d'être là. Et ça, ça m'a vraiment marqué. Euh, parce que je trouve qu'on met une pression considérable aux familles et aux enfants. Je trouve que ça abîme la relation, en fait, ce cette exigence de de travailler à la maison. Ça créé une espèce de culpabilité, chez l'élève : "Je n'ai pas travaillé" ... En fait, moi, ça, ça m'a poursuivie très longtemps, ça c'est aujourd'hui, ça me poursuit encore parfois, parce que toute façon on n'a jamais assez travaillé, surtout quand on est en 3e cycle et que ... Voilà, c'est infini, donc.

Et ... Euh, bah sur c'est sur ces 24 enfants, il y avait donc 8 violonistes, 8 harpistes, 8 violoncellistes, y en a 7 qui se sont inscrits au conservatoire. Alors après ils n'ont pas tous continuer mais il y en a encore qui sont là. Alors le but n'était pas qu'ils s'inscrivent au

conservatoire, mais le fait qu'ils aient envie de poursuivre ... Ce qui était beau, c'est que dans ceux qui sont inscrits, ce n'était pas seulement ceux qui avaient plus de facilités que les autres, et ça c'était très beau.

Du coup j'avais fait un calcul du nombre d'heures de travail, de jeu sur l'instrument, euh, qui est nécessaire pour atteindre le niveau de fin de premier cycle. Et Ben, euh, sur le volume total qui était nécessaire [...] et bah, ça faisait que 10% du temps qui se faisait en présence du prof. Et en fait, c'est injuste. C'est terrible parce que ça veut dire que 90% du temps ce sont les parents qui ont assuré.

Et ça veut dire qu'il y a une différence de 1 à 9 entre des enfants qui vont être bien accompagner et d'autres qui ne vont pas l'être donc tout basé là-dessus, et c'est le cas puisque le niveau qu'on exige, pour l'atteindre, il faut ce volume-là, bah c'est injuste.

Du coup, ça m'a fait beaucoup réfléchir, euh, puis ça, ça m'a fait aussi peu à peu de moins en moins envie de d'enseigner le violon en cours d'instrument parce que je me sentais très impuissante.

On pouvait faire plein de choses formidables avec les élèves, mais à chaque fois, y'a cet examen qui venait comme une guillotine, là. Et j'avais du mal à me mettre d'accord avec mes collègues sur les objectifs de l'examen en violon. On est 4/5 profs, alors c'est difficile de faire bouger 4/5 personnes, dont certains sont en fin de carrière. Alors faire accepter que, peut-être en fait, on pourrait baisser le niveau de fin de premier cycle ou le rendre plus complet, demander aussi d'autres compétences et pas seulement de la technique instrumentale, c'était difficile.

Et, euh, les conséquences de l'orchestre à l'école et depuis un peu plus d'un an maintenant, je m'occupe du projet DEMOS dans cette ville, je coordonne les aspects pédagogiques du projet, pédagogique et musicaux. Donc, j'assure le lien entre tous les ateliers (il y en a 7 dans la ville et je m'en occupe de 2), c'est-à-dire que, je visite les autres ateliers, je donne des orientations dans le programme à travailler, j'organise les temps de rassemblement, les Tuttis qui n'ont pas lieu en ce moment, mais voilà.

C'est un rôle difficile, [...] mais je pense que c'est une expérience que tout le monde devrait vivre en fait. Euh ... Quand je vois parfois des étudiants du CEFEDM qui restent campé sur des idées, j'ai envie de les inviter en fait à venir voir ce que c'est la réalité, les enfants qu'on n'a pas au conservatoire parce que moi je pensais que je savais, que j'avais conscience des inégalités et en fait, là, j'ai découvert que non, j'en n'avais pas conscience. Maintenant un peu plus.

Ouais, donc c'est très intéressant ça. Ça donne vraiment un autre regard.

La dernière chose que j'ai fait (parce que, quand j'étais au CEFEDDEM j'ai fait un de mes projets artistique autour d'un bal folk et j'ai commencé à énormément danser), j'ai ouvert un atelier de danse folk au conservatoire, l'année dernière.

Moi

D'accord

Mme L

Alors là, bah cette année ça n'a pas pu avoir lieu avec les circonstances, ce qui est très triste parce que c'est ça a pris énormément de place dans ma vie, en fait, c'est vraiment quelque chose qui me passionne, qui est très important parce que c'est un milieu avec une ambiance particulière, avec des valeurs particulières, et dans lequel je me retrouve et je me sens bien. Et une autre expérience qui a été importante.

Euh, pendant les 4/5 années qui ont suivi, j'ai été très impliqué dans un chantier de jeunes bénévoles, qui était très engagé politiquement aussi au niveau de l'écologie. Et c'est quelque chose qui a beaucoup joué dans ma construction, enfin dans les valeurs que je défends aujourd'hui, dans le fait que je m'engage pour faire de la recherche, que je m'engage aussi au CEFEDDEM ; parce que, quand on sort de formation au CEFEDDEM, on sort la tête pleine d'idées, de choses qui ont essayé d'être mises en œuvre dans le travail de groupe, dans la coopération et qui n'ont pas forcément fonctionné, parce que les gens n'étaient pas toujours coopérant, parce que c'est difficile.

Et là ... En fait, des choses qui n'avaient pas fonctionné au CEFEDDEM, ont fonctionné.

Moi

D'accord

Mme L

Et j'ai découvert des choses que je ne savais pas sur la coopération, sur ce qui était possible de faire à plusieurs. Ça a réparé un peu quelque chose dans ma vision de l'humain, quoi.

Moi

D'accord

Mme L

Et des sociétés, des groupes sociaux, ouais, l'utopie qui était possible de porter à plusieurs.

Et puis, à cette époque-là, je bossais au conservatoire et je passais toutes mes vacances à bâtir des murs et à essayer de faire de la construction, mais pas seulement de murs mais aussi sociale. Les aspects sociaux étaient vraiment important.

Et, un autre aspect important était qu'au conservatoire, tout le monde ne me disait "rien n'est possible", tout le monde était fataliste, mais parfois, je quittais le dimanche un groupe de jeunes avec qui tout était possible parce qu'en fait, quand on voulait le faire, on faisait et comme on était beaucoup, bah on arrivait à faire, et j'arrivais avec des

vieux dinosaures qui me disait que non non rien était possible. Ça, c'est un contraste, euh, assez différent.

Et une dernière chose qui a été importante c'est que j'ai fait un peu d'animation, à un endroit qui avait un projet pédagogique vraiment très intéressant, très bien construit, d'orientation Montessori, Freinet, où je faisais un atelier d'initiation au violon, alors en fait, les enfants venaient faire 20 minutes par jour de la musique avec des petits violons. Et ça, ça a été aussi hyper formateur parce qu'en fait, j'avais tous les jours 25 enfants avec qui, en 20 minutes, fallait que j'arrive à faire jouer de la musique quoi. Et au bout de 20 minutes ils disaient "moi j'ai joué de la musique, j'ai joué du violon", et bout d'une semaine ils faisaient un petit concert. Et ça, ça a été très formateur, juste se demander : c'est quoi la manière la plus directe de jouer, de faire de la musique sur un violon ?

Et puis aussi accéder à un aussi grand panel d'enfants de 5 à 12 ans, ça m'a vraiment constitué une expérience.

Ouais, je crois que c'est un peu juste à peu près tout dit sur mon parcours.

Moi

Merci, euh, du coup je vais. Je vais un peu trancher dans le vif entre guillemets, en en proposant plutôt la thématique principale de de ce mémoire qui tournent autour des méthodes d'enseignement de la musique. Donc tu as déjà plus ou moins répondu à quelques petites questions, enfin en partie, du coup je vais quand même te poser des questions, histoire de peut-être préciser certaines choses : Quelle méthode utilises-tu pour enseigner la musique ? Est-ce que c'est plutôt une méthode personnelle ? Est-ce qu'il s'agit de Manuel, de situations-problème ou d'une méthode commune à une équipe pédagogique par exemple ? Ce genre de chose ?

Mme L

Euh, Ben, j'en ai utilisé plusieurs, au cours de mon expérience. En fait, pour le violon, euh, je n'ai jamais utilisé les méthodes, enfin les manuels là, les trucs qu'on fait acheter aux enfants, et puis qu'on fait page après page, je n'ai jamais utilisé ça.

J'avais construit pour les petits une manière de faire avec plusieurs volets, qui a évolué, euh ... Tu veux que je te décrive précisément ça ou ... ?

Moi

Euh, un petit résumé des éléments principaux ou, en tout cas, ce qui est particulièrement important par exemple, je veux bien.

Mme L

Pour moi, la première chose pour moi c'était que les débutants dès qu'ils jouent sur l'instrument, il fallait que ce soit de la musique. En fait, au violon ce qui est terrible c'est qu'on fait jouer ce qu'il y a sur la partition mais ce n'est pas de la musique, du coup les enfants commencent à poser des doigts sur les cordes, mais sans avoir aucune idée du

résultat musical qui sont censés obtenir donc c'est moche parce qu'ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas ce qui est écrit puis qu'ils font ce qu'il faut, et ça apprend à jouer faux ... enfin c'est terrible.

Donc, je faisais beaucoup jouer en encore à vide (d'ailleurs, c'est ce que l'on fait beaucoup avec DEMOS). J'avais élaboré un système où les enfants travaillent en 2 temps : d'abord, on travaille sur des duos très simples en homo-rythmie dans lesquels il y a une voix 1 de niveau de milieu de 2e année où il faut savoir poser les doigts sur les cordes, et puis une voix 2 qui est un accompagnement en cordes à vide, souvent tonique-dominante.

Et en fait, euh, au départ, je leur apprenais d'oreille, l'accompagnement en cordes à vide, et puis peu à peu, j'introduisais les partitions. Et, euh, l'idée c'était que, quand ils jouaient, je jouais avec eux l'autre voix, donc on était directement dans la polyphonie, qu'ils s'imprègnent des 2 voix. En fait par imitation, par mimétisme, comme ils étaient englobés dans ce dans cette production musicale, ils avaient que des choses simples à faire, mais ça les incitait à développer un grand son, on pouvait commencer à comprendre tous les éléments simples de la partition, à s'y repérer, à se repérer dans l'archet ... Il y a 1000 jeux à faire là-dessus, même avec les cordes à vide, improviser une introduction, faire des jeux de relais, tutti solo, tutti solo, des trucs comme ça.

Et puis ils commençaient à apprendre à lire les notes, parce qu'en fait la voix 2 est quand même très simple, donc les cordes à vide, ça fait qu'au bout de quelques semaines ils maîtrisent bien la lecture des cordes à vide puisqu'ils jouent que ça. Et puis ça donne des repères dans la portée et à partir de là, ils peuvent essayer de lire, s'ils ont compris l'ordonnancement des notes dans la gamme, ils peuvent essayer de lire la voix 1.

Et au bout d'un moment, tous les enfants qui travaillaient de cette manière-là, ils se constituaient un petit répertoire commun dans lequel ils savaient jouer la voix 2 et pour lequel la voix 1 était été très familière et donc très vite, quand ils commençaient à poser des doigts, ils pouvaient la jouer en l'ayant dans l'oreille, ce que qui est fondamental pour moi : faire jouer, à part pour les cordes à vide, faire jouer quelque chose que les élèves n'ont pas dans l'oreille, quand ils savent pas ce qu'ils doivent entendre, euh, j'essaye de ne pas le faire du tout en fait, quitte à faire chanter beaucoup et à privilégier, parfois, e fait d'apprendre par cœur le truc, parce qu'on va chanter tellement que finalement, quand ils vont le jouer, ils vont plus être dans la lecture, mais ils vont être dans le jouer d'oreille. Je préfère ça, parce que sinon en fait, être dans le déchiffrage d'une partition, on n'entend pas ce que ça doit donner et ce n'est pas tellement de la musique, en fait. Ce n'est pas faire de la musique.

Euh, donc ça c'était un des volets très important, puis ça permettait aussi de faire jouer très facilement des élèves de 2e année de première année, ça créé un petit répertoire commun. Euh, et l'autre chose, pour apprendre à poser les doigts, parce que c'est quand même un enjeu très très important au violon, euh, j'utilisais des chansons que je leur faisais jouer d'oreille, avec que des repères sonores, comme par exemple avec l'air sur le pont d'Avignon, et non pas des repères visuels sur l'instrument parce que ça apprend à savoir poser le doigt au bon endroit, ça n'apprend pas à entendre.

Voilà, ça c'était pour l'instrument.

Au bout d'un certain temps, mon enjeu principal c'était de faire improviser les élèves au départ de tout ce qu'ils jouaient, c'est-à-dire, on se disait "alors dans quelle tonalité ?", on faisait un petit peu d'analyse, "quelle gamme utiliser pour ça ?", on cherchait, on la jouait dans tous les sens, qu'on joue avec et je me mettais au piano pour les accompagner (j'ai appris un peu le piano sans prendre de cours, comme ça, du coup je sais un peu accompagner les élèves un peu sur tous leurs morceaux).

Et puis l'année dernière, j'avais commencé à faire travailler des petits groupes pour jouer dans les bals folks.

Bon, ça, c'est pour les instruments. Dans DEMOS, on est un peu contraint par un programme qui nous est plus ou moins imposé par la philharmonie de Paris, en tout cas une structure de programme où on doit piocher dans leur répertoire. Ça c'est chiant. Mais bon, je le savais.

On n'est pas totalement libre de faire ce que je veux dans DEMOS, après ce truc avec les petits duos, c'est comme ça qu'on a introduit l'écrit avec les enfants, et ça fonctionne bien.

Moi

D'accord

Mme L

Et dans DEMOS avec une collègue, là, on a développé un fonctionnement qui est inspiré de la pédagogie Freinet, mais prolongé par la pédagogie institutionnelle, c'est PIDAPI (Parcours Individualisé Différencié des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle)

Moi

OK

Mme L

Et en fait, c'est le principe des fiches autocorrectives de Freinet. Donc on a créé les archets : blanc, orange, jaune et rouge, on a créé des fiches autocorrectives, et c'est génial parce que les enfants, ça les motive.

[...] Avec ces fiches, on a vraiment pensé une progression.

En fait, au début, on avait commencé avec des fiches que ma collègue avait faites, et ça nous a permis de voir quels sont les obstacles principaux auxquels se heurtent la plupart des enfants.

Des trucs tout con, c'est, euh, une portée et Ben, c'est pas du tout évident que les notes, elles vont s'enchaîner, ligne interligne, ligne interligne. Là, y'a un vrai obstacle et arriver à comprendre que ce n'est pas seulement interligne, interligne ou ligne ligne, et bah y'a vraiment un truc difficile. Et pareil, là, le sol et la clé de sol.

Des choses comme ça, tout bête, sur lesquels il faut se pencher parce qu'il n'y a rien d'évident. Et on a listé un peu ces points-là, on les a catégorisés, on a fait une progression et on a fait des fiches pour qu'ils puissent les travailler. Et ça fonctionne très bien. En fait, il y a un aspect qui est très important dans cette organisation-là, c'est le fait que les enfants ils sont autonomes, ils choisissent une fiche qui est de leur niveau, ils s'entraînent, il y a la correction au dos, donc s'ils ne savent pas, il regarde la correction, et ils savent que s'ils ont encore besoin de regarder la correction c'est qu'ils ont encore besoin de s'entraîner dans ces compétences-là.

Et quand ils sont prêts, ils passent un test pour passer à l'archet du dessus.

Moi

D'accord

Mme L

Et ça et Ben, ça les motive. Parce qu'en plus, s'ils ratent le test il y a des possibilités de remédiation : Les compétences qu'ils n'ont pas réussi dans le test, qui ne sont pas validés, et bah ils s'entraînent de nouveau, puis ils repassent et ça, ils le construisent eux-mêmes, c'est eux qui choisissent ce qu'ils travaillent.

Et une fois qu'ils sont dans un archet au-dessus, peuvent aider ceux qui sont un archet en-dessous.

[...] Dans ce dispositif, les élèves sont au travail et le prof est une ressource et ça c'est hyper précieux. Euh ce n'est pas moi qui fais cours et à la limite ils apprennent tout seul et je vois parfois des enfants qui comprennent des choses, qui valident des tests, ils ont eu besoin d'aide, ils ont demandé à un camarade je ne suis pas intervenu. Et le camarade savait, puisqu'il était dans l'archet du dessus, il y a un tableau dans la salle qui indiquent où en et chacun.

Et ce qui est très important, c'est que l'hétérogénéité des niveaux là-dedans, c'est la norme. Enfin, c'est ordinaire, ça fait partie du système. Donc ce n'est pas un problème. Et celui qui est toujours archet blanc, bah il n'a pas de honte à avoir, en fait, chacun va son rythme.

[...] Donc ça, c'est quelque chose qu'on teste cette année, je suis assez contente, ça fonctionne bien.

Et, euh, en tout cas, les enfants, quand ils sont au travail là-dessus, c'est difficile de les faire s'arrêter, ils ont envie de continuer. Je pense que c'est bon signe, c'est un indicateur positif. Voilà, ça c'est dans DEMOS et, depuis cette année au conservatoire, on a donc fusionné le cours de FM et de l'orchestre. Alors là, euh, ce qui est nouveau, c'est qu'on a la responsabilité de ce qui était vu en FM auparavant. Donc c'est une grosse responsabilité, notamment parce qu'on est un peu attendu au tournant aussi par les collègues qui ont eu beaucoup de réticence, beaucoup de résistance c'était très très dur, en particulier, euh bah pour moi, parce que je suis clairement identifiée comme la personne qui a proposé ce système et ça ne plaît pas à tout le monde, notamment les profs de FM qui ont perdu des élèves puisque ces enfants-là n'ont plus cours de FM.

[...] Donc ce système, pour nos 2 ateliers de 16 enfants en tout cas, ça s'appelle les petits archets. Et en fait, on a pris pas mal des éléments qui étaient ceux de l'orchestre, donc ça a pris la suite de ce qu'on avait mis en place là-dedans, euh... À savoir que les enfants peuvent jouer en grand groupe, en tutti, mais les enfants sont aussi répartis en équipes de 5/6 élèves, par affinités, qui sont des équipes dans lesquelles toutes les voix, tous les instruments sont représentés, qui travaillent et qui se produisent indépendamment.

Moi

D'accord

Mme L

Et notamment chaque équipe fait une journée entière de tournée dans les écoles de la ville pour présenter un petit programme, parler de leurs instruments [...], et à chaque fois ça les fait jouer devant 500 enfants, en fait, parce qu'ils font 5 concerts dans la journée, dans 2 écoles différentes. C'est vraiment l'aboutissement du travail, et ça les motive énormément.

Et dans ces petits groupes, c'est comme un groupe de musique de chambre, c'est non dirigé, donc ils se donnent les départs eux-mêmes, et cetera. Les voix sont réparties, elles tournent, il y a quelque chose qui est très important, c'est qu'on essaye de casser les rôles traditionnels des instruments enfin, tu vois, que le violoncelle fasse la basse, l'alto l'accompagnement moche, le violon 1 le truc super beau et le violon 2 le contrechant, voilà.

On fait tous les arrangements nous-mêmes. L'idée, c'est que, pour chaque instrument, il y ait 3 voix et que pour ces 3 voix il y ait une voix très facile qui est en général une voix d'accompagnement, mais il faut quand même qu'il y ait du sens, quand tu vois une basse, il faut que ce soit une basse qui peut être jouée au violon et qu'elle soit facile à mémoriser. En général, la voix 3 c'est vraiment la voix qui est faite pour les enfants, c'est inclusif quoi : L'idée c'est de pouvoir accueillir tout le monde, même des enfants qui seraient en difficulté, et qu'eux puissent jouer comme tout le monde.

[...] Et l'idée, c'est que vraiment chaque voix soit chouette à jouer, voilà, et que ce soit vraiment équilibré. Ceux qui arrivent sont voix 3, et puis quand tu veux changer de voix, l'idée c'est que quand on sait jouer la voix 2 on sait jouer la voix 2 et la voix 3, quand on est voix 1 on sait jouer la voie 1, la voix 2 et la voix 3. Donc ça ne veut pas dire que quand on est la voix 1 on joue la voix 1, ça veut dire qu'on peut jouer la voix 1, mais on peut jouer la voix 3 aussi. Et ça arrive, parce qu'en fait, quand on joue en équipe, si tous les enfants sont voix 1, et ben, on a besoin qu'il y ait des voix 3 ou 2. Et des fois, ça arrive que dans l'équipe ils sont tous forts, mais on a besoin de se répartir les voix donc ils tournent et chacun à la possibilité de choisir sa voix.

Et ça n'a jamais posé de problème. Il suffit qu'ils se relayent quoi.

Et donc on avait pratiqué ça un petit peu dans l'orchestre : il y avait une grille d'évaluation de critères très précis, et puis un protocole. Et un enfant qui voulait changer de voix, qui voulait passer à une autre voix, bah il jouait devant ses camarades la voix qu'il voulait jouer et puis la voix dans laquelle il était, et puis on décidait, à partir de cette grille, si oui ou non il pouvait passer dans cette nouvelle voix.

Moi

D'accord

Mme L

L'année où on a mis ça en place au conservatoire, ça a eu un succès assez fort.

Seulement, la difficulté qu'on a eu c'est que, quand un enfant se présentait et qui ne passait pas dans la nouvelle voix, il ne se rendait pas compte, en fait, que ce n'était pas prêt. Du coup on avait demandé après que le professeur d'instrument valide, ce qui obligeait les profs d'instruments à s'impliquer et à s'intéresser à ce que faisaient leurs élèves parce que du coup, les élèves devaient leur dire "est ce que ce que tu peux signer, dire que je suis prêt pour passer l'examen de changement de voix ?"

Et c'était aussi un moyen que les profs d'instruments voient ce que les enfants faisaient en pratique collective, et puis qu'ils leur fassent travailler s'y ça les intéresse. Mais en fait, ça n'a jamais pu se faire vraiment parce qu'on a essayé de le mettre en place cette année, on a eu des réactions complètement irrationnelles, que c'était du bizutage que c'était, enfin ... Des gens qui n'ont jamais ouvert un bouquin de pédagogie et qui croient qu'ils savent tout et qui font des leçons ... C'était très violent.

Et finalement, on a renoncé à le mettre en place. Enfin, moi je n'ai pas renoncé, mais pour cette année, c'est resté un peu comme ça. Ça pose plein de problèmes parce que du coup, ce qui manque, c'est une institution pour réguler la répartition des voix. Et ça pose vraiment des problèmes parce qu'en fait ce qu'on proposait c'était une institution, des règles qui sont connu de tout le monde et qui font que ce n'est pas arbitraire parce qu'en fait, dans un

orchestre conventionnel, bah c'est le prof qui décide qui joue qu'elle voix, et puis les élèves ils sont voix un pour toute l'année.

Et en fait, là, on leur donne le pouvoir, ils peuvent se saisir de ce pouvoir qu'on leur donne pour changer de voix, pour décider. C'est eux qui décident. Et puis on a que ça n'intéresse pas, ils s'en foutent. Y en a qui sont là pour être avec leurs copains ils sont voix 3, ils en n'ont à rien à faire et ce n'est pas grave, enfin moi ça me va aussi.

Mais en tout cas, celui qui est voix 3 et à qui ça ne convient pas, il le sait, il peut vraiment choisir de demander "moi je veux passer voix 2, je vais m'entraîner", et ça ça rend acteur. Ce n'est pas un truc arbitraire décidé pour l'année par une instance extérieure.

Voilà le fonctionnement qu'on a dans les petits archets.

On fait beaucoup de percussions corporelles. En fait, sur chaque morceau, il y a une espèce de voix de percussions corporelles, en général il y a un ostinato et puis une phrase. Il y a un chant, donc on chante beaucoup. Il y a un arrangement.

Ce qu'il fait, en fait, qu'on a un kit avec une chanson, un arrangement, on peut en tirer une mélodie, plus un accompagnement plus, un ostinato simple qui peut servir de support, et on a finalement une musique en kit. Ça peut être combiné un peu dans tous les sens et là, par exemple, on est en train de leur faire préparer les tournées dans les écoles, bah c'est chaque équipe qui décide comment elles combinent le truc, ils construisent la petite forme qu'ils veulent, avec un peu d'impro au début ou pas, une intro chantée avec des percussions corporelles ... Voilà, ils construisent un peu l'arrangement.

On a une collègue qui vient faire des séances de percussions corporelles une semaine sur 2 avec eux. Dans ce dispositif-là, les enfants jouent en musique de chambre, ils vont à l'orchestre, ils chantent en chœur et en soliste, ils font des percussions corporelles. Ils font également des arrangements. Ils travaillent la lecture, à chaque séance il y a un moment où on s'entraîne à lire les musiques.

Moi

D'accord

Mme L

Euh, de manière relative notamment, pour la lecture de notes. Parce que l'idée c'est qu'ils soient tous compétents sans qu'il y ait de travail à la maison. Nous on se dit que si 2 fois par semaine pendant 1 ou 2 ans voire 3 ou 4 ans ils lisent pendant 15 min, bah, c'est forcé qu'à la fin du cycle ils sachent lire quoi (rire). Donc, c'est un peu mécaniste, mais, euh, mais comme c'est un des enjeux importants, bah là on est à peu près sûr qu'ils savent donc c'est un travail individuel, ils prennent chacun une fiche ils se mettent dans un coin de la salle, et nous on passe les aider ou surveiller ceux dont on sait qu'ils n'ont pas travaillé vraiment. Et puis ils avancent à leur rythme.

Qu'est-ce que je n'ai pas dit ? Oui, et on essaie de faire beaucoup d'improvisation, enfin, sur chaque œuvre, qui il y ait des moments où on fait de l'improvisation dans plein de contextes musicaux, sur plein de échelles différentes, sur plein de rythmes différent, l'improvisation au sens large quoi.

Et que les enfants apprennent aussi à composer des mélodies simples qu'ils cherchent sur l'instrument, qu'ils transcrivent. En fait, l'écrit se fait par la transcription de choses qu'on a inventé.

Moi

D'accord

Mme L

Donc, quand on leur fait faire de la lecture relative, c'est aussi dans l'idée qu'ils comprennent comment fonctionne la notation musicale. Alors, ce qu'on leur demande, c'est de maîtriser parfaitement la lecture dans leur clé, dans la clé qu'ils utilisent, mais après, si on a compris comment ça fonctionne, qu'on a fait un peu de lecture relative on est capable d'écrire dans n'importe quelle clé en fait et voilà, c'est ce qu'on leur fait faire.

Et pour l'évaluation de fin de cycle, on ne le conçoit pas vraiment comme une évaluation mais comme un moment plutôt de célébration. Les enfants qui le passent à l'instrument, tout le groupe participe à un concert mais un concert dans lequel sont mis à l'honneur les enfants qui sont en fin de cycle. Et ils doivent présenter un chef d'œuvre, quelque chose qu'ils ont composé, il doit jouer à l'orchestre, jouer en musique de chambre, chanter en chœur en solo, qu'il y ait des percussions corporelles, un peu d'impro, et cetera. Et qu'il y ait une partition en en 3 clés qui soit réalisée.

Donc ça c'est pour la fin de l'année, ça sera la première fois début juillet, là.

Voilà ce qu'on fait dans les séances, avec les petits archets. Je crois que j'ai tout dit.

Moi

D'accord. Bah en fait, en décrivant des exemples séance, des choses comme ça, t'as répondu à pas mal de questions en fait. Donc par exemple les compétences qu'on pourrait qualifier d'incontournables ce genre de chose. Comment les enseigner ? D'après ce que j'ai compris, j'interprète un petit peu, mais à la question comment penses-tu qu'il faille enseigner ces compétences ? Bah en fait, il n'y a pas qu'une seule manière il y en a vraiment plusieurs.

Puis à la question d'autonomie, bah là elle est très clairement traitée, donc du coup je vais passer un à une thématique assez différente pour le coup qui est la question de la légitimité enseignant. Donc, qu'est-ce qui, selon toi, fait d'un enseignant un bon enseignant et qu'est-ce qui contribue à rendre l'enseignant légitime aux yeux des élèves ?

Mme L

Ça, c'est une vraie question, qu'est-ce qui fait d'un enseignant un bon enseignant ? C'est ça ?

Moi

Voilà selon toi.

Mme L

Je peux répondre en me posant la question, quand est-ce que j'ai l'impression d'être une bonne enseignante en fait.

Pour moi, la première chose, c'est des compétences humaines. C'est vraiment fondamental. Et pour moi, ce n'est pas seulement être un bon enseignant, c'est être un adulte responsable face à des enfants. On est des exemples. Ils nous imitent et on n'a pas tellement le droit d'être ... Enfin, on doit être irréprochables. Et du coup c'est hyper exigeant, enfin personnellement, je trouve que c'est ça qui est le plus difficile dans mon métier.

C'est d'être, dans mon dans mon comportement, dans ma manière de réagir à ce que disent les enfants, être irréprochable selon les valeurs que je veux défendre.

Par exemple, dans DEMOS, ça va être de ne pas crier. C'est des groupes hyper difficiles, très, très, très agité, qui sont habitués à ce qu'on leur crie dessus à l'école. Dans les écoles, ça crie énormément. Moi, je vois des gens ... j'ai honte d'être une adulte quand je me trouve avec eux et en relation avec des enfants en fait. Parce que j'appartiens au groupe des adultes, et ça m'arrive souvent, notamment dans DEMOS où, par rapport à mes collègues qui ont des valeurs assez différentes des miennes quand je visite d'autres ateliers, même dans le mien, parce que là, la collègue qui est travailleur social, on n'est pas du tout sur la même longueur d'onde humainement, et dans notre approche.

Pour moi, c'est vraiment une responsabilité énorme. Enfin bon, peut être que je me mets une pression considérable avec ça, mais pour moi, c'est la première chose.

Après un bon enseignant ... J'ai l'impression d'être une bonne enseignante quand mes élèves sont actifs, enfin, quand je vois la dévolution (c'est-à-dire quand l'élève se saisit de la tâche qu'on lui confie). Donc, quand les petits arrivent en cours et choisissent des fiches par eux-mêmes et se mettent tous seuls au travail et qu'il y a un vrai travail, quand ils coopèrent, qu'ils s'aident ... Quand ils le font parce qu'il y a une motivation intrinsèque, que ce qu'ils font les motive.

Là, j'ai l'impression d'être, une bonne enseignante. [...] Pour moi, un bon enseignant, c'est aussi celui qui a choisi les valeurs qu'il voulait défendre. Pour moi, on ne peut pas exclure la politique de la pédagogie, et si on l'excuse c'est un choix par défaut. Donc pour moi, un bon enseignant, c'est celui qui a fait des choix.

[...] Et pour moi, c'est par exemple être attentif à la nature des relations sociales au sein du groupe dont on s'occupe. Est-ce que c'est le prof qui est le maître et qui dirige tout ou est-ce que chacun peut avoir du pouvoir ? Est-ce que les enfants peuvent apprendre

à s'autogérer ? Est-ce que le savoir, il vient forcément d'en haut, il vient forcément de l'extérieur ? D'où vient l'autorité ? Est-ce qu'elle vient forcément d'une instance qui est extérieur au groupe ou qui est d'une nature différente ? Le compositeur par exemple. Ou est-ce que chacun peut être compositeur, peut être créateur, peut diriger ... ? Voilà.

Et c'est aussi dans le rapport au savoir. Je dis souvent, qu'il y a 2 types de rapport au savoir [...]. Il y a le rapport au savoir autonome ou le rapport au savoir hétéronome. C'est, est ce qu'on a conscience en fait, le savoir c'est une construction, c'est un ensemble de conventions, c'est des codes, qu'on peut reconstruire, qu'on peut déconstruire, qu'on peut expliquer ; ou est ce qu'on le prend comme un du comme quelque-chose, tu vois ? Comme quelque chose de tout cuit dans le bec qu'on doit gober. Et souvent, la musique est enseignée comme ça, ne serait-ce que quand on dit "tu vois, cette note c'est sol. Bah non, en fait cette note ce n'est pas sol ou une blanche est à 2 temps. Bah non, une blanche ce n'est pas 2 temps, si on est à la blanche, une blanche c'est un temps.

Des choses comme ça, c'est pour ça qu'on fait de la lecture relative, et que j'embête mes équipes avec ça. Et aussi de la lecture rythmique relative que j'essaye, je teste ... Voilà, je n'ai jamais pratiqué, je n'ai jamais vu pratiquer mais j'essaye d'apprendre le codage rythmique de manière relative, avec des équivalences plutôt qu'avec des valeurs absolues.

Moi

D'accord

Mme L

D'ailleurs apprendre qu'une blanche c'est égal à 2 noires plutôt qu'apprendre une blanche c'est égal à 2 temps. Parce qu'en fait, si on dit qu'une blanche c'est égal à 2 noires, on apprend quelque chose qui est vrai. Voilà, donc aller au fondement, bah c'est un peu faire une recherche épistémologique sur tout ce qu'on veut enseigner pour ne pas créer des obstacles, déjà, chez des élèves.

Le ternaire par exemple, qui est censé être difficile, ça n'a rien de difficile. C'est juste que ça rentre complètement en contradiction, ça ne marche pas notre système qu'on enseigne. Voilà donc dans une attention au rapport au savoir, à la nature du rapport au savoir, à la nature des rapports sociaux, euh, faire vraiment de la musique, et puis que ce soit une pratique enthousiaste, enfin quelque chose d'heureux de valorisant qui fasse grandir.

Moi

Ça marche. Merci beaucoup, euh. J'ai noté tout ça. Et puis ensuite, euh, j'avais une question, alors c'était sur la thématique du répertoire et des esthétiques, mais t'as déjà plus ou moins répondu à pas mal de questions, donc, par exemple, si tu as déjà enseigné par

exemple des esthétiques ou des répertoires, dont tu n'es pas forcément experte. C'est une question que j'aimerais creuser un petit peu quand même.

Mme L

Je suis contente que tu me pose cette question parce que je m'aperçois que j'ai oublié quelque chose qui est très important pour moi, [...], c'est la question de l'ethnocentrisme, qui est terrible au conservatoire.

Les profs ne sont pas capables de se décentrer pour comprendre que ce qu'eux font, que la pratique qu'ils ont, ce n'est pas la musique, c'est une musique. C'est une pratique musicale, c'est une manière de produire de la musique. Ce n'est pas partout comme ça, ce n'est pas comme ça dans tous les esthétiques, ce n'est pas comme ça dans toutes les pratiques, ce n'est pas comme ça, partout dans le monde ... ça, c'est terrible (rire).

C'est vraiment très difficile de combattre ça.

Pour moi, on ne peut pas aborder tout, c'est impossible d'avoir une approche universelle, mais c'est ce que prétendent faire les musiciens classiques en fait en disant " Ah mais quand t'as quand le conservatoire, t'es capable de tout jouer". Bah non, tu n'es pas capable de tout jouer : tu ne sais pas jouer d'oreille, tu ne sais improviser, tu ne sais pas composer, tu ne sais rien faire en fait (rire).

On ne peut pas avoir une approche universelle. Par contre, on peut avoir une approche distanciée sur tout ce qu'on fait. On peut avoir une approche qui qui ... En fait si on fait plusieurs choses différentes et dès le départ, on apprend à comparer, et c'est par la confrontation à l'altérité par l'autre, à une autre esthétique, qu'on s'aperçoit d'une autre manière de produire la musique, qu'on prend de la distance par rapport à celle à laquelle on est le plus habitué. Donc c'est pour ça que c'est important que les enfants en pratique plusieurs dès le départ.

Euh, ce qu'on cherche aux petits archets notamment, c'est à leur faire jouer des morceaux qui soient les plus diversifiés possible. Dans l'idéal, pour moi, il devrait avoir dans l'année un blues (c'est facile, c'est de la musique en kit, là, voilà (rire), c'est facile de faire improviser là-dessus. Il devrait y avoir de la musique modale ... Enfin vraiment, que ce soit varié, euh, le plus varié possible, en fait.

Et qu'à chaque fois, on accède aux clés de construction de cette musique, avec quoi elle est construite cette musique ? Pour pouvoir l'utiliser.

C'était quoi ta question ?

Moi

(Rire) Ma question précisément, c'était : est-ce que tu as déjà enseigné une autre esthétique que celle dont tu es experte ?

Mme L

Je ne sais pas si je suis experte de grand-chose euh, mais ... Parce qu'en fait, ce qu'on apprend au conservatoire c'est ... Oui, ... On peut dire une certaine expertise : Orchestre, musique de chambre, concertos en gros.

Oui, euh, oui, j'ai fait faire du jazz, j'ai fait faire à un groupe d'ados-là, que j'avais, on a beaucoup ... Alors bon, c'est à une époque où je m'y intéressais, où j'ai essayé moi-même de me former, mais j'ai dû abandonner parce que juste pas le temps de travailler, mais on a fait du blues. Et puis y'a aussi des petits groupes de musique trad là, qui jouait dans les bals-là. Moi je ne suis pas musicienne traditionnelle, je ne suis pas experte. J'ai fait des ateliers comme ça, des petits stages, mais je ne suis pas du tout experte.

En fait, pour moi, ce n'est pas un problème. Je pense qu'il y a 2 choses. Ce n'est pas un problème, c'est un peu comme quand j'accompagne des étudiants du CEFEDM qui bossent sur le flamenco. Moi, je n'y connais absolument rien au flamenco. En fait je chemine à côté d'eux.

Et ça, c'est peut-être la posture qui rend l'élève le plus acteur, le plus libre, qui lui donne le plus de pouvoir parce qu'en fait on n'est pas au-dessus, on est juste à côté. Et ça c'est très important, en particulier au CEFEDM, parce que les étudiants, les sujets de mémoire, c'est eux qui les choisissent.

Alors, on essaie d'orienter un peu avec, mais on n'est jamais experts complètement de ce sur quoi ils travaillent. Et puis les projets pédagogiques, c'est pareil. Les projets artistiques c'est pareil. Je ne connais rien aux pratiques que les étudiants utilisent dans leurs projets artistiques. Mais on chemine à côté et du coup c'est une posture où je suis en train de réfléchir à côté d'eux, donc, à la limite mon rôle, c'est presque de moi-même me questionner suffisamment pour qu'ils puissent s'accrocher à ce questionnement ... Ouvrir la voie, quoi, poser les bonnes questions.

#### Moi

D'accord, merci pour ces précisions. Autre question : Est-ce que, selon toi, il serait possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert et pourquoi ? Même si tu as déjà plus ou moins répondu un petit peu.

#### Mme L

Ben, curieusement, j'ai du mal à répondre. Évidemment, j'ai envie de répondre oui, euh, oui mais (rire). Parce que, euh ... Quand je vois des gens qui vont dire "Ah mais moi je vais enseigner les musiques traditionnelles parce que c'est facile et parce que, euh, oui jouer une gigue irlandaise, c'est facile", et qui filent une partition et qui font jouer tel que c'est écrit avec la partition. Bah là pour moi y'a un problème parce que. En fait, c'est de la musique orale, si jamais y'a un écrit, ça ne se joue jamais comme c'est écrit c'est ... En fait, l'écriture, elle trahit. Il y a une forme de "trahison" dans le fait de l'écrire, ce n'est pas un

jugement que je porte là, mais ... Ce qui est dommage c'est que ça ajoute un filtre qui empêche d'accéder à ce que c'est vraiment cette pratique.

Donc. Euh, oui, je pense que c'est possible si on se pose des questions. Et puis ça dépend aussi à quel niveau on se situe.

Euh ... Je pense que c'est possible de l'enseigner, mais pas de n'importe quelle manière, ça dépend de la conception de l'apprentissage, de la conception de l'enseignement, dans laquelle on se trouve. [...] Évidemment, avec un modèle conventionnel "je montre et tu reproduis", ou "je te donne une consigne, et tu exécutes", ça fonctionne peut-être moins bien si on n'est pas expert (rire).

Donc je pense qu'il y a un lien, vraiment très important entre le degré d'expertise et le modèle pédagogique, je présume. Je ne me suis pas tellement posé cette question. Du coup, c'est vrai que là, c'est une réponse un peu ... Un peu abrupte.

Moi

Il n'y a aucun souci, parce qu'en fait, euh, maintenant je peux te le dire du coup, parce que j'ai présenté ça comme étant un mémoire autour des méthodes d'enseignement de la musique en particulier, et en fait, je m'interroge surtout sur le fait "est ce qu'il serait possible d'enseigner ce dont on n'est pas expert ?".

Mme L

[...] Bah en fait, à partir du moment où on garde à l'esprit que c'est l'élève qui apprend, ce n'est pas le prof qui apprend, c'est vrai que, oui, on n'a pas forcément besoin d'être expert. Parce que ce n'est pas nous, c'est l'élève.

Alors, après, il va y avoir parfois besoin de faire appel à des experts, mais c'est tout un remaniement de l'idée qu'on se fait de ce qui a un prof quoi : Est-ce que le prof c'est celui qui donne des savoirs ? Qui transmet ? Ou, est-ce que c'est celui qui organise les conditions de l'apprentissage ?

Et du coup, si on considère que c'est celui qui organise les conditions d'apprentissage, bah à la limite le prof c'est le cahier des charges quoi. C'est la construction du milieu, du cahier des charges. Montessori, son principe c'est de mettre les enfants dans une ambiance, alors elle appelle ça des ambiances ... Et bien voilà, on met dans des conditions, on confronte des objets à des activités qui provoquent de l'apprentissage. Mais ce n'est pas le prof qui le fait, c'est l'élève.

Après, c'est comme pour les projets artistiques, vous avez eu besoin, pour apprendre, d'aller voir un spécialiste, un expert. Ce ne sont jamais que des ressources. Finalement, ça remet l'expert au rang de ressources, au rang de ... Comme aussi bien pourrait l'être un livre.

Moi j'ai appris énormément sur la technique du violon, sur comment ça fonctionne, etc, dans les livres. Parce que je cherchais des réponses, et j'ai quand même

beaucoup appris parce que c'était comme des interlocuteurs. Un livre, ça peut être un interlocuteur au même sens qu'un expert.

Moi

Voilà

Mme L

C'est très intéressant, c'est bien travaillé là-dessus.

[...] Ce serait formidable un conservatoire où on considérerait réellement que ce n'est pas le prof qui enseigne, mais que c'est l'élève qui apprend. Et puis voilà les profs, c'est des ressources sont là pour aider à ... Je ne sais même pas s'ils sont les ressources mais ils sont là pour aider à trouver les ressources, comme les référents et projets artistiques.

[...] ça serait beau parce qu'il y aurait une grande diversité, il y aurait une telle richesse.

Moi

Voilà, et bien, en tout cas Mme L, merci beaucoup.

Mme L

De rien, courage pour tout ça sur le pour le mémoire. Et bravo ça, c'est un sujet intéressant.

Ça va être bien.

Moi

Merci beaucoup. Bonne soirée. Au revoir.

Mme L

Merci, au revoir, Noéline.

### Entretien avec Mme S

Moi

C'est bon, ça tourne, donc merci encore d'avoir accepté cet entretien. Donc comme je vous l'ai précisé il y a quelques instants, je fais cet enregistrement pour pouvoir retranscrire l'entretien, sera utilisé qu'à des fins de recherche, il ne sera pas publié et totalement anonyme.

Voilà, maintenant, est-ce que vous pourriez vous présenter rapidement ? Donc comme point d'appui, voici quelques questions : Quel a été votre parcours en tant que musicienne enseignante ? Quelle formation avez-vous suivi, que ce soit en tant qu'élève comme en tant qu'enseignante ? Et depuis quand enseignez-vous, à titre indicatif ?

Mme S

Alors, euh.

En fait, je vais commencer dans l'autre sens parce que ce sera plus logique. Alors moi j'enseigne dans cet établissement depuis le 1/10/1981. Voilà, ne comptez pas sur vos doigts, ça fera 40 ans au 01/10/2021 et là je prends ma retraite.

[...] Après au niveau de la formation je fais partie d'une génération qui n'avait aucune formation.

Moi

D'accord

Mme S

[...] Moi, je suis arrivée dans le circuit vers 80, 81, 82.

Euh, donc bah la formation c'était juste : on cherche un prof de flûte. Voilà. Je n'ai eu aucune formation. Par contre, j'ai eu la chance d'être dans une école qui était récente, hein, puisqu'elle a été créée en 1980. Moi je suis arrivée en 81 et on avait comme directeur Antoine Duhamel qui est un compositeur fabuleux, qui a été le compositeur de toute la nouvelle vague. [...] C'est vraiment un grand monsieur et lui, il nous a formé à beaucoup de choses. Du moins, il nous a poussé à beaucoup de choses : il nous a poussé à faire de l'improvisation, poussé à faire de l'écriture pousser ... voilà. Et l'idée c'était de faire une école de toutes les musiques.

Donc, en fait, on ne nous demandait pas d'être des supers musiciens classiques, on a nous demandé d'être des musiciens, points, quel que soit le style. Et donc ça, ça a duré, on va dire, la première dizaine d'années, hein. La formation, elle s'est faite sur le tas.

Et alors, le grand bénéfice de cette école c'est, en tout cas pour moi, c'est que le projet évolue. Donc c'est une école qui a été créée pour toutes les musiques. Alors dès le début, on avait du rock, de la musique baroque ... C'était très large. Au début, on faisait même que de l'éveil musical, on ne faisait même pas de cours d'instrument.

Puis après la 2e ou 3e année, on a commencé à faire des cours d'instruments, euh, et le projet il est remis en question, on va dire à peu près tous les 5 ans avec de nouveaux développements. Donc tous les 5 ans, il faut repenser tout quoi. On est passé des cours individuels aux cours collectifs, avec des systèmes qu'on appelait « maître unique ». Maintenant, on est dans des systèmes avec des grands grands collectifs : il y a plusieurs grands groupements qui sont EMI, EPO (il s'agit des classiques), la petite bande pour les musiques anciennes, il y a la même chose dans rock, mais je ne me rappelle plus comment s'appelle le petit orchestre. Voilà, dans

toutes les disciplines, on a essayé de monter ça. Donc à chaque fois ce sont des projets dans lesquels il faut tout revoir parce que ce n'est pas du tout la même chose d'enseigner à des enfants qui ont un cours de collectifs dès la première année, c'est-à-dire, ils sont en première année d'instrument, ils ne savent absolument rien faire, ils ont 4 notes et on les fait jouer ensemble quand même.

Et on est des groupements de 4 à 10, dit prof qui travaillent ensemble donc ça c'est absolument génial mais c'est encore une autre façon de travailler, parce que ça met en route plein, plein de nouvelles choses quoi. Ce n'est pas la même chose qu'un orchestre qui est dirigé par un seul prof. Ça n'a rien à voir. C'est un projet collectif dans lequel tous les profs sont disponibles au même moment. Et tout le monde est en charge de tout le groupe ou d'une partie du groupe suivant les cas quoi.

Donc la formation dans cet établissement, la formation des gens de mon âge (un âge tout à fait respectable), s'est fait complètement sur le tas, et par contre on a été un lieu de formation pour le CEFEDM de la région. On a été submergé par les étudiants pour plein de raisons : d'une part, on n'a jamais fait le même projet que les autres écoles à ce moment-là, on était vraiment une école très pilote qui reste relativement pilote encore. Et en même temps, une des qualités de l'école, c'est d'avoir permis toutes les expériences quoi. Voilà, il y a eu des expériences qui ont été abandonnées, des expériences qui ont été gardées.

On a une expérience qui s'appelait « maître unique » : on avait 3 ou 4 élèves à la fois sur 1h15 et on faisait tout. Ils n'allaient pas en FM et on faisait tout le cours quoi, tout en collectif. Moi j'ai arrêté ça au bout de 3 / 4 ans parce que, quand je les réintégré dans un cours de FM, je trouvais qu'ils étaient trop nuls par rapport aux autres, donc euh ... C'était très bien. On avait du temps pour faire de la flûte, mais on ne faisait jamais le reste du programme quoi. Et puis y'avait pas de programme défini et chacun définissait ses programmes donc c'était trop le bazar ça. Voilà, donc ça, c'est une expérience qui a été arrêté mais, en remplacement, on a monté un grand collectif qui s'appelle EMI, ça veut dire ensemble mixte instrumental, dans lequel je travaille là pour l'instant, dans lequel il y a toutes les cordes, accordéon, flûte, hautbois, basson, voilà des instruments en ut. Cette année on ajoute des harpes.

Par contre, on a des gamins qui restent avec nous. Le prof de contrebasse ne fait pas partie des profs du 2e cycle chez nous dans le cours d'EMI. Mais par contre, on a des enfants qui restent parce qu'ils sont tellement contents qu'ils continuent à participer au collectif quoi. On a ça en violoncelle aussi.

Moi

D'accord

Mme S

Donc voilà, la formation sur le tas, beaucoup de stages avec des tas de gens, beaucoup de travail chez Artaud aussi (en musique contemporaine).

J'ai également monté mon groupe, ça c'était important, c'était une façon de ne pas perdre pied au niveau de l'instrument, parce qu'on ne joue jamais assez.

Après moi, je suis partie sur la composition. J'ai fait beaucoup de recherche personnelle pour mes élèves, pour les amener à des choses qui me semblaient importantes, parce que je ne trouvais pas ce que je voulais dans le répertoire. Et c'est l'auto-formation en fait, hein, voilà, c'est plutôt ça.

Moi

D'accord

Mme S

J'ai passé, qu'est-ce que j'ai passé ? Je n'ai pas grand-chose comme diplôme. En fait, j'ai une belle maîtrise d'histoire de l'art de la Sorbonne à Paris. Je suis incollable sur les cathédrales gothiques, c'est très intéressant, [...] ça sert énormément parce que c'est une question d'analyse. Ça n'a pas l'air mais la formation de l'esprit, ça sert énormément.

Et puis en flûte, j'étais chez Fernand Caratgé à l'école normale de musique de Paris. Donc j'ai fait ce qui s'appelait la licence de concert, ce qui correspond à un CNR, c'est à peu près le même niveau.

Moi

D'accord

Mme S

[...] Et après j'ai été en cours particulier avec Arthaud pendant très longtemps. J'ai fait beaucoup de stages, beaucoup de trucs avec lui.

[...] Euh, qu'est-ce qu'on peut dire au niveau formation ? Oui, si, j'ai passé quand même le premier tour du CA, je sais plus en quelle année exactement, 86/87 quelque chose comme ça.

Moi

D'accord

Mme S

Ils ne m'ont pas donné la pédagogie trouvant que j'étais trop jeune. [...] Et j'ai été intégré en 91 à « l'intégration », c'était au moment où l'état voulait monter le système du PEA, et donc ça a été, on va dire, la première fois où y avait un examen interne.

Bon, comme moi, j'avais le droit de le de présenter, c'était sur dossier et j'avais le droit de présenter le dossier parce que j'avais eu un premier tour de CA. Il fallait avoir ou un premier tour de CA ou un premier tour de Paris. [...] En fait, ce truc-là ça n'a existé qu'une seule fois ça s'appelait intégration. Voilà donc je suis sur un poste PEA depuis 91.

Moi

D'accord, merci beaucoup.

Mme S

Voilà, donc le parcours en tant qu'enseignante euh ... J'ai fait beaucoup d'éveil musical, j'ai même fait des 1ère et 2e année de FM je crois, il y a très très longtemps, tout au début.

Et puis après, bah, j'ai eu des classes de flûte quoi, dans tous les sens, avec beaucoup d'ensembles toujours. Et toujours en cherchant à faire des cours où les gamins ne s'ennuient pas trop, qu'ils découvrent beaucoup de choses. J'avais beaucoup envie qu'ils mettent les doigts dans les sons contemporains, ça, ça a toujours été mon truc. Parce que je trouvais, et je trouve toujours, que c'est une façon fabuleuse de découvrir la colonne d'air, le physique en fait. Tous ces sons amènent beaucoup plus de choses au niveau du physique, beaucoup plus que le son normal.

Moi

D'accord

Mme S

Voilà, je n'ai pas grand-chose de traditionnel dans la tête donc même si je fais partie du domaine classique, je ne le suis pas vraiment dans la tête quoi. Je fais partie des gens qui, très vite [...] ont eu besoin d'imaginer des méthodes, d'imaginer des bouquins et d'écrire pour se sentir, peut-être, légitime ou j'sais pas quoi. J'avais déjà énormément de trucs écrits pour être à peu près linéaire dans mes idées quoi, sinon moi je suis capable de partir n'importe où quoi.

Moi

D'accord. Du coup, c'est une sorte de méthode un peu personnelle que vous avez créé au fur et à mesure, c'est ça ?

## Mme S

Ah bah oui, oui, tout à fait, c'est à dire que j'ai travaillé sur plein de méthodes différentes que je n'ai pas trouvé intéressantes, ou du moins qui ne me correspondait pas, puis j'ai commencé par écrire des petits trucs qui sont devenus « Rue traversière 1 », voilà. J'ai très vite vu que sur le double coup de langue il n'y avait pas de bouquin et qu'il fallait ... Pour mes élèves je faisais des collections de petits morceaux, des machins que je mettais en photocopie. Ça, ça a donné « Rue traversière 2 ». Et puis après, au niveau méthode, bah, j'ai fait le 3 pour les gammes à 3 voix parce que j'avais des cours à 3 voix, j'ai des cours à 2 ou 3 élèves donc euh bah il fallait occuper tout le monde donc j'ai commencé à chercher comment le faire : comment faire, quand même, de la technique sans les embêter, sans que je m'embête aussi, parce que y'a rien de pire que d'écouter ça. Et donc j'ai fait les 3 bouquins, les 3 méthodes, même si elles ne se suivent pas, elles sont dans la même idée, elles sont dans l'idée de créativité, amusement, enfin ludique, et puis sérieux, c'est très sérieux ce qu'il y a dessous. Donc ça a toujours été mon truc. C'est de proposer des activités extrêmement sérieuses sous un biais extrêmement ludique : tu as la voix de la flanelle, t'as une 2e voie en dessous qui est toujours en dessous qui ne passe jamais au-dessus, et une basse. Donc tu peux jouer avec des élèves de niveaux différents. T'as celui qui bosse sa gamme, t'as celui qui l'accompagne, et puis t'en as un qui peut être un peu plus faible et qui fait la basse.

[...] J'ai écrit énormément de pièces pour mes élèves parce que, bah y'avait rien pour jouer des choses non conventionnels. Y a un mélange des discours classique [...], et il y a toujours un petit commentaire pour dire quel est le niveau de la pièce etc.

[...] Et comme parcours d'enseignante, je ne sais pas, euh ... Bah c'est un parcours très créatif parce que je n'ai pas trouvé du tout, à l'époque où je faisais mes études on nous disait qu'il fallait faire de la musique contemporaine mais il n'y avait rien du tout. On nous sortait 2 pauvres partitions qui n'étaient pas très intéressantes et moi je ne voulais pas ça dans ma classe, ce n'est pas marrant. C'était sympa quand on savait jouer mais si en plus on ne sait pas très bien jouer et qu'on se tape des partitions qui ne sont pas très marrantes, y a aucun ludique là-dedans. Donc en fait, j'ai commencé à monter du répertoire pour ça, enfin du répertoire c'étaient des trucs que je montais pour que mes élèves puissent aborder tout ce truc-là, tout ce système, parce que nous, on a énormément de son disponible.

[...] C'est vraiment un parcours qui est très placé sur la composition, même si c'était pas du tout, du tout, du tout mon idée au départ quoi. Mais mes élèves ne font pas que jouer mes pièces ils jouent de tout mais de temps en temps on fait un truc ensemble, euh, voilà.

Moi

D'accord. Merci beaucoup pour toutes ces précisions.

Je vais aborder un autre thème qu'on a déjà un petit peu abordé, mine de rien, au travers de votre parcours : c'est la thématique des méthodes d'enseignement de la musique. On a déjà abordé certaines choses, du coup je vais peut-être ajouter quelques petites questions pour creuser cette thématique notamment, lorsque vous enseignez, est ce que selon vous il y a des procédures, des stratégies ou des savoir-faire particulièrement efficaces à valoriser ?

Mme S

La première stratégie, c'est que le prof ne doit jamais s'ennuyer. Si le prof s'ennuie, le cours est mauvais. C'est le premier truc, donc, euh, voilà. En 2<sup>e</sup>, l'élève ne doit jamais s'ennuyer. Déjà avec ça, on fait tout.

En stratégie euh ... Je pense que la meilleure des stratégies, c'est la composition par les élèves. Voilà, ça, c'est une excellente stratégie.

Euh ... C'était quoi, la question ?

Moi

S'il y avait des stratégies, des savoir-faire, des procédures, des choses qui font que ça va marcher à tous les coups et qu'il faut valoriser quoi.

Mme S

Ouais, pas s'ennuyer, faire composer. Composer et faire composer. Et bien sûr il faut proposer une progression qui soit si minutieuse que l'élève ne voit pas les pas à franchir. Il faut que ce soit tellement bien pensé, fichu, euh ... Ça ne veut pas dire qu'il faut être des gros intellectuels, ça veut dire juste qu'il faut être capable de choisir la bonne musique, déjà, et faire que l'enchaînement de ce qu'on leur propose va être pertinent et que ça va les intéresser, qu'ils ne vont pas voir qu'on leur propose un truc un peu plus difficile. Faut que la progression soit parfaitement lisse. Le saut de haie ce n'est pas la peine, ça ne sert à rien. On peut toujours proposer des challenges bien sûr, mais en règle générale, plus la progression est lisse, plus ils

iront vite et moins on les perdra, je ne sais pas s'ils joueront vite, mais en tout cas on ne les perdra pas.

Sans rire, le prof ne doit pas s'ennuyer. L'élève ne doit pas s'ennuyer. La progression doit être extrêmement pointue, extrêmement en pente douce. Ils ne doivent voir que la musique, ils ne doivent jamais voir le contenu pédagogique. Alors on peut travailler sur le contenu pédagogique, moi je le fais beaucoup en leur demandant d'analyser ce qu'ils sont en train de jouer et « qu'est-ce qu'on essaye de te faire jouer là-dedans ». Ce que je veux dire c'est qu'il ne faut pas, quand ils prennent l'exercice, qu'ils comprennent tout de suite ça. Premier truc c'est que le thème doit leur plaire, la musique est enjouée. Voilà et moi je travaille vraiment énormément sur CD, sur le premier cycle et sur le début du 2<sup>e</sup> cycle. Voilà, après j'arrive à retirer le CD, enfin bon, on a le passage, y a plus d'exemples, il faut vraiment y aller. Je ne sais pas, je pourrais durer 3h sur le sujet, donc je ne sais pas. Non, mais je pense que la stratégie principale, c'est ça quoi. C'est : pas d'ennui et une progression bien foutue. Et en plus, le cours de groupe. Alors bon après faut savoir si on a envie de se lancer là-dedans. Mais moi, le cours en duo je trouve ça parfait. Le cours à 2 je trouve ça parfait, à condition qu'on additionne les 2 horaires, hein, ce n'est pas une demi-heure à 2, c'est 1h à 2.

Moi

Ah oui bien sûr.

Je vais maintenant changer de thématique, parce qu'en fait, au travers de votre présentation, vous avez quand même pas mal répondu à certaines questions que je me posais. Du coup, je vais passer à une autre thématique qui tourne autour de la légitimité enseignante et notamment : qu'est-ce qui, selon vous, fait d'un enseignant un bon enseignant ? Et qu'est-ce qui le rend légitime aux yeux des élèves ?

Mme S

La première chose, c'est qu'un enseignement certifié, diplômée est une garantie pour les parents. C'est à dire qu'il faut penser que le fait de passer un diplôme ce n'est pas seulement de recevoir une formation, c'est une façon de dire aux parents « vous pouvez mettre votre enfant dans cette classe-là, la personne sait le faire, il/elle est compétente ». La légitimité, elle vient déjà par le diplôme, « Elle sait faire ou il sait faire, il est diplômé, il a suivi une formation », c'est super important pour les parents. [...] On ne se rend pas compte à quel point c'est un truc terrible pour les parents de laisser leurs gamins à quelqu'un d'autre pour une formation donc, je

pense que la toute première chose c'est qu'il faut que les parents aient confiance et le diplôme fait partie de la confiance, c'est-à-dire, comme eux ils n'y connaissent pas grand-chose, il faut qu'on puisse leur dire « bah ayez confiance la personne est formée », et voilà.

Et aux yeux des parents, ce qui rend légitime l'enseignant, c'est les auditions, les activités qu'il propose, le résultat en fait, ce qu'ils voient. Les parents qui voient leurs gamins super excités en rentrant. [...] Voilà la légitimité, elle est là, c'est que les enfants sont enthousiastes, c'est qu'ils viennent sans se poser de question, ils ont envie de venir au cours, ils en sortent ils trouvent que c'est trop court.

C'est au résultat qu'on voit un bon prof et à l'ambiance aussi, c'est à dire qu'un gamin qui rapidement dit à ses parents « ouais les réflexions ne sont pas sympas », qui va au cours en trainant les pieds, c'est qu'il y a un problème. Voilà, c'est tout.

Maintenant le gamin, bah c'est la même chose. Lui ce qu'il voit c'est l'enthousiasme avec lequel on est dans le cours, la rigolade (ça ne veut pas dire que ce n'est pas sérieux le cours hein). La bonne humeur. Voilà, c'est à ça qu'il voit. Et puis. Et puis 2/3 ans après, il le sait parce qu'il voit bien qu'il sait jouer et c'est les activités qu'on lui propose qui vont le faire réussir. Et une fois qu'il réussit quelque chose, bah il a confiance. Donc il voit qu'il progresse. Voilà.

Euh, je crois qu'il faut aussi ne jamais lâcher le morceau. Ça c'est une chose, mais c'est très difficile certaines fois voilà.

Par exemple, cette année, j'ai un gamin incroyable. Depuis le premier cours il ne souffle pas, en fait, il soupire. Avec le confinement j'étais dans l'impossibilité corriger et j'ai failli péter les plombs. Et ce sont des 4e années qui m'ont dit : « mais tu ne vois pas qu'il soupire, il ne souffle pas », et j'ai dit : « Ah si vous avez raison. Il soupire en fait. », voilà. Pendant 15 jours je n'ai pas pu lui donner cours (j'étais en arrêt maladie), et quand je l'ai retrouvé, je savais quoi faire, j'avais réfléchi. Et en fait, il y a 15 jours-là, c'est-à-dire avant les vacances-là, où j'ai réussi à ce qu'il ce qu'il fasse un son de flûte normal. D'habitude ça se fait en 3 à 6 semaines, là on a mis presque 6 mois et euh ... Et en fait, il souffle parfaitement maintenant. Et comme c'est un gamin qui a travaillé, bah il n'a même pas de retard sur sa collègue, c'est complètement dingue. Et je pense que ce gamin-là, il a terriblement confiance en moi parce que je ne l'ai pas lâché, même si je me suis mis en rogne, même si j'ai cherché des solutions. Je pense que lui, il sait que je suis derrière et maintenant ça marche très bien donc parce que on a moi j'ai vu des choses quand même.

[...] La confiance des enfants c'est euh ... Il faut leur ramener des éléments qui les intéresse, de la musique qui est à leur niveau, il ne faut pas les prendre pour des imbéciles, et il faut progresser avec eux quoi. Il faut prendre plaisir à être avec eux. À ce moment-là, ils ont confiance. C'est ce que je disais tout à l'heure, il ne faut pas que le prof s'ennuie et il ne faut pas que l'élève s'ennuie déjà, ça c'est un bon cours, même si y'a pas eu beaucoup de travail, ça c'est un bon cours. Voilà. À mon avis.

Moi

Merci beaucoup.

Je vais passer à une autre thématique. Cette fois-ci c'est autour du répertoire et de l'esthétique, même si j'ai déjà quelques éléments de réponse, je vais quand même reposer quelques petites questions pour étayer un petit peu cette thématique. Enseigner vous un certain type de répertoire ou est varié ? Et est-ce qu'il s'agit d'un répertoire qui relève exclusivement de votre domaine d'expertise ?

Mme S

Moi j'enseigne ce qui correspond à la flûte, le tube comment il sonne ? Comment on le fait sonner ? Après ça, la musique, ça peut être n'importe quoi, hein. Le support, ça peut être de la musique traditionnelle, ça peut être de la composition, ça peut être de la musique contemporaine ... Je n'ai pas d'exclusive, même si pour moi, former quelqu'un à la flûte, il vaut mieux le former sur le répertoire classique au départ, enfin de type classique.

[...] Moi mon domaine d'expertise, c'est vraiment la flûte classique et contemporaine, enfin, baroque, classique et contemporaine. Ça, c'est ma vraie expertise. Après, je viens de faire acheter un cahier de d'étude de jazz à un gamin qui voulait faire ça. Voilà je lui ai dit « je ne suis pas super jazzman, mais enfin j'en ai quand même fait suffisamment pour pouvoir avoir un petit feeling qui est, en tout cas, pour un gamin de 10 ans, va lui permettre d'avancer.

Et puis, par le biais de nos collectifs en fait, on a énormément de musiques de tous horizons qui arrivent parce que on est 8 ou 9 profs, donc suivant les années on a des programmes différents. On a évidemment des programmes différents hein, on a 3 programmes par an c'est-à-dire, un par trimestre et il y a une audition à la fin de chaque trimestre.

Moi

D'accord

Mme S

Il y a un programme en grand groupe, un programme en musique de chambre, un programme en création, à chaque fois, tous les ans. Donc là-dedans, il y a des profs, même si on est en grand groupe, comme on ne peut pas leur faire jouer des grandes symphonies vu qu'ils ont entre 1 et 4 ans d'instrument, en premier cycle ils vont jouer des danses traditionnelles, souvent les thèmes. Là, on est sur un opéra pour enfants, c'est que des danses traditionnelles de l'Est. Donc là, c'est les 2e cycle qui font ça et donc ils jouent du 7/8 de trucs qui sont plutôt compliqué d'ailleurs, moi je trouve. En ce moment, ils sont sur des mesures irrégulières. Beaucoup. Donc en fait, le fait qu'il y ait d'autres profs qui amènent d'autres répertoires, je vais me retrouver en cours à faire travailler le répertoire du collectif qui va être complètement différent de ce que ce qu'on fait d'habitude.

Moi

D'accord

Mme S

On fait aussi des arrangements sur n'importe quelle musique, en fait, il n'y a pas de limite. Pour moi la vraie limite c'est le jazz pur et dur. Voilà, ça c'est pour moi une vraie limite. C'est à dire que je fais un peu de jazz comme tout le monde, j'ai fait un peu de phrases et jazzistiques on va dire, je sais lire une grille tout ça mais faire vraiment du jazz, c'est autre chose pour moi. Voilà, je ne suis pas jazzman. En dehors de ça, le reste, non, je n'ai pas de limite. Il suffit que je trouve le répertoire. Moi ce qui m'intéresse, c'est que les gens jouent bien l'instrument, le tube, voilà. Après, ils en font ce qu'ils veulent. J'en ai qui ont fait du rock avec et dans les méthodes de premier cycle, il y a une petite méthode où il y a des petites choses avec du rock, des petites choses avec du jazz et tout. Donc, ils touchent un peu à pas mal de choses.

Donc oui, j'essaye d'ouvrir, mais on va dire qu'en DEM je ne vais pas aller me mettre à faire du jazz. Voilà, dans les niveaux de DEM je ne fais pas de jazz. Il y a des cours de jazz pour ça, voilà. Mais chez les petits oui bien sûr.

Moi

D'accord, merci beaucoup.

Du coup, pensez-vous, au travers de ces différentes expériences, au travers de ces programmes de collectif justement amenés par les autres professeurs, que vous avez pu enseigner d'autres esthétiques que celles dont vous êtes experte ?

Mme S

Ce n'est pas pareil pour moi. Non, non, non, non, j'ai utilisé d'autres esthétiques, mais je ne les ai pas vraiment enseignées. Ce n'est pas pareil. On peut les utiliser, mais enseigner le jazz, ça n'a rien à voir avec jouer un petit cahier d'étude de jazz. C'est une approche. J'ai fait des approches sur d'autres esthétiques, mais ... Non, non, sinon j'enseigne vraiment très bien, enfin je n'en sais rien, mais je veux dire, je connais vraiment très bien le répertoire baroque, le répertoire classique, le répertoire contemporain de la flûte. Moi j'estime que, si déjà j'arrive à faire ça ce n'est pas trop mal. Et le reste ce sont des approches.

Moi je suis totalement contre le fait d'enseigner des trucs qu'on ne connaît pas, hein. Je me suis même disputée avec un directeur à ce propos-là, parce qu'il me disait « vous pouvez enseigner des choses que vous ne connaissez pas », et moi je refuse. Moi je refuse ça vraiment. C'est-à-dire que, je ne vais pas prendre quelqu'un pour lui enseigner le jazz alors que je ne suis pas jazzman. Ça en aucun cas. Par contre, je prends un saxophoniste et je lui fais faire de la flûte, voilà.

Moi

D'accord

Mme S

Je prends des gens qui viennent d'autres domaines, mais il rentre dans mon domaine. Non, non, je ... C'est de la tromperie, c'est du mensonge, sinon.

Moi

D'accord

Mme S

Comme les enfants ou les jeunes, ne voient pas bien la différence entre le mensonge et la réalité, dans ce genre de chose, je pense qu'on n'a pas le droit de le faire. Voilà.

Moi

Très bien.

Bah écoutez j'ai posé l'ensemble de mes questions. Donc je vous remercie beaucoup parce que ça me fait de la matière du coup pour analyser avec tous les autres entretiens que j'ai pu faire.

Mme S

Ouais, ouais, bah vas quand même jeter un œil sur mon site pour que tu vois [...], j'ai eu la chance de de rencontrer énormément de musiciens d'autres domaines, et du coup je me suis formée à l'écriture, à la musiques sud-américaines, par exemple pendant des années, ou à la percussion (j'ai fait de la percussion pendant des années

aussi). J'ai accumulé un tas de connaissances qui me permettent d'avoir beaucoup de réflexes et de puiser des ressources à droite et à gauche, on va dire, voilà.

Moi

D'accord

Mme S

Euh, maintenant, ce qui va rester de ce que j'ai fait, en gros, c'est tout ce que j'ai écrit voilà. Et j'en suis très ... Je ne suis même pas sûre que je vais continuer à écrire une fois que je serai à la retraite, hein, je n'en sais rien. J'ai adoré tout ce que j'ai fait. Je trouvais ça super et tout, mais, euh, je pense que le but du jeu c'est vraiment, on est en compagnonnage avec des enfants, des ados, des adultes et c'est ça, le centre du jeu, c'est une relation sociale bien établie, parfaitement saine. Voilà.

Et c'est le compagnonnage qui est intéressant et qui fait grandir la personne qu'on a en face de nous. Nous, on a l'impression qu'on est payé pour faire un cours d'instrument, en fait, on est dans l'éducation des enfants. On est des éducateurs qui sont déguisés en prof d'instrument mais on fait partie complètement de leur système d'éducation. Tu verras, il y a des choses incroyables. Les petits ils racontent tout ce qui se passe à la maison, et les ados, très souvent, tu as des ados qui te parlent beaucoup plus qu'ils ne parlent à leurs parents. Et tu sais tout, tu sais absolument tout, des familles. Et quand tu vois les parents, il y a des fois t'es un peu embêtée parce que t'as des choses que tu sais. Et tout ça c'est un jeu de confiance entre des enfants qui passent 2 ans, 3 ans, 6 ans, 12 ans avec toi. Et il y en a qui restent nos meilleurs copains en fait. Dans mes amis y'a un nombre, d'anciens élèves, absolument incroyable qui sont vraiment des amis, ils ont 20 ou 30 ans de moins que moi, mais c'est des super copains en fait. Parce qu'on a eu beaucoup de choses en commun, et l'apprentissage d'un instrument l'apprentissage de la musique, c'est un apprentissage social. Ce n'est pas juste de la musique. Le fond de tout ce qu'on fait en tant qu'enseignant, c'est faire grandir des enfants.

Alors il y a un moment où, évidemment, on n'a pas la possibilité, quand un élève ne travaille pas, on n'a pas la possibilité de forcer les choses. On ne peut pas. Mais à mon avis quand ça ne travaille pas c'est que le programme est mal foutu pour moi. [...] Ce que je veux dire c'est que, l'enseignement, que tu sois en en collège, en lycée, en école primaire, en conservatoire, en assoc ou n'importe quoi, c'est un accompagnement d'une personne pour la faire grandir, c'est tout. Tu accompagnes quelqu'un en lui amenant une compétence parce que tu ne peux pas faire ça si t'as

pas de compétences, et puis il faut que ce que tu lui apportes soit suffisamment valable pour qu'il ait confiance en toi, mais c'est un accompagnement.

[...] Le centre, c'est apprendre dans une bonne ambiance, dans un bon mouv, dans un caractère sympa. Et plus tes cours sont sympas et les bien foutu, plus ils apprennent, plus ils sont débrouillards et voilà. Dès que tu leur fais réussir un petit quelque chose derrière, c'est ...Ouais, voilà.

Donc c'est sans doute un des plus beaux métiers de la terre qu'on fait. En plus, on est sur une discipline artistique. [...] On enseigne ça, on a de la chance, on a fait les études qu'on avait envie de faire, et cetera. On va essayer un truc qui nous plaît. Mais on ne l'enseigne pas juste parce que « j'ai des connaissances, je vais te les donner », ce n'est pas ça, c'est plutôt « je vais te les donner avec plaisir », ce qui n'est pas du tout la même chose, et « tu vas les apprendre avec plaisir et du coup tu vas grandir ».

[...] Et il faut juste se méfier de trop théoriser les choses. Il faut aussi laisser venir et ressentir. Il faut avoir, alors c'est facile à dire parce que moi j'ai 40 ans d'ancienneté donc c'est vraiment facile à dire de ma part, mais aujourd'hui j'ai plus aucune angoisse de prendre n'importe qui en cours parce que je sais que mes ressources vont me permettre de l'avancée, de le faire progresser, de lui raconter des trucs, voilà. Ce n'était pas forcément le même cas dans les 10 premières années. Voilà donc la légitimité, tu l'acquiers aussi (parce qu'on parlait de ça tout à l'heure), tu les acquiers avec le temps parce que t'as fait tes expériences.

Moi

[...] Et bien merci beaucoup à vous pour cet entretien et pour tous ces conseils.

Mme S

Et ben de rien, avec plaisir.

Aller au revoir Noéline.

**Mots clés** : Expertise, légitimité enseignante, pédagogie, enseignement universel, et institution.

**Résumé** : Ce mémoire propose une réflexion autour de la question de l'expertise enseignante et de la légitimité enseignante. Cette recherche menée a pour but de soulever des pistes de réflexions, afin de prendre conscience et connaissance des diverses possibilités pédagogiques laissées à l'enseignant dans sa pratique, pour une meilleure adhésion des élèves, au sein des institutions telles que les conservatoires.