

CEFEDM De Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, classique à contemporain, Piano

Formation musicale

La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

« Enrichissons nous de nos différences mutuelles » Franz Liszt

« Je n'aime pas les spécialistes. Pour moi, se spécialiser, c'est rétrécir d'autant son univers. » Claude Debussy

Un grand merci à ma directrice de mémoire Madeleine Liandier pour ses précieux conseils, son soutien et le temps qu'elle m'a consacré.

Je suis reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire, et en particulier envers les cinq enseignants qui m'ont accordé leur confiance en acceptant de répondre à mes questions.

Merci également à toute l'équipe de CEFEDM de Normandie et à mes camarades.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

SOMMAIRE

Introduction	7
Première partie : L'enseignement actuel de la musique dans les structures d'enseignement spécialisé	11
1.1 Un héritage du passé	11
1.2 Une volonté d'évolution vers la globalisation des apprentissages ?	14
Deuxième partie : La démarche de projet pour former un musicien aux compétences plus diversifiées ?	17
2.1 Qu'est-ce qu'un projet ?	17
2.1.1 Définition de la notion.....	17
2.1.2 La pédagogie de projet : « une forme intégrative ».....	19
2.1.3 Un mot fourre-tout et polysémique qui engendre une grande diversité de représentations en même temps qu'il brouille les pistes	21
2.1.4 La nécessité de redéfinir ce qu'est une discipline ?	24
2.2 Questionner les projets réunissant plusieurs disciplines	26
2.2.1 Trans, inter, ou pluri-disciplinarité ?	26
2.2.2 Questionner la notion de transversalité : un décalage entre intention et réalité.....	29
2.3 Former un musicien polyvalent, c'est à dire ?	30
2.3.1 Favoriser une approche par compétences ?	30
2.3.2 Des compétences transversales développées grâce au projet ?	34
2.4 Pourquoi vouloir former un musicien plus polyvalent ?	36
2.4.1 Former à l'autonomie : liberté et authenticité fondements de la responsabilisation	36
2.4.2 Mettre toutes les cultures et les esthétiques sur un même pied d'égalité	37
2.4.3 Donner plus de sens aux apprentissages	38
Troisième partie : Quelles conditions pour qu'une démarche de projet favorise la formation d'un musicien polyvalent ?	39
3.1 Des dynamiques d'enseignement différentes	39
3.2 Réenvisager la posture de l'enseignant	40
3.3 Le projet d'élève pour favoriser le développement de compétences plus diversifiées ?	41
3.4 Co-construction de savoirs et de sens	42
Quatrième partie : Méthodologie : Entretiens semi-directifs	47
4.1 Problématique et hypothèses :	47
4.2 Description de la méthodologie	47
4.3 Analyse des entretiens en fonction des hypothèses définies :	51
Conclusion :	66
ANNEXES :	69
Entretien avec Mme P. professeure de formation musicale	69
Entretien avec Mme G. professeure de danse contemporaine	89
Entretien avec Mme N. professeure de percussions	104

Entretien avec Mme A. professeure de chant	122
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:	139

Introduction

Actuellement, tout comme dans les collèges, lycées et universités, l'enseignement musical dans les écoles de musique et les conservatoires est dit spécialisé. Il est organisé en une juxtaposition de cours qui correspondent à autant de disciplines et sont dispensés par des enseignants différents. Dans la plupart des établissements, les élèves suivent des cours d'instrument en individuel, des cours de formation musicale, des cours de pratique collective parfois.

Ainsi, en tant qu'élève pianiste dans un cursus « *classique* » à visée professionnelle, j'ai été formée à interpréter le plus précisément possible des œuvres du répertoire. J'ai été évaluée sur ma façon d'interpréter des mouvements de sonates, des études, des préludes et fugues de Jean-Sébastien Bach, des œuvres contemporaines et bien d'autres. Ma formation s'est essentiellement centrée sur cet aspect, ce qui m'a laissé la sensation d'un manque.

Au cours de mon parcours, je me souviens avoir ressenti l'envie de jouer d'autres styles de musique. Je me suis également essayée à la composition mais cela n'a jamais abouti, j'avais la sensation que ces envies n'avaient pas leur place dans ma formation de musicienne au Conservatoire.

Je me suis aussi souvent demandée quelle était l'utilité de la formation musicale que je nommais pendant longtemps « *solfège* » et qui m'apparaissait comme un cours obligatoire auquel il « fallait » se rendre. Je ne voyais pas en quoi reconnaître les tonalités¹ ou le fait de savoir transposer² une mélodie me serviraient dans la façon d'interpréter mes morceaux par exemple. J'ai commencé à apprécier me rendre en cours de formation musicale (sera notée « FM » dans la suite du mémoire » lorsque nous avons pu jouer sur nos instruments, lorsque les cours n'ont plus été uniquement basés sur des méthodes, sur de la lecture de notes, de rythmes et le travail de l'oreille sorti de tout contexte musical. Aujourd'hui, avec du recul, je réalise que la diversité des pratiques par lesquelles je suis passée a contribué à donner du sens à de nombreuses notions abordées dans mon parcours

¹ Une tonalité est construite à partir d'une gamme de huit notes désignées par sa tonique (la première note de cette gamme), et son mode (majeur ou mineur).

² La transposition qualifie le fait de décaler toutes les notes d'une mélodie d'un intervalle fixe vers l'aigu ou le grave.

et m'a permis de m'approprier de nombreuses compétences, j'aurais souhaité que cette prise de conscience advienne plus tôt.

En tant qu'enseignante, j'ai souvent été confrontée à la difficulté de parvenir à créer du lien entre la pratique et la théorie. Il m'arrive parfois de demander à mes élèves pianistes s'ils ont vu telle ou telle notion en cours de FM et inversement dans mes cours de FM mais cela ne me semble pas suffisant. Il y a quelques temps, une de mes élèves pianistes de niveau 1C1 a commencé à déchiffrer un morceau puis s'est arrêtée à la quatrième mesure en m'expliquant qu'elle ne savait pas jouer le rythme indiqué (croche deux doubles). Elle a précisé que ce rythme lui disait bien quelque chose, elle l'avait vu l'an dernier en cours de FM. Elle a également ajouté qu'elle savait le taper sur ses genoux mais qu'elle ne parviendrait pas à le jouer au piano. Je me suis alors fait la réflexion que malgré les évolutions positives, il restait difficile pour les élèves de faire le lien entre cours de FM et cours d'instrument et entre pratique et théorie. Il me semble qu'il pourrait être bénéfique de penser et de mettre en place des dispositifs pour pallier ce manque. Les élèves sont censés pouvoir aisément faire le lien, or c'est loin d'être évident car on ne l'explique que rarement. Il semble donc important de le prendre en compte.

Cette expérience m'a également fait réaliser que les élèves ne parviennent pas toujours à donner du sens aux notions et compétences enseignées dans les diverses disciplines suivies ou alors cela n'arrive que tardivement, à la fin de leurs études. Les contenus des cours sont programmés sur la totalité du cursus, ce qui peut engendrer l'enseignement d'une accumulation de notions qui ne font pas forcément sens dans l'esprit des élèves. Seuls les élèves ayant réalisé la totalité de leur cursus comprennent alors, parfois, que ce qu'ils ont appris dans telle discipline avait finalement de l'utilité dans leur cours d'instrument. Ils ne parviennent souvent à devenir autonomes qu'au bout d'une dizaine d'années de travail dans un cadre contraint. Les élèves pianistes, quant à eux, n'accèdent généralement à une pratique collective qu'à la fin de leurs études.

J'ai également pris conscience que le fait de ne pas savoir ce que mes élèves travaillent dans les autres cours ne favorise pas cette création de lien dans leur esprit. Il appartient aux professeurs de toutes les disciplines de tout mettre en œuvre pour permettre aux élèves le transfert de connaissances. L'enjeu est tant au sein de leur discipline, qu'au sein de l'école à part entière.

Ma formation m'a également permis de réaliser que mes méthodes d'enseignements n'étaient pas forcément pensées pour véritablement permettre de donner du sens aux apprentissages des élèves. J'utilisais des méthodes d'enseignements identiques à celles que j'avais pu connaître en tant qu'élève sans m'interroger sur leur bien-fondé. Le résultat attendu avait tendance à passer avant le sens. Ma formation m'a apporté des outils pour me permettre de diversifier mes pratiques. Par exemple, en visionnant des vidéos de cours que j'avais donnés, j'ai constaté que mes pratiques étaient essentiellement de type « *transmissif* » dont la finalité était toujours l'interprétation d'une pièce. Mes lectures et mes expériences m'ont permis de reconsidérer mes pratiques et leurs finalités. J'ai pour la première fois expérimenté la réalisation d'une démarche de projet en tant qu'enseignante lors de mon stage... Ce fut une expérience très enrichissante qui a éveillé en moi un bon nombre de questionnements. J'ai réalisé que les quelques projets auxquels j'avais participé en tant qu'élève pendant mes nombreuses années d'études au Conservatoire, suivaient tous le même mode de fonctionnement (une approche pluridisciplinaire). Je travaillais exclusivement l'interprétation de pièces pour piano seul ou de musique de chambre (à partir de mon entrée en 3^{ème} cycle) en vue d'un concert/spectacle sur un thème spécifique, concert réunissant des musiciens de diverses disciplines. Je n'ai pas le souvenir de m'être sentie véritablement impliquée dans un projet, les projets me paraissant secondaires. Je les vivais comme des auditions de plus qu'il fallait préparer, dans lesquelles le résultat primait. De plus, me préparer en vue des examens comptait davantage à mes yeux, me destinant à l'enseignement du piano et souhaitant passer dans les classes supérieures rapidement.

Ma formation au CEFEDM m'a également permis de m'engager pleinement dans la réalisation de différents projets répondant à des attentes passées mises en sommeil. J'ai pour la première fois pu composer et arranger mes propres morceaux, j'ai expérimenté l'improvisation dans différents styles, l'accompagnement de la danse... J'ai découvert des pratiques inconnues et j'ai réalisé qu'elles pouvaient m'apporter beaucoup dans ma pratique de musicienne « *classique* ».

La pédagogie de projet m'est apparue comme pouvant permettre de créer des liens entre les différentes disciplines et comme pouvant donner du sens aux apprentissages des élèves à la condition que les dispositifs mis en place soient pensés pour...

Il m'apparaît aujourd'hui essentiel de participer à la formation de musiciens aux compétences plus diversifiées. Cependant, il me semble évident que cela ne peut se faire

sous n'importe quelles conditions. J'ai donc voulu dans ce mémoire m'interroger sur ces conditions et questionner les représentations des artistes-enseignants avec comme problématique : « Quelles sont les représentations des enseignants sur les conditions sous lesquelles la démarche de projet permet de former un musicien polyvalent³ ? »

Mes recherches m'ont par la suite permis de définir ces trois hypothèses :

Pour qu'une démarche de projet permette de former un musicien aux compétences plus diversifiées :

- il faut faire travailler des compétences transversales qui sont laissées de côté lors des cours conventionnels ;
- le fait que les élèves de différentes disciplines interagissent entre eux n'est pas une condition pour former un musicien généraliste ;
- le fait que les élèves soient à l'initiative de projet n'est pas une condition pour former un musicien généraliste.

Afin de tenter de répondre à ma problématique et de vérifier mes hypothèses, j'ai mené cinq entretiens semi-directifs auprès d'enseignantes de différentes écoles de musique en Normandie.

Dans un premier temps, je chercherai à mieux comprendre quels musiciens l'organisation actuelle du Conservatoire vise à former. Dans un second temps, une recherche épistémologique éclairera les concepts de *projet*, *discipline*, *transversalité*, *transdisciplinarité*... Je définirai également ce que j'entends par « musicien polyvalent ». Ensuite, je tenterai de déterminer les conditions favorables à une pédagogie de projet constructiviste. Pour finir, j'essaierai d'analyser les représentations des enseignants sur les conditions sous lesquelles la démarche de projet permet de former un musicien polyvalent à partir des hypothèses définies.

³ J'utiliserai indifféremment les termes « musicien aux compétences diversifiées » et « musicien polyvalent ».

Première partie : L'enseignement actuel de la musique dans les structures d'enseignement spécialisé

1.1 Un héritage du passé

Le Conservatoire est créé en 1795, lors de la Révolution française et la musique devient une discipline à enseigner. Avant la Révolution, l'enseignement dispensé dans les maîtrises et chapitres était orienté autour de la vie religieuse locale. Avec l'avènement de la République, la musique devient un moyen de rassemblement du peuple autour d'une même nation. L'enseignement y est encore fonctionnel, il doit répondre à un projet politique. Il est alors nécessaire de former des musiciens pour les musiques militaires, les orchestres parisiens et les chanteurs de la scène de la capitale. Il y a une réflexion sur ce que l'on doit enseigner. Dans les conservatoires nouvellement créés, l'enseignement doit répondre aux besoins de l'époque à savoir une solide technique instrumentale, un savoir-faire, une discipline exigeante nécessitant de savoir déchiffrer rapidement. A l'image de la société industrielle, la musique a une obligation d'efficacité. Ainsi, lors de sa création, l'un des premiers objectifs du Conservatoire est de former des musiciens interprètes de haut niveau. Ces derniers doivent être en mesure d'exprimer la pensée musicale de chaque compositeur. Une connaissance du codage musical devient indispensable. Afin de former des musiciens performants, spécialisés dans leur instrument, la structure est cloisonnée en plusieurs disciplines. Sont alors créés les cours de solfège, les cours individuels d'instrument et de pratique collective. La mise en disciplines est donc : « *une façon de discipliner* » l'esprit, de lui donner des règles et des méthodes pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art »⁴ comme la définit Michel Develay, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon II. La naissance de l'organisation en disciplines remonte aux grandes découvertes du XVII^{ème} siècle (Copernic, Galilée). La prise de conscience que l'homme n'est pas le centre du monde a conduit les hommes à chercher des méthodes objectives pour trouver « la vérité », ce qui a donné naissance à la mise en disciplines puis à la spécialisation. L'enseignement musical est basé depuis très longtemps sur ce système de classification des savoirs et de programmation des contenus et des méthodes, ce qui le rapproche de la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), à l'instar du modèle très « écrit » de la part la plus légitime du répertoire musical (Hennion, 1988). Ainsi, lors de la création du Conservatoire, la tâche des pédagogues consiste à créer des méthodes qui permettent de

⁴ DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, Paris, 1992, p. 31

faire assimiler le plus vite possible et le mieux possible les notions en jeu. L'élémentarisation a pour but d'organiser l'enseignement de différents savoirs musicaux, de les diviser en éléments identifiables : « *Dans la forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propre à en assurer la transmission et l'assimilation.* »⁵

Les méthodes « officielles » veulent fixer et uniformiser, selon un idéal de clarté et de rationalité, les principes régissant l'enseignement de chaque discipline. Ce type de méthode est pensé à partir des idées des philosophes des Lumières, en particulier celles de Descartes qui préconisent de décomposer un problème pour parvenir à le résoudre, que pour atteindre la connaissance, il faut suivre le bon chemin afin de ne pas se perdre. Ce mode de pensée influence, encore aujourd'hui, grandement les formats de cours majoritairement en vigueur. Une part importante du cours est dédiée à la technique. J'ai eu l'occasion d'observer de nombreux cours qui se déroulaient en deux temps : une première partie exclusivement dédiée aux exercices techniques (gammes, arpèges, exercices dans des méthodes) puis une seconde partie consacrée au travail détaillé d'un ou de plusieurs morceaux (analyse, travail du geste, phrasé...). Lors de l'un d'eux par exemple un élève de fin de premier cycle s'installa face à un piano droit. L'élève sortit de son cartable une méthode : « A dozen a day » et tendit un petit cahier à sa professeure, assise à sa droite. Dès lors, elle demanda à son élève de lui jouer l'exercice N°1 de la méthode « A dozen a day ». Ce dernier s'exécuta. Une fois son exercice joué, l'enseignante lui demanda de faire attention à ses doigtés, et de jouer moins vite. L'enseignante lui proposa ensuite de varier ses façons de réaliser l'exercice en jouant « legato » puis « staccato ». L'élève sortit ensuite un recueil : « De Bach à nos jours vol. 2 », il joua la sonatine en sol majeur de L.V Beethoven, il eut quelques hésitations mais parvint tout de même à la jouer en entier. L'enseignante réalisa ensuite un bilan : « *joue moins vite pour que ce soit plus fluide et fais plus de nuances, il faudrait qu'il y ait plus de caractère aussi* ». Elle parla également de la qualité du son, et lui demanda de veiller à bien respirer. Elle lui demanda ensuite de mettre en application ses conseils.

La mise en discipline, la division des tâches présentent cependant certaines limites. Souvent les méthodes proposent une partie technique et une partie censée se concentrer

⁵ MAULINI, Olivier, PERRENOUD, Philippe, La forme scolaire dans l'éducation de base : tensions internes et évolutions dans O. Maulini & C. Montandon, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.152, [en ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466> (consulté le 5 janvier 2021)

davantage sur l'expression musicale. Or, on peut se demander si ce cloisonnement est véritablement bénéfique à l'apprentissage de l'élève. Ce dernier parviendra-t-il à relier les différents éléments ? Un jeune élève qui entre en classe d'instrument aujourd'hui ne parvient souvent à devenir autonome qu'au bout d'une dizaine d'années de travail dans un cadre contraint. Le modèle de l'interprète initié lors de la création du Conservatoire reste de mise tant dans l'enseignement que dans les pratiques professionnelles.

A une plus large échelle, au fur et à mesure que les disciplines se complexifient, on assiste à une catégorisation et à une hiérarchisation grandissante des savoirs. Le risque étant donc que plus on s'oriente vers un fractionnement, une décomposition des savoirs en jeu, plus il apparaît difficile d'en saisir la globalité, d'en avoir une vision d'ensemble.

Le philosophe Michel Foucault, dans son ouvrage *Surveiller et punir - Naissance de la prison*⁶, constate les différents problèmes posés par le cloisonnement des disciplines. Il prend exemple sur l'apprentissage corporatiste des maîtres tapissiers de la manufacture des Gobelins (1737) en définissant quatre procédés issus de l'organisation militaire :

- « *Diviser la durée en segments, successifs ou parallèles, dont chacun doit parvenir à un terme spécifié (...) et ne passer à une activité que si la précédente est entièrement acquise* ». Ce principe se retrouve par exemple en école de musique dans laquelle le temps de formation musicale est dissocié de la pratique instrumentale. Ceci engendre un manque de globalité qui fait perdre du sens à l'apprentissage.
- « *Finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve* ». C'est une manière de mesurer le niveau des individus mais aussi de les sélectionner. Par exemple, en conservatoire, l'épreuve instrumentale garde toujours un certain caractère discriminatoire.
- « *Mettre en place des séries, prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent* ».

La spécialisation ne favorise pas forcément la découverte et la compréhension de la globalité d'un savoir musical. Il peut être intéressant d'envisager plusieurs manières de faire et d'utiliser plusieurs langages pour mieux comprendre le savoir en question. Le cloisonnement des disciplines apparaît comme un frein à la formation d'un musicien plus polyvalent. L'une des craintes que nous pouvons avoir est qu'une fois l'élève sorti de l'établissement, il ne parvienne pas à savoir quelle procédure utiliser selon la situation à

⁶ FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir - Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975, p. 159-160.

laquelle il est confronté. Cette organisation est toutefois de plus en plus remise en question au profit d'une approche plus globale.

1.2 Une volonté d'évolution vers la globalisation des apprentissages ?

On constate qu'une réforme de l'enseignement musical favorable à la globalisation de l'enseignement est mise en place dans certains pays. C'est par exemple le cas en Grèce où ont été créées des écoles secondaires de musique (ESM). Ces dernières ont la particularité de former des musiciens à la musique classique et à la musique traditionnelle. Un parcours intégrant de nombreuses heures de cours de musique s'intègre au programme scolaire du secondaire. Il s'agit d'un parcours éducatif (qui va des ESM jusqu'à l'enseignement supérieur) fondé de manière autonome vis-à-vis des institutions d'enseignement musical préexistantes, régies par le ministère de la Culture. Les styles musicaux enseignés diffèrent, ils introduisent par exemple comme apprentissage obligatoire la musique traditionnelle grecque très éloignée par rapport au répertoire, aux modalités d'apprentissages, aux instruments, et au travail d'interprétation. La musique classique devient une musique parmi d'autres. Une place est laissée à une pédagogie inspirée de l'apprentissage informel des musiques populaires. Les élèves sont incités à pratiquer plusieurs instruments et différents répertoires comme en témoigne Anna, ancienne élève d'ESM, joueuse et enseignante de oud :

*« Bon, là-bas [à l'ESM], je me suis déchaînée, je voulais apprendre de tout et j'ai essayé cinquante mille instruments en fait... J'avais pas encore touché de oud, mais j'ai fait plein de trucs là-bas. J'ai fait du saz assez sérieusement. Ah, je jouais du bouzouki, du kanonaki, du tanbur... Je sais plus trop, je crois que vers la fin du collège j'ai finalement choisi le oud ».*⁷

En France, cette nécessité d'éviter la segmentation des apprentissages a été explicitée dans le schéma national d'orientation pédagogique d'enseignement initial de la musique (SNOP) d'avril 2008 :

« Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est cependant fondamentale dans la construction des

⁷ HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « L'ouverture d'un apprentissage musical global dans l'institution scolaire. Les Écoles secondaires de musique en Grèce » dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7, p. 231-250, 2020, [en ligne] <http://journals.openedition.org/cres/4611> (consulté le 16 janvier 2021)

*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 ».*⁸

On remarque que les conditions pour sa mise en œuvre ne sont pas clairement explicitées et sont donc laissées à la libre appréciation des équipes pédagogiques et des équipes de direction. Une option est tout de même proposée aux établissements concernant les premiers cycles :

« La formation des élèves de 1^{er} cycle : « peut être prise en charge, mais pas obligatoirement dans un dispositif de « classe unique » ; plusieurs enseignants se réunissent dans un temps et un lieu unique pour aborder ensemble, dans un projet pédagogique global, les domaines de la pratique et des connaissances qui y sont associées. Ainsi, les enfants découvrent de manière concrète les pratiques qui leur sont accessibles, notamment le chant et les instruments, et sont préparés à aborder le 1^{er} cycle ».

Le projet de schéma directeur de l'organisation des écoles de musique et de danse précise que : « c'est grâce à la multiplicité et à la globalité des expériences musicales, grâce aussi à la diversité des répertoires écoutés et interprétés (le champ de connaissance ouvert à la curiosité des élèves doit être, dès l'origine aussi vaste que possible), que seront atteints les objectifs du premier cycle... ».⁹ Les établissements d'enseignement artistique doivent donc pouvoir proposer des activités permettant aux élèves d'expérimenter divers domaines artistiques de façon à ne pas limiter son offre et de répondre à une large demande.

Dans les faits, le cloisonnement des disciplines reste majoritairement de mise dans les conservatoires. Rares sont les écoles ayant ouvert des « classes uniques ». On observe que des dispositifs sont parfois mis en place à l'intérieur même des cursus pour pallier le manque de globalisation dans les écoles de musique : ateliers de découvertes ponctuels, intervention dans les classes de musiciens intervenants de divers champs esthétiques... Ils restent généralement ponctuels. La démarche de projet réunissant plusieurs disciplines en fait partie. Elle est souvent perçue par les enseignants comme une solution pour créer davantage de lien entre les disciplines.

⁸ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008.

⁹ Projet de Schéma directeur de l'organisation des écoles de musique et de danse, Direction de la musique et de la danse, septembre 1991, p. 5 et 6

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

Deuxième partie : La démarche de projet pour former un musicien aux compétences plus diversifiées ?

2.1 Qu'est-ce qu'un projet ?

2.1.1 Définition de la notion

Dans le dictionnaire Larousse, le terme *projet* qualifie un but que l'on se propose d'atteindre. Etymologiquement, le terme *projet* provient du verbe latin *projicere* qui signifie « *jeter en avant* ». Le terme a également un lien étroit avec l'architecture, il apparaît de façon plus constante au XV^{ème} siècle sous les formes de *project* ou *pourjet* qui désignent des éléments architecturaux projetés vers l'avant tels qu'un balcon par exemple. Ainsi cette notion renvoie à l'idée de projection. L'instigateur d'un projet imagine, projette à la fois le résultat attendu, le chemin à parcourir et les moyens pour y parvenir dans un temps donné. Un projet est la matérialisation d'une intention, il renvoie à la capacité à créer, à transformer le présent pour mieux réenvisager l'avenir. Il est rendu possible par la volonté de son créateur d'agir sur le réel.

La notion de projet apparaît au niveau social et politique au siècle des Lumières : l'homme devient un véritable acteur de l'histoire, il entend affirmer sa liberté afin de rompre avec la tradition monarchique passée en élaborant des projets de société. De nombreux écrits de penseurs de ce siècle en témoignent et notamment celui de Johann Gottlieb Fichte : *Revendication pour la liberté de penser à l'attention des princes qui l'ont opprimée*. La Révolution industrielle entraîne un rapport au temps différent. Vient alors le temps des grandes utopies sociales : Charles Fourier (1772-1837) fonde l'École sociétaire, Saint-Simon initie le projet d'une fédération européenne, Karl Marx met au point un projet révolutionnaire communiste. Reflet des enjeux psychologiques et sociaux de la société, le terme commence à s'imposer dans son sens actuel vers le milieu du XX^{ème} siècle. Aujourd'hui, il est souvent connoté positivement car il apparaît comme l'expression d'un idéal. Porteur d'espoir, il répond à la crainte d'un futur incertain. L'homme semble ainsi avoir le pouvoir d'influer sur son destin.

Le concept de « *projet* » revêt différentes représentations/significations selon les individus et en fonction du contexte dans lequel on le trouve (institution, domaine...). Le terme est utilisé couramment dans de nombreux domaines : économie, communication, politique, éducation... à tel point que le sociologue Serge Proulx pense que « *la présence*

*de projets – et leur nombre – est pratiquement devenue l'étalon de mesure du dynamisme des sociétés ou organisations ».*¹⁰

Dans le système éducatif, le terme apparaît dans les années 70 dans les textes et instructions officielles, différents types de projets coexistent. Afin de mieux les appréhender, Francis Tilman, enseignant, formateur et chercheur à l'atelier de pédagogie sociale *Le Grain*, tente de les classer et distingue ainsi plusieurs niveaux de projets¹¹ :

*Le projet d'action éducative (1982) ou projet éducatif dépasse le cadre scolaire. Il établit les objectifs et valeurs que les lieux d'accueils des enfants souhaitent mettre en œuvre. Il a pour but l'insertion des jeunes dans le monde des adultes en les rendant autonomes.

*Le projet d'établissement (1989) est un document politique qui énonce les missions éducatives, logistiques et pédagogiques de l'établissement (1989) : la Loi d'orientation scolaire rend obligatoires les projets d'établissement.

*Le projet pédagogique est pensé dans le cadre du projet d'établissement. Il traduit dans les pratiques les intentions du projet éducatif. Il comprend les objectifs que l'équipe enseignante vise à atteindre avec les élèves. Ces projets ont tous pour point commun de fixer des objectifs généraux adressés à l'ensemble des disciplines censées permettre une évolution, un développement culturel et social.

*Le projet de formation établit les objectifs de formation (compétences, savoir-faire qu'un étudiant devra avoir acquis en fin de formation) et les méthodes pour y parvenir.

*Le projet personnel prend en compte l'insertion de l'élève au sein de la société. « Il n'est pas d'apprentissages possibles sans une volonté de s'approprier le savoir ».

*Le projet professionnel

*Le projet d'apprentissage

¹⁰ PROULX, Jean, Apprentissage par projet dans REVERDY, Catherine, Des projets pour mieux apprendre ? dans *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, Lyon : ENS de Lyon, p.2, février 2013, [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> (consulté le 15 février 2021).

¹¹ TILMAN, Francis, *Penser le projet - concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique sociale, Lyon, novembre 2004, p. 26-27.

« On assiste bien souvent à une multiplicité de niveaux de projets (éducatif, pédagogique, de fonctionnement, d'activité, social, local, culturel...) qui s'imbriquent les uns dans les autres rendant parfois illisibles les volontés éducatives, les choix pédagogiques et les méthodes des institutions et des porteurs de projets ».12 Ainsi, la notion s'est généralisée dans toutes sortes de situations, tant et si bien que l'on a oublié son sens premier et qu'il est parfois difficile de définir les volontés éducatives des porteurs de projets dans l'enseignement.

Dans l'enseignement musical spécialisé on retrouve tous ces sens du terme projet. Mais il désigne aussi n'importe quelle proposition artistique ou pédagogique sur une période donnée. Le mot est galvaudé et rarement défini et il en vient à définir tout ce qui sort de l'ordinaire et de la routine. Nous chercherons donc dans un premier temps à identifier les enjeux qu'il soulève afin d'en proposer une définition argumentée.

2.1.2 La pédagogie de projet : « une forme intégrative »

La pédagogie de projet a été mise en oeuvre dès le début du XX^{ème} siècle. Issue du courant socio-constructiviste, on commence à en faire véritablement usage à partir des années 1960/1970, elle s'est beaucoup développée ces trente dernières années.

John Dewey, philosophe et psychologue américain, fait partie des fondateurs des méthodes actives. Il est l'un des premiers à théoriser la pédagogie de projet. Sa devise « *Learning by doing* », défend l'apprentissage par l'action. L'enfant est au centre des activités, il « apprend en faisant », en expérimentant, en tâtonnant, en menant à terme des projets concrets. Il parle du projet comme « *intention* ». Cette intention, toujours explicite, s'exprime à des degrés variables de précision : elle peut être le fruit d'un souhait, d'un besoin, d'une attente, d'une visée, d'un programme...

Il définit également le projet comme « *réalisation* », il insiste sur l'importance du plan d'action, des moyens mis en oeuvre pour parvenir à atteindre ses objectifs. Au-delà du produit fini, la pédagogie de projet permet aux individus de se développer et de développer des compétences. Elle favorise l'autonomie, la sociabilisation, la coopération et l'estime de soi (au contraire par exemple d'un projet centré sur le compositeur « L. V Beethoven » dans lequel les élèves seraient en compétition à devoir enchaîner les sonates).

¹² BOUTINET, Jean-pierre, Tensions et paradoxes dans les conduites de projets, dans *les cahiers de l'actif*, N°266/2, Angers, 1998, p.1, [en ligne] http://www.comune.torino.it/sfep/praise/dwd/meetings/5a-paris/question_par.pdf (consulté le 16 mars 2021).

Les grands principes soutenus par John Dewey sont de :

- donner la parole aux enfants, premier vecteur, les laisser communiquer entre eux et être créatifs dans toutes les disciplines ;
- développer l'autonomie, la sociabilisation, la coopération ;
- porter son attention sur la personnalisation des apprentissages (outils auto-correctifs...) ;
- passer par le tâtonnement expérimental car il développe l'esprit d'analyse de synthèse.

Pour le sociologue Philippe Perrenoud, la démarche de projet¹³ :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, *etc.*) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, *etc.*) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, *etc.*).

Il est intéressant de noter que le composé grec « *proballein* », signifiant « *jeter en avant* » (ce qui renvoie au terme « projet » en latin « *projicere* ») a forgé le mot « *problème* ». Ainsi le mot projet renvoie aussi bien aux notions « *d'intention* » que de « *problème* ». Ainsi, pour pouvoir être qualifiées de « *projet* », les activités devraient comporter un ou plusieurs problèmes à résoudre, conduire les élèves dans une démarche d'investigation, comme l'explique Philippe Perrenoud:

« Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissages. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité, parfois au détriment des

¹³ PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, dans Laboratoire de recherche LIFE *Innovation-Formation-Education*, Université de Genève, 1999, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html (consulté le 13 février 2021).

occasions d'apprendre. La logique d'une représentation réussie contredit la logique de formation, pour une raison assez évidente : pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Lorsque la réussite de l'entreprise est en jeu, c'est prendre un risque que de confier des tâches à ceux qui ne les maîtrisent pas. Du coup, on les prive de la possibilité, selon la formule de Meirieu, " d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'ils ne savent pas faire ».¹⁴

Concevoir la démarche de projet uniquement comme une fin visant la réussite de la réalisation ne suffit pas pour qu'il y ait une véritable pédagogie de projet. Cela peut même nuire à l'apprentissage des élèves explique Philippe Perrenoud, le risque étant que les élèves soient mis dans des situations où ils ne peuvent pas véritablement apprendre, où ils ne sont pas confrontés à des tâches qu'ils ne savent pas déjà faire.

A partir de tous ces éléments, nous pouvons proposer la définition suivante : la pédagogie de projet (individuelle ou collective) se présente donc comme une démarche d'enseignement/apprentissage par l'action qui répond à des intentions pédagogiques bien définies. Assistés par l'enseignant, un groupe d'élèves (d'une même ou de différentes disciplines) seront impliqués dans l'apprentissage. Les élèves doivent résoudre ensemble un ou plusieurs problèmes en vue d'une réalisation finale concrète valorisée socialement. Cette démarche de projet vise au développement individuel de l'individu dans toutes ses dimensions (valorisations sociales, affectives...).

Ayant étudié les enjeux principaux de la démarche de projet, étudions désormais la façon dont cette démarche est appréhendée dans l'enseignement artistique spécialisé.

2.1.3 Un mot fourre-tout et polysémique qui engendre une grande diversité de représentations en même temps qu'il brouille les pistes

Dans l'enseignement musical, dans les faits, il existe une grande variabilité de points de vue quant à l'utilité ou la façon de conduire un projet. Chacun a son idée de ce qu'est un projet. Le terme *projet* peut aussi bien qualifier une audition de classe, qu'un spectacle regroupant des élèves danseurs et musiciens autour d'une thématique, ou encore un spectacle entièrement organisé par un collectif d'élèves. Toute action finalisée servant d'appui aux apprentissages est qualifiée de projet. Il s'agit souvent de proposer aux élèves de travailler sur différentes tâches en les reliant autour d'une thématique. Les formes de

¹⁴ Ibid 13

travail relèvent alors plutôt d'activités scolaires finalisées par un thème que de la démarche de projet. Lors de projets pluri-disciplinaires dans lesquels les classes travaillent chacune de leur côté un répertoire pré-déterminé en vue d'une représentation finale avec les classes des autres disciplines, il n'est pas rare alors d'observer assez peu d'interactions entre les élèves et les enseignants des diverses disciplines qui participent au projet. Ainsi, nombreuses sont les façons d'appréhender la mise en projet. Si l'on souhaite s'intéresser de plus près aux conceptions, aux représentations des enseignants sur la façon dont on doit conduire un projet il paraît utile de chercher à mieux comprendre comment elles se construisent.

- **Comment se construisent les représentations des enseignants sur la démarche de projet ?**

L'encyclopédie Larousse donne cette définition du terme « *représentation* » :

« Événement subjectif de courte durée, tel qu'une perception, une image mentale, etc., et dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet. Structure psychologique ou cognitive hypothétique, dont l'existence est supposée par certaines théories pour rendre compte des représentations au sens premier et, plus généralement, d'activités mentales comme la compréhension de la parole, le raisonnement, l'activité d'imagination, etc ».

Une représentation est le fruit d'un processus qui implique l'objet de la connaissance mais aussi le sujet qui prend conscience de son existence et cherche à lui donner du sens. C'est donc un phénomène subjectif. Nous construisons une conception de notre environnement à partir de différents éléments nommés « *filtres* » par la PNL2 (programmation neuro linguistique).

Elle distingue trois sortes de filtres :

- les filtres neurologiques qui sont reliés à la performance de nos organes sensoriels et à la transmission neurologique. Dans le domaine musical, lorsqu'un élève joue staccato¹⁵ au piano, le fait d'utiliser une métaphore, d'imaginer des griffes de chat par exemple, lui permet de créer une image mentale qu'il relie à la sensation ressentie alors.
- les filtres socio-culturels qui dépendent de nos représentations culturelles et sociales déjà admises. Par exemple, un enseignant ayant suivi une formation assez conventionnelle dans laquelle la participation à des projets était perçue comme un

¹⁵ Le staccato ou « piqué » qualifie le fait de jouer des notes détachées les unes des autres.

moment de récréation (où les apprentissages semblaient moins difficiles) pourra avoir une représentation positive du projet... soit parce qu'il a aimé, soit parce qu'il considérerait le moment du projet comme un moment où l'on restitue plutôt qu'un moment où l'on apprend.

- les filtres personnels qui dépendent de notre histoire de vie et des apprentissages personnels. Par exemple, un enseignant ayant une expérience dans l'animation connaît d'autres définitions du terme *projet*, de même pour quelqu'un qui ferait de la politique. Autre exemple, un enfant ayant l'habitude d'aller à l'opéra ne s'y rendra peut-être pas avec le même émerveillement que celui qui y va en visite avec sa classe pour la première fois.

Ainsi, une représentation implique forcément un sujet et un objet. La réalisation d'un projet artistique est portée par les intérêts, les goûts de son auteur. Ses actes et ses choix sont le reflet de ses valeurs sans qu'il en soit forcément conscient. Les enseignants envisagent bien souvent la façon de conduire un projet par rapport à ce qu'ils ont pu connaître des projets en tant qu'élèves par exemple.

Nos représentations sont en constante mutation, elles évoluent et se modifient en fonction de notre environnement et des événements qui surviennent dans notre vie. Elles se construisent en fonction des diverses expériences vécues dans le passé. Ces représentations individuelles se modifient notamment sous l'influence des rencontres avec autrui.

- **Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?**

Le concept est introduit dans la psychologie sociale en 1898 par Emile Durkheim pour expliquer certains phénomènes de la société. Il oppose alors les représentations « *individuelles* » et « *collectives* » considérant ces dernières comme plus stables car moins influencées par de légers changements. Le sociologue Serge Moscovici poursuit dans cette voie en approfondissant les recherches en psychologie sociale sur la théorie des représentations sociales. C'est également le cas de Denise Jodelet qui définit la représentation sociale comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel* ». ¹⁶ Nos représentations, par leur dimension sociale, sont d'abord le fruit

¹⁶ JODELET, Denise, Les représentations sociales : un domaine en expansion dans *Presses Universitaires de France*, Paris cedex 14, France, 2003, p. 45-78, [en ligne] <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>" (consulté le 15 mars 2021).

des expériences vécues au sein de notre milieu social, ce qui renvoie également aux croyances, aux attitudes, aux opinions. Par exemple dans le domaine musical, on remarque souvent que dans les familles où les parents sont des musiciens amateurs ou professionnels, les enfants aussi font de la musique.

- **Les représentations des enseignants influent donc sur le projet.**

Ainsi, le choix du contenu dans le projet n'est pas anodin, il véhicule des valeurs culturelles différentes. Un professeur de piano par exemple, souhaitant former ses élèves comme futurs musiciens solistes leur fera travailler le déchiffrement de partitions de pièces du répertoire « classique ». Il importe que l'enseignant soit conscient de sa conception de l'apprentissage afin de pouvoir définir en conséquence les conditions qui lui permettront de faire acquérir au mieux les compétences recherchées. L'enseignant choisira alors les projets auxquels il fait participer ses élèves en fonction des valeurs qu'il soutient et de l'image conscientisée du musicien qu'il souhaite former. Il se demandera alors avant tout: « *quel monde allons-nous construire en enseignant ce que nous enseignons ?* » Cette interrogation conduit à se demander : quels savoirs faut-il enseigner en priorité ? Se poser la question des contenus, du bien-fondé ou non des disciplines apparaît comme essentiel.

2.1.4 La nécessité de redéfinir ce qu'est une discipline ?

Le terme « discipline » s'impose après le XIX^{ème} siècle. André Chervel, linguiste, grammairien et historien français, explique qu'avant cela, il désignait l'organisation de l'établissement qui était construite sous formes d' « objets » d'enseignement ou de « matières ». Par la suite, le mot discipline qualifiera « *une gymnastique intellectuelle* » visant le développement de l'esprit critique, de la raison, de la faculté d'invention et d'expression. Aujourd'hui, une discipline scolaire se caractérise essentiellement par ce qui la constitue. Ainsi Michel Develay explique dans son ouvrage *De l'apprentissage à l'enseignement* qu'une discipline peut être définie par « *des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence* ».17

¹⁷ DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, Paris, 1992, p. 31.

- Des objets spécifiques :

Ils matérialisent la discipline. En musique, il peut s'agir de partitions, de méthodes, d'un métronome...

- Des tâches :

Une discipline est avant tout une réponse à un questionnement sur le réel explique Michel Develay. Les disciplines existent à cause de la complexité du monde qui nous entoure. Pour répondre à une unique question, les explications et les approches sont nombreuses. C'est donc finalement la nature du questionnement qui construit la spécificité d'une discipline et c'est le regard que nous portons sur le monde qui définit la nature de ces interrogations. Michel Develay reprend une citation de Paul Watzlawick pour éclairer son propos : « *nous construisons le monde, alors que nous pensons le percevoir* ».18

Ainsi, une tâche doit placer les élèves devant des obstacles qu'il faut surmonter pour réussir la tâche. Dans le domaine de l'enseignement musical, en formation musicale par exemple, les tâches proposées peuvent être de relever une mélodie ou un enchaînement harmonique à l'oreille (faire une dictée), d'analyser les accords ou la forme sur une partition, de déterminer les éléments d'écriture musicale caractéristiques d'une époque.

- Des savoirs déclaratifs

Ils sont de l'ordre du discours. Ils correspondent à des faits, des lois, des constantes. Il s'agit par exemple, pour reconnaître une cadence parfaite, de penser conclusif puis dans un second temps de savoir repérer les degrés... ou autre exemple, savoir expliquer la correspondance entre les valeurs des rythmes (mettre deux noires dans une blanche par exemple) ou encore retenir la position de la main pour transposer un thème.

- Des savoirs procéduraux

Ils correspondent à des méthodes à appliquer, des procédures à suivre ou des stratégies à mettre en place pour accéder à la création de nouveaux concepts. Il s'agit par exemple d'être capable de jouer un accompagnement à partir d'une mélodie donnée.

Tous ces éléments mis en relation forment ce que Michel Develay qualifie de « *matrice disciplinaire* ». Il s'agit du cadre de référence d'une discipline, ce qui constitue son essence. Ainsi, pour aborder certains objets d'enseignements, il convient de privilégier

¹⁸ Ibid 17

certaines méthodes, certaines théories, techniques, concepts... en s'appuyant sur une recherche épistémologique de sa discipline. Plus un enseignant s'intéressera au savoir, plus il saura comment l'enseigner. L'épistémologie d'une discipline nous renvoie aux pratiques sociales de références qui désignent des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, activités domestiques et culturelles). Ces dernières peuvent servir d'outils pour choisir les activités que l'on va proposer aux élèves. Par exemple pour proposer un travail de création musical au sein d'un projet, on peut se référer au travail d'un compositeur de musique contemporaine pour définir l'objet de notre travail (les effets, le son), puis la façon dont nous allons nous y prendre, les problèmes que cela va poser (les différentes façons de traiter le son). Quels outils allons-nous utiliser ? (instruments de musique, logiciels électroniques ?)

La démarche de projet, par sa portée sociale, est perçue comme permettant de reconnecter savoirs sociaux et savoirs scolaires, en plaçant les élèves dans des situations de pratique concrète. Différentes stratégies sont mises en place pour cela, quelles sont-elles ? Elles donneraient du sens aux apprentissages... le permettent-elles toutes vraiment ?

2.2 Questionner les projets réunissant plusieurs disciplines

2.2.1 Trans, inter, ou pluri-disciplinarité ?

Comme nous avons pu le voir précédemment, nombreuses sont les façons d'aborder la démarche de projet réunissant plusieurs disciplines. Nous nous appuyerons notamment sur l'article : « Pluri-, inter-, transdisciplinarité ou le réel décomposé en réseaux de savoir » du scientifique cognitif français, Bernard Claverie pour définir ces concepts. Dans son article, Bernard Claverie interroge le concept de projet entendu comme « *mode d'organisation de l'activité sociale complexe qui essaye de donner du sens à l'activité ("la projectique")* ».¹⁹ Il étudie la façon dont l'homme appréhende le réel, le modifie, le catégorise, le hiérarchise, crée des réseaux... Il questionne également les notions de « *transdisciplinarité* » et de « *pluridisciplinarité* » et met en lumière leurs différences et leurs enjeux. L'auteur définit les trois notions en empruntant celle donnée par Allain Glykos (1999) :

¹⁹ CLAVERIE, Bernard (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir dans *Projectics / Proyéctica / Projectique*, vol 4, no. 1, 2010, p. 5-27, [en ligne] <https://doi.org/10.3917/proj.004.0005> (consulté le 17 février 2021).

- ❖ La notion de pluridisciplinarité renvoie à l'association de « *disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sa propre vision des choses et ses propres méthodes* ».20

La pluridisciplinarité ne sort pas de la logique disciplinaire. Elle ne suppose pas de remettre en question, de faire évoluer ses méthodes. Il s'agit bien d'une association des disciplines visant un but commun mais celles-ci restent chacune confinée dans ses connaissances, ses compétences, son épistémologie. Les notions abordées ne sont pas mises en confrontation, elles restent des informations. Dans le champ artistique, cela peut-être par exemple la création d'un ballet qui réunit musiciens, danseurs, chorégraphes, costumiers, décorateurs où chacun travaille de son côté en suivant un même but sans que les méthodes, outils et procédures utilisés par chacun ne changent en fonction du contexte. Autre exemple, dans un projet pluridisciplinaire réunissant un big band de jazz et un ensemble à cordes, les deux groupes de musiciens ne sont pas confrontés à de nouvelles façons de faire ou à de nouvelles notions musicales. Les techniques d'improvisation et de lecture de grilles d'accords chiffrés²¹ qu'utilisent les musiciens de jazz restent inconnues des musiciens à cordes qui ont travaillé de leur côté avec des partitions entièrement écrites.

- ❖ L'interdisciplinarité « *a pour but d'élaborer un formalisme suffisamment général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines* ». 22

La notion d'interdisciplinarité vise à croiser les démarches, les méthodes et les résultats de différentes disciplines en vue d'une compréhension plus globale d'une notion. Yves Lenoir, titulaire à la chaire de recherche au Canada en intervention éducative, la définit ainsi :

« Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés

²⁰ Ibid 19

²¹ Une grille d'accords ou grille harmonique qualifie une forme de notation musicale qui donne des informations harmoniques et rythmiques structurelles sur un morceau.

²² NONNON, Élisabeth, « Lenoir Yves & Pastré Pierre, Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat » dans *Revue française de pédagogie*, N°169, octobre-décembre 2009, [en ligne], <https://doi.org/10.4000/rfp.1653> mis en ligne le 05 octobre 2010, (consulté le 02 mai 2021).

*techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs ».*²³

Il s'agit donc d'étudier une même notion au sein de diverses disciplines, l'envisager sous différents aspects afin de mieux se l'approprier pour enrichir son champ disciplinaire. Par exemple dans le domaine de l'enseignement musical, cela peut se traduire en faisant composer à des pianistes « classiques », une pièce dans le style romantique à partir de la grille d'accords d'un morceau de musique actuelle.

Ce type de projet se présente comme une passerelle entre les disciplines à travers l'échange de leurs outils spécifiques mais il ne comble pas les interstices qu'on trouve entre les disciplines, il peut même les aggraver.

- ❖ La notion de transdisciplinarité qualifie ce qui est à travers et au-delà des disciplines. L'enjeu n'appartient plus à une seule discipline, il va au-delà.

L'Article 3 de la charte du Centre International de recherches et études transdisciplinaires précise :

*« La transdisciplinarité est complémentaire de l'approche disciplinaire ; elle fait émerger de la confrontation des disciplines de nouvelles données qui les articulent entre elles ; et elle nous offre une nouvelle vision de la nature et de la réalité. La transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse ».*²⁴

Dans la transdisciplinarité, il y a une construction de contenus et de méthodes, on porte son attention sur les compétences communes à diverses disciplines, que ce soit au niveau des contenus qu'au niveau des connaissances comportementales ou procédurales. La transdisciplinarité apparaît comme permettant de construire de nouvelles représentations des savoirs en jeu, de développer l'esprit critique, et comme permettant d'acquérir de nouvelles compétences transversales pour les élèves. « *Élaborer des interclasses, ou des nouvelles variétés, n'est plus une contrainte, mais une nécessité pour une pensée organisée, créative et ouverte à de nouvelles acquisitions, à de nouvelles conceptions, à de nouvelles représentations* ».²⁵ La transdisciplinarité nécessite de la part des enseignants qu'ils

²³ Ibid 19

²⁴ *Comité de Rédaction*: DE FREITAS, Lima, MORIN, Edgar, BASARAB, Nicolescu, Article 3 de la charte du Centre International de recherches et études transdisciplinaires, Convento da Arrábida, le 6 novembre 1994, [en ligne] <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php> - Last modified on : Wednesday, July 08 2020 08:05:17 (consulté le 6 février 2021).

²⁵ Ibid 19

acceptent de se confronter aux représentations de l'autre. Cela suppose de pouvoir remettre en question ses propres certitudes. La démarche transdisciplinaire demande des efforts et suppose de sortir d'une routine confortable, d'autant plus qu'elle n'est pas facilitée par le système cloisonné actuellement en vigueur.

Dans le domaine de l'enseignement artistique, il pourrait par exemple s'agir d'un projet réunissant musiciens, danseurs et comédiens autour d'un travail sur la présence scénique pendant quelques mois. Les élèves travailleraient en groupe hétérogène, ils auraient à se mettre à la fois dans la peau d'un danseur, d'un comédien et d'un musicien. Ce type de travail peut viser divers objectifs : la gestion du trac, de la respiration, de l'espace... cela peut aussi permettre aux musiciens de mieux comprendre le lien entre jeu instrumental et sensation physique. Par conséquent, l'élève n'apprendrait pas une notion uniquement en passant par les connaissances qui se rapportent à sa spécialité. Il l'envisagerait en passant par différentes entrées, en l'appréhendant de différentes façons et dans divers contextes en partageant les points de vue. Il pourrait ainsi se saisir de ce savoir dans sa globalité.

2.2.2 Questionner la notion de transversalité : un décalage entre intention et réalité

Les notions de *pluri- inter- ou trans- disciplinarités*, renvoient à l'idée de « transversalité », toutefois il faut veiller à ne pas les confondre. Les notions de *pluri-, inter- ou transdisciplinarités* se définissent en terme de contenu, de savoir (la notion de variation en est un exemple : on peut rencontrer ce procédé aussi bien dans la musique classique que dans le jazz) tandis que la transversalité répond à la question « comment enseigner ? ».

On trouve différents modèles de transversalité :

- un projet qui fait se rencontrer plusieurs élèves d'âges, de disciplines ou de niveaux différents ;
- le travail sur une notion traversant différentes époques, différents styles, différents arts, la confrontation de divers phénomènes ;
- l'entrée par des pratiques diverses : improvisation, composition, arrangement, pédagogie de groupe, jeu...

Pour être qualifié de transversal, le projet doit permettre aux élèves de réaliser des tâches qui créent du sens entre différents éléments.

Un projet pluri-disciplinaire confrontant plusieurs esthétiques n'est pas forcément transversal étant donné qu'il n'explicite pas les conditions dans lesquelles elles se rencontreront ni ce qu'elles s'apporteront. Une approche productiviste conduira par exemple les élèves de différentes classes à préparer une représentation en jouant chacun de leur côté des pièces de leur propre répertoire en suivant une thématique commune. Il s'agira alors d'une audition de classe.

Un projet faisant travailler des pianistes « *classiques* » avec des guitaristes en musique actuelle sur l'écriture d'une pièce dans le style romantique à partir de la grille d'accords d'un morceau de musique actuelle par exemple pourrait permettre aux pianistes de réenvisager des notions telles que l'harmonie²⁶ ou encore d'adapter leurs méthodes en fonction d'un nouveau contexte. Cette fois-ci il s'agit d'un projet interdisciplinaire. Les apprentissages sont bien différents du premier projet pourtant ils sont tous les deux qualifiés de « *transversaux* ». Les enseignants, en réalisant ce type de projet, souhaitent bien souvent tendre vers plus de transversalité, vers une plus grande globalisation des apprentissages et revendiquent un modernisme didactique dans leurs pratiques. Or les actions mises en place pour cela relèvent parfois seulement d'une pédagogie du centre d'intérêt. Il n'est pas rare qu'elles commencent par être pensées comme des activités à réaliser en commun, qui permettent de rassembler plutôt qu'en terme de méthode commune à diverses disciplines. L'activité conduit au contenu. On juxtapose alors plus qu'on intègre. Mais alors comment favoriser une véritable mise en relation des notions au sein des disciplines et au-delà ?

2.3 Former un musicien polyvalent, c'est à dire ?

2.3.1 Favoriser une approche par compétences ?

D'après l'encyclopédie le terme *compétence* provient de deux mots latins. Pour certains, il découle du terme « *competentia* » exprimant le « *juste rapport* », la capacité à combiner ses connaissances pratiques et théoriques (ses aptitudes) et à adopter une attitude adéquate face à une situation donnée. Pour les autres, la racine latine à l'origine du mot serait « *cum petere* » signifiant « *chercher à obtenir ensemble* ».

Michel Develay pose le postulat qu'une personne compétence se donne le pouvoir d'agir grâce à sa capacité à faire appel à ses connaissances acquises par l'expérience et à juger

²⁶ L'harmonie qualifie les rapports des sons les uns par rapport aux autres en fonction de leurs intervalles. Le terme désigne l'art de la formation et de l'enchaînement des accords.

de la pertinence de son action. C'est un « *savoir agir réfléchi* ». Il pose un parallèle avec le concept de pédagogie par objectif, né du souhait de Ralph Tyler (1935) de formuler des objectifs pour pouvoir les clarifier et les évaluer soucieux d'échapper aux généralités dans les actions éducatives. Toutefois, la pédagogie par objectif diffère de l'approche par compétences car elle n'a pas pour but de faciliter le transfert de connaissances.

A propos de la pédagogie par compétences, Michel Develay s'appuie sur les écrits de Jean-Marie De Ketel²⁷ pour en déterminer les enjeux. Ce dernier soutient que l'idée de *compétence* est l'une des quatre façons possibles de définir ce qu'il faut enseigner. Il précise les différentes étapes, d'après lui pour « *connaître* », l'apprenant doit : « *prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter, assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques, démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables et démontrer sa compétence* ».28

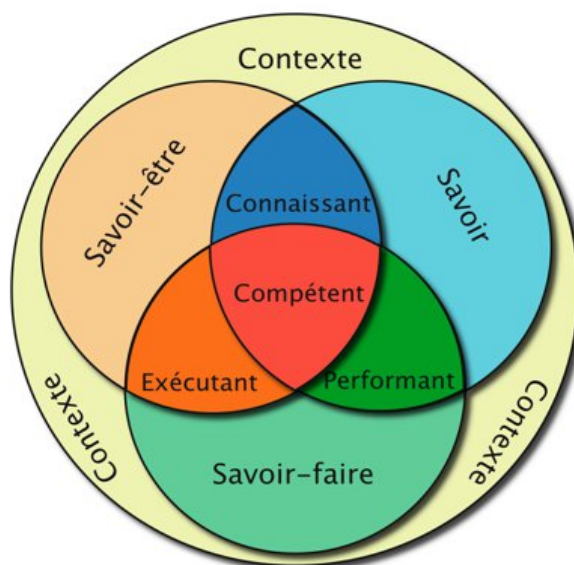
Plusieurs types de connaissances ont été catégorisés par des chercheurs en sciences cognitives :

- des savoirs ou connaissances déclaratives : il s'agit de faits, de lois, de constantes, par exemple définir ce qu'est une pulsation avec des mots ou expliquer la différence entre rythme et tempo ;
- des capacités ou compétences transversales ou connaissances procédurales (de l'ordre du savoir-faire) : méthodes à appliquer, procédure à suivre. Anticiper, émettre des hypothèses, classer, déduire, s'adapter... cette fois, c'est par exemple la capacité de l'apprenant à comparer divers morceaux et à trouver leur(s) point(s) commun(s) ;
- des attitudes ou connaissances conditionnelles (de l'ordre du savoir-être) : conditions de validation des connaissances procédurales. L'apprenant est capable d'expliquer à toute la classe la façon dont il s'y est pris pour travailler la stabilité rythmique par exemple.

Ainsi, la construction d'une compétence repose sur l'articulation de ces trois types de connaissances comme le montre le schéma suivant :

²⁷ DEVELAY, Michel, Chapitre 2. L'usage de la notion de compétence en éducation, dans : *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* dans De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2015, p. 51-69, [en ligne] <https://www.cairn.info/d-un-programme-de-connaissances-a-un-curriculum-de--9782804190613-page-51.htm> (consulté le 19 février 2021).

²⁸ Ibid 27



1 « L'approche par compétences (APC) : définition et principes », Gazhel, Tarek, 3 janvier 2012.²⁹

Les apprenants ont généralement des difficultés à concilier ces trois types de connaissances. Par exemple, un élève peut parvenir à bien reconnaître auditivement un accord de 7^{ème} de dominante (connaissance procédurale) mais sans savoir comment il se construit (connaissance déclarative), ou parfois inversement, c'est l'écoute auditive qui est plus fragile.

Dans son ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, le sociologue Philippe Perrenoud affirme que pour construire des compétences, il est nécessaire de faire appel à des connaissances et vice versa. Les deux apparaissent comme complémentaires, bien qu'elles fassent souvent l'objet d'un conflit de priorités.

Il définit une compétence comme étant « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas ». ³⁰

Pour construire des compétences musicales : par exemple arranger un morceau, jouer en place avec un autre musicien, transposer une mélodie... il est nécessaire de mobiliser des connaissances. Or pour être opérationnelles, ces connaissances doivent : « dépasser le simple tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionner des schèmes constitués » ³¹ nous explique Philippe Perrenoud. Un schème se généralise, devient un automatisme par la répétition d'une action dans des circonstances similaires. Une compétence « orchestre un

²⁹ GAZHEL, Tarek, L'approche par compétences (APC): définition et principes, 3 janvier 2012, [en ligne], <http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competece-definition-et-principes-a29373531> (consulté le 5 mars 2021).

³⁰ PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 7.

³¹ Ibid 30 (p 30-32)

ensemble de schèmes (...) La compétence au-delà de l'intelligence opératoire se fonde sur des schèmes analogiques, des démarches intuitives... »³²

A l'occasion de l'un de mes trois projets artistiques, je me suis lancée le défi de composer une pièce dans le style de Frédéric Chopin. Cela a exigé de ma part de faire appel aux nombreuses connaissances que j'ai pu intégrer pendant mon parcours de musicienne. Construire une compétence telle que savoir composer un morceau dans le style de Frédéric Chopin nécessite des connaissances sur l'écriture du style du compositeur, sur la structure harmonique, sur la carrure³³, la forme... c'est le choix raisonné et la mise en relation de toutes ces connaissances dans ce contexte précis qui m'a permis d'acquérir cette nouvelle compétence, au moins partiellement.

J'ai pu constater que le fait d'avoir de nombreuses connaissances ne garantit pas qu'elles soient mobilisées dans des situations actives. Faire appel à une simple application de connaissances mémorisées à des cas concrets ne suffit pas. Il faut pouvoir faire le tri et juger des connaissances utiles en fonction du contexte dans lequel on se trouve (par exemple, un élève qui parvient à jouer une liaison par deux dans un morceau ne se rendra pas forcément compte que c'est le même procédé qu'il faut appliquer dans un autre morceau lorsqu'il en rencontrera).

L'enseignant peut favoriser la construction de cette démarche intuitive par le fait de penser des dispositifs qui permettent aux élèves de transposer leurs connaissances dans différents contextes et d'élaborer ainsi des stratégies d'actions adaptées à chaque situation. Lorsque l'apprentissage réalisé dans une discipline s'appuie sur une acquisition antérieure qui devient un instrument d'apprentissage : c'est le principe du « *transfert* ». Les élèves, placés en situation de recherche, d'expérimentation, d'analyse comparative et métacognitive peuvent alors établir des analogies et s'engager dans un travail de « *transfert* ». L'enseignant doit garder à l'esprit que ce transfert de connaissances n'est pas inné pour les élèves. (C'est pourquoi il apparaît essentiel de faire plus de lien entre les cours d'instruments et les cours de formation musicale par exemple.) Ainsi, une compétence n'est compétence que si elle est automatisée, analysable et transférable dans divers contextes. C'est là l'un des avantages que peuvent présenter la démarche de projet et les activités de type « *situations-problèmes* », d'autant plus si elles permettent aux élèves d'adopter une posture réflexive.

³² Ibid 30

³³ La carrure désigne l'organisation du temps musical en période ou groupe de périodes égales.

Cette question de « *transfert* » de connaissances est d'autant plus importante lorsque certaines notions et compétences se retrouvent dans différentes disciplines, celles-ci deviennent alors transversales...

2.3.2 Des compétences transversales développées grâce au projet ?

Les compétences transversales sont liées aux compétences disciplinaires qui peuvent être globales ou spécifiques mais elles comprennent également : « *toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure* ».34 Elles traversent donc les frontières disciplinaires. Elles sont construites comme un modèle transférable d'une discipline à une autre. On les définit comme des compétences que l'on peut utiliser dans plusieurs disciplines. Notons tout de même qu'elles ne s'exercent pas de la même façon dans toutes les disciplines. Par exemple l'improvisation est une pratique que l'on retrouve dans diverses disciplines, mais les procédures varient selon les esthétiques. Il ne faut pas dissocier exagérément les connaissances disciplinaires et les compétences transversales sans toutefois les fusionner au point de ne pas en avoir conscience. Un équilibre est à trouver.

Le Plan d'Étude Romand présente cinq grandes catégories de capacités transversales qui seraient à favoriser dans l'enseignement d'après lui, à savoir : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissages, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Nous proposons de définir plus précisément ces catégories et de les mettre en lien avec le champ de l'enseignement artistique :

- ♦ La capacité à collaborer vise : « *le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs* ».35 Les projets artistiques où des groupes d'élèves coopèrent pour réaliser une même tâche peuvent permettre aux élèves d'apprendre davantage à prendre en compte autrui, d'être acteurs dans un groupe, d'avoir une meilleure connaissance de soi.
- ♦ La capacité à communiquer est définie par Le Plan d'Étude Romand comme étant « *axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte* ».36 Les élèves

³⁴ PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 63.

³⁵ Plateforme du Plan d'études romand, 2010, [en ligne] <https://www.plan.d'etudes.ch/capacites-transversales1> (consulté le 17 avril 2021).

³⁶ Ibid 35

travaillent sur le choix d'un langage adapté en fonction du contexte, en sélectionnant et en exploitant les ressources pertinentes, et en communiquant l'information selon le destinataire. Un projet artistique transdisciplinaire totalement initié et géré par un groupe d'élèves, tant dans son contenu que dans son organisation, peut être une bonne occasion de développer cette compétence. Les élèves sont amenés à s'adresser à divers acteurs du champ culturel et artistique : des artistes de différents domaines, des enseignants, des camarades musiciens, danseurs, comédiens..., des régisseurs, des organisateurs de festival, des directeurs de salle de spectacle... Ils peuvent ainsi apprendre à communiquer de façon variée et appropriée.

- ◆ Développer des stratégies d'apprentissages suppose de travailler sur ses capacités méthodologiques et analytiques, en prenant du recul sur ses façons de faire pour pouvoir les faire évoluer et les rendre plus efficaces. Dans un projet interdisciplinaire, les élèves sont conduits à devoir sans cesse réenvisager leurs méthodes en fonction du contexte.
- ◆ La pensée créatrice est « axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation ».37 Lors d'un de mes stages de pratique pédagogique en piano, ma conseillère pédagogique m'a raconté que lors d'un projet réunissant musiciens et comédiens, l'une de ses élèves devait jouer, chanter et jouer un rôle. Elle m'a précisé que son élève appréhendait beaucoup de jouer sur scène lors de chaque audition et que cela lui arrivait de quitter la scène lorsqu'elle avait un trou de mémoire. Pendant la représentation, elle fut victime d'un trou de mémoire pianistique. Toutefois, au lieu de s'arrêter, elle se plongea dans son rôle et joua la comédie, elle fit croire qu'elle s'était arrêtée car c'était prévu dans le scénario. Cette très belle adaptation n'aurait pas été possible si le contexte avait été différent. Le fait de devoir se mettre dans la peau d'un personnage a développé chez cette élève une forme de pensée créatrice qui lui a permis de désacraliser l'erreur.
- ◆ La démarche réflexive, toujours d'après le plan d'étude Romand « permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique ».38

³⁷ Ibid 35

³⁸ Ibid 35

Comme nous pouvons le constater, le développement de ces compétences transversales peut être pensé au sein des établissements d'enseignements artistiques. Leurs apports sont nombreux...

2.4 Pourquoi vouloir former un musicien plus polyvalent ?

2.4.1 Former à l'autonomie : liberté et authenticité fondements de la responsabilisation

La notion de projet en pédagogie est souvent associée à l'engagement des élèves. Leur implication est souvent requise dans la réalisation d'un projet commun, par l'appel au travail autonome. Ainsi, il n'est pas rare que des enseignants affirment rechercher le développement de l'autonomie de leurs élèves. Un élève autonome est souvent décrit comme étant capable de se débrouiller tout seul sur une tâche. Dans l'enseignement musical, les élèves sont régulièrement appelés à faire preuve d'autonomie, n'ayant bien souvent qu'une demi-heure de cours de pratique instrumentale dans la semaine. Ces derniers sont censés pouvoir retravailler et avancer seuls chez eux à partir des éléments vus lors de la semaine précédente.

Un comportement autonome s'apparente bien souvent, d'après les enseignants, à une attitude responsable. Or, concevoir l'autonomie uniquement sous ce biais revient à la dénaturer. Il est nécessaire de prendre en compte qu'il existe des conditions internes et externes sans quoi il ne peut y avoir de réelle autonomie. Il s'agit de la liberté et de l'authenticité.

- La liberté est une notion qui suppose qu'un individu profite pleinement de ses droits. Un élève ne peut donc pas être responsable s'il ne peut exercer ses droits au préalable. Il importe donc de questionner les droits dont disposent les élèves.

Au sein d'un établissement scolaire, la formation prend place dans un certain espace-temps. Le plus souvent, ce sont les enseignants qui organisent les paramètres essentiels de la formation des élèves : contenu, horaires, supports pédagogiques, procédures, système d'évaluation... Ces droits appartiennent donc à l'instance formatrice. Or former à l'autonomie « *suppose bien une inversion de cette situation* »³⁹ comme l'explique Jean Vassilef dans son livre *La pédagogie de*

³⁹ VASSILEF, Jean, *La pédagogie de projet en formation*, Chronique sociale, Lyon, mars 2003, p. 38.

projet en formation. Les apprenants devraient donc pouvoir avoir plus d'emprise sur leur espace-temps, choisir ce qu'ils jugent utile d'en faire.

- L'authenticité « est un concept subjectif et relatif »⁴⁰ explique Jean Vassilef. En réalité, il ne peut y avoir de réelle authenticité étant donné que la construction d'un individu est fondée sur des inférences multiples. L'environnement extérieur influence en permanence les individus.

Dans sa conception relative, chacun peut tendre vers une démarche visant le développement de son propre degré d'authenticité. Pour cela, il importe de prendre conscience des éléments qui entrent en ligne de compte. Jean Vassilef les nomme les « *déterminants* ». Ainsi, l'éducation parentale, notre environnement social, les systèmes de chaque organisation bien souvent fondée sur un modèle hiérarchique, les valeurs véhiculées par les institutions, les déterminants sociétaux... tous ces éléments influent sur notre façon d'être.

Ainsi, peut-on vraiment être autonome si l'on a pas conscience de ce qui participe à construire qui nous sommes ? Une recherche d'authenticité suppose une réflexion de l'individu sur lui même.

Ainsi, des préalables sont nécessaires, les élèves doivent se sentir suffisamment libres et authentiques pour pouvoir devenir responsables. Il convient de mettre en œuvre une pédagogie qui permette aux élèves de se sentir responsables.

2.4.2 Mettre toutes les cultures et les esthétiques sur un même pied d'égalité

Le Conservatoire conserve l'organisation initiée lors de sa création. On ne trouve, par exemple, pas toujours de classes de musique actuelle ou de musique traditionnelle dans les écoles de musique. Les modes de transmission, les procédures sont différents du schéma classique et peinent à s'imposer. La place accordée aux pratiques collectives est dominante, ce qui ne facilite pas son intégration dans un système fondé sur l'enseignement cloisonné en discipline. Ces pratiques sont confrontées au conservatisme du système d'enseignement du Conservatoire. Or, ce système visait des finalités qui ne sont plus les mêmes que celles d'aujourd'hui. Il importe de prendre en compte les progrès techniques et l'évolution sociétale. De fait, les modes de diffusion de la musique ont beaucoup évolué, nous offrant un nouveau rapport à la musique. Nous avons dorénavant

⁴⁰ Ibid 39

la possibilité d'accéder à une diversité importante d'œuvres et de styles musicaux. Ainsi, les élèves qui intègrent une école de musique ne sont pas dénués de représentations. Ils ne viennent pas forcément pour jouer des œuvres du début du XVI^{ème} siècle à la moitié du XX^{ème} siècle, ils viennent pour jouer du piano. L'école de musique accueille aujourd'hui des personnes d'âges, d'origines et de catégories socio-professionnelles différentes. Chacune vient avec ses motivations et ses attentes personnelles. Il convient de les prendre en compte au risque de perdre un grand nombre de potentiels musiciens. Ils doivent pouvoir s'adapter aussi en fonction des pratiques artistiques du monde musical de leur époque, au-delà de l'enseignement à l'école de musique.

2.4.3 Donner plus de sens aux apprentissages

La création d'un musicien polyvalent suppose une approche du projet favorisant la diversité des pratiques. La création de situations et de dispositifs variés peut-être un des moyens susceptibles d'alimenter l'envie et le désir des élèves. De plus, varier les dispositifs et les contextes musicaux permet à l'élève d'aborder le savoir musical dans toute sa complexité et à travers ses multiples sens. Pour comprendre une notion musicale, il est important de l'appréhender à travers divers contextes. Ainsi, il peut être intéressant pour un enseignant de placer l'élève dans des situations qui lui permettent de reconstruire son savoir, de le réinventer. La diversité des pratiques enrichit et permet de recontextualiser les savoirs et ainsi permet aux élèves de donner du sens aux savoirs en jeu.

Ainsi, si l'on souhaite participer à la formation de musiciens plus polyvalents, aux compétences plus diversifiées, il apparaît nécessaire de réenvisager la façon d'appréhender (les conditions) un projet réunissant plusieurs disciplines.

Troisième partie : Quelles conditions pour qu'une démarche de projet favorise la formation d'un musicien polyvalent ?

3.1 Des dynamiques d'enseignement différentes

Comme nous venons de le constater, penser la formation plus polyvalente nécessite de questionner sa façon d'aborder la réalisation du projet. Quelle démarche serait la mieux à même de former un musicien plus polyvalent ? Il ne suffit pas qu'il y ait projet pour qu'il y ait pédagogie de projet, il importe de distinguer les pratiques de projet de celles qui y ressemblent... Dans un premier temps, il semble utile de catégoriser différents types de démarches de projet possibles.

On peut notamment en distinguer quatre types (inspirés de la typologie proposée par Bru & Not⁴¹) :

- Le projet « *cadre* », le contexte est prétexte au projet. Il peut s'agir d'une commande extérieure de la part de l'établissement par exemple ou encore du suivi d'une thématique travaillée sur une année dans tout l'établissement. On part alors d'une thématique (telle que le 250^{ème} anniversaire de la naissance de Ludwig Van Beethoven) pour définir toutes les activités réalisées au sein du projet.
- Le projet « *objet* », cette fois ce sont les activités qui organisent le projet. La discipline est prétexte au projet. Par exemple, si un professeur d'instrument souhaite faire travailler ses élèves en groupe pour favoriser le vivre ensemble, il pourra faire appel à la démarche de projet.
- Le projet « *méthode* » qui part cette fois des attentes des élèves, ces derniers sont chargés de toute l'organisation du projet, de sa planification à l'élaboration des activités. Par exemple, un groupe d'élèves souhaitant découvrir la musique des Balkans réaliseront des recherches afin de définir les différentes procédures utilisées pour travailler cette musique.
- Le projet où les acteurs (ou classe) se partagent les tâches à réaliser en vue d'une réalisation commune. Ce type de projet peut combiner deux ou trois des points précédents. Il s'agit par exemple d'un projet pluridisciplinaire où la classe de chant interprète les morceaux composés par la classe de composition.

⁴¹ CROS, Françoise. BRU, M. & NOT, L. (Eds.) Où va la pédagogie du projet ? (2^e éd.) dans *Revue française de pédagogie*, vol. 84, Toulouse : E.U.S., 1991, p. 83- 85, [en ligne] www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_84_1_2441_t1_0083_0000_1 (consulté le 5 février 2021).

Le choix de la forme de travail n'est pas anodin : elles ne produisent pas les mêmes effets en relation avec des notions comme le « *sens des apprentissages pour l'apprenant, le rapport au savoir et au scolaire, la motivation ou la fonctionnalité des activités* »⁴²... comme l'explique Laurent Lescouarch, professeur au département des sciences de l'éducation de l'université de Rouen. L'un des risques lorsque l'enseignant est à l'initiative du projet, lorsqu'il conditionne toute son organisation en déterminant les buts et les moyens, c'est que l'élève ne soit plus qu'un simple « exécutant ». de la pédagogie de projet. Comme nous l'avons vu précédemment, dans une pédagogie de projet, l'élève doit pouvoir exprimer ses désirs, se fixer des buts et chercher les moyens de les atteindre individuellement ou collectivement.

3.2 Réenvisager la posture de l'enseignant

Pour qu'il y ait pédagogie de projet, il faut qu'il y ait un engagement affectif de la part de l'élève. L'enseignant doit donner le goût d'apprendre à ses élèves, éveiller leur besoin de socialisation et favoriser leur implication tout au long du projet. Il lui faut penser des dispositifs qui permettent de faire naître chez les élèves un besoin de réponses. Ainsi, la posture de l'enseignant évolue. Il a pour rôle de faire naître le besoin et de fournir aux élèves les outils pour qu'ils puissent répondre à ces besoins et résoudre leurs problèmes par eux-mêmes. Enfin, il ne doit plus y avoir de rapports hiérarchiques entre les acteurs. L'enseignant est avant tout un accompagnateur, un régulateur, il doit pouvoir alterner différentes postures : guidage/ guidance/ médiation/ accompagnement. Il a pour rôle de personnaliser l'enseignement, de soutenir ses élèves, de favoriser les compétences sociales des élèves et leur motivation, de veiller à l'équilibre du groupe.

L'enseignant doit donc parvenir à mettre en interaction d'une part les objectifs d'apprentissages et d'autre part les désirs et les aspirations des élèves...

Comme nous avons pu le voir précédemment, le projet doit confronter les élèves à un obstacle. Les enseignants sont alors placés devant un dilemme : comment parvenir à conserver la motivation des élèves qui doivent faire face à des tâches qu'ils ne maîtrisent pas ? La réussite du projet faisant partie des enjeux majeurs, les enseignants peuvent craindre de mettre les élèves en difficulté. Pour qu'il y ait pédagogie de projet,

⁴² LESCOUARCH, Laurent, La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage, dans *Médiadoc* N°5, Université de Rouen, décembre 2010, p. 3, [en ligne] [file:///C:/Users/miche/Downloads/article_222%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/miche/Downloads/article_222%20(3).pdf) (consulté le 6 février 2021).

l'enseignant doit allier ces deux pôles : atteindre une production finale satisfaisante et un processus d'acquisition de compétences pendant la réalisation.

3.3 Le projet d'élève pour favoriser le développement de compétences plus diversifiées ?

Le projet d'élève fait évoluer la posture de l'apprenant. Ce dernier devient auteur et acteur de son apprentissage. Une fois les objectifs explicités par l'enseignant, l'apprenant est amené à faire ses propres choix, il a une emprise sur l'organisation du projet, sur la façon dont il souhaite atteindre l'objectif...

Il a un certain pouvoir décisionnel, il est amené à préciser ses champs d'intérêt. Responsable de sa propre évolution, il porte un regard critique par rapport à ses objectifs de travail. Il s'agit donc d'une démarche favorisant le développement de compétences transversales. Elle demande beaucoup de capacités d'adaptation, d'ordre organisationnel, social... Partant de l'intérêt de l'élève, un « *projet d'élève* » implique les apprenants dans tous les pans d'un projet artistique. Les élèves peuvent s'investir en participant activement à tous les aspects qui entourent la réalisation d'un concert. Ils se chargent à la fois de son organisation logistique et de sa planification, ils doivent pouvoir respecter leur planning et les échéances qu'ils se sont fixés. Les aspects techniques de mise en scène comme la gestion des lumières et du son sont également pris en charge par les élèves.

Exemple de projet d'élève :

Les projets artistiques réalisés dans le cadre de ma formation sont à mon sens un bon exemple de dispositif favorisant une réelle autonomie à l'intérieur d'un cadre de contraintes bien définies. Libre de réfléchir et de choisir les contenus de chacun de mes projets, je me suis engagée et je me suis sentie pleinement actrice de mes apprentissages. J'ai été mise face à des situations qui m'ont demandé de faire preuve de beaucoup de responsabilité. Une fois mes besoins définis, j'ai fait appel à des « *personnes ressources* » : des enseignants et artistes de différentes disciplines et esthétiques. Il m'a fallu être très organisée, définir les créneaux de répétitions en fonction du temps libre de chacun. J'ai eu la mainmise sur la gestion des espaces et sur le temps, j'ai pu choisir en fonction de mon propre intérêt le temps que je souhaitais accorder à tel élément. Peut-être qu'il pourrait être pertinent de mettre plus souvent en place ce type de dispositif dans les écoles de musique...

3.4 Co-construction de savoirs et de sens

- **La dimension sociale de nos représentations est fondamentale**

Comme nous avons pu le voir précédemment, (cf def. de *représentation* p. 22) chaque individu construit des représentations du réel en fonction des expériences qu'il vit, des personnes qu'il rencontre. Dans son livre *Apprendre en projets*, Michel Huber, agrégé de géographie et docteur en sciences de l'éducation, définit le concept de « *représentation* » comme étant à la fois « *le produit et le processus d'une activité mentale* ».43 C'est donc notamment par les rencontres, les échanges, les interactions que nos représentations de la réalité évoluent. Un savoir varie entre des cultures différentes et entre individus d'une même culture. Un savoir évolue, il est induit par son contexte historique et social. Il s'agit alors de concevoir le développement cognitif (perception, intelligence, langage, pensée...) de l'apprenant comme un processus de construction sociale. Un élève aura donc la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences cognitives en se confrontant aux représentations des autres dans le cadre d'un projet collectif (exemple : projet jazz, collaboration élèves spécialisés dans le « *classique* » avec musicien spécialisé dans les musiques actuelles, ce dernier a donné beaucoup de conseils).

Le projet collectif coopératif permet l'évolution des représentations des élèves par les interactions qu'il engendre. Les élèves sont ainsi amenés à remettre en question et à reconstruire les représentations qu'ils peuvent avoir d'un savoir, d'un savoir-faire... Ils sont ainsi placés dans des situations de conflits socio-cognitifs nés de l'action. La mise en projet présente donc un environnement favorable aux échanges de représentations étant donné qu'elle fait se côtoyer des groupes d'élèves, des enseignants, des organisateurs de spectacle, des artistes...

- **L'apprentissage coopératif pour favoriser la construction identitaire des élèves :**

Cette dimension sociale favorise également la construction identitaire de chaque individu si les apprenants parviennent à dépasser les conflits socio-cognitifs nés de l'action. Les élèves sont alors amenés à coopérer. Coopérer, c'est au sens propre opérer ensemble. La notion de coopération vise la réussite d'une réalisation grâce au fait que les individus font et apprennent ensemble. Elle a également : « *des effets identitaires* » comme l'explique Michel Huber dans son ouvrage *Apprendre en projets*. Elle peut, si les conditions sont

⁴³ HUBER, Michel, *Apprendre en projets - La pédagogie du projet-élèves*, Chronique sociale, Lyon, septembre 2020, p. 32.

réunies, permettre aux élèves de développer leur estime d'eux-mêmes, et les valoriser. Elle constitue également un moyen d'insertion au sein d'une communauté. Les échanges de représentations, les débats, les hypothèses qui évoluent permettent de co-construire un sens commun (tant pour les élèves que pour les enseignants). Lors d'un travail de groupe, afin de favoriser le bon fonctionnement des équipes de travail, les compétences visées sont notamment : l'écoute des autres, le fait de ne pas couper la parole, d'attendre son tour, d'encourager, d'échanger ses idées. Ces compétences sont à développer, elles ne sont pas innées. Elles ne peuvent l'être que si les apprenants sont placés dans des situations de coopération.

Prenons l'exemple d'une classe « *globale* » de piano au Conservatoire de Saint-Denis 44. Suite au constat que les élèves ne parviennent pas aisément à faire le lien entre ce qu'ils apprennent dans les différentes disciplines musicales qu'ils suivent, Fabien Cailleteau, professeur de piano et d'improvisation au conservatoire de Saint-Denis, expérimente une classe globale de piano. De célèbres professeurs tels que Heinrich Neuhaus, professeur de Sviatoslav Richter et Emil Gilels insistaient sur l'importance de réunir connaissances procédurales et connaissances opérationnelles, ils parlaient d'ailleurs d'un enseignement « *global* ». F. Cailleteau propose un décloisonnement des disciplines en réunissant en un seul cours piano, formation musicale et musique de chambre, réunissant ainsi théorie et pratique. Les élèves de 1^{er} cycle et les enseignants sont ainsi amenés à travailler en équipe. Les activités sont proposées à 4 groupes d'enfants âgés de 6/7 ans, à hauteur d'une séance de 1h15 par semaine. Dans la classe de Fabien Cailleteau, les groupes sont hétérogènes. Les élèves sont de différents âges et niveaux. Ils pratiquent l'enseignement mutuel, ainsi chacun apprend de l'autre. Fabien Cailleteau, partant de l'hypothèse que l'enseignement des savoirs n'a pas à suivre un ordre établi (enseignement différencié), il constate que l'hétérogénéité (enseignement mutuel) au sein d'un groupe peut-être bénéfique pour les élèves « *un levier d'apprentissage* ». Les plus avancés consolident leurs acquis et gagnent en confiance en eux en donnant des conseils aux débutants. Les plus jeunes se projettent dans ce modèle de futur « *qualifié/aidant* ». La sociabilité et la bienveillance sont favorisées, la différence devient source d'échange. Les élèves apparaissent comme étant investis.

⁴⁴ CAILLETEAU, Fabien, *La classe unique : chronique d'un cours global de piano*, Aedam Musicae, Paris, 2019.

De mon côté, j'ai eu dernièrement l'occasion d'assister et de donner des cours de piano et de formation musicale de type « *coopératif* ». Depuis quelques mois, je prépare avec mes élèves pianistes un projet de conte musical. Pour l'occasion, je leur ai proposé des cours de type « *situation problème* ». J'ai choisi de les faire travailler sur la notion de variation mélodique et rythmique. Pour cela, j'ai formé des groupes de 3 ou 4 élèves. Le cahier des charges reposait sur les points suivants :

Cahier des charges

Consignes :

Séance 1 :

1. Résolvez l'énigme : trouvez le point commun entre tous les exemples musicaux présents sur le padlet.
2. Jouez le thème « Ah vous dirai-je maman » puis inventez des variations en jouant avec l'accompagnement audio donné. Vous enregistrerez une version afin que nous puissions l'écouter à la fin du cours.

Séance 2 :

1. A partir des tâches intermédiaires indiquées ci-dessous et à partir de vos observations, pouvez-vous noter quels sont les trois types de variations possibles.
2. Qu'est-ce qui est modifié dans leur utilisation par rapport à « la base » ?

Tâches intermédiaires : Pour répondre à ces deux questions, vous passerez par les étapes suivantes et répondrez aux questions suivantes en jouant sur votre instrument :

- Par quelles notes pouvez-vous remplacer les notes répétées de la mélodie ? Vous vous aiderez de l'accompagnement déjà enregistré.
- Par quels rythmes pouvez-vous remplacer les noires tout en conservant les notes constituant la mélodie (do, sol, la, sol, fa, mi, ré, do) ?
- Essayez de jouer le thème avec l'accompagnement N°2 donné. Que remarquez-vous ?

Contraintes : Chacun d'entre vous doit avoir essayé de jouer à chaque étape. Vous devez avoir le même temps de pratique au piano. Gardez à l'esprit que l'objectif final est d'inventer une variation que vous pourrez jouer lors du spectacle sur le conte le 12 juin prochain.

Les interactions étaient très nombreuses entre les deux élèves. Chacun apportait ses connaissances personnelles et enrichissait les connaissances de l'autre. Nous faisons ensuite un retour sur la façon dont les élèves ont procédé, les difficultés qu'ils ont rencontrées... Je tentais de repartir de la conception qu'avaient les élèves des savoirs en jeu pour construire avec eux une nouvelle façon de l'envisager.

- **La nécessité d'aménager des temps de bilans métacognitifs :**

Les apprenants doivent pouvoir apprendre à penser sur leurs propres pensées afin de pouvoir relier plusieurs idées entre elles, les replacer dans différents contextes, identifier les correspondances... Il s'agit de guider les élèves dans une démarche métacognitive. Le savoir est induit par son contexte, nous l'associons à ce qui nous est familier. Il peut donc être utile de varier les contextes et les pratiques pour éviter une vision limitée d'un savoir. Cela permettra d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa capacité à réutiliser ce qu'il sait dans divers contextes.

Ainsi, pour que la démarche de projet réconcilie savoirs sociaux et savoirs scolaires et vise à former un musicien plus polyvalent, il faut qu'elle propose des situations où l'élève est amené à concevoir et pas seulement à appliquer et qu'elle favorise les interactions entre les différents acteurs du projet.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

Quatrième partie : Méthodologie : Entretiens semi-directifs

4.1 Problématique et hypothèses :

Les recherches réalisées en sciences de l'éducation et en psychologie sociale mettent en avant les différents éléments influant sur la conduite d'un projet souhaité émancipateur. A la lumière de ces derniers, il semble intéressant de questionner désormais les représentations qu'ont les enseignants sur les conditions sous lesquelles la démarche de projet permet de former un musicien généraliste. Leurs intentions et leurs réalisations répondent-elles aux mêmes objectifs ?

Mes recherches m'ont finalement conduite à définir les trois hypothèses suivantes :

Pour qu'une démarche de projet permette de former un musicien aux compétences plus diversifiées :

- il faut faire travailler des compétences transversales qui sont laissées de côté lors des cours conventionnels ;
- le fait que les élèves de différentes disciplines interagissent entre eux n'est pas une condition pour former un musicien polyvalent ;
- le fait que les élèves soient à l'initiative de projet n'est pas une condition pour former un musicien polyvalent ;

4.2 Description de la méthodologie

Présentation et justification du choix de méthodologie :

J'ai choisi de réaliser cinq entretiens semi-directifs auprès d'enseignantes de diverses disciplines (FM, danse, piano...) en école de musique et conservatoire afin de tenter de répondre à ma problématique : « quelles sont les représentations des enseignants sur les conditions sous lesquelles la démarche de projet permet de former un musicien généraliste ? ». Il m'a paru préférable de réaliser quelques entretiens plutôt qu'un questionnaire à choix multiple afin de pouvoir poser des questions ouvertes laissant la place à la spontanéité. Cela permet de récolter des témoignages d'expériences passées détaillées et authentiques. Pour cela, j'ai contacté par mail des enseignantes que j'ai connues en tant qu'élève dans mon parcours musical, ainsi que des enseignantes avec lesquelles j'ai effectué mes stages de pratique pédagogique. J'ai donc repris contact avec ces professeures de diverses disciplines d'un conservatoire à rayonnement régional et

d'un conservatoire à rayonnement départemental. J'ai reçu des réponses rapides et positives de la part de quasiment toutes les personnes que j'ai pu contacter. J'ai également effectué des recherches sur les projets réalisés dans les écoles de musique de la région. J'ai entendu dire que des dispositifs de type « *classe globale* » étaient expérimentés dans un conservatoire de la région. Curieuse, je me suis rendue sur la page facebook de l'établissement afin de me renseigner sur les projets artistiques réalisés ces dernières années. Un projet autour de la musique Irlandaise réunissant les classes de chant, de danse, de flûte, de violon... et un projet autour de l'oeuvre « *West Side Story* » réunissant des classes de danse, de chant... ont attiré mon attention. J'ai alors contacté un professeur que j'ai connu grâce à ma formation afin de recueillir les coordonnées des enseignants ayant participé à ces projets. Il m'a transmis les coordonnées de six enseignants ayant donné leur accord, je les ai tous recontactés. Je me suis alors présentée en tant qu'étudiante en double cursus piano et formation musicale au CEFEDM de Normandie rédigeant un mémoire sur la démarche de projet réunissant plusieurs disciplines et désireuse d'avoir des retours d'expériences. Finalement seule la professeure de percussions a donné suite à ma demande.

J'ai également envoyé des mails à différents professeurs de diverses disciplines dans plusieurs écoles de musique de la région. J'ai tenté de formuler mon message de façon à influencer le moins possible mes correspondants. J'ai finalement réalisé cinq entretiens avec une professeure de formation musicale, une professeure de danse, une professeure de chant, une professeure de percussions et une professeure de piano. J'ai choisi d'interroger la plupart de ces enseignantes car je les connaissais bien et j'avais pu observer qu'elles proposaient des choses intéressantes.

Etant donné le contexte sanitaire, les entretiens se sont passés à distance, en visioconférence et ont été enregistrés (durée moyenne: 1h). Les thèmes et questions (ouvertes) abordés (intentions à l'origine des projets mis en place, contenu des cours, finalité et objectifs visés, apports et limites...) ont été pensés pour me permettre de recueillir les représentations qu'ont ces enseignantes de la démarche de projet réunissant plusieurs disciplines. A cette fin, j'ai tenté de réaliser des entretiens semi-directifs, toutefois, j'ai conscience que certaines de mes réponses pouvaient prêter à interprétation. Pour chacune des questions, j'ai laissé les enseignantes enquêtées parler le temps qu'elles souhaitent. Il m'arrivait parfois d'intervenir pour faire quelques relances, tenter de clarifier ou préciser certains éléments de réponses. Les enseignantes m'ont semblé désireuses de partager leur expérience, elles ont montré un véritable intérêt pour le sujet.

Certaines ont paru heureuses de se remémorer des souvenirs de projets passés. Chaque entretien a duré environ une heure. L'analyse suivante tente de déterminer les points communs et les enjeux que ces représentations soulèvent.

Elaboration du guide d'entretien :

J'ai suivi trois axes de lecture :

- ◆ Les intentions à l'origine du projet

Mon premier axe s'intéresse aux motivations qui ont incité les enseignantes à être à l'initiative ou à participer à un projet réunissant plusieurs disciplines.

- ◆ Les réalisations : pratiques, dispositifs mis en place

Cet axe a pour but de déterminer la place des élèves et de l'enseignant au sein du projet. Il s'intéresse aux interactions entre les différents acteurs du projet. Il aborde également l'organisation, les contenus et les dispositifs mis en place au sein de chaque projet. Les projets réunissant plusieurs disciplines peuvent-ils permettre de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, plus autonomes d'après les enseignants ? Si oui, sous quelle forme ? Cet axe vise donc notamment à déterminer si des types d'apprentissages spécifiques sont engendrés par des situations de transversalité et si les pratiques sont en adéquation avec les intentions à l'origine du projet.

- ◆ Un dernier axe « bilan »

Ce dernier axe a pour but de connaître le ressenti des enseignantes sur la réalisation de projets passés.

J'ai ensuite déterminé six questions directrices :

- Pouvez-vous me raconter comment et à l'initiative de qui est né ce projet ?
- Quand vous repensez à ce projet, à ce qui l'a motivé à quoi pensez-vous ?
- Comment avez-vous fait pour le mettre en œuvre ?
- Comment avez-vous organisé ce projet ?

- Que faisiez-vous faire aux élèves ? Etait-ce différent des cours que vous donniez habituellement ? Si oui, en quoi ?
- Quels apports avez-vous pu en tirer ?
- A quelles difficultés avez-vous été confrontées ?

Présentation des enquêtées :

	Mme P.	Mme G.	Mme N.	Mme A.	Mme L.
Discipline	professeure formation musicale	professeure de danse contemporaine	professeure de percussions	professeure de chant	Professeure de piano
Ancienneté	Milieu de carrière	Milieu de carrière	Milieu de carrière	Fin de carrière	Milieu de carrière
Formation	Maîtrise de musicologie à la Sorbonne C.A	D.E dans institut Parisien Théâtre de rue	D.E au CEFEDM	D.E et C.A Conservatoire de Paris	C.A au CNSMD de Lyon
Mon lien avec les enquêtées	Mme P. était ma professeure de F.M il y a quelques années.	J'ai connu Mme G. en tant qu'enseignante au CEFEDM	J'ai pu contacter Mme N. grâce à un formateur du CEFEDM qui travaille avec elle.	Mme A. est ma professeure de chant.	J'ai eu l'occasion de rencontrer Mme L. lors de mon second stage de piano.
Disciplines ayant collaboré au projet	Classe de danse Classe de français Classe d'art dramatique Artiste plasticienne Classes de divers instruments	Classe de percussions Classe d'art dramatique Classe de jazz Classe de clarinette Classe d'art plastique Danse classique Danse jazz	Classes de danses contemporaine classique, jazz Classe d'art dramatique Classe de MAO Classes de clarinette, de flûte. Classe de musique ancienne Classes de musique actuelle	Classes de divers instruments (piano surtout) Classe d'art dramatique Classe de musique ancienne	Classe d'art dramatique Classes de divers instruments

Les limites de l'étude :

Il faut prendre en compte que les réponses des enseignantes sont dépendantes de la situation, du contexte. Bien que la présentation de mon sujet dans mes demandes d'entretien soit formulée de façon à influencer le moins possible mes interlocutrices, ces dernières ont tout de même pu avoir des idées préconçues sur les réponses qu'elles pensaient que j'attendais (forme de transfert ou de projection). « Les comportements varient en fonction du contexte et de la finalité des situations »⁴⁵ comme l'explique Jean-claude Abric psychologue (Abric, 1994). Il me semble également important de mettre en évidence que mon analyse, bien que souhaitée aussi neutre que possible, ne peut-être détachée totalement de mes propres représentations.

4.3 Analyse des entretiens en fonction des hypothèses définies :

Hypothèse N°1 :

- **D'après les enseignantes, dans une démarche de projet réunissant plusieurs disciplines, il faut faire travailler des compétences transversales qui sont laissées de côté lors des cours conventionnels.**

Lorsque l'on interroge les enseignantes sur les intentions qui ont motivé la réalisation de ce type de projet, le souhait de participer à la construction de compétences particulières n'est pas cité prioritairement. D'après certaines enseignantes, les cours dispensés dans le cadre de projets sont différents, ils ne font pas travailler les mêmes compétences que lors des cours habituels, comme l'explique Mme G :

« Ba ça n'a rien à voir en fait, quand je donne mes cours je ne fais pas de percussions corporelles. J'en fais pas en fait, je suis sur la technique en danse contemporaine, sur la technique de la danse quoi, l'évolution pédagogique d'un corps grâce à la danse. Et là on était en création, ça n'avait rien à voir, on était vraiment dans autre chose, c'était presque une autre matière, ça aurait pu être une matière obligatoire pour des élèves en DEC ou en DEM. Travailler avec d'autres musiciens, ça aurait pu être ça, c'était un travail de création, ils étaient là en tant qu'artistes, ils n'étaient pas là en tant qu'élèves. Donc ça n'a rien à voir avec ce que je fais dans mes cours ». (cf annexe p. 95)

La réalisation du projet réunissant plusieurs disciplines est perçue comme un moment à part où les élèves et les enseignants quittent leur simple rôle

45 ABRIC, Claude, dans Marie-Pierre Trinquier, « Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves » dans *Revue française de pédagogie*, N°185, 2013, p. 104, [en ligne] <http://journals.openedition.org/rfp/4312> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4312> mis en ligne le 31 décembre 2016, (consulté le 05 mai 2021).

d'enseignants et d'apprenants pour devenir de véritables créateurs, des artistes complets aux compétences plurielles.

- A la recherche d'un rapport au corps différent et d'une plus grande aisance scénique :

D'après les enseignantes interrogées, les projets avec danseurs et avec comédiens occasionnent un rapport à la scène différent, d'autant plus, si les élèves musiciens ont l'occasion d'expérimenter en dansant ou en jouant la comédie.

Certaines enquêtées expliquent que la participation des élèves à la réalisation de projets réunissant plusieurs disciplines favoriserait l'acquisition de compétences transversales comme l'exprime Mme G. au sujet d'un projet réunissant classe de percussions et classe de danse :

« Pour l'expérience physique, pour la relation avec la musique et puis pour aussi ouvrir son champ culturel, parce qu'ils ont réussi à rencontrer de la musique contemporaine, avec la classe de percussions. pas mal, de la musique contemporaine qu'ils ne connaissaient pas du tout. Savoir ce que c'est que le répertoire, et savoir ce que c'est qu'être percussionniste, et puis même les instruments, ils ont touché, ils ont eu envie de créer des choses aussi ensemble. (...) Et là on a vraiment été dans une création, avec des rythmes différents. J'ai beaucoup demandé aux élèves en fait de faire des percussions corporelles, ils se sont touchés un peu, il s'agissait un peu de se toucher pour que ça sonne sur le corps de l'autre, et en même temps de danser et d'évoluer. Donc on a complètement fait danser les élèves de percussions., c'était extraordinaire, on a vu qu'il y en avait certains, qui étaient bien en percussions mais pas dans les pieds ou dans les mains, et puis de mettre en valeur la musicalité des danseurs (...) ». (cf annexe p. 94)

Aux dires de Mme G., l'échange de rôle entre musiciens et danseurs présenterait l'avantage de sensibiliser les musiciens à une prise de conscience corporelle. D'après elle, ce type de projet offrirait également la possibilité aux élèves de travailler leur aisance sur scène. Les musiciens, comédiens et danseurs peuvent ainsi échanger sur leur technique de voix, de regard, sur la façon qu'ils ont d'être sur une scène. Cette compétence transversale comporte néanmoins des différences entre chaque discipline qui peuvent être enrichissantes :

« En fait tu n'es pas sur un plateau, musicien, danseur, comédien de la même manière, tout ça avec l'historique qu'on connaît, avec Mariveau, Beauchamp, Louis XIV tout ça.. Voilà on a une histoire qui fait qu'on est dans une représentation qui est différente et en danse contemporaine il y a même eu des

moments où on a enlevé les expressions, on a même mis des trucs sur la tête ».
(cf annexe p. 95)

Ce rapport à la scène est un élément important qui est finalement rarement travaillé durant le parcours d'un musicien au Conservatoire comme a pu me l'affirmer Mme R lors d'un entretien non enregistré. Mme P. semble avoir le même ressenti :

« Et ça leur permet d'apprendre à se présenter sur scène aussi, ça se travaille aussi. Même nous, en tant que professionnels, nous n'avons pas été formés, peut-être toi mais moi pas du tout, donc on se débrouille comme on peut.. Donc là, le théâtre, la chance qu'ont les lycéens d'avoir des cours de théâtre, ils apprennent à être sur scène. On a besoin de ça pour tout, même pour passer un entretien d'embauche ». (cf annexe p. 83)

Pourtant, cette confrontation au public est essentielle dans la vie d'un artiste comme le souligne Mme N, professeure de percussions :

« Parce que pour moi, le spectacle vivant c'est tout quoi. C'est vraiment... si on pratique un art, pour moi, c'est vraiment pour le faire de façon complète quoi. Pratiquer un art, c'est se confronter au public, l'écrivain à un moment donné, il va être lu, le musicien va être écouté, le danseur va être vu, que ce soit au niveau professionnel ou au niveau amateur, pour moi c'est la même chose c'est à dire que voilà on pratique un art pour le montrer pour... voilà. Donc on pratique pour soi mais aussi pour le public, pour moi une formation qui serait juste des petits... après voilà ça n'empêche pas de faire des petites choses de temps en temps, des petits projets. Mais pour moi, si dans le trimestre, un enfant n'a pas joué en public, pour moi il a raté son trimestre ». (cf annexe p. 114)

- La créativité de l'apprenant est valorisée dans les projets transdisciplinaires

La plupart des enquêtées expliquent que l'aspect créatif est essentiel dans le projet et qu'il favoriserait l'autonomie des élèves. C'est par exemple le cas de Mme G. qui propose à ses élèves de créer leur propre chorégraphie. Ils ont également un pouvoir décisionnel sur la mise en scène :

« Et après donc ensuite en fonction, moi j'essayais de mettre en place la mise en scène, et là ça ne se faisait pas vraiment en amont, ça se faisait vachement en direct, avec le ressenti des élèves, avec ce qu'ils apportaient en fait. La création tu peux préparer des trucs mais pour moi la création elle se fait avec les individus en direct parce que tu te sers de ce qu'ils t'apportent, c'est très contemporain comme façon de voir les choses ». (cf annexe p. 93)

Mme N. partage également une expérience créative menée par ses élèves percussionnistes. Elle explique que lors du projet avec danseurs, elle a fait composer à ses élèves une pièce censée illustrer la période « préhistorique ». Elle leur a laissé

récupérer des objets dans la nature pouvant servir d'instruments de musique à cette époque (branches, cailloux..) puis ils ont composé, guidés par le canevas que l'enseignante avait en tête.

- Travailler sur l'adaptabilité et la concentration de l'élève

Parmi les enseignantes interviewées, nombreuses sont celles à avoir réalisé des projets avec des classes de danse. Certaines affirment que le fait de faire travailler leurs élèves avec des danseurs les confronte à de nouvelles difficultés, de nouvelles contraintes. Ces derniers doivent alors s'adapter comme l'explique Mme N. au sujet de son projet alliant musiciens et danseurs :

« Après on travaillait et par contre on fait quelque chose de différent par rapport à d'habitude, c'est à dire que comme c'était prévu pour être joué en direct sur la danse moi je les ai vraiment mis dès le début dans cet esprit là que ben on se trompe, on ne s'arrête pas, que l'on garde le tempo que... Voilà souvent quand on travaille des morceaux d'ensemble entre nous, c'est un peu plus cool si j'ose dire jusqu'au concert. On prend notre temps et puis le jour du concert bah voilà on prend notre temps, c'est pas très grave on le joue un petit peu plus lentement. Alors que là il y avait vraiment un objectif, les danseurs, ils dansent à tel tempo et ils ne vont pas danser tout mou, tout ramolli ou à fond la caisse donc il y avait des exigences particulières pour ce travail on va dire. (...) Et puis ça leur a permis de progresser dans leur interprétation du point de vue de la rigueur, parce qu'il ne s'agit pas de sauter un truc, de ralentir ou quoi parce que si au moment où on doit donner le coup de triangle, c'est là où la danseuse saute, si on rate son coup de triangle, bah voilà on fait tout rater ». (cf annexe p.106)

Toutefois, nous ne pouvons affirmer que ce soit un objectif qui ait été pensé et souhaité en amont par l'enseignante.

- Permettre aux élèves de construire leur propre identité en tant que personnes et en tant qu'artistes :

D'après certaines enseignantes, la démarche de projet permettrait également des transformations plus profondes qui tiennent à la personne comme l'explique par exemple Mme G. professeure de danse : *« il y a des pudeurs aussi qui sont sorties complètement à ce moment là, des gens qui étaient très pudiques, très timides et qui ont rayonné à ce moment là ».*(cf annexe p. 94)

D'après les enquêtées, la mise en projet favoriserait donc la construction identitaire, l'épanouissement personnel, la prise de responsabilité et le vivre ensemble comme l'explique Mme N et Mme A :

« Et puis d'un point de vue aussi de l'entraide et de la solidarité, c'est à dire que voilà le but du jeu c'est que la musique soit impeccable pour les danseurs donc je fais en sorte que s'il y en a un qui a un petit souci, on se met derrière. Donc c'était vraiment, ça leur a apporté quelque chose... (...) à chaque fois que j'ai fait des projets comme ça interdisciplinaires, les élèves en sortaient grandis parce qu'on est tous dans notre train train, on se connaît, on fait des trucs ensemble machin et quand il s'agit de travail avec d'autres groupes qui ont d'autres habitudes, d'autres exigences etc. (...) Donc ouais ouais, ce qui m'intéresse le plus dans un élève, c'est son épanouissement personnel, sa construction voilà après qu'il soit excellent en percussions moi je veux bien ça fait plaisir aussi mais euh pour moi construire un être humain, lui montrer un petit peu tout ce à quoi il peut toucher ». (cf annexe p. 108)

« Tout ce qu'on fait doit aller pour moi dans un seul sens : celui d'élever les êtres humains. Quand on a le choix, toujours prendre quelque chose qui peut élever l'individu, surtout le petit individu ». (cf annexe p. 122)

D'après certaines enseignantes, la participation à des projets réunissant plusieurs disciplines peut permettre à chaque élève de construire sa propre identité artistique, de s'émanciper, de faire ses propres choix, grâce à l'ouverture musicale et à la diversité de possibilités qu'elle permet, tant au niveau du répertoire, des esthétiques, que des procédures engendrées :

« Et donc ça cette année on a fait ça et l'année d'après, on a décidé de continuer sur les percussions corporelles et pas forcément sur du répertoire, même si c'est super important mais on avait l'impression d'avoir déjà fait ça 10000 fois, et là on a repris des pièces de Barbatuques, super groupe de percussions corporelles da Brasil je crois, je crois qu'ils sont Brésiliens, ils sont hyper connus dans le monde entier ». (cf annexe p. 92)

« Je pense qu'il faut que les élèves voient tous les aspects de leur instrument, en plus les percussions on joue dans tellement de styles, de formations différentes, que s'ils voient juste le petit duo avec leur copain, avec qui ils ont cours et machin, c'est réducteur. Il faut qu'ils aient l'occasion de se produire vraiment dans leur scolarité de percussionniste, qu'ils voient tous les aspects de la percussion pour qu'après, ils aient un niveau amateur de qualité et s'ils veulent approfondir, qu'ils aient le choix : « tiens moi, je veux faire du jazz, moi je veux faire de la musique ancienne, moi j'ai envie de jouer des trucs solistes, parce que j'adore la technique et montrer que je suis le meilleur » et chacun après construit sa personnalité mais s'il ne voit qu'un aspect des choses, bon ba c'est plus limité ». (cf annexe p. 114)

Les projets alliant différentes disciplines permettent, une découverte et une ouverture sur la diversité culturelle comme le précise Mme N : *« ça leur a permis de découvrir la danse, parce qu'il y en a plein qui savaient que de loin ce que c'était surtout la danse, surtout la danse amateur dans une école de danse ». (cf annexe p. 107)*

La collaboration avec danseurs ou comédiens notamment participe, d'après les enseignantes, à la formation d'un « artiste » complet :

« C'est pareil dans les arts en fait, il faut tous les aspects de notre art, même de l'art en général je pense, de mixer les arts pour s'épanouir pour se construire, ce qui ne se fait pas à l'école de la République, c'est bien qu'on puisse le faire dans des écoles de musique, théâtre, danse, voilà, qu'on puisse compléter la formation de l'être humain au niveau culturel ». (cf annexe p. 115)

Certaines visent donc également à former des citoyens éclairés grâce au projet. Le projet offrirait un cadre favorable à l'évaluation des compétences sociales et civiques. On constate donc la volonté de la part de la plupart des enseignantes de développer de nouveaux savoir-faire et le « savoir-être », de par le rapport plus « ouvert » au savoir que permettent les projets réunissant plusieurs disciplines.

❖ Paradoxe...

Bien que l'on constate une volonté de tendre vers l'acquisition de compétences transversales pour les élèves, certaines enseignantes expliquent que les cours dispensés dans le cadre de projet ne diffèrent pas tant que cela des cours donnés habituellement, tant au niveau des contenus que des procédures... Les cours ne sont alors pas forcément pensés pour apporter des compétences laissées de côté lors des cours habituels :

« Hum non c'est..., à part le fait que j'explique le projet etc. mais sinon oui c'est un peu comme les cours habituels, il y a toujours une partie technique. C'est à dire que les pièces qu'on travaille pour les petites auditions, ou les pièces qu'on travaille pour les grands spectacles, ou les pièces qu'on travaille juste pour jouer avec le camarade qui est en cours (...) au fur et à mesure, on affine le travail du morceau en fonction du travail qu'on va en faire mais sinon la base c'est un peu la même ». (cf annexe p. 115)

« (...) Je vais peut-être moins embêter les élèves à dire "ouvre la bouche", fais ceci "respire"... oui je vais moins parler, par exemple, de l'endroit où le chanteur doit respirer, j'essaye de ne pas être pesante pour l'autre ou les autres instrumentistes mais ça reste quand même un travail dans la même lignée que ce qu'on peut faire d'habitude ». (cf annexe p. 124)

❖ L'acquisition de compétences transversales : un frein à l'apprentissage technique...

Pour d'autres, les compétences disciplinaires sont perçues comme étant difficiles à faire travailler dans ce contexte. Le projet semble même apparaître comme un frein à l'apprentissage de l'élève, les compétences disciplinaires étant laissées de côté alors

qu'elles auraient plus d'utilité que les compétences transversales. D'après certaines enseignantes, ce type de projet ne favorise pas, par exemple, le travail technique, élément central des cours habituels...

« Quand on commence en septembre, on a l'impression que c'est très long mais en fait ça va très très vite, les examens arrivent très vite et en fait, je m'aperçois que les élèves, je parle pour les chanteurs, capables de mener de front des œuvres qui peuvent être vraiment au point pour une audition et pour l'examen, souvent ça fait beaucoup à gérer. Voilà, ce qui fait que moi je n'ai jamais tenu à trop multiplier les auditions parce que je trouvais que ça empêchait à la limite de faire un travail de fond, de répertoire vraiment purement vocal, qui est quand même ce qui fait à mon sens, le plus progresser les élèves. Parce que dès l'instant où on travaille avec un collègue instrumentiste, on choisit plutôt pour la beauté de la musique, ce qui est évidemment primordial, et pas forcément en fonction de ce qui peut le plus faire progresser l'élève sur le plan vocal. Bon après, ça amène à développer d'autres choses donc qui sont très bénéfiques aussi mais moi je ne suis pas pour multiplier ce genre de projet, c'est bien une fois de temps en temps mais ça alourdit beaucoup... ». (cf annexe p. 125)

Ainsi, être doté de certaines compétences disciplinaires serait un pré-requis pour participer à des projets réunissant plusieurs disciplines, au risque de faire plus de mal que de bien :

« En fait, pour faire les projets, il faut déjà qu'il y ait une bonne technique, mais je ne pense pas que ce soient les projets qui amènent tant que ça de progrès techniques parce qu'il y a d'autres choses à gérer dans ces moments là. Je pense qu'il vaut mieux des voix déjà avec une technique bien avertie pour se lancer à faire un travail en collaboration avec d'autres ». (cf annexe p. 132)

Hypothèse N°2 :

- **Pour les enseignantes le fait que les élèves de différentes disciplines interagissent entre eux n'est pas une condition pour former un musicien polyvalent.**
- ❖ Des apports certains...

Selon certaines enseignantes, la collaboration, le dialogue et les échanges entre élèves de disciplines différentes sont des apports non négligeables comme l'explique Mme G, professeure de danse, à propos d'un projet réunissant musiciens et comédiens :

« Les comédiens ont dit : « il faut qu'on prenne des cours ensemble, on va se stimuler ! », alors déjà c'est une stimulation, et c'est aussi un partage de savoir-faire, c'est à dire, j'avais demandé donc aux comédiens à l'époque, pour venir

nous voir un petit peu danser, pour nous donner des conseils, parce que j'étais en création et c'était très drôle parce qu'ils disaient : vous avez une aisance sur scène avec le corps, ils étaient fan des danseurs (...) ». (cf annexe p. 94)

En plus de favoriser la motivation des élèves, les échanges entre apprenants permettent également de confronter les élèves aux problématiques des autres instruments ou disciplines et ainsi d'élargir leurs représentations d'un savoir, d'une notion (interview Mme P.) et de développer de nouvelles compétences. Chacun apprend de l'autre comme l'explique Mme N, professeure de percussions : « (...) chacun a le temps de s'exprimer, et en plus ils se corrigent les uns les autres ». (cf annexe p. 116) et Mme G. : « oui il y a eu un savoir-faire qui a été auto-acquis, tu vois ils ont dû se débrouiller quoi, (...) ensuite ils apprenaient les duos entre eux, donc ils apprenaient d'autres phases musicales après effectivement on a travaillé sur des canons, il y a effectivement une concentration énorme à avoir ». (cf annexe p. 96)

Les projets réunissant plusieurs disciplines donnent aux élèves la possibilité de réfléchir ensemble, ils doivent s'organiser de façon à être le plus efficaces possible : ils apprennent à déléguer, ils apprennent à se mettre d'accord, à s'affirmer en proposant leurs idées aux autres... Toutefois, les enseignantes constatent qu'il est nécessaire que de bonnes conditions soient réunies pour que les discussions entre apprenants soient constructives. Les affinités entre apprenants entrent en ligne de compte, les échanges entre apprenants ne peuvent être productifs si les participants ont des caractères qui ne correspondent pas, comme l'explique Mme N. : « Il y a que parfois des caractères... c'est arrivé une ou deux fois où les caractères étaient tellement antagonistes que les enfants je les ai changés de groupe parce que, ba ils ne s'entendaient pas, quoi, voilà, humainement ». (cf annexe p. 117)

❖ Dans les faits, des difficultés de différents ordres :

D'autres enseignantes, bien que soulignant tous les avantages des interactions entre élèves de diverses disciplines et de différents niveaux, soulèvent également les problèmes posés par le projet... Il peut apparaître comme un frein dans l'apprentissage (notamment technique) des élèves. Mme A. nous livre son expérience :

« Dans ce cas là, il y a quand même intérêt à ce que le chanteur soit bien averti de ce qu'il doit faire, quand il y en a plusieurs qui ont des difficultés, alors là ça devient très difficile. Et puis c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est un peu toujours au détriment de la bonne santé vocale du chanteur parce que dès l'instant où le pianiste patauge c'est pas bien pour le chanteur. Nous en tant que chanteurs, on est quand même très tributaires de l'accompagnement, et on est très vite à se faire mal à la gorge, quand on sent que ça va pas on se crispe et à la limite, ça fait plus de mal que de bien ». (cf annexe p. 124)

Dans les faits, il n'est pas si habituel de faire travailler activement des élèves de différentes classes ensemble. Bien souvent les élèves travaillent individuellement chacun de leur côté puis se retrouvent pour une ou deux répétitions comme l'expliquent Mme N. professeure de percussions :

« En gros on a fait peut être une répétition ou deux par groupe, c'est-à-dire qu'on répétait qu'une seule pièce donc on ne mobilisait que les danseurs et les musiciens de cette pièce là et puis après euh on a fait voilà une fausse générale où il y avait tout le monde. Et après des générales avant chaque concert, ça a dû être à peu près cela. Il n'y a pas eu tant de répétitions que ça avec les enfants parce que aussi avec les profs, on communiquait, on se disait: « T'en es où ? qu'est-ce qui se passe ? » etc et en fonction de ça, bon bah moi je boostais mes élèves, les profs de danse disaient « bon ba voilà ça va arriver ». (cf annexe p. 107)

ou encore Mme A. professeure de chant à propos d'un projet musique et art dramatique : *« Les chanteurs avaient évidemment travaillé chacun de leur côté, et la comédienne aussi en fait. Il suffisait que les chanteurs se calent dans les blancs. On a travaillé à part ». (cf annexe p. 123)*

Hypothèse n° 3 :

- **Les projets répondent à des intentions extérieures aux envies des élèves. Les élèves ne sont quasiment jamais à l'initiative de projets...**

Concernant la création du projet, on constate que bien souvent, seules les intentions de l'enseignante sont à l'origine des projets proposés aux apprenants. Le désir de l'enseignante de partager une passion, un goût pour l'art sous toutes ses formes, le désir de collaborer avec un enseignant avec qui elle s'entend bien... apparaissent comme étant à l'origine de la création de projets réunissant plusieurs disciplines artistiques. Mme N. professeure de percussions, à l'initiative d'un projet réunissant danseurs et musiciens, explique par exemple qu'elle a souhaité mettre en place un tel projet par passion pour la danse : *« Et puis j'adore la danse personnellement, je danse aussi en amateur. Donc j'étais très désireuse de monter un spectacle autour de l'histoire de la danse ». (cf annexe p. 102)*

On remarque que les enseignantes interrogées insistent sur la nécessité d'entretenir une relation de confiance avec les enseignants de toutes les disciplines participant au projet, les affinités entrent donc grandement en ligne de compte dans le choix des partenaires de travail comme l'expliquent notamment Mme A et Mme G :

« Pour tout t'avouer, on choisit évidemment les gens avec qui on a des liens plus ou moins amicaux, des gens avec qui on s'entend bien. Il y a des gens toujours plus ou moins, comment dirais-je ouverts dans toutes les structures. Il faut qu'il y ait un côté amical et sympathique, sinon on préfère travailler tout seul dans son coin, donc oui le côté amical joue ça c'est certain ». Mme A. (cf annexe p. 125)

« (...) Et là, plus que collaborer avec la classe de percussions, c'était collaborer avec la prof de percussions., clairement on avait vachement envie de bosser ensemble toutes les deux ». Mme G (cf annexe p. 90)

Dans tous les entretiens réalisés, l'ouverture d'esprit, la volonté de s'engager, la confiance entre collaborateurs et le soutien de la direction et des parents sont des éléments jugés importants qui influent sur la mise en route d'un projet ou non comme l'exprime Mme G. :

« Je me rends compte qu'il faut qu'il y ait une volonté de rencontre entre les classes et de faire confiance à ces profs, un truc comme ça. Tu peux pas être tout seul, en fait, tout seul t'es rien, il faut une équipe, faut avoir envie de choses à plusieurs et après être soutenu par la direction ». (cf annexe p. 99)

ou encore Mme N. :

« Et après pour les instruments, en fait c'était les volontaires parmi mes collègues et en fait il se trouve que c'était des gens avec qui je suis assez proche en fin de compte, qui ont la même façon de travailler que moi et qui étaient partants parce que c'est un projet un petit peu, quand même ambitieux, il fallait pas avoir peur donc voilà c'est des profs qui étaient un peu fous comme moi qui ont voulu partir là dessus. C'est souvent comme ça... mais ça m'a permis de mieux connaître une des professeures de classique que j'avais moins eu l'occasion de fréquenter donc aussi ça m'a permis de mieux connaître cette collègue avec qui j'avais pas encore fait de projet ». (cf annexe p. 103)

L'importance de bien s'entendre sur la finalité réelle du projet est également soulignée et permet une « motivation partagée » : *« Tout ce travail au niveau art plastique avec l'institut est très chouette, ça c'est parce que j'ai la chance d'avoir aussi quelqu'un avec moi qui est partante aussi et qui a les mêmes idées, donc voilà ». Mme P. (cf annexe p. 72)*

D'autre part, le besoin de se rassurer (notamment pour les jeunes enseignants) peut être à l'origine de la volonté de participer à un projet réunissant plusieurs disciplines comme l'explique Mme P : *« Au départ c'est parce que je ne me sentais pas forcément très capable, j'avais peur d'être seule, de ne pas pouvoir mener à bien un spectacle, un conte musical, j'avais pas trop d'expérience, j'avais besoin d'avoir des collègues pour m'aider à le faire ». (cf annexe p. 71)*

On constate également que bien souvent, une préparation importante est fournie en amont par les enseignants comme l'explique Mme P. professeure de FM :

« Tous les cours, tous les supports, ils sont choisis sur des pièces du projet, donc j'ai un petit peu anticipé la préparation. Comme c'est un spectacle un peu cousu main, où on a que des mots qui sont donnés en plus par le Ministère de la culture, ils sont publiés au mois d'août. Donc dès le mois d'août, une fois que j'ai ça, je cherche, je construis mon répertoire. Plus j'anticipe, mieux ça marche de toute façon pour que justement ces textes là soient des supports pédagogiques ». (cf annexe p. 75)

Cette préparation importante a pour effet que ce sont généralement les enseignants qui choisissent le thème du projet. Ils choisissent également bien souvent les morceaux excepté pour les travaux de composition : *« pour les gros spectacles à part quand c'est eux qui ont un travail de composition à faire mais sinon c'est plutôt moi qui leur impose le morceau. Pour l'instant je ne suis pas encore allée jusque là de préparer un gros spectacle où c'est eux qui font tout ». Mme N. (cf annexe p. 117)*

Pour justifier ce choix, les professeures soulèvent les difficultés d'ordre organisationnel, et l'ampleur du travail nécessaire à la gestion du projet de chaque élève. Bien que certains concepteurs de projets semblent vouloir évoluer en ce sens, les démarches plus ouvertes, partant de la curiosité, des envies et besoins des élèves pour construire le projet et leur laissant la mainmise sur son organisation se font plutôt rares. Nous constatons que c'est généralement la volonté des enseignants qui oriente l'action éducative, notre hypothèse se vérifie donc. Les objectifs visés par les enseignants tels que l'alimentation de la motivation ou le développement de l'estime de soi par exemple apparaissent comme étant au service du développement personnel des élèves. Dans les entretiens, les enseignantes ne précisent pas si elles ont sondé ou non les intérêts des élèves en amont ou si elles partent de leurs besoins, ce qui nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : *« pour les enseignants, les envies premières des élèves ne semblent pas être un facteur indispensable dans la préparation du projet ».*

Analyse (thématique) complémentaire des entretiens :

- Le projet réunissant plusieurs disciplines pour décroiser...

Le cloisonnement des disciplines est souvent dénoncé par les enseignantes. La plupart d'entre elles expliquent qu'elles perçoivent les projets réunissant plusieurs disciplines comme permettant de créer du lien entre les disciplines :

« Culturellement, ça permet vraiment de décroisonner les trucs danseurs d'un côté, musiciens de l'autre, ce qui était le cas les premières années où j'étais au conservatoire et là ça se décroisonnait complètement parce qu'en plus je crois qu'on avait pu faire un truc avec les comédiens aussi à un moment ». Mme G. (cf annexe p. 94)

« Je pense que la satisfaction, c'est la motivation pour les enfants, c'est du sens, c'est du concret en fait. On ne fait pas que du solfège pour du solfège, on va vraiment au bout d'un projet et on fait du lien avec l'instrument, ça donne vraiment du sens, et on applique à la réalité musicale, donc c'est vrai que moi je suis très contente de ce que j'ai pu faire ». Mme P. (cf annexe p. 73)

Cette création de lien est nécessaire pour faire évoluer la conception cloisonnée préconçue que peuvent avoir les élèves, les parents ou certains collègues explique Mme P :

« En fait on fait le même métier, que ce soit la fm ou la formation instrumentale, voilà c'est pour la musique, c'est pour que les élèves puissent pratiquer, donc et plus il y aura de liens entre nos différentes disciplines, pareil pour la danse, il faut qu'il y ait une aisance corporelle des enfants, parce qu'après il faut cette aisance corporelle pour le rythme, ba le théâtre, il faut qu'ils puissent s'exprimer aussi. Plus il y a de liens, je pense que les choses vont se connecter aussi dans la tête des enfants, surtout les jeunes enfants, qui ont quand même une conception des choses très cloisonnée parce qu'on leur cloisonne aussi, c'est vraiment aussi typiquement, je pense, français de tout mettre dans des cases depuis l'école et dans la tête des parents. Mais non, c'est pour ça il y a quand même des liens qui doivent se faire, et plus on fait des connections de bonne heure, mieux c'est, je suis persuadée que ça marche. Il faut savoir résister un peu et argumenter par rapport à certaines personnes, certains parents d'élèves, collègues instrumentistes qui disent : « voilà vous feriez mieux de faire connaître les rythmes et les notes ». (cf annexe p. 77)

Certaines enseignantes expliquent qu'il faut tenter de faire évoluer ces conceptions et rompre avec une culture élitiste fortement ancrée. Il importe de définir une formation pensée pour les amateurs. Mais cette volonté est confrontée au système pyramidal existant depuis la création du conservatoire :

« (...) ils (les élèves) savent très bien que malheureusement, notre pratique elle est quand même très pyramidale. Il faut comprendre qu'il y a des gens plus avancés qui sont un peu plus mis en avant, alors voilà, on fait attention, on est bienveillant pour les autres, c'est comme ça, c'est le système. Mais voilà, en effet chez de jeunes enfants, il faut gérer, bien expliquer avant pour pas susciter trop de jalousies ». (cf annexe p. 80)

Elles sont alors partagées entre leur envie d'ouverture, de changement et leur acceptation du système actuel.

- La réalisation finale comme objectif : viser l'excellence

Elles se rejoignent pour expliquer que ce type de projet permet de donner du sens aux apprentissages, notamment en liant théorie et pratique et en produisant une réalisation concrète aboutie : « *On ne fait pas que du solfège pour du solfège, on va vraiment au bout d'un projet et on fait du lien avec l'instrument, ça donne vraiment du sens, et on applique à la réalité musicale, donc c'est vrai que moi je suis très contente de ce que j'ai pu faire* ». (cf annexe p. 73)

D'après certaines enquêtes, la réussite du projet dépend notamment de cette réalisation finale. Il leur apparaît nécessaire que les élèves soient totalement au point pour pouvoir se produire en public comme l'explique Mme P :

« Le niveau d'excellence auquel on veut tendre, ba voilà on doit l'atteindre. (...) Pour moi, surtout les plus grands, ce niveau d'excellence et de perfection, c'est normal. Et ça leur permet de jouer, se produire. (...) Pour moi non, on n'est pas du tout dans l'élitisme, il faut qu'on soit capable de dispenser l'excellence pour tous et dès le début sans faire de distinction surtout sur les premiers et deuxièmes cycles ». (cf annexe p. 82)

- Les difficultés rencontrées : prendre en compte le cadre de référence

Ainsi, on peut noter une volonté de tendre vers un décloisonnement disciplinaire mais les difficultés auxquelles elles peuvent être confrontées les freinent. Les enseignantes insistent sur la nécessité d'avoir du soutien de la part de l'équipe de direction, de l'équipe enseignante pour la bonne réalisation du projet, notamment par rapport au budget et au planning. Un travail de coordination est nécessaire entre les différents partenaires du projet mais il n'est pas toujours aisé explique Mme G : « *Ba si t'es pas soutenu, il n'y a pas de projets, en fait. Tu ne peux pas te battre contre un planning super établi, contre des budgets...* ». (cf annexe p. 99)

Par ailleurs, la mise en projet peut sembler limitée le temps nécessaire à la préparation des évaluations, le travail lors de projets multiplierait les difficultés pour les élèves :

« (...) Alors quand on commence en septembre, on a l'impression que c'est très long mais en fait ça va très très vite, les examens arrivent très vite et en fait, je m'aperçois que les élèves, je parle pour les chanteurs, capables de mener de front des oeuvres qui peuvent être vraiment au point pour une audition et pour l'examen, souvent ça fait beaucoup à gérer. Voilà, ce qui fait que moi je n'ai jamais tenu à trop multiplier les auditions parce que je trouvais que ça empêchait à la limite de faire un travail de fond, de répertoire vraiment purement vocal, qui est quand même ce qui fait à mon sens, le plus progresser les élèves (...) ». (cf annexe p. 125)

Bilan général:

Concernant la première hypothèse, on remarque une forme de constance, d'uniformité dans les représentations des enseignantes par rapport aux apports de tels projets. Les projets réunissant plusieurs disciplines qu'elles mettent en place leur semblent favoriser l'acquisition de compétences laissées de côté lors des cours conventionnels. Ils favorisent la création de liens entre les disciplines et participent par conséquent à la création de sens dans l'esprit des élèves. Pour cela, certaines enseignantes proposent de faire expérimenter à leurs élèves des pratiques propres à d'autres disciplines susceptibles de faire travailler des compétences propres à leur spécialité mais également utiles dans leur vie de musiciens et d'individus en général. C'est par exemple le cas de Mme L. (entretien non retranscrit) qui, lors d'un projet, a fait travailler ses élèves pianistes avec des comédiens pour leur faire travailler notamment le rapport à la scène. Les pianistes ont eu l'occasion de se mettre dans la peau de comédiens pour travailler leur aisance sur scène. Toutefois, on peut parfois percevoir un décalage entre ce que les enseignantes souhaitent faire et ce qu'elles font. Dans les faits, les cours donnés ne sont pas forcément différents des cours habituels, on note la prédominance de projets pluridisciplinaires où les répétitions réunissant des élèves de plusieurs disciplines restent relativement rares. L'aspect « travail technique » pour sa propre discipline est également fortement valorisé.

Concernant la deuxième hypothèse, on constate une différence sur la façon de conduire un projet collectif. Certaines enseignantes considèrent les interactions entre élèves indispensables (création de petits groupes de travail favorisant les échanges de connaissances). C'est par exemple le cas de Mme G. avec la création de duos de musiciens et danseurs. Ce projet s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire voir transdisciplinaire car les élèves échangent leurs connaissances et vont même jusqu'à échanger leur rôle. Mme N. pratique également la pédagogie de groupe, même dans ses cours habituels. Toutefois son projet avec danseurs diffère de celui de Mme G. étant donné que musiciens et danseurs se réunissent pour deux répétitions avant la représentation. Le projet vise l'efficacité, les musiciens se préparent de leur côté avec à l'appui des temps donnés par les professeurs de danse. Musiciens et danseurs ne se retrouvent finalement que une ou deux fois en amont pour préparer la représentation finale, ce projet s'inscrit donc davantage dans une logique pluridisciplinaire. D'autres soulignent les problèmes que ce type d'activité peut poser, qu'ils soient d'ordre

organisationnel ou relationnel. Nous posons l'hypothèse que ces différences influent en fonction de la formation, du parcours et de l'âge des enseignantes.

Concernant la dernière hypothèse, on remarque que les projets explicités sont toujours initiés par les enseignantes. Le projet nécessite une préparation conséquente à réaliser en amont, ce qui freine leur engagement dans ce type d'activité. D'autres expliquent n'avoir jamais expérimenté ce type de projet (c'est le cas de Mme L.) mais souhaiteraient à l'avenir pouvoir le tenter.

Conclusion :

A la lumière des expériences partagées par les enseignantes interrogées, de nombreux questionnements surgissent. Nous pouvons nous demander si un projet réunissant des élèves sur deux ou trois séances peut véritablement permettre de leur faire acquérir des compétences telles qu'une plus grande aisance sur scène. Quelques ateliers ponctuels peuvent-ils suffire ? Les élèves parviendront-ils à faire le lien entre les notions en jeu en si peu de temps, d'autant plus si les objectifs ne sont pas clairement identifiés ? Le projet peut-il être considéré comme un acte de changement ayant le pouvoir d'améliorer le système ? C'est un premier pas vers la globalisation de l'enseignement mais est-ce suffisant ? Réaliser un projet transdisciplinaire de temps en temps peut-il véritablement permettre de former des musiciens aux compétences plus diversifiées ? Cela suffira-t-il pour leur permettre de faire leur propre choix, les émanciper davantage ? Nous pouvons craindre que le projet ne soit alors qu'un pis aller censé pouvoir résoudre un problème finalement plus profond. Ce sont des questionnements qui me semblent essentiels pour un enseignant désireux d'encourager les élèves dans leur démarche.

On constate que la volonté de créer davantage de passerelles entre les disciplines est bien présente dans le discours des enseignantes. Ainsi, tout est réuni dans leurs représentations pour construire un enseignement plus constructiviste. Toutefois, bien que les nombreux apports de ce type de projet soient mis en évidence par ses initiatrices, de nombreuses difficultés sont soulevées : le manque d'investissement des différents participants, l'organisation importante supposée... Ces éléments sont véritablement perçus comme un frein à la conduite de ce type de projet. On constate que ces divers problèmes sont directement reliés à l'organisation de l'école de musique. De fait, le système cloisonné du conservatoire ne facilite pas la réalisation de projets transdisciplinaires permettant de former des musiciens aux compétences transversales.

La pédagogie de projet pour être efficace doit faire preuve de méthode afin de permettre aux élèves de s'appropriier le projet, de le construire. La globalité et la transdisciplinarité, principaux enjeux de la pédagogie de projet remettent en question l'organisation actuelle des écoles de musique, conduisant le plus souvent à un fonctionnement pluridisciplinaire de l'enseignement. Pour progresser dans le sens de la transdisciplinarité avec une volonté

de décloisonnement disciplinaire, l'école de musique se doit d'ouvrir à d'autres façons de faire en élargissant sa vision de la musique à l'intelligence collective.

Des dispositifs particuliers pourraient être envisagés dans une démarche de globalité des apprentissages impliquant une collaboration entre enseignants de différentes disciplines avec une volonté d'action en commun.

La diversité des pratiques et approches musicales permettrait aux élèves d'augmenter leurs connaissances, leurs compétences, en reliant les savoirs entre eux et constituerait un enrichissement supplémentaire. L'enseignant pourrait choisir de devenir un médiateur guidant les élèves et répondant à leurs questionnements spontanés (sans contenu forcément prédéterminé par l'enseignant) dans un contexte d'enseignement moins formel.

Bien que la confrontation à la diversité des pratiques musicales permette à l'élève de mieux apprendre et de mieux se positionner, il doit aussi pouvoir s'épanouir dans une pratique plus spécifique. Il me semble important que l'élève ait la possibilité de choisir, selon son désir et l'investissement personnel souhaité, une pratique musicale spécialisée ou au contraire plus diversifiée. Des ateliers de formation ouverts aux élèves pourraient peut-être se développer davantage.

Pour permettre aux jeunes élèves de choisir leur orientation, (voir de changer d'avis en cours de parcours) il m'apparaît utile de leur proposer une formation initiale plus générale pour leur faire appréhender les différentes possibilités qui s'offrent à eux.

Mais de telles initiatives pourraient bien se heurter à la résistance d'une institution d'enseignement musical existant depuis plus de deux siècles. Elles ne seront envisageables et acceptées que si elles sont mises en place de manière progressive.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

ANNEXES :

Entretiens oraux retranscription :⁴⁶

Entretien avec Mme P. professeure de formation musicale

Réalisé le 17 février 2021 en visioconférence

Durée : 1h20

Moi : Alors est-ce que dans un premier temps je peux vous demander de vous présenter, de présenter un petit peu votre parcours ?

Mme P : D'accord, très bien. Je suis professeure de FM au Conservatoire de // depuis maintenant une bonne dizaine d'années. Je suis depuis deux ans en charge de la coordination du département de FM ce qui est toujours intéressant en terme de réflexion pédagogique et de travail aussi en lien avec les autres collègues de Formation instrumentale et la direction. Pendant mon parcours, auparavant j'ai été professeure de FM à Grand couronne, où j'ai fait aussi deux ans de coordination, j'ai aussi cette expérience de coordonner le département, mais voilà, je suis toujours très heureuse parce qu'en fait on alterne avec les collègues de FM de //, donc je suis très contente que ce soit mon tour depuis deux ans c'est vraiment très très chouette. Je suis titulaire du C.A de FM et aussi d'une maîtrise de musicologie à la Sorbonne ; Voilà donc ma formation, et mon parcours d'instrumentiste, donc flûtiste quand j'étais petite, pianiste et puis des cours de chant que j'ai pris pas mal quand j'étais petite et j'ai une formation assez large de l'écriture, de l'analyse qui étaient vraiment complémentaires à mon parcours de FM. Est-ce que c'est un peu clair pour toi ?

Moi : Oui très bien merci beaucoup. Est-ce que je peux vous demander si vous avez déjà eu l'occasion de faire participer vos classes à des projets réunissant plusieurs disciplines ?

Mme P : Oui oui je le fais régulièrement et depuis des années parce que je ne peux pas vivre sans. Le but quand même principal de la formation musicale, même si il y a le solfège dans ce cours, c'est surtout la pratique artistique. Donner du sens auprès de nos élèves et notamment nos jeunes élèves à la création de projets artistiques est primordial

⁴⁶ En raison d'un incident informatique, l'entretien avec Mme L. professeur de piano, réalisé le 9 mars 2021 a été perdu. Durée: environ 1h

pour moi et avant tout. En fonction des structures où j'enseigne, j'ai toujours beaucoup posé de questions sur un projet qui pour moi est vital pour mes élèves et pour moi-même aussi, sinon j'aurais du mal... tu sais bien que c'est tellement difficile à concilier dans la vie donc l'enseignement la vie artistique, après la vie de famille. Donc pour moi, ça m'a permis dans ma carrière d'avoir un juste milieu, et je peux comme ça aussi faire de la musique moi-même et les accompagner sur le plan artistique. Tu veux que je te parle de mon projet en cours cette année ?

Moi : Oui, j'aimerais bien qu'on précise un petit peu, je ne sais pas si vous avez eu l'occasion, là dernièrement - surtout avec les circonstances en ce moment ce n'est pas évident je m'en rends bien compte - mais donc de préparer un projet avec d'autres disciplines que la formation musicale ou d'autres classes de FM ?

Mme P : Oui alors, on va partager l'écran et je vais pouvoir te présenter ce que je fais cette année et on remontera aussi. Tu vois là c'est le padlet de cette année, j'ai découvert le padlet avec des conseils de jeunes collègues l'année dernière au moment du premier confinement et ça m'a bien été. J'ai décidé dès la rentrée de l'utiliser, je trouvais que c'était très complémentaire à mon enseignement et ça me permettait que ce soit clair pour mes élèves, pour les petits pour les 2^{ème} cycles où en fait quand on leur envoie des relevés voilà ils ne savent jamais retrouver dans leur mail et j'avais un peu questionné les élèves. T'hésite pas si tu veux faire des captures d'écran, si tu veux que je te passe après des liens. Notre entretien toutes les deux, c'est aussi dans un but de transmission pédagogique et d'échanges.

Moi : Tout à fait.

Mme P : En fait depuis plusieurs années maintenant, ça fait bien la 4^{ème} mouture, je participe avec la bibliothèque du Conservatoire à Dis moi dix mots, qui est un projet du réseau Canopé qui est un projet de bibliothèques de France. Et c'est Aurélianne Ala. qui m'avait proposé il y a 4, 5 ans de faire partie de ce programme dans le cadre de la semaine de la francophonie qui se trouve fin mars. Voilà on a dix mots, des mots plus ou moins rares, chaque année qui sont proposés par le réseau CANOPE. Cette année c'est sur l'air, c'est pour ça que c'est « dis moi dix mots » qui manquent pas d'air, on a chambre à air, aile, foehn, allure, éolien etc. Donc moi je m'en sers vraiment de support avec le travail pédagogique, le travail avec la bibliothèque et puis surtout le travail avec l'institutrice qui est en charge des CM1. Déjà on est dans un projet pluridisciplinaire, t'imagines

qu'avec ces mots, l'institutrice peut faire plein de choses différentes, variées sur le plan ba déjà des mots, du français. Sur les années antérieures, on a eu des notions de graphisme, donc elle pouvait vraiment intégrer les maths, elle va pouvoir travailler sur la création de textes de poèmes ; donc quand on parle de foehn par exemple, donc ba les vents, évidemment il y a un côté géographique, évidemment aussi un côté art graphique aussi, de pouvoir aussi illustrer tous ces mots. Voilà et donc moi ça me permet de constituer mon programme de CM1 qui est 1C3 dans le choix de mon répertoire et évidemment j'adapte par rapport à la technique solfégique. Le but c'est que nous allons vraiment avoir à la fin du mois de mars un spectacle. L'année dernière, ce spectacle n'a pas pu se faire, cette année il sera capté donc on va préparer, moi je ne maîtrise pas du tout les notions de captation mais je sais qu'on va pouvoir mettre en scène comme j'ai pu faire sur les années antérieures sur le tapis rouge. Ce sera filmé et transmis sur la web tv du conservatoire. Voilà notre petit spectacle ça c'est vraiment, je m'amuse et puis je pense que c'est vraiment source de motivation pour les élèves. Mais par contre, on fait vraiment tout un travail technique depuis le début de l'année, puisqu'on a modulé, on a travaillé sur « Bulle vole » la chanson donc qu'on a mémorisée, on a fait une dictée à partie manquante, on était dans le travail de fond au niveau de la formation musicale. Après une fois que la DPAM a été faite, il y a un travail de notes, la pulsation, tout le travail technique. Donc comme j'intègre vraiment les instruments aussi dans ma pédagogie je le fais de façon ponctuelle en première année. Globalement avant chaque vacance on fait une séance à l'instrument et puis petit à petit au cours du 1^{er} cycle, je les intègre régulièrement. Donc là en troisième année, surtout à partir du mois de janvier, je demande aux enfants d'emmener toutes les semaines leur instrument. Et puis ba on applique, c'est à dire que la chanson qu'on va travailler, on va la jouer à l'instrument. On va être confronté aux instruments transpositeurs donc qu'est-ce qu'on fait, on peut travailler en mi, un petit peu de lecture de clés par le biais de la lecture relative, de la transposition à l'oreille. Mais voilà cette année, il n'y a pas d'instruments en cours, c'est vrai que les orchestres ont repris etc. C'est un peu par solidarité pour Mme C. Sa fille aînée est atteinte de la Mucoviscidose, elle ne veut vraiment pas ramener le virus à la maison. Elle nous avait dit à la rentrée « moi, je ne pratiquerai pas l'instrument en cours et j'aimerai par solidarité que ce soit juste dans l'équipe aussi », donc c'est ce qu'on a fait. Je suis vraiment très frustrée de ne pas pouvoir entendre les enfants appliquer ce qu'on fait en FM sur l'instrument. Pour moi c'est tellement lié la pratique instrumentale, vocale, corporelle que c'est compliqué donc je leur demande d'enregistrer à la maison. Ils ont pris l'habitude

avec le confinement, donc ils ne sont pas trop étonnés. Ils l'ont fait, ils ont joué le jeu, donc voilà je leur mets sur le padlet l'accompagnement de la chanson dans un tempo ralenti. Pour ceux pour lesquels au niveau technique instrumentale c'était trop compliqué, les thèmes sont transposés et ils m'ont fait vraiment de très jolis enregistrements. Par exemple, je vais te montrer. Juliette notamment. (Enregistrement vocal) c'est chouette hein ? Il y a aussi je pense pour toi au niveau du piano aussi, donc à chaque fois, je leur ai donné une version mains ensemble avec une basse très simple. En fait les pianistes, je leur dis, soit vous jouez que la main droite avec l'accompagnement, soit vraiment l'idéal pour vous c'est de jouer à deux mains et très lentement. Alors ce n'est pas un pianiste, c'est un organiste (enregistrement). Donc voilà tout mon programme de chansons, une chanson de Bourvil parce que voilà on est sur chambre à air, pour illustrer le mot chambre à air, il y a un petit peu de technique dans mon programme quand même, parce qu'on est retourné sur un « Musicalement Vôtre » (méthode). Je les ai enregistrés. Et alors le travail collaboratif que j'ai fait aussi sur ce projet, puisqu'on a le terme éolien, je pensais aux *Gymnopédies*, on est en mode éolien sur Satie, ça me permet d'aborder avec eux les modes et ce mode éolien est pratique pour faire de l'improvisation en cours. Donc je joue le début de la 3^{ème} Gymnopédie et à tour de rôle, ils improvisent en mode éolien avec comme consigne de commencer et de finir par la tonique ; ça je le fais un peu sous forme de ballet que je ferai au niveau du spectacle aussi, c'est à dire qu'ils feront une file dans les aigus du piano. Ils font leur petite impro puis après ils tournent autour du piano, une fois qu'ils ont improvisé au piano, tous même les non pianistes, ils vont danser. Evidemment je ne suis pas professeure de danse, je ne sais rien faire de tout ça mais il faut faire confiance aux enfants qui sont source de propositions et ils ont plein plein d'idées, donc en terme d'expression corporelle, il y a toujours de toute façon un ou une danseuse plutôt ou du patinage artistique, il y a toujours un enfant qui sait faire qui va emmener les autres et on peut toujours avoir de jolies chorégraphies, voilà il faut oser le faire mais ça se fait très très bien. Au terme du spectacle, il y aura ce lien corporel qui se fera. Et alors au niveau de la troisième *Gymnopédie*, comme je suis avec les collègues sur une grande réflexion sur le rapport formation instrumentale et les échanges etc. A titre expérimental ça n'a pas été une demande ni de la direction ni des collègues, mais je me suis dit pourquoi je n'engagerai pas un petit peu tous les professeurs d'instruments qui ont en charge aussi les CM1 sur ce travail d'enregistrement que je fais, puisque je leur demande d'enregistrer à distance et aussi des difficultés de réaliser à l'instrument. Les cordes notamment les violons qui sont toujours sur des fa dièse, tout le temps

naturellement, en fait la *Gymnopédie*, avec le fa bécarre, ils n'étaient pas fichus de jouer la *Gymnopédie* avec un fa bécarre, il y avait toujours ce fa dièse. Alors habituellement, quand je les ai en cours, je leur dis vous prenez vos doigts et ça marche. Mais là, ne les ayant pas en cours, j'ai demandé aux collègues instrumentistes de pouvoir les faire travailler. Donc ils ne m'ont pas tous répondu, voilà et puis c'est vraiment sur la base du volontariat, il n'y a pas d'obligation donc je n'ai pas eu de réponses. Des réponses de collègues qui m'ont dit, tu te rends compte, on n'a qu'une demi-heure de cours avec eux, c'est pas possible; on n'a pas le temps, il faut qu'ils travaillent leur instrument. Après il y a des collègues qui ont joué le jeu, oui je vais le faire travailler et je me suis rendue compte qu'après écoute un premier enregistrement un deuxième que c'était vraiment mieux. Le prof d'instrument était passé par là et puis d'autres collègues qui ont vraiment joué le jeu et puis qui ont accompagné leurs élèves jusqu'à l'enregistrement. Là j'ai notamment des enfants plus...il faut que je me rappelle c'est « *Miroir* » donc une altiste, avec sa prof d'alto (écoute de l'enregistrement où prof d'alto et élève jouent ensemble). C'est chouette hein ? C'est pas encore très stable au niveau de la pulsation mais il y a vraiment eu ce travail en commun avec la collègue, c'est très bien. Alors pareil sur cette *Gymnopédie*, (...) j'ai un petit tricheur.. alors là non il a pas triché du coup. Alors par exemple, Jessica qui a improvisé sur le mode éolien (écoute). La consigne est moins respectée de la tonique, c'était pour te faire entendre un tuba. C'est assez rigolo. C'était très chouette de demander aux collègues de participer avec des retours comme je disais plus ou moins positifs/négatifs ; ça suscite de la réflexion et du travail ensemble et c'est pas systématique donc voilà on peut les solliciter ça peut être intéressant. Pour la collaboration, je pensais à ça, la participation de collègues instrumentistes pour les spectacles. Lorsque j'avais la chance d'avoir dans les parents d'élèves un ou une des collègues je pense à Mme F notamment il y a quelques années elle venait au moment de la générale, au moment du spectacle, m'accorder les cordes, c'était des petites choses comme ça qui étaient bien pratiques pour moi. C'est vrai que les enfants n'osent pas forcément de demander de travailler un morceau de formation musicale, même je pense aux percussionnistes, ils n'ont pas forcément le réflexe de demander ba comment on pourrait accompagner cette chanson. Je peux leur faire faire une rythmique assez sympathique, assez simple pour qu'ils puissent nous soutenir. Il y a des années où j'ai eu de super accompagnements sur batterie très simples, des beaux accompagnements rythmiques, ça c'est très bien. Autre chose au niveau de mon travail coopératif avec l'institutrice aussi, sur nos mots, l'institutrice leur a fait produire beaucoup de choses,

beaucoup de poèmes qui partent de ces mots. Et donc, j'ai une petite fille qui s'appelle Elsa qui a écrit un poème « dans la musique il y a un pic de rythme, la cadence (parce qu'on était en train de travailler les cadences alors elle a été marquée) la cadence sent la fragrance et bien sur les notes, dans la portée si bien notée les silences dansent, pour moi la musique c'est magique » et donc là on fait une création de chanson collective. Donc je leur mets le texte au tableau et je leur dis - donc là les enfants sont assis par terre, on essaye d'être convivial, détendu - « bon ba sur les premières strophes qu'est-ce que vous imaginez comme mélodie, comme chanson ? » Et vraiment depuis trois, quatre ans que je fais ça, parce qu'avant j'osais pas, je me disais ça va prendre un temps fou , et je suis pas compositrice je sais pas faire, je crois que finalement oui, sur un texte que les enfants m'avaient proposé , j'avais dû inventer une chanson. Et après, je trouvais qu'il aurait été mieux qu'ils aillent jusqu'au bout de leur création et qu'ils inventent aussi des musiques. Et en fait, à chaque fois chaque année, et je fais pas toujours forcément avec un support harmonique, sur une boucle, chaque fois il y a toujours un enfant qui a une amorce par rapport au rythme à la mélodie du texte. Là c'était Lise qui a commencé « dans la musique il y a un pic de rythme » elle tâtonne un petit peu, elle chante cette phrase, ça sonne pas trop mal, et là ce qu'on fait, au niveau du cours du groupe, il faut mémoriser cette phrase. Sinon, elle sera capable de me chanter une troisième fois une quatrième différemment. Elle mémorise sa propre phrase elle l'apprend au groupe. Et moi de ce fait là, je commence à faire un support harmonique par rapport à sa proposition. La mémorisation je peux pas la faire sans harmonisation sans support harmonique, sans la carrure rythmique et les accords. Et je leur dis c'est très bien il y a deux solutions pour fixer, pour que je me rappelle d'ici la semaine prochaine et vous aussi. Soit on enregistre mais c'est un petit peu dommage de pas passer par une fixation à l'écrit et donc on s'embarque dans l'écriture, et donc là tout le lien, sur la carrure, le chiffrage de mesure, la tonalité, et puis ba les rythmes comment on a mis en rythme cette phrase et après comment on décode aussi, et en plus ils sont super intéressés, motivés et on se fait une petite dictée comme ça au tableau, collective, ça nous a pris deux semaines, sur une demi-heure dans le cours, voilà et évidemment après j'ai tout mis en ordre, j'ai remis un genre de petit refrain parce que sinon c'était court. Maya a proposé une phrase. On arrive toujours à des choses assez chouettes, soit trois parties continues, soit des couplets refrains, ça c'est très bien. Ensuite, c'est vrai que je suis prise par le temps, et donc je vais harmoniser. Mais tu imagines très bien que dans le travail de coopération, je puisse aller voir le prof d'écriture, et lui dire, voilà les CM1 ont fait cette chanson, comment tu l'harmonises, comment tes étudiants

peuvent harmoniser ? moi-même dans mes grandes classes aussi, ça m'est arrivé aussi de demander après à des 2C4 et des 3^{ème} cycles aussi puisqu'on a un peu plus le temps et puis les projets qui sont intéressants aussi d'harmoniser d'arranger. L'année dernière, il y a deux ans, sur les COP justement, où est-ce que je peux retrouver ça... Donc le Beau voyage (écoute), donc ça c'était un choix d'amandine, j'avais demandé aux COP FM. Lucie m'avait fait, elle avait dû faire l'accompagnement, faire l'arrangement pour le groupe de STEM. Voilà donc les enfants chantent, et elle était étudiante au CEFEDM en formation, elle m'avait fait l'arrangement pour un niveau facile de cette chanson. Les enfants ont dû accompagner eux mêmes une partie des chanteurs. On avait fait ce travail là d'arrangement avec les grands et on avait un autre travail d'arrangement et d'harmonisation. C'était Lila qui m'avait fait un super truc aussi, une polyphonie vocale, un arrangement à quatre voix mixtes pour leur groupe (écoute). Donc en gros, voilà par rapport à la participation de mes élèves au sein de mes différents niveaux d'élèves de FM, de mes collègues instrumentistes, on peut aussi aller voir au niveau de l'écriture. Alors j'ai aussi fait, c'était au début où je me lançais un peu au Conservatoire dans des projets un peu plus « spectacles » où je ne savais pas trop comment m'y prendre. J'avais fait un gros travail avec la danse, au fait ça devait être vers 2011 je crois bien, j'avais demandé à Lili (prof de danse), et toutes les semaines pendant longtemps aussi pareil avec des horaires aménagés de CE1 que j'avais à l'époque. Elle venait toutes les semaines intervenir une heure, je pense qu'elle le prenait sur son temps personnel et pas forcément sur son temps de cours pour faire travailler les CE1. En plus c'était vraiment le niveau adapté parce que toute l'approche corporelle que l'on a besoin en CE1 est super importante. Tout le travail que j'abordais au niveau rythmique, elle le faisait au niveau du travail corporel, et puis elle nous a vraiment appris à bien nous placer, j'avais cours dans la salle de danse, presque un genre de rythme Dalcroze en fait ça faisait toute la dimension corporelle, échauffement placement. Et puis on avait aussi abouti à un spectacle, c'était un des contes d'Isabelle Aboulquier sur l'arbre je crois, c'était un conte ethnologique avec des chansons. J'ai quelques photos, elle avait même été chercher des costumes de danse. Elle nous avait appris à nous placer, à chorégraphier des chansons. Et une autre année, peu de temps après, avec la professeure de théâtre c'était Julie qui avait récité et qui nous avait aidés à nous mettre en scène aussi. C'est vrai que dès qu'on peut travailler avec les collègues de danse théâtre, au niveau de la création de spectacles, c'est super intéressant. Julie venait de façon ponctuelle, on prévoyait des dates, c'est précieux quand j'ai des collègues qui peuvent un peu nous aider comme ça. Oui je

t'écoute !

Moi : Et par rapport à ces projets, qui est-ce qui a été à l'initiative et qu'est-ce qui les a motivés ?

Mme P : En fait, c'est toujours moi, ça a toujours été mes projets. Au départ, c'est parce que je ne me sentais pas forcément très capable, j'avais peur d'être seule, de ne pas pouvoir mener à bien un spectacle, un conte musical, j'avais pas trop d'expérience, j'avais besoin d'avoir des collègues pour m'aider à le faire. Et puis, après très vite je me suis dit ça y est j'ai compris, je peux faire, il faut faire confiance aux enfants, ils sont vraiment force de propositions et d'imaginaire. Et puis après j'ai aussi demandé, puisque j'ai la chance d'avoir une classe à horaires aménagés, à ce que les enseignants puissent participer. Mais en fait, les autres années, les enseignants étaient vraiment très gentils, encadraient les enfants au niveau du spectacle de la générale mais n'avaient pas forcément envie de s'investir dans le spectacle. Et puis, depuis quatre ans, j'ai une super collègue, pour elle aussi la créativité fait partie de son enseignement. Je pensais même au niveau du graphisme, elle fait dessiner des super trucs. Il y a deux ans, l'année dernière, ça ne s'est pas fait mais les enfants avaient fait des affiches dans le Conservatoire, avec des dessins et ils avaient fait aussi la plaquette, le programme du spectacle que l'on distribue aux parents, illustrés par les enfants. Tout ce travail au niveau art plastique avec l'institut est très chouette ; ça c'est parce que j'ai la chance d'avoir aussi quelqu'un avec moi qui est partante et qui a les mêmes idées, donc voilà. Après aussi, dans les projets auxquels j'ai participé, je me rappelle, c'était Elodie la professeure de clarinette, qui avait des contacts avec des étudiants en classe d'écriture. Je me rappelle d'être partie sur une étudiante qui avait fait une partition graphique, un genre de time line, et en fonction de ces graphiques, on devait improviser à l'instrument, ça nous l'avions fait au sein de nos cours en affichant la partition au tableau et les enfants improvisaient. Il y avait eu un concert de donné et là c'était l'équipe de F.M qui avait improvisé sur cette partition qui était projetée sur l'écran. C'était vraiment très bien aussi au sein de l'équipe de FM de sortir nos instruments. On a découvert qu'il y en avait qui faisaient de la flûte, un qui faisait de la clarinette, c'était rigolo de découvrir les talents cachés. On était en équipe, on a eu moins peur aussi, parce que l'improvisation, moi j'étais à la flûte pas plus habituée que ça à improviser, et pour souder l'équipe c'était bien d'avoir ce projet artistique commun. Voilà donc ce projet dont je me rappelle. A Couronne, on avait aussi, là c'était l'école de théâtre qui était une école privée à Grand-Couronne qui avait besoin de

musiciens, et donc là en tant que musicienne, j'intervenais avec d'autres collègues de l'école de musique pour illustrer je ne sais plus quel spectacle. Ce sont des choses faites aussi personnellement mais en tout cas pas dans le cadre de la pédagogie parce que l'intérêt c'est vraiment je trouve que le cours de FM participe vraiment, soit une classe entière, soit des étudiants, soit des grands élèves ou des élèves plus ou moins avancés, dans de l'accompagnement, dans de l'arrangement de chansons, il y a plein de choses à faire.

Moi : Merci beaucoup, et donc, j'ai beaucoup de questions, c'est riche. Bon donc, vous m'avez un petit peu parlé de ce que vous faisiez faire aux élèves... et par rapport du coup à posteriori... par rapport à tous ces projets, est-ce que vous en êtes satisfaite et pourquoi ? Il en reste quoi ?

Mme P : Moi, je pense que les élèves sont contents, alors c'est vrai que dans les CHAM maintenant ça devient un petit peu une institution, qu'il y ait au moins dans leur parcours de 4 ans, 4 années à l'école. Il y aura un spectacle que la classe fera parce que nos CHAM ont la chance de faire plein de spectacles par le biais de la classe de chant choral avec Mr H.. Au début il y avait que moi qui le faisais et puis on a eu pendant deux ans d'autres collègues qui ont décidé de faire aussi un projet donc on a dû avoir, donc moi j'ai souvent les CM1, parce que je trouve que c'est une classe qui est assez autonome musicalement. Ils commencent à se débrouiller musicalement et puis il n'y a pas d'examens donc il y a moins d'échéances techniques. Et on a eu ensuite des projets de CE2, des projets de CM2, donc là c'était bien parce que chacune des collègues avait envie de faire quelque chose mais je pense qu'avec la crise sanitaire, elles ont un peu laissé de côté. Je pense que la satisfaction, c'est la motivation pour les enfants, c'est du sens, c'est du concret en fait. On ne fait pas que du solfège pour du solfège, on va vraiment au bout d'un projet et on fait du lien avec l'instrument, ça donne vraiment du sens, et on applique à la réalité musicale, donc c'est vrai que moi je suis très contente de ce que j'ai pu faire. Il y a des moments avec plus ou moins de satisfaction, si j'écoute des vidéos, il y a des choses qui ne marchent pas, il y a des choses qui étaient moins bien, des choses qui marchaient bien. Moi ma participation, c'est vrai que ça me permet aussi de faire du piano, il y a des moments où dans mon intervention au piano sur un morceau, j'avais pas assez travaillé et on n'est pas forcément satisfait mais bon voilà globalement, je pense qu'il y a une belle reconnaissance des enfants, des familles et je te dis un sens. Alors après il ne faut pas oublier la technique, c'est vrai qu'il faut aussi prendre après ce côté solfégique. Donc, là,

c'est toujours quand on va préparer le spectacle une petite parenthèse sur l'année scolaire, ou par exemple là, à la rentrée du mois de mars, on va être sur les quatre séances du mois de mars, on va travailler que sur le spectacle, sur la mise en scène, sur l'appropriation vraiment des textes et des chants. Donc, j'ai bien annoncé aux parents que là on faisait une pause dans le « Musicalement vôtre » (méthode de f.m), et qu'on reprendrait la lecture de notes et de rythmes évidemment après, au mois d'avril. Et tu vois bien qu'en plus de mes supports, j'ai choisi aussi pour que ce soit adaptable au travail vraiment purement technique de formation musicale, sur la mémorisation, le déchiffrage, les dictées à partie manquante et pas perdre vraiment le lien avec la FM.

Moi : Et du coup par rapport aux apports, dont vous m'avez parlé un petit peu pour les élèves et pour les enseignants, le fait de travailler comme ça sur des projets pluridisciplinaires, ça vous apporte quoi ?

Mme P : Ba c'est l'échange de toute façon avec les collègues qui est important, oui vraiment ce temps d'échange et de découverte de nos enseignements, de nos pratiques. Alors pour les collègues instrumentistes, danseurs ou au niveau du théâtre, ils ne sont pas vraiment au courant de ce que l'on fait dans un cours de FM donc ba voilà il y a une découverte aussi et vice-versa, justement, pour moi notamment rythmiquement, ba que tel élève n'était pas capable de faire ce rythme là c'était trop tôt par rapport à sa progression rythmique sur l'instrument alors qu'on était en avance au niveau de la FM donc c'est vraiment... ça nous permet de comparer un peu nos programmes. Je pense aux tessitures aussi, parce que c'est vrai que quand on arrange pour les instruments en cours de FM, on ne connaît pas toutes les tessitures des instruments donc déjà c'est pas évident et puis surtout on ne sait pas à quelle année l'élève est capable de grimper dans les aigus ou dans les graves, de jouer, notamment les tubistes, tuba et cor c'est compliqué en fait à chaque fois de bien écrire. Voilà, donc là c'est vrai qu'en général, notamment pour le cor, le collègue de cor me dit : « bon ba ça ce que t'as écrit c'est pas possible, je l'ai arrangé, regarde, voilà là ça va sonner sinon c'est trop dur ». Donc, ce sont des choses comme ça, ça me permet aussi, personnellement, de mieux connaître les instruments, comment écrire de façon pédagogique pour les élèves aussi.

Moi : D'accord, très bien. Alors je vais revenir un peu au déroulement de vos cours, est-ce que c'est différent par rapport... vous m'avez un petit peu répondu en fait, vous avez répondu à beaucoup de mes questions mais je vais quand même essayer de vous le redemander autrement. Est-ce que vous trouvez que la façon dont vous faites vos cours

est différente quand vous travaillez pour des projets pluridisciplinaires ou quand ce n'est pas lors de projets tout simplement ?

Mme P : Oui il y a un moment où c'est différent, il y a un moment où on arrête vraiment le cours bien préparé de FM et on est vraiment comme un professeur d'instrument ou d'orchestre qui prépare un spectacle donc un projet et ça c'est chouette, ça donne un peu d'air quoi. On se dit qu'on a plus à travailler pour la semaine prochaine que les morceaux, on arrête le cours bien écrit grand I grand II et on se reconcentre qu'à la musique. ça me fait vraiment une bouffée d'oxygène et pour les élèves aussi. Ils voient leur prof sous un autre angle, je pense que ça crée plus de liens, plus de complicité, il y a un côté plus détendu alors qu'on a quand même des exigences évidemment de travail mais ça n'a rien à voir. Et puis, dans la préparation aussi que je fais de plus en plus de les enregistrer en cours, comme ça je réécoute ce qu'ils ont fait, je le retravaille en conséquence, je le fais réentendre aussi donc l'enregistrement est important.

Moi : Et oui vous pensez que ça leur apporte quoi qu'ils puissent s'enregistrer par eux-mêmes ?

Mme P : Oui, le fait qu'ils s'enregistrent, ils ont tous développé leur auto-critique, leur auto-évaluation et donc ça leur a donné un peu plus d'autonomie. Alors peut-être pas pour les premiers cycles, c'est vrai que pendant le confinement certains élèves où vraiment ça n'allait pas du tout ce qu'ils m'enregistraient, je leur disais écoute moi et dis-moi ce qui ne va pas ? et c'est vrai que j'ai fait le constat que beaucoup de premiers cycles qu'on n'était pas capable d'analyser donc il fallait les guider. En tout cas pour les seconds et troisièmes cycles, ils ont vraiment développé cette auto-critique, même à tel point que j'ai encore là des collégiens, des troisièmes, une jeune fille qui me dit : « mais j'y arrive pas, je veux t'enregistrer, t'envoyer des choses, mais je fais pas le tri, ça ne me plaît pas et j'arrive pas à choisir ce que je vais t'envoyer ».

Moi : Oui, il y a des difficultés supplémentaires et... ?

Mme P : Notre façon de travailler mais qui est enrichissante d'une manière ou d'une autre et je pense que pour les élèves, ce projet c'est vraiment une grande source de motivation. Après voilà il faut pas que ça dure trop longtemps, en effet, dans l'année scolaire, parce qu'ils perdent vite après le lien avec la technique quand même, et souvent comme moi, par rapport aux dates - moi je préférerais que ce soit un projet de fin d'année - mais les dates, que m'impose un petit peu Lili, qui sont fin mars, c'est vrai que ça fait

une coupure dans l'année et quand je vais reprendre après le programme, notamment le ternaire qui est pas encore bien bien bien installé en 1C3, on va se remettre dans la lecture, dans le déchiffrage au mois d'avril, il va falloir s'y remettre. Je risque d'avoir des surprises, des élèves en difficulté.

Moi : Et vous ne faites pas travailler la technique, si je puis dire, dans le projet ? justement le ternaire comme ça ?

Mme P : Si si, oui je le fais dès... Tous les cours, tous les supports sont choisis sur des pièces du projet, donc j'ai un petit peu anticipé la préparation. Comme c'est un spectacle un peu cousu main, où on a que des mots qui sont donnés en plus par le Ministère de la culture, ils sont publiés au mois d'août. Donc dès le mois d'août, une fois que j'ai ça, je cherche, je construis mon répertoire. Plus j'anticipe, mieux ça marche de toute façon pour que justement ces textes soient des supports pédagogiques. Oui, donc on fait tout ce travail là en lien avec le spectacle mais c'est vrai que les jeunes enfants, ce qui est normal, ont tendance après à oublier donc il faut retravailler. De toute façon, les objectifs du premier cycle sont atteints qu'en fin de premier cycle, il faut pas non plus se mettre une pression extrême, sinon on s'en sort pas. On a parlé beaucoup de cadences, on a parlé du mode éolien. Ils le verront plus tard, en cycle II vraiment mais ça reste. Donc tu vois sur les cadences, on a travaillé techniquement les cadences déjà corporellement. La suspension, on est plutôt sur quelque chose comme ça en suspens corporellement, la cadence parfaite on fait une jolie révérence quand on entend une cadence parfaite, pour le travail des cadences j'ai fait comme ça en reconnaissance corporelle, on apprend. Normalement à ce niveau là, ils savent dire la cadence parfaite, les enchaînements harmoniques, la demi-cadence, ils savent reconnaître. Et tu vois bien que même dans la production d'écrits de la petite fille, le mot cadence est revenu. Mais après ça risque d'être oublié au moment du spectacle, les grandes vacances, mais quand même ils ont entendu parlé. Donc en CM2, en 1C4 lorsqu'on va retravailler dessus, il y aura des choses qui auront été fixées, ancrées et qu'on retrouvera en 2^{ème} cycle. C'est souvent ce que les professeurs d'instruments nous reprochent, pas assez de précisions rythmiques, ils ne savent pas « qu'est-ce que vous faites en fm ? » Ils ne connaissent pas leurs cellules rythmiques, ils ne connaissent pas leurs notes, mais cet apprentissage là est vraiment très très long et il faut laisser le temps aussi à l'enfant. C'est vu, c'est abordé mais ils n'ont pas les mêmes rythmes d'acquisition pour tous. Et déjà c'est en fonction de chaque enfant, chaque entrée, chaque façon dont ils apprennent les choses, c'est aussi en fonction des

instruments. Le violoniste au niveau rythmique va être beaucoup plus lent à cause de la gestuelle à intégrer les cellules rythmiques. Le flûtiste va aller très vite à lire ses notes et à jouer les rythmes, le tromboniste aussi, ça va très très vite parce qu'au niveau de la dextérité instrumentale c'est plus facile. Voilà donc on sait très bien qu'on est dans un cours tellement à géométrie variable. Donc, il faut résister au fait qu'il y a la double casquette, tu le sais très bien. On a quand même beaucoup le discours des professeurs d'instruments qui nous demandent « d'être à leur service » entre guillemets et d'apprendre surtout les notes et les rythmes.

Moi : Et vous ne pensez pas que la démarche de projet peut justement, peut-être, je ne sais pas, le fait de travailler et d'échanger avec eux (les professeurs d'instruments) leur permettre justement d'avoir une vue sur le travail si je puis dire du professeur de formation musicale et peut-être une plus grande ouverture, et plus de compréhension par rapport à ça.

Mme P : Bien sûr, tu as raison, mais tout à fait, j'en suis convaincue évidemment, c'est une prise de conscience et après une ouverture, un échange. En fait on fait le même métier, que ce soit la fm ou la formation instrumentale, voilà c'est pour la musique, c'est pour que les élèves puissent pratiquer. Donc et plus il y aura de liens entre nos différentes disciplines, pareil pour la danse, il faut qu'il y ait une aisance corporelle des enfants, parce qu'après il faut cette aisance corporelle pour le rythme, ba le théâtre, il faut qu'ils puissent s'exprimer aussi. Plus il y a de liens, je pense que les choses vont se connecter aussi dans la tête des enfants, surtout les jeunes enfants, qui ont quand même une conception des choses très cloisonnée parce qu'on les cloisonne aussi, c'est vraiment aussi typiquement, je pense, français de tout mettre dans des cases depuis l'école et dans la tête des parents. Mais non, c'est pour ça il y a quand même des liens qui doivent se faire, et plus on fait des connections de bonne heure, mieux c'est, je suis persuadée que ça marche. Il faut savoir résister un peu, et argumenter par rapport à certaines personnes, certains parents d'élèves, collègues instrumentistes qui disent : « voilà, vous feriez mieux de faire connaître les rythmes et les notes ».

Moi : Et oui, s'adapter à chaque profil d'enseignants, de parents d'élèves, d'accord.

Mme P : Bon ba c'est vrai que pour un jeune enseignant comme toi, quand il y a un projet de Conservatoire, soutenu soit par une équipe pédagogique, par une direction, c'est aussi plus facile de pouvoir... justement de se légitimer que quand on est le seul prof de FM

alors que les autres font du solfège, voilà on risque après de te dire, pendant qu'elle fait du chant elle travaille pas le reste. Et voilà malgré mon expérience, la reconnaissance un petit peu de mes pairs je veux dire, là cette année encore j'ai eu des remarques des parents d'élèves, voilà ils m'ont dit... alors c'était pas pour le spectacle en lui-même. Ils m'ont reproché, ils m'ont dit: « ba comment ça se fait que vous fassiez beaucoup chanter les enfants ? ». Je pense que c'est primordial de faire chanter les enfants en FM. « Ils ont le cours de chant chorale, toujours dans le cadre des horaires aménagés, donc ça suffit, c'est pas la peine de chanter en cours » et « on vous demande de faire beaucoup de lectures de notes et beaucoup plus de rythmes » alors leur argument : « nous sommes tous les deux parents musiciens professionnels, nous jouons dans les orchestres, peut-être que notre fille sera musicienne professionnelle et il faut que ce soit plus solide techniquement ». Alors, je les ai eu en entretien, en plus c'est tout frais hier, je leur dis : « mais il n'y a que 0,1% de mon effectif qui sera professionnel alors qu'est-ce que je fais des autres les 99% ? je vais les perdre si je leur impose ce rythme là de lecture sans son, sans chant, c'est juste pas... ». Bon, donc ça revient toujours, c'est vrai que ça revient tout le temps en fait tout au long de ma carrière, il faut toujours se justifier, se battre. Et puis il y a des directeurs qui vont aussi avoir toujours ce discours anti formation musicale, et aussi vous en tant que futurs professeurs de FM, il faut vous méfier, il y a aussi des collectivités, on peut dire « au final la FM ça sert pas à grand chose, et puis on peut supprimer aussi cette discipline dans les collectifs, tout dépend vraiment de votre directeur. Donc voilà il ne faut pas lâcher, c'est une super discipline la FM. D'ailleurs je ne sais pas si tu connais l'association des professeurs de formation musicale ?

Moi : Non, non.

Mme P : Alors APFM, qui est vraiment... donc moi j'en fais partie, je ne suis pas membre, enfin.. actif plus que ça, je ne suis pas au bureau mais c'est vrai que ça nous permet vraiment... les membres du bureau, la présidente agissent vraiment au niveau de la direction de la musique, très actifs pour nous défendre, notamment ba toutes les offres d'emplois, les concours, donc c'est APFM.

Moi : Très bien, et justement puisqu'on parle des difficultés auxquelles on peut être confronté lorsqu'on réalise des projets.. à part, donc vous m'avez parlé du fait d'avoir des enseignants qui ne répondaient pas favorablement, parce que manque de temps ou ce genre de chose, et les parents d'élèves... et vous voyez d'autres difficultés auxquelles vous avez été confrontée ?

Mme P : Ba après c'est l'organisation quoi, comme je te disais, plus on anticipe mieux c'est, et après voilà, sur le plan technique aussi, il faut anticiper la réservation de la salle, le matériel, donc au début on ne sait pas trop et puis on oublie donc après il faut avoir des régisseurs bienveillants et qui nous aident et il y a aussi des choses matérielles, d'organisation. Donc voilà un exemple très concret : moi j'ai rencontré une personne qui a un jardin vers Neufchâtel, (à Lucie exactement), le jardin du crapaud à trois pattes, qui cherchait des musiciens pour la saison de l'ouverture de son jardin qui est de mai à août. Donc, elle espère que son jardin puisse s'ouvrir, donc moi je lui dis « ok, je viens avec ma classe de CM1 », elle est très contente que des enfants viennent, évidemment. Le spectacle sera redonné une deuxième fois le 15 mai dans ce jardin. Et là j'ai demandé, comme j'avais pu le faire à Couronne où j'avais eu aucun souci, j'ai demandé forcément un transport, en plus c'est un samedi pour qu'on puisse transporter notre classe. Et bien ni le Conservatoire, ni la classe, ni l'école Michelet, ont accepté de nous fournir un transport, donc la difficulté matérielle et en plus je risque d'avoir... j'ai des droits SACEM à payer, qui passent sur les chansons, Bourvil notamment. Et en fait là, c'est moi, l'organisation du jardin, la propriétaire fait déjà payer un droit d'entrée de 5€ pour l'inauguration du jardin et elle m'a dit, dans les conditions : « vous ne faites que des œuvres du domaine public parce que je ne veux pas avoir de droits SACEM à payer, moi les 5€ d'entrée ça couvre à peine mes frais donc je ne veux pas avoir de frais supplémentaires ». Donc j'ai demandé aussi au Conservatoire, j'ai dit : « mais de toute façon c'est pédagogique, est-ce qu'on peut me prendre en charge mes frais ? » aussi un refus. Donc, voilà maintenant dans le spectacle, soit je retirerai le domaine privé, soit je prendrai, je vais peut-être payer les droits SACEM. J'ai aucune idée du coût, mais peut-être que je vais prendre en charge moi-même les droits pour qu'il y ait du sens dans la nature du spectacle. Donc voilà matériellement, on est vraiment confronté à ça le problème du droit aussi à l'image, notamment pour la captation du mois de mars, j'ai dans l'idée de faire un générique avec les musiques, que j'ai pu te faire entendre, des enfants. J'aurais bien, peut-être fait un petit montage, et puis, que les jolies choses à l'instrument puissent apparaître. Ba il faut que j'aille voir les parents et que je leur demande une autorisation au droit à l'image et au droit au son, ça c'est vraiment des trucs matériels auxquels j'avais pas du tout pensé, de plus en plus voilà il faut pas oublier, c'est compliqué.

Moi : Et par rapport justement à cette grosse organisation, la place de vos élèves dans tout ça, comment la qualifieriez-vous ?

Mme P : La place des élèves au sein du spectacle ?

Moi : Dans l'organisation même du projet en fait ? dans le choix des élèves ? dans tout ça enfin...

Mme P : Alors ce n'est pas évident, le projet de l'Education Nationale, ça concerne une classe entière donc ils sont 28, et c'est vrai que sur le plan de la façon dont ils sont habitués au niveau de l'école, il faut que ce soit très très équitable et très juste. Donc, c'est assez compliqué à gérer parce que chaque année, il y a des tensions, il y a des jalousies. Alors là c'est un peu plus spécifique, il n'y a pas d'instruments pendant le spectacle mais les autres années, il pouvait très bien y avoir un solo d'un violoniste parce qu'il jouait super bien. J'ai une année aussi, ça je pourrai te montrer, je peux t'envoyer une photo d'un petit hautboïste. C'est Mr C. qui est toujours chez nous, qui est super fort, et son père lui avait ramené du Japon un hautbois traditionnel et on était sur un thème sur la Chine. Donc voilà en intro, il a fait une improvisation sur le hautbois traditionnel, c'était génial mais les enfants ont dit : « pourquoi lui et pas moi ? ». Donc il faut toujours bien ménager surtout dans la pratique instrumentale, qui va faire quoi, bien expliquer. Il y a des enfants qui sont plus amenés, plus à l'aise déjà à jouer en solo et d'autres non. Ça, en expliquant bien aux enfants, avec le relais de l'enseignant ça se fait quand même très bien mais il faut faire attention et avec Mme B. justement on va faire... on va vraiment lister, on s'arrange pour que chaque enfant ait un rôle alors que ce soit : un rôle de théâtre, un rôle de danse, un rôle alors là il y a pas d'instruments, mais un solo vocal, ou même après un rôle matériel, d'amener un pupitre, d'amener quoi que ce soit mais que chacun ait un rôle personnel pour ne pas susciter les jalousies. Après voilà, pour des cours à des classes à horaire traditionnel, ils comprennent mieux les choses, même soit horaire traditionnel ou horaire aménagé collège, lycée, ils savent très bien que malheureusement, notre pratique elle est quand même très pyramidale. Il faut comprendre qu'il y a des gens plus avancés qui sont un peu plus mis en avant, alors voilà, on fait attention, on est bienveillant pour les autres, c'est comme ça, c'est le système. Mais voilà, en effet chez de jeunes enfants, il faut gérer, bien expliquer avant pour ne pas susciter trop de jalousies.

Moi : Je vois. Et du coup oui, je continue par rapport à cette organisation du projet, là qu'est-ce qui a fait le padlet du coup ? c'est vous qui l'avez..?

Mme P : oui c'est moi.

Moi : Oui les élèves n'ont pas participé plus que ça non plus ?

Mme P : Ah non, je ne veux pas de participation de la part des enfants, simplement comme je dépose mes sujets de dictées à partie manquante, c'est vrai que les élèves pourraient très bien me redéposer leurs dictées, mais je pense, je crois, j'ai posé la question mais sur le padlet ils ne peuvent pas me l'envoyer directement à moi, à mon avis, on dépose pour tous donc voilà ça ne marche pas. Contrairement, j'ai des collègues qui sont sur « classroom », et là il y a plus d'interactions entre le prof et l'élève et après le prof et la classe. De ce fait, je n'autorise pas la modification de mon padlet c'est juste pour consulter pour les élèves et ensuite, ils ont compris, les retours d'audios de partitions et ils me l'envoient par mail traditionnellement.

Moi : D'accord très bien, je reviens un tout petit peu sur les intentions qui ont motivé sur le dernier projet dont vous m'avez parlé avec la classe de français et la bibliothèque, et les instrumentistes, finalement ce qui vous a... comment dire, si on synthétise, ce qui vous a motivée vraiment c'était le fait de motiver vos élèves ? c'est ce qui vous a donné envie de faire ce projet ?

Mme P : Oui qu'il y ait un projet quoi, que le cours de formation musicale ait un projet artistique, comme la classe de piano, et même d'être capable de faire aussi ce projet hors les murs. Donc là on a le jardin des crapauds, il y a deux ans, puisqu'on était dans le réseau des bibliothèques, on a joué aussi à la bibliothèque des Capucins, tu sais juste à côté du Conservatoire ?

Moi : Et oui d'accord et pourquoi vraiment cet intérêt de faire quelque chose hors les murs ?

Mme P : Ba justement pour faire parler de nous, que ce soit vraiment un projet, comme il y a des projets d'orchestre, de chant choral hors les murs. On peut aussi et on doit je crois : on est un lieu de pratique artistique musicale vivante et que les gens, les parents d'élèves puissent bien le comprendre aussi et puis forcément aussi d'être capable d'aller au bout du projet. On a toujours le cours de formation musicale, c'est un cours de déchiffrement, on va pas forcément aller au bout des choses. Quand on va aller au bout des choses, ça va être au moment de l'examen. Comme un élève instrumentiste va aller... va jouer vraiment son morceau, il va pouvoir le jouer par cœur et l'interpréter. Pour nous aussi, au moment des examens de fin de cycle, il va y avoir un chant préparé ou une polyphonie préparée pour les plus grands, et là ils vont aller vraiment au bout et ils montent... pour moi c'est le morceau du cours de formation musicale. Bon ça au niveau

de l'examen, c'est bien mais le but des cours c'est pas l'examen, hein ? heureusement. C'est aussi de se produire, il y a aussi une création artistique, au sein du Conservatoire et pourquoi pas ailleurs, c'est le but pour moi. Et ça donne du sens, de la motivation et de l'énergie.

Moi : Pour rebondir sur ce que vous venez de dire, par rapport aux finalités, enfin le fait de rendre quelque chose, le fait de faire un projet permet aux élèves d'aller au bout des choses...

Mme P : Le niveau d'excellence auquel on veut tendre, ba voilà on doit l'atteindre. Même, si par exemple dans un projet, je fais intervenir un pianiste, j'avais sur une Arabesque, sur la première *Arabesque* de Debussy, là c'était A. l'année où j'avais A. Je voulais qu'il la joue, je me disais il est organiste et bon pianiste aussi. Bon par exemple, il l'a jouée mais en presque déchiffré. Il l'avait pas travaillée alors qu'il avait travaillé en cours de piano. Il était pas allé au bout du truc, donc j'étais déçue, c'est vraiment le morceau pour lui, il doit interpréter l'Arabesque en tant que pianiste. Dans cette même promo là, c'était l'année où j'avais les COP FM donc je leur avais demandé d'intervenir dans mon spectacle. J. et C. avaient joué le Saint-Saens *le Cygne*, je sais qu'ils avaient super bossé en musique de chambre leur morceau et quand ils sont intervenus c'était une pièce de musique de chambre au sein du spectacle, et c'était magnifique. Pour moi, surtout les plus grands, ce niveau d'excellence et de perfection, c'est normal. Et ça leur permet de jouer, se produire.

Moi : Donc, vous voyez quand même peut-être une petite différence entre la pratique amateur et la pratique professionnelle ? Enfin dans la formation de vos élèves, on en parlait tout à l'heure avec les parents d'élèves mais finalement c'est un petit peu...

Mme P : Alors, en fait, on a un tronc commun. Donc, il faut bien avoir en tête qu'on ne forme, peut-être que 3% de futurs pros, 4% mais en moyenne dans toutes les structures c'est 1%. Pour moi non, on est pas du tout dans l'élitisme, il faut qu'on soit capable de dispenser l'excellence pour tous et dès le début sans faire de distinction surtout sur les premiers et deuxièmes cycles. L'exigence il faut l'avoir mais par contre le premier cycle, reste quand même une découverte, une ouverture. Il faut laisser le temps aux enfants d'intégrer les choses : techniquement, le vocabulaire musical, le langage, la voix aussi, la justesse, ça n'ira pas forcément très très vite. Après forcément, on repère tout de suite les élèves qui ont un potentiel, mais de toute façon, ils restent au sein d'un groupe. Dans le

cadre d'un cours de FM, ceux qui sont un peu plus en avance, alors là j'essaye de leur en faire faire plus. Ils sont pas forcément demandeurs en plus, ces enfants, de plus « manger de musique ». Ils aiment bien avoir ce temps là où ils sont super à l'aise, c'est un moment concret pour rêver, imaginer, entre ce que pensent les parents et ce que pensent les enfants. J'ai un autre témoignage, j'ai un élève qui est super brillant, Florian C. qui se présente au CNSM, qui a joué le Saint-Saens, il est en quatrième année de 2C4, il se remet enfin à bosser cette année avec moi, enfin. Il fallait à tout prix, vu son projet professionnel le mettre en troisième cycle de F.M. En fait il ne bosse pas en FM, donc, on allait pas le mettre alors qu'il... donc heu et là j'ai dit à F : « On a le courrier de ta mère, toi quelle est ta vision des choses ? Qu'est-ce que tu fais cette année ? tu te mets à bosser ? tu te mets pas à bosser ? on te met quand même à l'essai ? Il me dit: « mais non, moi je vais travailler, je m'engage à travailler cette année, ça va aller très bien et de toute façon quand je serai au CNSM l'année prochaine, je vais retravailler le solfège ». Pour finir ce tronc commun, ça marche pas si mal. Donc non, ayant vraiment en tête que nous avons un tronc commun, on vise vraiment l'excellence pour tous, et après les choses vont s'affiner par les parcours en fin de cycle II, c'est là où les élèves vont faire leur choix, vers après une classe de cycle spécialisé, ou vers la filière amateur, ou vers le CEM ou un parcours personnalisé aussi. Mais les choses vont évoluer en terme de parcours spécialisé qui sera plus adapté pour les élèves, là je sais qu'au Conservatoire, on va vraiment y réfléchir pour les années à venir. Jusqu'à maintenant le parcours personnalisé c'était une porte de sortie en fait, l'élève avait le droit à deux ans, donc à partir du milieu de cycle II. où il arrêtait la FM, alors on disait le niveau minimum c'était 2C2, 2C3 et après on acceptait qu'il fasse une demi-heure d'instrument, la pratique collective, mais sous entendu qu'il faisait deux ans et après il partait. C'est surtout pour soulager les lycéens. Bon là, je pense qu'on va être sur des choses plus souples, avec davantage de passerelles. Un élève qui pourrait être en parcours personnalisé le temps du lycée mais s'il veut quand même reprendre il pourrait. Plus on aura un premier cycle fort, au niveau des acquis, de la technique et vers une certaine petite autonomie, en effet c'est au cycle II où les élèves vont pouvoir faire leur choix mais pas oublier de mettre des passerelles. Si un enfant n'a plus vraiment envie de trop faire de FM mais si ensuite pour finir, il se dit: « ba peut-être que j'en ferai mon métier », et qu'il puisse réintégrer vraiment, plus facilement le Conservatoire.

Moi : Et vous ne pensez pas, je reviens sur le projet, que ça peut aider justement les élèves à donner des vocations ? ou à les guider vers des choix professionnels ?

Mme P : oui des vocations, et ça leur permet d'apprendre à se présenter sur scène aussi, ça se travaille aussi. Nos CHAM sont privilégiés, ils font des spectacles de chant choral mais si je fais ce même genre de spectacles avec les classes traditionnelles qui sont pas habituées, voilà c'est aussi apprendre ça, l'art de la scène qui est pas facile du tout. Même nous, en tant que professionnels, on a pas été formés, peut-être toi mais moi pas du tout, donc on se débrouille comme on peut... Donc là, le théâtre, la chance qu'ont les lycéens d'avoir des cours de théâtre, ils apprennent à être sur scène. On a besoin de ça pour tout, même pour passer un entretien d'embauche.

Moi : Oui tout à fait, vous m'en avez déjà beaucoup parlé, mais vous voyez d'autres apports que les projets pluridisciplinaires peuvent apporter, enfin, avec d'autres disciplines ?

Mme P : Je pense qu'on a à peu près fait le tour,

Moi : Oui c'est sûr, c'est déjà riche.

Mme P : La complémentarité aussi entre nos disciplines.

Moi : Et bien, merci beaucoup. Est-ce que vous pensez à d'autres choses dont vous vous vouliez me parler et dont je n'ai pas abordé la question ?

Mme P : On a peut-être pas parlé de l'orchestre aussi. C'est vrai que quand on est dans une structure, ne pas oublier le travail sur le répertoire, sur le programme de l'orchestre. C'est que ça dans nos projets de FM, on peut vraiment partir sur le programme orchestral de l'année, travailler sur les œuvres, toujours de façon « formation musicale ». Comme ça emmener une classe à la répétition générale, aux répétitions, aux spectacles, pas oublier ça aussi. J'ai fait ça pendant beaucoup d'années aussi, travailler avec l'orchestre, emmener les enfants dans des structures tel que l'opéra. L'opéra avec son département pédagogique, en fait il peut vraiment accueillir une classe. On a déjà eu ça, je crois que c'était sur le Don Giovanni, il y avait une classe qu'on avait choisie, de collégiens, qui avaient vu les répétitions, visité les coulisses, visité l'atelier de décors, de costumes... ça peut-être un projet de FM de faire se rapprocher une structure comme la nôtre de l'opéra.

Moi : Et là quel est le but ?

Mme P : Inciter les élèves à aller au spectacle, à aller à l'opéra. Alors c'est vrai que bon sur //, les horaires aménagés sont quand même très privilégiés et c'est déjà le public de

l'opéra. Mais quand moi je le faisais à Couronne, notamment les horaires aménagés, on écoutait tous les enfants, et je trouvais ça vraiment très chouette en terme d'équité, tous les enfants à la fin de la grande section de maternelle on les testait. On envoyait un courrier aux familles, on leur disait: « votre enfant a toutes les aptitudes pour entrer en horaire aménagé musique » voilà donc si ça vous intéresse et après les parents intéressés faisaient la démarche d'emmener les enfants au Conservatoire, choisir leur instrument et surtout d'être dans l'école de Ferdinand Buisson au centre ville, qui était une super école. De ce fait, au lieu d'avoir comme avant, peut-être une vingtaine d'élèves pour constituer une classe de 24 enfants donc pas de choix, et en plus des gens qui ont prétexté la musique surtout pour être dans l'école du centre ; ba on avait souvent un choix entre 70 enfants qui répondaient: « oui ça m'intéresse » pour vraiment choisir et constituer notre classe. Et on donnait vraiment une chance voilà à la pratique artistique et la pratique instrumentale. De ce fait là, moi régulièrement je faisais un travail avec l'opéra et donc j'emmenais des enfants qui seraient dans des quartiers un peu difficiles de Couronne, ils seraient jamais peut-être venus à l'opéra. Donc c'est vraiment une ouverture.

Moi : Très bien, merci beaucoup.

Entretien avec Mme G. professeure de danse contemporaine

Réalisé le 25 février 2021 en visioconférence

Durée : 1h05

Moi : Dans un premier temps, est-ce que je peux te demander de te présenter s'il te plaît ?

Mme G : Je suis E.G, j'enseigne la danse contemporaine entre autres au Conservatoire de // et aussi j'enseigne auprès des étudiants, ce qu'on appelle pas vraiment, la matière, la réflexion autour du corps du musicien on va dire parce qu'on a pas trouvé de nom, toujours pas, donc auprès des L2 et L3 en préparation au diplôme d'enseignant au CEFEDM de Normandie. J'ai un parcours hétéroclite, parce que je suis passée par le théâtre de rue, le Conservatoire aussi, j'ai pas fait d'école supérieure, sauf en passant mon diplôme d'état dans un institut Parisien, j'ai pas eu de carrière vraiment d'interprète solide mais j'ai beaucoup travaillé en performance, ça c'est la partie un peu qu'est-ce que je

fais, d'où je viens, et après de toutes ces expériences, justement hyper enrichissantes du travail de la rue, je fais beaucoup de travail avec des musiciens et avec des plasticiens. On a fait plein de trucs avec des plasticiens et des musiciens, on a fait plein de trucs, on chantait, on faisait des spectacles tout ça... j'ai... comme je suis aussi issue d'une famille de musiciens, j'ai toujours à cœur, quand je suis en travail de composition, d'improvisation avec mes élèves parce que pour moi c'est deux matières qui permettent de développer leur personnalité artistique et pas que, j'ai toujours à cœur justement de m'appuyer sur des tas de liens qu'on va faire avec des compositeurs, des musiciens, soit de manière tactile en fait, ou parce qu'on va regarder des images, ou un film etc soit effectivement en travaillant réellement avec eux, avec le son avec le musicien, c'est plus compliqué mais ça c'est vachement important pour moi et je cite souvent d'ailleurs les compositeurs, les musiciens quand je mets de la musique dans mes cours. J'aime bien qu'on sache, qu'ils sachent eux dans quel univers ils sont bercés en fait, pour pas que ce soit un petit pas qu'une espèce de disque que tu mets en fond. Je fais pas que ça mais c'est déjà pas mal.

Moi : Tout à fait, alors est-ce que je peux te demander si tu as déjà fait participer tes classes à des projets réunissant plusieurs disciplines ?

Mme G : Tout à fait, il y en a eu plusieurs, réunissant plusieurs disciplines... il y a eu une fois une résidence, une sorte de résidence, de partenariat avec une artiste plasticienne, il y a pas mal d'années mais qui nous a permis... elle faisait, elle créait des objets en fait que tu pouvais manipuler à l'intérieur desquels tu pouvais entrer ou pas et qui dans le mouvement créaient le mouvement des danseurs. Et ce qui a été super intéressant c'est le fait que ce soit une plasticienne avec des élèves de troisième cycle de l'époque. On a pu dialoguer et se présenter avec des, comment dire, les personnes qui s'occupent des performances justement dans plusieurs lieux de //. Nous sommes allés danser au FRAC, il y avait toute une mise en scène au FRAC avec des installations un peu partout. Nous sommes allés danser, toujours à la même période, à cette époque là j'étais bien prolix, au muséum d'histoire naturel, toujours avec ces objets, j'ai des photos magnifiques où tu vois des gamines dans un escalier, très bel escalier en fer. Nous sommes aussi allés danser au CHU, dans le hall central. Nous sommes aussi allés, toujours avec des mises en scène qui changent à chaque fois, ce qu'on appelle le IN SITU donc vraiment recréé pour le lieu, dans l'abbaye Saint Ouen aussi, ba écoute c'est déjà pas mal. C'est vraiment une collaboration artistique qui nous a menés vers l'extérieur, vers le rayonnement d'une

plasticienne et d'une classe de danse en dehors du mur du Conservatoire. C'est une collaboration avec un plasticien, c'est pour ça j'ai commencé par ça car ça a été la seule. ah non il y en a eu une autre ! on avait demandé à des étudiants des beaux arts de créer une installation, l'installation dans le cadre d'un projet avec Mr J, professeur de clarinette au Conservatoire, ils nous avaient créé une scénographie et des sortes de, je sais pas comment dire, une espèce de structure d'armature très solide qui avait fondu, un truc en métal, très grand très lourd avec plein de petites tiges avec des lumières et avec des cartons. Et donc, les cartons changeaient de place les techniciens, les deux plasticiens étaient là sur le plateau pendant qu'on jouait et ils changeaient de place les choses au fur et à mesure que les danseurs et les clarinettes... parce qu'on avait des duos, des trios, des quatuors, non en fait c'était des pièces pour clarinette seule je crois que c'était Boulez, je sais même plus, je ne connais pas très bien le répertoire pour la clarinette, il me semble que c'était des pièces très très courtes pour clarinette seule, mais il y avait un, ou deux ou trois danseurs, les danseurs pouvaient changer de nombre. On avait développé tout un truc scène par scène, petit morceau par petit morceau avec Mr D. et Mme B. et moi et nous jouions dans le spectacle, nous avons créé notre propre duo des répétitions *etc* et Mr J. avait vraiment à cœur que les musiciens ne restent pas là en tant qu'interprètes de leur morceau mais aussi interprètes de ce qui se passe en relation avec les musiciens sur le plateau et la danseuse. Donc il y a eu plein de recherches, ils ont travaillé en duo, en trio parfois. C'est vachement bien, c'est un super projet, il y a vraiment eu création pas musicale mais scénographie. Donc là je te parle de ça parce qu'effectivement après j'ai pas d'autres plasticiens en tête ça va être des collaborations avec d'autres disciplines mais plutôt musicales.

Moi : Et juste que je comprenne bien du coup, c'était avec la prof de clarinette et est-ce que c'était aussi avec ses élèves ? Il y avait plusieurs clarinettes ,

Mme G : Tout à fait,

Moi : Oui, c'est ça voilà.

Mme G : Oui je te parle vraiment de travaux d'élèves, de créations pour les élèves, avec des clarinettes qui étaient dans sa classe dont un je crois qui était un petit bonhomme super doué qui devait avoir treize ans, les autres étaient quand même plus avancés déjà, mais qui s'étaient collés au truc, ça date un petit peu j'avoue, ça fait un petit moment. Mais c'était à l'initiative, en fait je crois que c'était Lucie qui est venue me dire, voilà je

voudrais te faire écouter des œuvres et que tu me dises s' il y a pas un truc qui te dit, parce que j'ai envie de faire quelque chose avec la danse contemporaine, comme c'est de la musique contemporaine elle voyait des danses contemporaines. Et moi comme je disais oui à tout, je l'ai fait. Et ça c'était le projet juste après qu'on ait travaillé avec la classe d'hautbois et ça c'était sur *les Métamorphoses* d'Ovide de Benjamin Britten tu vois ?

Moi : Oui

Mme G : Il y a plein de petites métamorphoses, on ne les a pas toutes faites, on en a choisi quelques unes, qui étaient jouées essentiellement par le professeur de hautbois. Moi, je faisais un solo, et tout le reste des métamorphoses, c'étaient des pièces de groupe que j'avais faites à l'époque avec ce que j'avais comme élèves, milieu deuxième cycle je crois, ça a été un super spectacle, je sais même pas si on a des rush quelque part. Et donc là c'était plutôt l'envie de collaborer avec un prof parce que le mec super, plein d'énergie, plein d'idées, en tant qu'artiste et en tant que pédagogue. Et après lui avait fait jouer ses élèves et des bassonistes, il avait monté un ensemble à hanche double, il avait fait un arrangement pour un morceau de je sais plus qui. Et tout à l'heure tu m'as demandé est-ce que les élèves étaient concernés ? et dans le cadre du même spectacle on avait fait une pièce qu'on avait arrangée pour dix-huit soufflants, on va dire comme ça et une classe de danse donc il y avait plusieurs propositions, ça tenait en un spectacle, ça demandait pas mal de temps, ça a été super. Ce qui était drôle c'est qu'en fait il était vachement investi ce prof dans les lumières, la captation, les costumes aussi, je me souviens.

Moi : Et la finalement ça c'est un projet où c'est toi qui a eu l'initiative, qui a souhaité travailler avec ce professeur là en particulier ?

Mme G : Non, c'est lui qui est venu encore, en me disant ce serait cool si on faisait ça.

Moi : D'accord

Mme G : Je crois que j'ai jamais vraiment été à l'initiative, c'est intéressant, j'ai jamais été à l'initiative de projet. Disons qu'une fois que le truc est parti, tu vois, j'ai énormément de propositions ou d'envies et de trucs à développer mais c'est vrai que j'ai jamais vraiment monté un truc. C'est un peu *** ce que je te dis, parce que c'est pas vrai évidemment. Quelquefois ça a été juste, voilà on te donne un thème, un thème hyper large, donc à l'époque c'était Marcel Duchamps, et Marcel Duchamp, je t'avoue qu'à 25 ans, je ne connaissais pas trop, je me suis mise à lire Marcel Duchamps, à aller au musée

des beaux arts, à essayer de comprendre autour de qui... avec qui il avait dialoguer et en fait j'avais repris pour un des spectacles de danse, en fait... je parle d'un autre sujet mais je vais y revenir, qu'il était joueur d'échec effréné; donc, c'était un fou de jeu d'échec. Donc, j'avais fait toute une mise en scène à partir de... d'élèves en noir et blanc qui se déplaçaient selon des pièces d'échec tu vois et avec tout le jeu des mots qu'il avait mis à l'envers, je sais pas si tu connais bien Duchamps. Mais Bref, j'ai bouffé Duchamps pendant quelques mois mais bref ça n'a rien à voir avec les musiciens, par contre, ça c'est autre chose. Sinon, des collaborations avec des musiciens... Il y a une grosse collaboration, je vais essayer d'être synthétique. Ba là tu vois, plus récemment j'ai monté un spectacle pour les deuxièmes cycles, deuxièmes, troisièmes cycles là au conservatoire. Il y a une place où il y a un... J'ai demandé à un élève d'art dramatique de prendre un texte d'Edouard Baer, je lui ai demandé de le mâcher, d'essayer de le digérer de le faire à sa façon, il a.. il a remis en scène un mot, je ne sais trop comment dire, il a réadapté, réécrit pour lui en fait ce texte d'Edouard Baer, et pendant ce temps là, il y avait une pianiste qui jouait, une pianiste accompagnatrice des classes de danse, et il y avait la danse qui se déroulait donc sur le plateau avec une relation entre les mots, les tops, en fait la musicienne avait des tops sur les mots du texte du comédien, et lui le comédien prenait ses tops sur les mouvements dansés. Et comme selon les énergies, vu que rien n'était compté, parfois les danseurs allaient moins vite, allaient plus vite, sautaient pas au même endroit, enfin tu vois. Donc, ça donnait des tops différents à la pianiste et parfois c'était un peu perturbant, là c'est vraiment un mélange, où ba toi t'as ton top sur machin, t'as ton top sur bidule, et puis ça donne des expériences tout le temps renouvelées, ça c'est un petit machin mais tout le monde a à cœur de travailler avec les musiciens accompagnateurs. Le gros projet en fait, alors il y eu un autre truc qu'on faisait à l'époque avec la classe de jazz de Mr D. il y a bien longtemps encore une fois, j'ai un peu lâché, on faisait des soirées impros, on a dû en faire deux trois, et donc chaque année on se retrouvait au mois de juin et on se faisait des soirées improvisation. Il y avait improvisation chorégraphique et évidemment la classe de jazz avec tout ce qu'elle contient d'improvisation. On aurait pu faire avec la musique baroque aussi évidemment, ça n'a jamais été proposé. Tu sais cette époque, tout ça s'est passé en même temps, la frénésie des débuts, des premières années, je revois les élèves en train de danser, « ah c'est les mêmes qui étaient en train de danser! ». Il y a eu aussi des petits choses avec la classe de piano j'avais du faire un tout petit truc, une petite pièce qui durait 5 min avec une prof de piano. On avait décidé « j'aimerais bien jouer ce truc là, est-ce que tu aimerais bien le

danser ? » et donc j'avais, effectivement, on avait collaboré sur une petite création où je dansais à côté du piano, je tournais sur le piano. Un truc qui a dû être, je pense qu'on a dû le montrer deux, trois fois pas tellement plus, à l'occasion de portes ouvertes, ou je ne sais plus trop quoi, je me souviens sur le tapis rouge du Conservatoire avec les pieds en appui sur le piano comme ça bon bref. Voilà il y a eu ça par exemple, les élèves aussi des petites classes de piano qui effectuent à quatre mains souvent, des choses de leur niveau et que nous on fait en danse avec des élèves du même niveau, donc des relations de niveau de classe aussi entre des petits danseurs et des petits pianistes, ça, ça s'est fait plein de fois. Oh j'en oublie sûrement. Et donc le gros truc qui a été vraiment super, qui a vachement marqué les étudiants de cette époque là, enfin les étudiants, les élèves : c'est la collaboration avec la classe de percussions, et là plus que collaborer avec la classe de percussions c'était collaborer avec la prof de percussions. Clairement on avait vachement envie de bosser ensemble toutes les deux, et « comment ça s'est passé en fait ? » je crois qu'on a dû faire plusieurs spectacles où la prof de percussions nous proposait à tout le département danse, donc pas qu'à moi, nous proposait plein de morceaux différents qu'elle travaillait en répertoire avec ses étudiants, ses élèves, petits, moyens, grands, avec des structures ou pas ou simplement des trucs très répertoire tu vois genre tous les REICH, avec vibraphone, les danseurs passant leur D.E, enfin bref plein de choses. La classe de danse s'y est mise, la classe de danse classique, la classe de danse contemporaine, évidemment. Et puis on a eu envie d'aller plus loin avec Catherine parce que son mari faisait parti d'un, avait été percussionniste danseur dans un spectacle dans lequel une de mes meilleures amies était au moment, donc en gros c'était une récréation, « c'est lui qui a créé la pièce et puis ma pote maintenant danse dedans, bref, et on se dit ce serait super si on pouvait leur demander de faire une masterclass, et il se trouve qu'ils viennent jouer la pièce cette pièce là, à l'époque où ma pote était pas encore dedans je crois donc il y avait le mari de C. C'était un spectacle pour enfant où les percussionnistes dansent et les danseurs jouent enfin sont percussionnistes à plusieurs moments. C'est la compagnie *ARCOSME* qui fait ça si tu as l'occasion d'aller voir c'est vachement sympa, *Arcosme* une compagnie Lyonnaise.

Moi : Et donc c'est cette compagnie qui vous a donné envie, un petit peu, de faire cet échange ?

Mme G : Ba oui, de dire: « mais c'est ça qu'il faut qu'on fasse, plutôt que tiens tu vois je te fais écouter du répertoire et toi tu fais ta danse dessus » et là ce spectacle je le vois.

Catherine m'explique qu'elle connaît la pièce depuis un moment puisque son mari était dedans machin, je lui dis : « mais c'est ça qu'il faut qu'on fasse ! Mais oui carrément » et donc là ça a été un truc beaucoup plus fort c'est à dire qu'on a vraiment installé, pendant une grande période, toutes les semaines un rendez-vous entre la classe de percussions de troisième cycle, bon ce niveau là à peu près et de danse contemporaine pour créer.

Et on a vraiment été dans une création, avec des rythmes différents, j'ai beaucoup demandé aux élèves en fait de faire des percussions corporelles, ils se sont touchés un peu, il s'agissait un peu de se toucher pour que ça sonne sur le corps de l'autre, et en même temps de danser et d'évoluer. Donc on a complètement fait danser les élèves de percussions, c'était extraordinaire, on a vu qu'il y en avait certains, qui étaient bien en percussion mais pas dans les pieds ou dans les mains, et puis de mettre en valeur la musicalité des danseurs, et puis il a fallu quand même qu'ils apprennent pas mal de ... alors on a rien fait par partition, on a tout fait à l'oral, enfin nous on avait partitionné, mais pour les danseurs c'était compliqué de le faire en partitionnel . Et donc, on a monté une pièce qui durait 20 min avec plein de petites parties comme ça et qui déviaient et qui déroulaient plein de formes géométriques différentes des duos, des.. à partir du spectacle qu'on avait vu avec les élèves, parce qu'on a été le voir avec les élèves. Ils sont venus en masterclass, donc il y eu la danseuse et la percussion. Donc on a monté un truc autour d'une compagnie, d'un type de projet, des percussions corporelles et de la créativité, voilà de la rencontre. Et tu sais que j'ai des gamins qui ont maintenant trente cinq ans, ça s'est passé quand ils étaient jeunes, ils étaient petits, ils ont à peu près dix ans de moins que moi, un truc comme ça, dix quinze ans tu vois, je les recroise dans la rue, ils me font : « oh mais comment c'était bien ! alors tu continues à faire tout ça ? c'était génial ça nous a... » et ça a été un grand grand moment. Et donc ça cette année on a fait ça et l'année d'après, on a décidé de continuer sur les percussions corporelles et pas forcément sur du répertoire, même si c'est super important mais on avait l'impression d'avoir déjà fait ça 10000 fois, et là on a repris des pièces de Barbatuques, super groupe de percussions corporelles da Brasil je crois, je crois qu'ils sont Brésiliens, ils sont hyper connus dans le monde entier. Et donc on a repris une de leur chanson qu'on a remontée exactement comme et avec la même équipe qui avait fait le percu-danse l'année d'avant. Nous sommes allés jouer aussi dans un Conservatoire Parisien, je sais plus lequel il y avait une journée de la percussion et nous avons été invités là bas pour montrer cette pièce et là on avait l'impression d'être une star, les élèves ils disaient : « on va faire des tournées et tout » bon et puis les choses font que les choses se sont un peu calmées parce que C. est

tombée enceinte. Donc ça c'est la période bénie, où ces classes de danse et ces classes de percussions étaient nourries de plein d'autres influences que celles de leur univers de base. Donc, voilà je crois que je t'ai tout dit.

Moi : Merci beaucoup. Très bien, je vais reparler, peut-être un petit peu, du dernier projet dont tu m'as parlé avec les percussionnistes, et je voulais te demander, vous avez organisé ça comment, vous avez beaucoup parlé ensemble ? Vous avez fait des réunions ? Comment ça s'est passé ?

Mme G : Oui c'est intéressant ça, ba oui on s'est vu, on avait des rendez-vous avant pour prévoir les rythmes, on a répété pendant un moment, on a créé, tu vois je me souviens plus, là je suis en train de me remémorer tout ça... on a pris des salles, on a réservé des salles et on a bossé en duo. Il a fallu que je me coltine toutes les phrases (de percuso.) que je les apprenne pas cœur aussi c'était dur et puis de faire danser Catherine qui n'était pas du tout danseuse à l'époque, qui n'avait jamais pratiqué ce genre de truc. Donc on a créé un duo toutes les deux, duo qu'on a ensuite appris aux percussionnistes et aux danseurs puisqu'on les a mis par deux, on leur a dit ba on va vous apprendre notre truc et bon ba maintenant que vous l'avez appris, c'est vous qui allez en créer un, je trouvais ça bien de montrer l'exemple donc c'est ça, ça a été des discussions chez l'une chez l'autre, au conservatoire et de la pratique parce que finalement c'est gentil mais il faut s'y coller. Et voilà, chacun apportait en fait...c'est drôle que tu me parles de ça, tout un coup j'ai des souvenirs qui reviennent. C. me disait: « non mais moi, j'ai envie d'aller par là », « oui mais c'était pas très logique, par rapport au corps, par rapport au poids du bras tu vois », donc c'était des coordinations, des désirs esthétiques qui ne marchaient pas avec le réel corps à corps du poids du bras, quand j'appuie, et ça fait ça tu vois ? c'était difficile parce qu'il y avait un lâcher prise, et puis ba une expérience à revivre jusqu'à ce que ça fonctionne, on était super fière. Ba oui c'est ça, on s'est d'abord posé la question en tant qu'artiste, de comment faire avant de dire on va faire comme ça parce qu'en fait on l'a jamais fait. Donc voilà des réunions, des envies, oui des envies rythmiques aussi. C. me disait j'aimerais bien qu'on bosse sur un 3/12 ou un 4/80 là et je lui disais « bon ba très bien, dis moi t'as envie de quoi » et elle créait en fait des polyrythmies et ensuite on apprenait chaque phrase polyrythmique, donc moi d'abord et ensuite les élèves, alors parfois j'y arrivais pas, elle me disait c'est pas grave tant pis c'est les élèves qui vont jouer. Et après donc en fonction, moi j'essayais de mettre en place la mise en scène, et ça se faisait pas vraiment en amont, ça se faisait vachement en direct, avec le ressenti des

élèves, avec ce qu'ils apportaient en fait. La création tu peux préparer des trucs mais pour moi la création elle se fait avec les individus en direct parce que tu te sers de ce qu'ils t'apportent, c'est très contemporain comme façon de voir les choses.

Moi : Oui donc les élèves, ils créaient, qu'est-ce qu'ils faisaient d'autre ? Comment ça se passait du coup ? Comment vous organisiez ça avec eux ? Que faisaient-ils ?

Mme G : Ba on avait des rendez-vous assez réguliers, donc on a fait une proposition évidemment à notre direction, parce que c'est un projet qui se demande, à l'époque c'était hyper facile, c'était : « ba oui évidemment allez-y » donc on avait un rendez-vous régulier, je sais plus exactement, je crois qu'on a fait un planning bien en amont, avec des rencontres tous les 15 jours et on a adapté au fur et à mesure en se disant 1h c'est pas assez, donc on a augmenté les créneaux parce qu'il fallait beaucoup de temps pour intégrer les rythmes pour les danseurs et les mouvements pour les percussionnistes, parce que là tu imagines, on leur faisait complètement changer de rôle quoi. Donc on a organisé ça, c'était facile à l'époque, ça se faisait facilement, c'est bon de se rappeler de tout ça, ça fait un peu mal. Oui c'est ça, on a fait un rétroplanning par rapport au spectacle, on devait avoir une date à la base, une date du spectacle qui nous a motivés à monter cette pièce. Je crois qu'on est parti de là et après on a fait un rétroplanning, ça a été un an de boulot tu vois, je pense, même plus au-delà, parce que ça a été des années, de... pas de réflexion, mais tu sais le truc qui mijote et tout et allez on y va. Donc voilà, et avec les élèves, ba ils étaient hyper investis en fait, il y allaient pas à reculons et c'était assez facile, et ce qui a été super drôle c'est qu'au bout de plusieurs mois, ba à force de répéter ça en fait, tout le conservatoire jouait ça. C'est à dire que nous on allait dehors, à la cafétéria, boire un café, fumer une clope et on voyait les petits 6^{ème} qu'on connaissait pas qui étaient sûrement clarinettes ou que sais-je violoncellistes, super copains, clavecinistes, le truc c'est qu'ils avaient appris avec les grands, et ça a été des espèces d'années comme ça où les classes de percussions et la classe de danse s'entendaient bien et on créait des trucs ensemble après quoi. Oui les rencontres elles se font que parce peut-être tu as... je pense qu'il faut qu'il y ait un but, parce que depuis on essaye de retravailler ensemble avec C. , et en fait tant qu'il y a pas de but, le désir est là c'est déjà chouette, mais on peut pas organiser les trucs, et c'est vrai c'est que là, ba en ce moment des buts il n'y en a pas.

Moi : Le fait de travailler avec quelqu'un, c'est une forme d'engagement et de motivation supplémentaire j'ai l'impression, par rapport à ce que tu dis...

Mme G : Ah ouais ouais, et tu sais que t'es pas tout seul aussi, c'est à dire que tu portes le truc, oui tu portes à deux. J' avais beaucoup travaillé toute seule, je fais beaucoup de trucs toute seule au niveau chorégraphique je veux dire. Et là c'était vraiment un projet complètement pédagogique quand je te disais bosser avec d'autres musiciens, là c'était clairement une création de chose qui n'existait pas au Conservatoire.

Moi : En tant qu'enseignante, ça t'a beaucoup apporté ?

Mme G : Vachement oui, parce que tu te requestionnes, tu te remets un petit peu à poil, parce que voilà il faut que tu apprennes des choses. En fait tu es là en tant qu' artiste aussi dans ces moments là, artiste-enseignant parce que tu t'y colles, tu n'es pas seulement en train de dire : « oui voilà moi j'ai une vision des choses. Tu es dedans, tu galères avec les enfants, avec les ados d'ailleurs, et les ados se marrent et découvrent des trucs, il y a des pudeurs aussi qui sont sorties complètement à ce moment là, des gens qui étaient très pudiques, très timides et qui ont rayonné à ce moment là.

Moi : Et oui, et alors ça c'est une chose, pour les élèves ça leur apporte ça et quoi d'autre ? Qu'est-ce que ça apporte de plus aux musiciens de travailler avec d'autres danseurs, et aux danseurs de travailler avec des musiciens ? Pourquoi avoir voulu faire ça ?

Mme G : Ba pour l'expérience physique, pour la relation avec la musique et puis pour aussi ouvrir son champ culturel, parce qu'ils ont réussi à rencontrer de la musique contemporaine, avec la classe de percussions pas mal, de la musique contemporaine qu'ils ne connaissaient pas du tout. Savoir ce que c'est que le répertoire, et savoir ce que c'est que d'être percussionniste, et puis même les instruments, ils ont touché, ils ont eu envie de créer des choses aussi ensemble. Culturellement, ça permet vraiment de décloisonner les trucs danseurs d'un côté, musiciens de l'autre, ce qui était le cas les premières années où j'étais au conservatoire et là ça se décloisonnait complètement parce qu'en plus je crois qu'on avait pu faire un truc avec les comédiens aussi à un moment. Oui ça me revient, il y a des trucs que j'avais oubliés, il y a Mme A. professeur d'art dramatique aussi, qui a fait dansé aussi une bonne partie de la classe de danse, tous ses comédiens de 3^{ème} cycle, plus l'école de cirque de... je ne sais plus quel établissement supérieur, et... au théâtre d'Elbeuf, sur un spectacle de Fellini, comment j'ai pu oublier un truc pareil ! Pareille rencontre des uns, rencontre des autres, parce que tu sais je me disais dans ma tête c'est bizarre, les percussionnistes, les danseurs s'entendaient bien mais les

comédiens aussi à un moment étaient très copains avec les danseurs aussi : donc tout à coup: « ah oui Fellini c'est vrai ». En fait ça permet de faire une école d'art, quoi. Tout d'un coup tu décroches parce que tu bosses ensemble. Moi j'avais demandé l'année dernière à deux danseurs de venir prendre un cours avec moi et des comédiens du conservatoire, ils se sont rencontrés, parce qu'en plus, on faisait de la danse contact donc il y a pas le choix et ça a été génial cette rencontre. Les comédiens ont dit : « il faut qu'on prenne des cours ensemble, on va se stimuler ! », alors déjà c'est une stimulation, et c'est aussi un partage de savoir faire, c'est à dire, j'avais demandé donc aux comédiens à l'époque, pour venir nous voir un petit peu de danser pour nous donner des conseils, parce que j'étais en création et c'était très drôle parce qu'ils disaient : vous avez une aisance sur scène avec le corps, ils étaient fans des danseurs « mais par contre au niveau de l'expressivité du visage il n'y a rien quoi, qu'est-ce que vous racontez ? », je leur expliquais que la neutralité m'intéressait aussi, j'ai argumenté. Ils se sont partagés, les danseurs sont venus donner des clés chorégraphiques de par leurs compétences, par leurs acquisitions, leurs intégrations techniques et les comédiens sont venus avec leur technique de voix, de regard, d'être sur un plateau. En fait tu n'es pas sur un plateau, musicien, danseur, comédien de la même manière, tout ça avec l'historique qu'on connaît, avec Mariveau, Beauchamp, Louis XIV tout ça.. voilà on a une histoire qui fait qu'on est dans une représentation qui est différente et en danse contemporaine il y a même eu des moments où on a enlevé les expressions, on a même mis des trucs sur la tête. Je ne sais pas je réponds à ta question...

Moi : Oui en partie. Pour me guider un peu plus par rapport à cette question, tu m'as dit concernant les danseurs et les musiciens, que tu avais fait danser les musiciens et les danseurs avaient fait un peu de percussions corporelles, et du coup pour les musiciens, finalement pourquoi avoir voulu les faire danser ? je devrais interroger le prof de percussions mais...

Mme G : Ba c'était vraiment pour faire sonner les corps, les percussions corporelles, et pour travailler sur une nouvelle peau, sur une nouvelle matière et la matière corporelle c'est une matière qui est tout le temps en mouvement... oui c'est ça c'est faire sonner les corps j'imagine. Et pour les danseurs, de travailler avec de bons danseurs, avec de super musiciens, des gains qui étaient déjà en DEM tu vois, et musicalement, ils ont vachement évolué, t'imagines ils ont dû apprendre plein de polyrythmies, forcément tu as une oreille qui n'est pas la même et puis ça ouvre vachement sur la culture de l'autre. Alors pourquoi

les faire danser ? je te dis on est parti du spectacle qu'on avait vu, et on avait vachement aimé. Un spectacle qui s'appelle « *Echo* ».

Moi : Est-ce que finalement c'était différent de la façon dont tu donnes tes cours habituellement ? Et pourquoi ? Si oui en quoi ?

Mme G : Ba ça n'a rien à voir en fait, quand je donne mes cours je ne fais pas de percussions corporelles. J'en fais pas en fait, je suis sur la technique en danse contemporaine, sur la technique de la danse quoi, l'évolution pédagogique d'un corps grâce à la danse, et là on était en création, ça n'avait rien à voir, on était vraiment dans autre chose, c'était presque une autre matière ça aurait pu être une matière obligatoire pour des élèves en DEC ou en DEM, travailler avec d'autres musiciens, ça aurait pu être ça. C'était un travail de création, ils étaient là en tant qu'artistes, ils n'étaient pas là en tant qu'élèves. Donc ça n'a rien à voir avec ce que je fais dans mes cours.

Moi : C'était moins focalisé sur la technique, mais il y avait quand même j'imagine de la technique ?

Mme G : Ba c'était une autre technique en fait, que moi je n'ai jamais apprise, je n'ai jamais pris de cours de percussions corporelles. C'était autre chose encore, c'était un autre apport technique parce qu'en fait il y en a vachement de technique dans la percussion corporelle. Et puis même, par rapport à.. il y avait un mec qui faisait 1 m97, il était immense, la danseuse lui arrivait là ? tu vois on a joué avec les tailles, avec « se mouvoir », il avait jamais fait ça mais comme il avait déjà vachement bossé sur le hip-hop, il avait déjà un truc corporel vachement intéressant, on a développé la musicalité des danseurs et le mouvement des musiciens chacun avait sa danse sa façon de bouger, connaître des choses qui n'avaient jamais existé sur un plateau, connaître des choses qui ont déjà existé dans leur chambre, quand ils étaient petits, il y avait une espèce d'exaltation aussi à prendre la place des danseurs sachant que parfois tu n'arrives pas à tenir sur tes deux pieds parce qu'il y a la danseuse qui passe en dessous donc oui il y a eu un savoir faire qui a été auto-acquis, tu vois ils ont dû se débrouiller quoi, moi je leur donnais évidemment des indications techniques, j'avais des demandes très particulières, on avait construit des phrases rythmiques et ils devaient faire exactement les mêmes rythmes, mais avec plein de positions différentes selon les duos, ensuite ils apprenaient les duos entre eux, donc ils apprenaient d'autres phrases musicales après effectivement on a travaillé sur des canons, il y a effectivement une concentration énorme à avoir dans

le corps et à l'audition sachant que t'es acteur de la musique, il n'y avait pas de bande son, il n'y avait que eux qui faisaient de la musique. Tu peux la trouver, cette pièce là sur youtube, on l'avait mise sur youtube, alors c'est très mal filmé, ça s'appelle percus danse, un truc comme ça, percus danse ou percus danse 2.

Moi : D'accord. Et donc, par rapport à tous tes projets, c'est vraiment autre chose, tu vois ça comme quelque chose d'en dehors du cursus traditionnel, c'est un moment un peu à part où tu peux vraiment aborder la création ? Enfin si je comprends ce que tu me dis...

Mme G : Ba c'est un moment à part, mais ça devrait être un moment intégré, obligatoire en fait, parce que ça fait partie des attentes qu'on a, on leur demande de créer, on leur demande d'être cet artiste singulier en fait. Et donc pour ça il faut créer, si tu ne proposes pas de création, tu n'arriveras jamais à faire... tu vas faire un petit soldat mais tu... et ça depuis le plus jeune âge. Ba là tu vois, j'étais en spectacle aussi, ba la semaine dernière avec des tout petits, c'est eux qui ont créé la chorégraphie des 1C2, donc ils ont 9 ans, c'est eux qui ont créé la chorégraphie, moi j'ai fait qu'après dire: « le bras il est ici ou il est là, j'ai montré un peu le truc... » mais c'est eux qui ont créé la chorégraphie. Alors ça par contre, ça fait partie prenante de ma manière d'enseigner de toute façon. Mais le fait d'amener les musiciens à danser, même avec la clarinette, avec la pièce de Boulez là, de les amener à être artistes sur un plateau... tu avais parlé de ça toi dans un cours, je me souviens tu m'avais dit que tu aimerais bien faire des choses autour du piano avec le corps et tout ça. Je pense que c'est un truc qui les rend vachement plus amateurs éclairés dans le bon sens, amateurs d'art, donc ils vont peut-être aller voir des spectacles de danse, parce qu'ils disent: « ah ba oui en fait la danse c'est vachement bien ». C'est ça en fait les nourrir d'expériences physiques parce que je pense que quand tu vas voir un spectacle de choses que tu as vécues plus ou moins, ou un truc que tu n'as pas vécu dans ton corps, l'empathie elle n'est pas la même c'est l'art du cinéma qui veut ça, ces histoires d'amour où tu vois tu te mets à pleurer devant l'écran parce que toi aussi tu as vécu un moment un problème dans ta vie d'amour, c'est de l'empathie, c'est du physique. Et en fait c'est pareil, il y a des gens qui se sont mis à faire de la danse dans mes cours, et qui ensuite ont vu un spectacle, quelques mois après leur début, je parle d'adultes débutants c'est encore autre chose, je parle d'empathie kinesthésique corporelle que tu ressens en tant que spectateur, quand tu as fait de la danse ou pas, c'est pas la même chose. Et donc j'ai des adultes un peu débutants qui m'ont dit : « ah mais c'est magnifique » alors que s' ils

l'avaient vu un an avant, ils n'auraient pas eu les clés en fait. Je pense que oui c'est ça, ça passe par l'expérience physique.

Mais c'est vrai que c'est pas commun à... on a beaucoup parlé de pluridisciplinarité et de mélange des genres, justement à cette fameuse époque, c'était il y a une quinzaine d'années au conservatoire, il y a eu vachement de croisements, il s'est passé plein de trucs. On improvisait au premier étage, à l'époque il n'y avait pas d'étude, il y avait une espèce de petit coin, on avait 3 batteurs, trois mecs à la batterie, et en fait c'était de la totale improvisation. Il y avait quand même le prof de batterie qui faisait le sound painting pour guider les danseurs, on avait dû apprendre les termes. Donc les danseurs qui rentraient, qui improvisaient, qui ressortaient, les sons qui changeaient et ça c'est pareil, le fait de travailler ensemble, le fait d'être influencé par l'autre, qu'il soit danseur, musicien, comédien, on est sur l'essence en fait. ça c'est pareil je te l'ai déjà raconté en cours mais c'est ... il n'y a rien qui ne remplace ça. Je ne sais plus où j'en suis par rapport à ce que tu me demandais.

Moi : Merci, c'est super intéressant, donc je ne t'arrête pas. Je rebondis juste sur une petite chose que tu as dite tout à l'heure, finalement c'était il y a quinze ans où il y a vraiment eu quelque chose au Conservatoire par rapport à la pluridisciplinarité qui s'est mise en place, pourquoi finalement ? Il y a eu un relâchement après ?

Mme G : Pourquoi ? Parce qu'on a, il y a une directrice qui a déboulé là dedans comme une boule de feu, une licorne, un dragon un truc comme ça, je pense que ça lui va très bien tous ces termes là et qui a dit: « bon alors maintenant les gars, ça va être fou fou, on va faire des trucs de dingue et vous avez le droit de tout faire ». Cette nana elle adorait la danse, elle adorait le théâtre. Elle avait vachement envie qu'on fasse des trucs ensemble et elle nous a portés quoi. Clairement depuis qu'elle est partie c'est super dur, on est revenu à des trucs très... (geste comme ça), ce qui est intéressant aussi, mais moi je ne m'éclate plus comme à cette époque là. Elle nous a portés en tant qu'artistes, pédagogues mais artistes, elle avait vraiment envie d'avoir des artistes au sein de ses profs. Et elle a créé des ponts, enfin elle nous poussait à faire des choses vraiment, elle nous soutenait dans les projets, elle était vachement très présente. Donc, qu'est-ce qui s'est passé ? Le fait d'avoir une direction ou une autre ba ça change tout, ton conservatoire c'est pas le même quoi. Notre directeur était déjà là à l'époque, il était directeur adjoint et je pense qu'il a vraiment aussi développé plein de choses à ce moment là. Ah oui on a travaillé avec lui, avec l'orchestre on a fait *Les Planètes*, ça te parle *les Planètes* ?

Moi : Holst ? oui.

Mme G : On a fait *Les Planètes* au théâtre des arts avec l'orchestre, c'est plus cadré dans le sens où tu as l'orchestre qui est dans la fosse et les danseurs sur le plateau, mais n'empêche il nous a laissé la possibilité de créer... mais C. était encore là. C'était génial aussi ce truc là, il y avait une super mise en scène avec des lampes de poche. Je ne sais plus quelle œuvre c'était magnifique, c'est super beau ces pièces, j'adore. La question c'était: « comment ça se fait ? » En fait, je pense qu'un directeur d'établissement amène quelque chose de fort, et puis surtout il ne s'est pas passé grand chose avant elle, c'était un peu plat, elle est allée chercher... moi je crois que c'est ça, elle est allée chercher les artistes qui étaient là, et elle leur a dit : « allez-y montrez-nous vous êtes qui ? moi, très vite elle m'a dit: « tu as vachement de créativité, tu as des choses à dire vas-y ». Voilà, c'est très important les directeurs, je dirai ça, c'est une volonté des départements, mais beaucoup de la direction. Si le département ne bouge pas trop, tu peux avoir un directeur qui dit : « mais si tu bouges ... »

Moi : Et dans les difficultés que tu as rencontrées, que ce soit au niveau matériel ou relationnel, qu'est-ce que tu en dirais ? Pour les projets que tu as faits ?

Mme G : Ba sans soutien, il n'y a pas de projets, en fait. Tu ne peux pas te battre contre un planning super établi, contre des budgets, contre... et encore j'ai toujours fait des trucs qui coûtaient rien, je me suis toujours arrangée pour qu'il n'y ait pas de costumes, rien demander quoi. On fait tout « tu prends un pull rouge, parfait on est bien ». Je me rends compte qu'il faut qu'il y ait une volonté de rencontre entre les classes et de faire confiance à ces profs, un truc comme ça. Tu peux pas être tout seul, en fait, tout seul tu n'es rien, il faut une équipe, il faut avoir envie de choses à plusieurs et après être soutenu par la direction. Je suis un peu mal placée, j'étais en arrêt la semaine dernière, je suis partie dans une espèce de dépression à cause du boulot, à cause du Conservatoire parce que ça ne se passe pas très bien.

Moi : On n'a pas beaucoup parlé des représentations que vous avez faites à la fin, tu en es contente avec du recul ?

Mme G : ça c'est fait... tous ces projets là se sont faits au Conservatoire, avec la technique lumière quand même, il y a des gens du conservatoire, des régisseurs surtout, ce sont eux qui font les lumières ici, qui s'occupent des poubelles... Et donc, ça veut dire qu'il y a une collaboration artistique aussi pour faire des créations lumières pour faire des trucs qui

tiennent debout, c'est pas juste un pauvre truc avec une grosse lumière rose, il y a eu des créations lumières. Mais c'est pareil pour ça, tu vois tout à coup, ça veut dire qu'il faut dégager un temps, qu'il y ait un planning de fait, que les gens puissent s'organiser et soient... qu'il y ait un projet qui fédère vraiment et ça fait longtemps que j'en ai pas fait. C'est vrai que le perc-danse, ça avait hyper bien marché, c'était génial, les autres profs trouvaient ça super, une espèce de grain de folie et d'envie de rencontres.

Moi : Merci beaucoup.

Entretien avec Mme N. professeure de percussions

Réalisé le 29 mars 2021 par téléphone

Durée : 1h05

Moi : Est-ce je peux vous demander, dans un premier temps, de vous présenter s'il vous plaît.

Mme N : Oui donc je suis professeure de percussions, j'enseigne depuis 1998. J'ai été dans plusieurs structures publiques, des écoles de musique municipales intercommunales et conservatoires à rayonnement intercommunal. J'ai eu en charge des classes de percussions, des ateliers formation musicale, percussions corporelles, des ensembles de percussions, des ateliers de percussions dans le cadre de l'orchestre à l'école. Je m'occupais aussi de formation musicale pour danseurs. Voilà en gros mon travail, au niveau de la pédagogie qu'est-ce que vous avez besoin de savoir ?

Moi : Ça c'est très bien, on va peut-être passer directement sur mon sujet de la démarche de projet. Est-ce que je peux vous demander : avez-vous déjà fait participer vos classes à des projets réunissant plusieurs disciplines ?

Mme N : Très souvent en fait, c'est à dire quasiment tous les ans, alors peut-être pas les premières années où j'ai travaillé mais en tout ça fait plus de quinze ans que je fais ça. Voilà donc avec notamment soit des classes avec d'autres instruments, soit des classes de formation musicale, soit des classes de danse. Il y eu aussi des projets qui concernaient le théâtre, des projets assez complets, danse/théâtre/ musique, parce que dans une des écoles dans laquelle je travaillais, il y avait les trois disciplines. J'ai fait aussi une rencontre entre..., en fait pendant un temps je travaillais sur deux structures, on a travaillé un spectacle entre les professeurs de danses classique, contemporaine, jazz des deux

écoles et clarinette, musique ancienne, percussions, flûte, je crois que c'est tout, les deux écoles aussi. On a fait le spectacle dans une école puis dans l'autre école. Voilà à peu près le genre de choses, la plupart du temps... enfin au minimum ce sont deux classes et puis après il y a sûrement quasiment chaque année, un projet réunissant beaucoup de monde.

Moi : D'accord très bien, et avez-vous eu l'initiative de certains projets ?

Mme N : Oui plusieurs, ba celui qui a réuni les deux classes différentes par exemple, enfin les deux écoles pardon... différentes. Il y a eu un projet... peut-être que Marc vous en a parlé... la soirée disco.

Moi : Non ça ne me dit rien.

Mme N : C'était pour faire une soirée festive en fin d'année scolaire. Donc ça c'est moi qui ai eu l'idée de faire une soirée disco. C'est pareil, il y a eu les classes de danse qui ont participé, les classes de musique actuelle de clarinette, saxophone, percussions, et je ne sais plus quoi. Peut-être flûte à bec aussi. Nous étions déguisés.

Moi : Et alors j'ai vu aussi sur le site fb de votre établissement que vous aviez fait participer votre classe à un projet *West Side Story*.

Mme N : Aussi oui, alors ça c'était la professeure de chant qui voulait monter des extraits de *West Side Story* avec sa classe et puis elle disait qu'un accompagnement piano allait être un peu limité par rapport à l'œuvre. Elle m'a demandé si je pouvais mettre des élèves dessus, j'avais des élèves de début de cycle deux, donc autant dire qu'ils n'avaient pas le niveau réel pour jouer du *West Side Story* donc j'ai fait des arrangements, on a fait ce qu'on a pu. J'ai joué aussi avec mes élèves pour un petit peu les soutenir ça les a fait beaucoup progresser d'ailleurs. Bon c'était un petit peu, malgré les arrangements que j'avais faits pour simplifier, c'était un petit peu au-dessus de leur niveau, il a fallu bien retravailler. Donc voilà, est-ce que vous avez, je pense qu'il doit y avoir quelques vidéos des choses comme ça, vous avez contacté le secrétariat de // ?

Moi : Non, mais effectivement c'est une bonne suggestion, je vais essayer.

Mme N : Parce qu'en fait, il y a une des secrétaires qui est embauchée uniquement pour tout ce qui est communication, elle a beaucoup de photos, de vidéos de tous les spectacles qui ont été faits depuis de nombreuses années, donc je pense qu'il y a moyen de récupérer des choses pour illustrer et pour vous rendre compte sur les vidéos comment ça se passait.

Moi : Tout à fait, et alors pour rebondir sur ce que vous dites, par rapport au projet avec les deux écoles, est-ce que vous pourriez m'en parler davantage, me raconter comment est né le projet par exemple.

Mme N : Ba en fait, alors déjà, personnellement j'adore faire des choses, comment dirais-je, qui sortent de l'ordinaire, du train train. Et puis en plus j'adore faire des spectacles construits, je fais aussi des auditions, j'aime bien faire des choses dans lesquelles les élèves peuvent faire des choses de musique presque comme les professionnels mais à leur niveau de spectacle vivant vraiment encadré avec les lumières, le son, j'aime beaucoup faire ça. Et puis, en fait, bon je ne sais pas, moi parfois ça me prend comme ça, je propose à des collègues. Et puis j'adore la danse personnellement, je danse aussi en amateur. Donc j'étais très désireuse de monter un spectacle autour de l'histoire de la danse, de faire des petites scénettes depuis la préhistoire jusqu'à nos jours et puis les danseuses, en fonction de leur discipline, c'est à dire jazz, classique, contemporain, choisissent les périodes, les chorégraphes, les exemples, enfin quelque chose qui leur parle et qu'on monte une histoire autour de ça. Et puis ba forcément, mes élèves j'avais pas de très grands niveaux, même en réunissant les deux classes de percussions des deux écoles, je n'allais pas pouvoir tenir tout le spectacle. Ils n'allaient pas pouvoir préparer toutes les pièces, les arrangements de toutes les... le but du jeu c'était de faire de la musique en direct, pas d'enregistrement, c'était vraiment musique et danse en direct sur scène. Donc, j'ai sollicité... j'ai fait un appel à mes différents collègues, il y en a qui ont répondu présents et voilà en fait à partir de là on a fait des arrangements. Chaque collègue instrumentiste a choisi ce qu'il voulait faire par rapport aux propositions des danseuses. Et puis on a fait un petit lien, c'est à dire qu'on a écrit une petite ... je sais plus qui a écrit l'histoire, ah oui chaque danseuse par rapport à la pièce choisie m'a fait un petit texte pour présenter la pièce dans l'histoire de la danse. Et donc c'était le directeur de l'une des deux structures qui lisait le texte et puis j'avais mes petits élèves cette année là, j'avais sept débutants de première année, donc je leur faisais faire la machine à remonter le temps. J'ai fait une espèce de petite pièce qui symbolisait un bruit de machine à remonter le temps et entre chaque morceau il y avait la machine à remonter le temps et puis il y avait le texte qui présentait chaque pièce. C'était pas forcément présenté dans l'ordre chronologique, on allait et venait dans le temps mais par contre à chaque fois c'était resitué pour le public. Il y avait des pièces, par exemple on avait fait un extrait d'une pièce du répertoire classique, sur du Chopin, d'après une valse pour piano qui a été arrangée je ne sais plus par qui, mais qui a été arrangée pour orchestre dans le répertoire original de danse. Donc

nous on a fait, comme il y a beaucoup de parties solistes de flûte dans cette pièce, c'est la prof de flûte de l'une des deux écoles qui jouait les parties solistes de flûte et j'avais fait un arrangement pour percussions de tout l'accompagnement, on avait un orchestre de percussions si je puis dire, qui accompagnait les flûtes. Il y avait des morceaux où c'était mélangé entre les classes d'instruments, il y a eu un morceau aussi clarinette percussions et il y a eu des morceaux avec seulement que des percussions, ou que des flûtes, voilà etc. On avait fait un gros travail de coordination cette année là en plus c'est l'année où je passais ma VAE pour passer mon D.E, ça m'avait fait un gros travail pour présenter mon D.E.

Moi : Et oui et par rapport aux disciplines, par rapport aux morceaux en fait, vous avez choisi les morceaux en fonction des instrumentistes que vous aviez à disposition ou est-ce que vous aviez déjà les morceaux ?

Mme N : Et non justement ce sont les danseuses qui ont choisi les pièces de répertoire en fonction de ce qu'elles voulaient présenter par rapport à leurs élèves, le niveau de leurs élèves et puis à ce qui leur tenait à cœur de présenter. Et en fonction de ça, nous on a fait des arrangements musicaux par rapport à ces pièces là donc c'est pour ça qu'il y avait des choses qui étaient assez dures où on a mobilisé des professeurs pour faire des parties difficiles et il y a des choses qui étaient plus faciles à arranger, donc parfois même une pièce plus difficile au départ on peut l'arranger plus simplement. Mais voilà et par exemple il y a eu une classe de danse contemporaine qui a monté, ba là c'était pas du répertoire parce que c'était de la danse soi-disant préhistorique enfin voilà une danse un peu tribale et puis là c'est la classe de... alors une partie de la classe de percussion, donc qui a, mes élèves ont composé, je leur ai demandé de trouver dans la nature ce qui pouvait servir d'instruments de musique et on a composé une pièce genre préhistoire avec ce qu'ils m'ont apporté et c'est la classe de MAO qui a fait les enregistrements, le montage etc et donc là c'est la seule pièce qui n'a pas été jouée en direct, qui a été diffusée mais elle avait été enregistrée par des élèves.

Moi : Oui je comprends et alors par rapport aux collègues avec qui vous avez travaillé est-ce que finalement vous avez contacté les professeurs que vous connaissiez le plus ? Ou avez-vous procédé par rapport aux disciplines, en vous disant pour les arrangements ce sera plus simple ou pas du tout ? je ne sais pas...

Mme N : Ba en fait déjà j'ai demandé à... comme je voulais faire quelque chose autour de la danse, j'ai demandé à tous les professeurs de danse de l'école. Il y avait une école où il y avait classique, jazz, contemporain et autre école : classique jazz. Donc ça faisait cinq

professeurs. Et après pour les instruments, en fait c'était les volontaires parmi mes collègues et il se trouve que j'en suis assez proche en fin de compte. Ils ont la même façon de travailler que moi et ils sont partants parce que c'est un projet un petit peu, quand même ambitieux, il ne fallait pas avoir peur donc voilà c'est des profs qui étaient un petit peu fofous comme moi qui ont voulu partir là dessus. C'est souvent comme ça... mais ça m'a permis de mieux connaître une des professeures de classique que j'avais moins eu l'occasion de fréquenter donc aussi ça m'a permis de mieux connaître cette collègue avec qui je n'avais pas encore fait de projet.

Moi : Et oui et par rapport du coup à l'organisation, ça s'est passé comment ? Avec les autres collègues justement, avec vos classes ? Est-ce qu'il y a eu des cours ensemble ? Est-ce que vous avez fait des réunions en amont ?

Ah ba oui beaucoup, on a d'abord fait une réunion que j'ai proposée comme ça en l'air à mes collègues danseuses qui m'ont dit « ouais ok » donc on s'est réuni une fois avec uniquement, je crois oui les danseuses pour monter le squelette du projet. Après comme les danseuses connaissaient les cours d'instruments, elles se sont dit: « tiens peut-être que telle personne, ça peut l'intéresser *etc.* » nous nous sommes un peu projetées sur qui pourrait travailler avec... On a fait une deuxième réunion avec les instrumentistes où là les danseuses nous ont proposé les différentes pièces donc du coup les musiques qui en découlaient et on a choisi entre les profs d'instruments, on a choisi qui se chargeait de quoi, qu'est-ce qu'on pouvait faire à deux *etc.* Ensuite bon chacun a fait des arrangements qui correspondaient à ses élèves. Les pièces qui concernent les deux classes, c'était une des deux profs (c'était que des filles d'ailleurs) qui faisait l'arrangement et qui proposait à l'autre enfin voilà, nous nous sommes beaucoup concertés durant la phase des arrangements. Après chacun a travaillé avec sa classe et quand ça a commencé à ressembler à quelque chose, les pièces qui étaient communes à plusieurs classes ou à plusieurs écoles parce que moi j'ai fait venir deux ou trois fois... j'ai déjà des pièces où j'avais des percussionnistes d'une école qui jouaient en même temps que des percussionnistes d'une autre école sur la même pièce donc je les ai fait déplacer, je crois qu'il y a une fois où c'est l'école un qui allait à l'école deux et d'autres fois c'était le contraire, pour se répartir un peu la tâche donc voilà pour pouvoir travailler ensemble sur des sessions un samedi après-midi, des choses comme ça. On a fait pas mal de répétitions en amont comme ça entre les différents groupes de travail et puis on a fait une répétition générale qui a duré un certain temps, un filage. Et puis après dans les deux lieux où on faisait le spectacle, il y avait une répétition générale l'après-midi et le soir concert, ça

devait à peu près se présenter comme ça. Donc il y a eu beaucoup d'interactions pendant toute l'année en fait c'est vraiment un travail ... on a décidé ça, je crois bien en juin ou l'été d'avant l'année scolaire et on l'a mis en place dès septembre enfin voilà, vraiment toute l'année a été consacrée à... enfin en plus des petits projets mais je veux dire voilà c'est vraiment dès le mois de septembre on était parti là dessus et on a fait ça en juin.

Moi : D'accord ça a pris une bonne année et quand vous repensez à ce qui a motivé ce projet, c'est vraiment ce goût pour la danse ?

Mme N : Oui c'est ça, c'est même une passion je dirais.

Moi : D'accord et du coup vous m'avez dit que vous aviez fait travailler quelques arrangements aux élèves mais alors comment avez-vous travaillé avec vos élèves justement ces arrangements ? Est-ce que c'était différent des cours que vous donniez d'habitude ou pas ?

Mme N : Alors c'est pas très différent parce que je passe ma vie à faire des arrangements pour mes élèves, donc ça ils sont habitués. En fait le principe c'était de leur présenter l'œuvre originale, leur présenter le projet aussi pour qu'ils sachent pourquoi ils faisaient ce morceau. Après on travaillait et par contre on fait quelque chose de différent par rapport à d'habitude, c'est à dire que comme c'était prévu pour être joué en direct sur la danse moi je les ai vraiment mis dès le début dans cet esprit là que bien qu'on se trompe, on ne s'arrête pas, que l'on garde le tempo que... voilà souvent quand on travaille des morceaux d'ensemble entre nous, c'est un peu plus cool si j'ose dire jusqu'au concert on prend notre temps et puis le jour du concert bah voilà on prend notre temps, c'est pas très grave on le joue un peu plus lentement alors que là il y avait vraiment un objectif les danseurs, ils dansent à tel tempo et ils ne vont pas danser tout mous, tout ramollis ou à fond la caisse donc il y avait des exigences particulières pour ce travail on va dire. C'est bon c'est pareil moi quand j'ai fait des arrangements j'ai bien réfléchi à ça par rapport au niveau de mes élèves, jusqu'où je pouvais les amener par rapport au tempo et je faisais l'arrangement en fonction quoi. Donc oui, c'était quand même différent que d'habitude dans le sens où voilà il y avait des exigences particulières qu'il n'y avait pas d'habitude.

Moi : D'accord et il n'y avait pas d'aspect d'improvisation, de composition, ou ce genre de chose ? Enfin c'était de l'interprétation ?

Mme N : Pour la pièce préhistorique c'est eux qui ont composé, j'encadrerais bien sûr la composition mais voilà c'est eux qui ont proposé les instruments entre guillemets, c'est à dire à base de branches, de cailloux... on avait pris un bâton puis enfin des choses qui auraient existé éventuellement à l'époque préhistorique donc ça c'est eux qui ont réfléchi,

qui ont trouvé un peu guidés bien sûr et puis c'est eux qui ont composé. C'est pareil, j'avais un canevas en tête et puis j'essayais de les diriger vers mon canevas mais bon voilà c'est vraiment eux qui ont créé. Sinon les autres pièces effectivement il n'y avait pas de travail d'improvisation, je me rappelle plus trop parce qu'il y a parfois des pièces... mais je ne pense pas parce que comme c'était avec la danse, c'était très structuré.

Moi : Et ce travail de composition, comment ça s'est passé concrètement ?

Mme N : En fait il y a eu une première séance où j'ai expliqué le projet, ce que j'attendais d'eux. Je leur donnais une date précise de rendez vous avec : « vous amenez les instruments ce jour là avec les choses de la nature que vous avez trouvées et on réfléchit ». Et voilà, ils m'ont ramené des trucs, il y a des choses qui n'étaient pas du tout exploitables bien sûr, voilà et je les ai amené à se rendre compte eux-mêmes que deux petits bouts de bois ça sonne pas donc il faut des bouts de bois qui ont été coupés « frais » si on peut dire enfin des choses comme ça, qu'effectivement un tas de feuilles sèches c'est sympa mais est-ce qu'on va pouvoir l'exploiter... enfin voilà à partir de ce qu'ils avaient amené, on a essayé de trouver ce qui était judicieux ou pas et puis après on a réfléchi que dans les instruments qu'on utilise de nos jours, il y a des choses qui pourraient... par exemple une paire de claves effectivement bah c'est un petit peu au fond deux branches qui se cognent mais un peu améliorées. Donc voilà on a utilisé ces instruments là en se disant que ça pouvait aussi refléter une musique préhistorique. Et puis après, une fois qu'on avait fait l'inventaire des instruments qu'on pouvait utiliser, chacun a choisi celui qu'il préférait, chacun a réfléchi, a donné des idées de rythme, de structure, de forme du morceau, voilà, un début, un milieu, une fin, comment on peut exploiter tout ça. Et donc voilà, de semaines en semaines, je pense qu'on a dû se donner une dizaine de cours à peu près pour vraiment composer et puis au fur et à mesure moi je notais et on répétait ce qu'on avait vu la dernière fois, on ajoutait, on améliorait etc. Et puis après une fois que ça a été au point, on a fait appel à la classe de MAO et on est allé jouer dans le studio et les élèves de MAO ont appris la prise de son par rapport à tel instrument, « tiens celui-ci il claque beaucoup, il sonne beaucoup, ba il va falloir régler le son de telle façon, celui là on l'entend pas beaucoup, donc qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ? » donc voilà après c'est au niveau de la classe de MAO qu'il y a eu un travail par rapport à notre pièce.

Moi : Et concernant l'interprétation des pièces, ça s'est passé comment parce que j'imagine que vous aviez un élève percussionniste qui venait et vous aviez les danseurs pour les répétitions ? Ou vous aviez plusieurs percussionnistes ça me paraît compliqué ?

Mme N : Alors pour les répétitions, en fait on enregistrait là où on en était, on s'enregistrait à une répétition et puis on passait aux danseurs et donc après moi avec un logiciel, je pouvais accélérer le tempo artificiellement pour que ça convienne aux danseurs, ou les danseurs répétaient une version lente sachant que ça allait être à leur tempo de prédilection à la fin mais voilà au moins ils avaient une idée. Les profs de danse au départ, elles avaient travaillé sur l'original bien sûr, la musique originale pour que les danseurs sachent à quoi ça allait ressembler. Ils ont travaillé sur les enregistrements qu'on leur faisait et puis c'est vraiment les deux derniers mois où on organisait des répétitions avec les instrumentistes et les danseurs.

Moi : D'accord et vous en avez fait beaucoup ?

Mme N : Pas énormément, je me rappelle plus exactement... en gros on a fait peut être une répétition ou deux par groupe, c'est-à-dire qu'on répétait qu'une seule pièce donc on mobilisait que les danseurs et les musiciens de cette pièce là et puis après euh on a fait voilà une fausse générale où il y avait tout le monde. Et après des générales avant chaque concert, ça a dû être à peu près cela. Il n'y a pas eu tant de répétitions que ça avec les enfants parce que aussi avec les profs, on communiquait, on se disait: « T'en es où ? Qu'est-ce qui se passe ? » etc et en fonction de ça, bon bah moi je boostais mes élèves, les profs de danse disaient « bon ba voilà ça va arriver ».

Moi : Et pendant ces répétitions avec danseurs, vous aviez le professeur de danse qui travaillait avec vous ? Vous étiez ensemble pour donner les cours je veux dire...

Mme N : Oui, dès qu'il y avait les deux classes réunies, il y avait les deux profs bien sûr.

Moi : Et là comment ça se passait ?

Mme N : Ba en fait, on faisait comme si c'était le début du spectacle au début, la prof de danse nous disait : « ba voilà, vous serez placés à cour ou à jardin », voilà on avait décidé ensemble... de toute façon, je crois qu'on a tout joué à jardin d'ailleurs, pour des raisons pratiques. Donc voilà on se plaçait dans la salle de danse comme si on était sur scène et du coup les danseurs ça leur montrait où est-ce qu'on allait être, d'un point de vue physique, et puis aussi de l'oreille, ils allaient nous entendre d'un certain côté etc. Et puis on commençait et puis bon dès qu'il y avait des couacs, d'un côté comme de l'autre on arrêtait, on reprenait enfin voilà.

Moi : Et pour les musiciens, vous pensez que ce travail avec les danseurs leur a apporté quelque chose concrètement ?

Mme N : Oui énormément, déjà ça leur a permis de découvrir la danse, parce qu'il y en a plein qui savaient que de loin ce que c'était que la danse, surtout la danse amateur dans

une école de danse. Et puis ça leur a permis de progresser dans leur interprétation du point de vue de la rigueur, parce qu'il ne s'agit pas de sauter un truc, de ralentir ou quoi parce que si au moment où on doit donner le coup de triangle, c'est là où la danseuse saute, si on rate son coup de triangle, ba voilà on fait tout rater. C'était très intéressant, ils étaient très concentrés. C'est pareil, ça leur a appris à se tenir correctement sur scène, à ne pas faire les endouilles derrière parce que tout le monde va les voir et que ça gêne les danseurs etc. bon les musiciens d'une manière générale mais les percussionnistes en particulier ce sont des gens assez agités qui aiment se faire des petites blagues. Donc là les petites blagues, c'était pas pendant la répétition, donc ça c'était intéressant. Et puis d'un point de vue aussi de l'entraide et de la solidarité, c'est à dire que voilà le but du jeu c'est que la musique soit impeccable pour les danseurs donc je fais en sorte que s'il y en a un qui a un petit souci, on se met derrière. Donc c'était vraiment, ça leur a apporté quelque chose... et puis d'aller découvrir ce qui se passait dans une autre école de musique, ça c'était la grande aventure. Il y a même eu des petits trucs au niveau des danseuses, il y a certaines danseuses qui regardaient de haut les danseuses de l'autre école, enfin bon il y a eu des petits trucs moyens. Il y a eu des petites réflexions par moment mais heureusement les profs c'était pas du tout dans leur esprit donc elles ont tout de suite corrigé ça mais bon on a découvert que voilà il y en a qui se la pétaient un peu donc non c'était intéressant aussi pour nous d'un point de vue pédagogique, c'était très intéressant. Les élèves ont vraiment... tout ce genre de, à chaque fois que j'ai fait des projets comme ça interdisciplinaires, les élèves en sortaient grandis parce qu'on est tous dans notre train train, on se connaît, on fait des trucs ensemble machin et quand il s'agit de travail avec d'autres groupes qui ont d'autres habitudes, d'autres exigences etc. ben c'est différent, déjà ne serait-ce que de se mettre en chaussettes parce qu'on est sur le tapis de danse, et ben parfois pour des élèves c'est pas évident, ne serait-ce que ça, et parfois se dire « bah voilà on est sur scène, il y a un tapis donc je monte un spectacle je me plie aux exigences je fais pas comme chez moi, comme j'ai envie », c'était très intéressant.

Moi : Alors vous me dites que ça vous a beaucoup apporté pédagogiquement parlant en tant qu'enseignante, vous pouvez m'en parler un peu plus de cela ?

Mme N: Oui alors déjà du point de vue de la préparation des arrangements c'est pas vraiment moi qui ai choisi les musiques, c'est les danseuses donc parfois on se dit : « ah oui d'accord, c'est gentil tu vois... c'est compliqué ». Donc voilà, du point de vue du perfectionnement dans les arrangements, c'était un peu inquiétant » J'ai pris... la valse de Chopin je sais plus en quelle tonalité c'était, mais voilà c'était pas une tonalité évidente

au niveau des percussions donc voilà c'était intéressant. Donc aussi, bah le travail d'arrangement c'est aussi se mettre au niveau des élèves quoi, pas vraiment le niveau actuel mais le niveau qu'on voudrait qu'ils atteignent à la fin de l'année donc ça c'est intéressant aussi de se projeter sur une année scolaire, c'est à dire qu'en septembre on fait des choses, il faudra qu'elles soient jouées en juin. Les élèves ont un certain niveau mais nous on veut qu'ils aient progressé à la fin de l'année et jusqu'à quel point et comment on peut exiger ça, ça c'est un travail intéressant parce que souvent ce que je fais c'est des arrangements pour mes élèves, c'est à dire quand je prépare mes cours pour la semaine d'après ou pour un projet qui a lieu le mois d'après donc là c'est le niveau actuel je dirai des élèves même s'il y a une petite chose qui va les faire progresser mais, alors que sur un an il faut quand même bien avancer parce que le but du jeu c'est qu'ils aient gagné leur année au niveau musical, pas qu'ils aient stagné où qu'ils aient galéré pendant un an parce qu'ils n'y arrivent pas, donc ça c'était vraiment très intéressant de se projeter comme ça sur une année scolaire. Aussi sur l'organisation, parce que je suis d'un naturel quand même prévoyant et organisé mais bon il faut quand même prévoir le nombre de réunions de préparation, pouvoir contacter les collègues dès qu'il y a quelque chose qui change etc., ne pas oublier de faire tout un planning pour les parents de ce qui va se passer parce que sinon on n'aura pas les élèves si on les prévient la semaine d'avant, c'est évident. Donc, dès le premier trimestre il faut que toute l'année soit validée même s'il y a une ou deux choses qui changent en dernière minute, il faut vraiment que ce soit très clair pour être sûr d'avoir les élèves jusqu'au bout. Et puis ouais c'est ça, communiquer dessus pour que les élèves aient envie aussi de monter ce spectacle, qu'ils partent pas à l'aveuglette comme ça « tiens on fait ce morceau là bon bah ok, non non il faut vraiment présenter les choses, que ce soit aux parents, aux enfants etc. et puis présenter à la direction parce que ça c'était une idée de prof mais après il a fallu convaincre les autres directeurs de faire cet échange, de... ce sont les directeurs qui se sont occupés de trouver, de réserver les salles de spectacle, les dates etc. ça c'est au niveau de la direction que c'est fait. Et en plus, on les a impliqués, il y avait un des directeurs qui lisait les textes de présentation, il y avait un autre directeur qui jouait parce qu'il est clarinettiste et il y avait une pièce qui était très difficile et on avait pas assez de bons clarinettistes donc il participait en jouant sur scène donc tout ça il faut mobiliser, il faut convaincre donc voilà c'était très formateur.

Moi : Et justement pour motiver les élèves, pour présenter les choses, pour leur donner envie, comment vous avez fait ?

Mme N : Alors ba déjà, je leur ai parlé du projet en général d'une façon enthousiaste, pour les pièces qu'ils allaient jouer, je leur ai fait écouter les musiques originales, j'ai peut-être montré une ou deux chorégraphies mais peut-être pas tout euh je leur ai expliqué quels étaient les groupes de danseurs qui allaient évoluer sur leur musique. J'ai dû, on a dû regarder un exemple de danse avec musique en direct, je ne me rappelle plus exactement. Je leur ai un petit peu détaillé ce qui allait se passer pour qu'ils sachent où ils allaient, qu'ils sachent que c'est un travail de longue haleine sur l'année, on n'a pas répété le morceau toute l'année justement je leur ai dit : « ba comme on joue par exemple deux pièces, on va commencer par travailler celle-ci ensuite celle-là », enfin voilà je leur ai expliqué vraiment le détail de ce qui allait se passer, qu'il y allait avoir certaines pièces qu'on allait jouer en commun avec l'autre classe de percussions, qu'on allait se rencontrer. Déjà en septembre en général, je fais une réunion avec tous les parents pour expliquer les projets de l'année donc là j'avais commencé à parler de ça et puis après au fur et à mesure pendant les cours d'ensemble, on prenait le temps de faire, de regarder des exemples, d'écouter. Même parfois, je les amenais à... il me semble que sur un morceau je les amenais à écouter l'original et après je leur ai demandé : « qu'est-ce qu'on pourrait faire nous ? On pourrait jouer ça comment avec nos instruments ? » avant de leur donner les partoches et de leur montrer ce que moi, j'avais fait; ça c'était pour les plus grands mais voilà.

Moi : D'accord merci beaucoup pour tous ces renseignements. Et à posteriori vous êtes donc satisfaite, vous avez l'air plutôt contente de ce projet et qu'en reste-t'il enfin finalement pour vous et pour vos élèves ?

Mme N : Pour mes élèves, il faudrait leur demander mais en tout cas je sais qu'ils s'en sont souvenus assez longtemps. Là c'est des classes que je n'ai plus, parce que j'ai déménagé de région, et du coup j'ai plus de contact avec ces élèves là pour l'instant, je ne les vois pas précisément mais je sais que voilà il s'en sont souvenus. J'ai même des élèves qui étaient un petit peu en démotivation, ça les a vraiment... ils ont vu un autre aspect de la classe de percussions quoi et du coup ça les a bien remotivé. Moi, je remercie jamais assez mes collègues de m'avoir suivi parce que voilà c'était un gros travail quoi bah c'est pas tous les ans qu'on fait ce genre de projet parce que c'est assez épuisant mais moi je... comment dirais-je, j'en ai retiré quelque chose de positif mais c'est pas grâce à moi, c'est grâce à toute l'équipe. Je ne sais pas c'est vraiment... ça aurait pu très mal... ça aurait pu être un truc très moyen si j'avais eu à tirer tout le monde tout le temps alors que là pas du tout, tous mes collègues et les directeurs étaient à fond dans ce projet

là autant que moi. Et donc voilà c'est là qu'on voit qu'un travail d'équipe, ça fourni quelque chose de super avec que quand on essaye de monter un gros projet, si les collègues sont moyennement convaincus, qu'ils font ça parce qu'ils ont pas de projet eux-même, alors ils disent: « bon ba ok on va faire ton projet » comme ça, ça décolle pas. Donc là vraiment, ce qui a fait que c'était un projet réussi c'est que tous les profs et les directeurs étaient super motivés par ce projet alors forcément quand les profs sont hyper motivés, les élèves ils ressentent, ils suivent, ils foncent. Voilà, c'est le bienfait du travail d'équipe.

Moi : D'accord et par rapport aux choses qui ont été un peu moins bien, enfin, je pense aux difficultés auxquelles vous avez été confrontée ?

Mme N : J'ai eu une élève qui était ado et qui avait décidé qu'elle ne viendrait pas répéter dans l'autre école et qui nous a fait faux bond sans nous prévenir, voilà ça arrive dans des projets que tout à coup il y a un élève, on sait pas pourquoi il est pas là. On a organisé un car, un machin et puis voilà et en fait on apprend que c'était une excuse bidon et qu'en fait elle ne voulait pas venir. Bon ba voilà, c'est pas facile parce que, vis- à-vis, des camarades, il ne faut pas non plus trop montrer que, ben, elle n'a pas voulu venir alors elle n'est pas venue parce que c'est facile pour tout le monde de faire ça, il ne faut pas en encourager d'autres à le faire. Parfois, pour les élèves c'est un petit peu stressant quand même de se dire que samedi après-midi, je vais aller tout seul avec mes camarades dans un car. Voilà je vais aller dans un endroit que je ne connais pas, il faut se mettre à sa place aussi. Donc voilà s' il y a un élève qui ne joue pas le jeu, il faut pas trop s'énerver devant les autres mais voilà après il faut téléphoner aux parents et bien mettre les choses au point mais ça voilà ça été d'ailleurs c'est moi qui ai joué toutes ces parties, il y a eu un couac, voilà quand on est dans l'effervescence, qu'on est en train d'organiser les choses, de vérifier que tout va bien, que les instruments ont la *etc.* et qu'on a ça qui arrive dont on n' a pas besoin, ça c'était un peu le bémol mais voilà on ne peut pas y faire grand chose. Malheureusement, il arrive régulièrement qu'il y ait un élève qui n'adhère pas et qui vous fasse faux bond, ça ne m'est pas arrivé souvent mais sur ce spectacle, ba voilà... ce qui fait que les autres se sont dit : « ah ba pourquoi elle n'est pas là ? », donc il faut aussi les rassurer parce que eux ils ont prévu de jouer avec elle, donc voilà, ça c'est la chose négative qu'il y a eu à ce spectacle. Et puis le petit truc qu'il y a eu entre les danseuses, c'était pas très sympa à un moment donné donc c'était les deux bémols mais sinon voilà ce n'était pas toutes les danseuses, c'était 3/4 qu'on a réussi à canaliser, elles se sont fait redresser les bretelles par les profs. Moi mon élève ba j'ai essayé d'élucider le

pourquoi elle n'était pas là : « donc c'est pas grave, je la remplace et on y va ». Il faut savoir aussi improviser un peu.

Moi : Oui et en règle générale, dans tous les projets que vous avez faits, les difficultés que vous avez notées étaient surtout d'ordre relationnel, manque de motivation de la part des élèves ou il y avait d'autres choses ?

Mme N : Oui après bon dans ma vie de prof c'est arrivé parfois que j'évalue mal la capacité d'un élève à préparer une pièce et puis que bah au concert que ce soit raté, ça c'est ma faute personnelle, c'est enfin comment dirai-je, voilà, j'avais espéré qu'ils allaient fournir un travail plus régulier et que ça ne se passe pas, qu'ils trouvent que la pièce est un petit peu basée sur son truc et voilà. Mais ça, ce n'est pas arrivé pour ce spectacle là, tous les élèves qui ont joué ont vraiment été au top de leur niveau et puis ça correspondait à ce que j'avais prévu mais c'est vrai que ça c'est les choses qui peuvent arriver mais bon. Ouais ça c'est pareil c'est pas évident il faut vraiment être à l'écoute en fait si on veut que ça se passe bien. Il faut être à l'écoute des élèves et si on sent une démotivation etc. il faut tout de suite se dire dès le début : « cet élève là, il vaut mieux que je le mette sur telle partie qui est un peu moins cruciale et lui c'est sûr que... enfin voilà », c'est sûr que quand on fait des pièces comme ça, des arrangements, des choses comme ça. Même au niveau de l'engagement des élèves, il y a certains élèves, parfois on sait qu'ils sont pas très réguliers en cours, des choses comme ça, tout de suite il faut leur prévoir une place dans le spectacle il n'y a pas de raisons de les priver non plus du spectacle, parce que ce sont des élèves pas très fiables. Mais en même temps, il faut les mettre dans le spectacle à un endroit où, si jamais ils jouent mal ou s'ils n'ont rien préparé ou ils ne sont pas là ba c'est pas crucial. Pour les petits débutants moi je suis toujours prête... dès qu'ils commencent la percussion, je les fais jouer en concert donc évidemment parfois ils jouent des maracas, ils font des psh psh et s'ils ne sont pas très en place sur le tempo, c'est pas très grave mais ils ont plaisir de jouer avec les copains et puis voilà quoi, il faut s'adapter.

Moi : D'accord et sinon pour parler un peu plus généralement de tous les projets que vous avez pu faire, à l'origine de ces projets la plupart du temps, quelles étaient vraiment vos motivations ? Par exemple, vous m'avez dit pour ce projet que c'était vraiment ce goût pour la danse, et sinon en règle générale, c'est un goût pour quelque chose qui vous motive ou...?

Mme N : Alors ça, ba c'est le mystère de la création, c'est à dire que voilà on voit des spectacles, on écoute des musiques, on lit des choses et puis tout à coup on se dit : « mais

tiens pourquoi je ne ferais pas ça, je pourrais essayer telles choses avec mes élèves, et puis ah ba oui ça serait bien aussi s'il y avait de la danse avec, ou avec tel prof que j'aime bien avec qui je travaille, ça fait longtemps qu'on n'a pas fait un truc tous les deux, peut-être que ça, ça l'intéresserait ». Enfin voilà, c'est vraiment, ça arrive comme ça on ne sait pas pourquoi. Et en général, j'ai discuté aussi avec des collègues et eux c'est un peu pareil, c'est à dire que plus l'année scolaire avance, plus on a des idées parce qu'on est à fond dans nos trucs, on a le cerveau qui mouline et j'ai remarqué que souvent en mai, juin on avait plein d'idées pour la suite et qu'en septembre c'était plus lent à remettre en place. Donc si on n'avait pas prévu dès mai/juin quelque chose pour la rentrée, c'était un petit peu plus mou le premier trimestre, et après la mécanique se remet en place et hop on repart. J'ai discuté avec des collègues qui sont un peu comme moi, alors peut-être que tout le monde n'est pas comme ça mais voilà. Mais sinon ça, je peux pas vous dire, c'est tout à coup j'ai une idée en fonction de ce que j'ai pu faire, sur quoi j'ai pu travailler, de qui j'ai pu rencontrer, c'est mystérieux. Mais en tout cas, c'est vrai que bon j'aime énormément l'enseignement et donc j'y pense à peu près 24h sur 24 ce qui fait que bon voilà, il y a des choses qui se mettent en place assez rapidement quoi .

Moi : Et pourquoi en fait cette envie finalement d'engager les élèves dans un projet au lieu de, par exemple, faire des cours de temps en temps avec d'autres disciplines ?

Mme N : Parce que pour moi le spectacle vivant c'est tout quoi. C'est vraiment, si on pratique un art, pour moi, c'est vraiment pour le faire de façon complète quoi. Pratiquer un art, c'est se confronter au public, l'écrivain à un moment donné il va l'être, le musicien va être écouté, le danseur va être vu, que ce soit au niveau professionnel ou au niveau amateur, pour moi c'est la même chose c'est à dire que voilà on pratique un art pour le montrer pour voilà... donc on pratique pour soi mais aussi pour le public, pour moi une formation qui serait juste des petits... après voilà ça n'empêche pas de faire des petites choses de temps en temps, des petits projets. Mais pour moi, si dans le trimestre, un enfant n'a pas joué en public, il a raté son trimestre. Il a fait des petits trucs mais voilà, et en plus, ça les fait énormément progresser, parce que j'ai des élèves, ils me demandent : « mais ça, on va le jouer en concert ? » avant même de le travailler, ba forcément je leur dis oui et forcément ils travaillent, ba du coup on joue. Et ce qui motive les artistes quel que soit le niveau, c'est aussi de pouvoir partager leur art, pour moi c'est indispensable. Donc, ça peut passer par un travail plus interne effectivement de préparation entre les classes, de réflexion etc mais pour moi la finalité c'est vraiment le spectacle. C'est comme ça que je vois les choses.

Moi : Oui parce que c'est vrai que vous pourriez très bien envisager de faire faire des auditions à vos élèves en dehors de tout projet si je puis dire...

Mme N : Oui ça n'empêche pas, c'est à dire que voilà, soit... moi j'essaye qu'ils jouent au moins une fois dans le trimestre en public, c'est à dire au moins trois fois par an, c'est pas non plus énorme mais là où je suis actuellement c'est délicat, déjà je viens d'arriver et les habitudes ne sont pas les mêmes. Mais là où j'étais avant, de toute façon il y avait une audition de la classe de percussions par trimestre point déjà à la base et puis après il y avait des projets avec d'autres classes, soit de petits projets entre deux classes, soit vraiment un grand spectacle machin etc. Mais oui bien sûr, déjà de toute façon il faut aussi qu'ils sachent jouer en solistes, en duo. Il n'y a pas que les grands projets où ils sont perdus dans un ensemble et voilà, il faut aussi qu'ils sachent s'affirmer en tant que solistes à leur niveau. Donc de toute façon, c'est important aussi d'avoir la petite audition de classe, voire même le petit concert où on a préparé un truc, on a envie de le jouer devant les parents parce que c'est un morceau qu'on aime bien. Dans mon ancien établissement, il y avait des petits concerts comme ça où on inscrivait les élèves qui étaient prêts. Cela durait une demi-heure, trois quart d'heure, les parents concernés venaient, voilà des petits trucs presque improvisés, on avait la date et on ne savait pas ce qui allait se passer jusqu'à deux jours avant donc oui tout style, tout est bon pour la formation que ce soit ce petit concert là avec des morceaux qu'on aime bien où il y a papy et mamie qui sont venus voir et du coup préparer un grand spectacle où il faut qu'on soit rigoureux et présent à toutes les répétitions et tout ça. Tout se complète mais passer une année à faire que des petites auditions entre nous, moi personnellement je m'ennuie. Donc je me dis, c'est vraiment une année où il se passe rien pour moi, alors qu'on aura fait des concerts mais voilà, je pense qu'il faut que les élèves voient tous les aspects de leur instrument, en plus les percussions on joue dans tellement de styles, de formations différentes, que s'ils voient juste le petit duo avec leur copain, avec qui ils ont cours et machin, c'est réducteur. Il faut qu'ils aient l'occasion de se produire vraiment dans leur scolarité de percussionniste, qu'ils voient tous les aspects de la percussion pour qu'après, ils aient un niveau amateur de qualité et s'ils veulent approfondir, qu'ils aient le choix: « tiens moi, je veux faire du jazz, moi je veux faire de la musique ancienne, moi j'ai envie de jouer des trucs solistes, parce que j'adore la technique et montrer que je suis le meilleur » et chacun après construit sa personnalité mais s'il ne voit qu'un aspect des choses, bon ba c'est plus limité.

Moi : Pour vous, ce sont les apports essentiels de la démarche de projet ?

Mme N : Ah oui c'est comme à l'école, on apprend plein de choses: des maths, du français, de la philo, de l'histoire et tout, moi personnellement en maths j'ai pas retenu des tonnes de trucs et ça ne me sert pas dans ma vie de tous les jours mais ça m'a fait, ça m'a aidé à me dire que finalement les maths n'étaient pas le truc de ma vie et aussi à voir ce qui existait, voilà ça ouvre l'esprit à plein de choses, ça fait réfléchir etc. C'est pareil dans les arts en fait, il faut tous les aspects de notre art, même de l'art en général je pense, de mixer les arts pour s'épanouir, pour se construire, ce qui ne se fait pas à l'école de la République, c'est bien qu'on puisse le faire dans des écoles de musique, théâtre, danse, voilà, qu'on puisse compléter la formation de l'être humain au niveau culturel. Donc ouais, c'est ce qui m'intéresse le plus dans un élève, son épanouissement personnel, sa construction voilà après qu'il soit excellent en percussion moi je veux bien ça fait plaisir aussi mais euh pour moi construire un être humain, lui montrer un petit peu tout ce à quoi il peut toucher.

Moi : Et pour ça c'est la rencontre avec l'inconnu, avec l'autre ?

Mme N : Oui oui

Moi : Oui, je comprends et du coup, on en parlait un petit peu tout à l'heure mais donc, si on prend vraiment tous vos projets en général, par rapport au contenu des cours, ça se passe un peu comme pendant vos cours habituels ou est-ce que c'est un peu différent quand vous faites des cours pendant un projet ?

Mme N : Hum non c'est..., à part le fait que j'explique le projet etc. mais sinon oui c'est un peu comme les cours habituels, il y a toujours une partie technique. C'est à dire que les pièces qu'on travaille pour les petites auditions, ou les pièces qu'on travaille pour les grands spectacles, ou les pièces qu'on travaille juste pour jouer avec le camarade qui est en cours, ba à chaque fois, on les décortique, on les analyse, on voit à quoi ça correspond, on voit si ce sont des morceaux tirés d'un répertoire voilà, savoir d'où ça vient, pourquoi c'est fait etc. quel compositeur, à quel moment il a vécu, enfin des trucs de base pour chaque morceau. Et puis, au fur et à mesure qu'on travaille, on affine : « voilà on joue dans cet esprit là, comment on va interpréter ce morceau ? » On va le jouer soit tout seul, soit avec d'autres gens, soit il va faire tout noir sur la scène, on aura juste des petites lumières sur le pupitre, enfin tout ça ça change des choses aussi donc, au fur et à mesure, on affine le travail du morceau en fonction du travail qu'on va en faire mais sinon la base c'est un peu la même. D'ailleurs, quand je prépare des morceaux, si c'est moi qui les choisis (je ne les choisis pas toujours comme là le projet avec la danse mais si je choisis les morceaux, je les choisis aussi dans une optique pédagogique, de leur faire découvrir

comment on joue je ne sais pas du mineur, ou des nouveaux rythmes, enfin voilà, c'est un travail en amont de savoir pourquoi on monte les pièces aussi voilà. Mais souvent c'est aussi la découverte du répertoire, souvent on écoute des pièces qui sont de la même époque, enfin des choses comme ça et ça c'est pour tous les morceaux à part vraiment des études techniques de base mais sinon dès qu'on prépare un morceau, le début du travail est le même et après on affine en fonction du projet.

Moi : Et en fait ce sont beaucoup de cours en individuel là ?

Mme N : Alors moi j'essaye de ne pas faire de cours en individuel, je pratique la pédagogie de groupe, je ne sais pas si vous connaissez... qui est différente de la pratique collective.

Moi : Oui absolument, ça m'intéresse...

Mme N : Et moi quand j'ai découvert ça, bon je n'ai pas fait ça depuis le début, au début j'ai fait comme mon professeur avait fait avec moi. Puis j'ai réfléchi puis tout ça et donc, j'ai fait des formations de pédagogie de groupe, et quand j'ai découvert la pédagogie de groupe c'était une révélation, à condition que ce soit bien fait, c'est à dire que par exemple on a deux élèves en 1h ou 3 en 1h30 et bah on a beaucoup plus de temps pour travailler surtout en percussion, une demi-heure de cours en individuel le temps qu'il sorte son cahier, qu'il te dise que cette semaine il a eu 0 en maths et qu'il ne trouve plus ses baguettes et machin etc. nous dès la première année, il y a de la batterie et du clavier, pendant une demi-heure, déjà il faut avoir fait de la technique plus un morceau dans les deux instruments donc c'est quasiment impossible. Donc déjà quand on en a deux en une heure, ba ils ont le temps de raconter leur vie pendant 5 min, de faire de la technique bien comme il faut, ils ont le temps de bien chauffer, on a le temps de faire les pièces qu'on avait prévues, enfin voilà et puis alors quand on en a 3 en 1h30, on a le temps de composer, de créer, d'inventer, de faire des impros, de tourner les gammes dans tous les sens, plus, enfin voilà, même si c'est trois élèves, chacun a le temps de s'exprimer, et en plus ils se corrigent les uns les autres... C'est super formateur pour les élèves et ils développent leur écoute enfin bon moi je peux vous faire aussi 2h sur la pédagogie de groupe. En tout cas, j'évite d'avoir des élèves en individuel, parce que déjà quand ce sont des petits ba ils peuvent être un peu intimidés par le prof, et tout ça donc du coup ils ne jouent pas trop à fond, parce qu'ils sont un peu timides et tout ça, il faut faire le clown pour essayer de les détendre, c'est pas si évident que ça. A chaque fois pour l'élève c'est pas très motivant moi ça m'ennuie donc vraiment c'est quand je suis vraiment obligée, que je ne peux pas du tout faire autrement que je les prends tout seuls, sinon je les prends

au moins à deux et là tout le monde s'amuse et on progresse. Mais les progrès techniques, enfin c'est impressionnant, les progrès techniques qu'ils font quand ils sont à deux par rapport à tout seul, plus l'écoute musicale enfin tout.

Moi : Et oui c'est sûr qu'avoir une écoute extérieure, une personne un petit peu de son niveau... ou pas d'ailleurs ! Je ne sais pas peut être que vous avez des...?

Mme N : Oui, je les prends d'un niveau à peu près équivalent, non je n'ai pas osé encore faire les choses trop... après quand ils sont ensemble, il y a plusieurs niveaux mélangés, c'est un autre travail mais en pédagogie de groupe, je les prends, soit ils sont dans la même année soit ils ont un an d'écart, soit il y en a un qui est un peu faible et un autre un peu plus fort par rapport à son année mais moi j'ai toujours eu des niveaux équivalents, enfin équivalents... parfois, ils sont meilleurs en tel truc et son copain est meilleur en autre chose mais globalement le niveau est à peu près équivalent. Souvent il y en a un qui bosse plus que l'autre mais du coup l'autre il se dit : « j'ai pas bossé là je me suis fait avoir j'ai l'air d'un nul », donc la fois d'après ba il bosse. Donc, c'est positif dans tous les domaines. Il y a que parfois des caractères, c'est arrivé une ou deux fois où les caractères étaient tellement antagonistes que j'ai changé les enfants de groupe parce que, ba ils n'entendaient pas quoi, voilà humainement. Donc voilà quand on prépare des spectacles et des choses comme ça, déjà ça démarre, ils sont au moins deux ensemble, on fait déjà de l'harmonie, c'est vrai, le travail c'est aussi ça. Voilà je vais pas vous détailler tout.

Moi : Non mais merci beaucoup, je suis très preneuse et sinon par rapport à l'organisation, vous me disiez que c'était souvent vous qui choisissiez les morceaux... enfin c'est arrivé que les élèves choisissent aussi ou pas forcément c'est peut-être compliqué ?

Mme N : Ah alors, j'ai pas trop souvenir non, ils choisissent plutôt parfois quand on fait de petites auditions. Par exemple ils ont deux morceaux qui peuvent être joués, je leur demande d'en choisir un ou alors il y en a, j'avais envie qu'ils jouent tel morceau et ça ne leur plaît pas du tout, je me dis bon je vais leur faire jouer un truc où ils jouent à reculons et où c'est n'importe quoi, c'est moche. Du coup, c'est eux qui choisissent un autre morceau tant pis pour moi j'avais qu'à prévoir mieux mais voilà mais sinon pour les gros spectacles à part quand c'est eux qui ont un travail de composition à faire mais sinon c'est plutôt moi qui leur impose le morceau. Pour l'instant je ne suis pas encore allée jusque là de préparer un gros spectacle où c'est eux qui font tout.

Moi : Merci beaucoup, je ne sais pas s'il y avait des choses peut être dont on n'a pas parlé que vous auriez aimé aborder...

Mme N : Je ne sais pas je pense que je vais y penser dans 1h mais bon de toute façon j'ai votre adresse mail si jamais il y a des choses importantes

Moi : Oui n'hésitez pas.

Mme N : Voilà non non mais c'est pas évident..

Moi : Non mais c'est très riche donc merci beaucoup.

Entretien avec Mme A. professeure de chant

Réalisé le 14 avril 2021 par téléphone

Durée: 1h15

Moi : Est-ce que dans un premier temps, je peux vous demander de vous présenter, s'il vous plaît ? de me parler un petit peu de votre parcours...

Mme A : D'accord, écoute, voilà, comme tu le sais je suis professeur de chant lyrique. J'ai fait de la musique depuis que je suis enfant parce que moi j'avais la chance d'être issue d'une famille de musiciens puisque mon père a fait beaucoup de choses et entre autre était compositeur. Donc voilà, j'ai baigné dans ce milieu là. Après en fait, je ne mettais pas tellement destinée à faire de la musique, je voulais être professeur d'Allemand. Voilà, donc je suis partie plusieurs années en Allemagne pour parfaire ma langue germanique et puis c'est là que... c'est assez étonnant parce que je suis donc allée à Bayreuth et puis j'ai entendu une chanteuse qui m'a totalement subjuguée, et à la suite de pas mal d'enquêtes, j'ai réussi à découvrir qui elle était, avec qui elle avait travaillé etc. Parce que parallèlement, j'avais déjà commencé le chant à ce moment là et évidemment j'aimais beaucoup. Et donc je me suis rapprochée de cette femme, qui s'appelle Rama Schouartz et qui était une chanteuse... un peu ta voix d'ailleurs, un peu entre soprano et mezzo, enfin voilà une voix extrêmement large. Et donc, je me suis rapprochée de ce prof là et j'ai travaillé avec cette femme là plusieurs années. Et donc après... bon je me dépêche, je ne vais pas te raconter toute ma vie. Après ça, donc, je suis rentrée et puis je suis repartie en Allemagne et là c'était vraiment pour les études d'Allemand et puis bon là après, il s'est trouvé que j'ai rencontré mon mari donc je suis repartie en France et puis donc là j'ai travaillé avec différents professeurs et surtout avec quelqu'un qui s'appelle Audile Pieti qui était vraiment excellente et qui m'a beaucoup encadrée quand je préparais le D.E et puis après le C.A, donc voilà j'ai eu le D.E et après le C.A. J'ai eu divers postes de chant

comme tu peux l'imaginer. Si tu as des questions n'hésite pas à m'interrompre parce que ça pourrait durer très longtemps le déroulement de ma vie musicale.

Moi : Où avez-vous passé le D.E et le C.A ?

Mme A : A Paris, parce qu'à l'époque, on vivait en région Parisienne, donc je les ai passés à Paris, tout simplement. C'est drôle parce que le D.E je crois bien que c'était le premier D.E de chant qui avait lieu, donc tu vois ça commence à remonter à la nuit des temps. Alors si tu me demandes des dates, je vais être incapable... je vais devoir me repérer par rapport à mes enfants, ça doit faire plus de trente ans, trente deux ou trente trois ans... et puis après le C.A je l'ai passé deux fois donc, ça c'était pareil, c'était à Paris et donc à ce moment là on avait la préparation au C.A, c'était à la fois bien et moins bien, parce que bon tu connais le problème, ça dépend tout à fait des enseignants, mais c'est là que j'ai rencontré cette prof qui s'appelle Audile Piétit que je trouve excellente et qui, je trouve, m'a ouvert les yeux et les oreilles sur beaucoup de choses qu'en fait, je n'avais pas perçues en Allemagne. Les deux se sont bien complétées, j'ai quand même travaillé avec beaucoup de gens, j'ai travaillé avec Camille Maurane que tu ne connais peut-être pas mais qui a été l'un des grands chanteurs de *Pelléas et Mélisande*, enfin là ça remonte à très longtemps. D'autant plus que mes parents étaient très portés sur ce type de musique et le connaissaient très bien donc voilà j'ai travaillé avec beaucoup de gens. Et puis je dois t'avouer qu'au départ, j'étais partie sur l'idée d'être chanteuse, enfin d'être chanteuse... sur un plateau, et puis je me suis vite aperçue que c'était quand même une vie très très dure, que mon mari à l'époque, quand on était jeune, partait souvent en tournée et faire des concerts etc et comme je voulais vraiment une vie de famille équilibrée, ce sont les raisons aussi pour lesquelles je me suis orientée vers l'enseignement, d'autant plus que je n'avais pas une voix originale en fait, les gens qui s'en sortaient à cette époque là et maintenant aussi évidemment encore plus, ceux qui arrivent à percer sont des gens qui ont des voix enfin je dirais... oui quand même exceptionnelles et quand tu as la voix un petit peu ordinaire de soprano lyrique léger, comme ont tant de gens, en France en tout cas parce que ça dépend des pays beaucoup, ça dépend de la morphologie, ça dépend de plein de choses. Finalement j'ai été très heureuse de choisir cette carrière dans l'enseignement qui me permet tout autant de chanter, j'ai fait pas mal de concerts aussi et puis de pouvoir transmettre ce qui évidemment m'est un bonheur total. Je trouve que j'ai été bien gâtée dans mon existence vocale.

Moi : D'accord, très bien, alors on peut peut-être passer à des questions sur mon sujet... avez-vous déjà fait participer vos classes à des projets réunissant plusieurs disciplines ?

Mme A : Bien sûr, beaucoup les classes de piano évidemment, on a fait des projets avec les classes de danse aussi mais tout ça commence à remonter à longtemps, donc je me souviens plus exactement avec précision. Et comme tu me demandais, j'ai travaillé avec d'autres collègues de... avec des comédiens et aussi d'autres instrumentistes... on a fait des auditions avec les classes de cor, trompette, violon donc voilà un instrument plus le chant, pour faire découvrir aux élèves des répertoires auxquels on est moins habitué mais qui peuvent être très riches aussi, clarinette aussi. Voilà pour les instruments qui peuvent faire une tierce personne et donner ... enfin oui permettre d'élargir un répertoire qui peut être intéressant dans un domaine de musique de chambre.

Moi : D'accord, et majoritairement, dans toute votre carrière, vous avez fait des projets avec d'autres chanteurs ou plutôt avec d'autres instrumentistes ou encore avec des classes de danse ou c'était un peu équivalent ?

Mme A : Non c'était surtout avec les classes de piano, évidemment, on est toujours tenté quand on est chanteur de s'atteler au répertoire de la mélodie du lied *etc.* Il y a eu quelques merveilleux moments avec la classe d'orchestre où les grands élèves chantaient des airs d'opéra alors ça c'était évidemment un travail passionnant. Avec les autres chanteurs, il m'est arrivé de faire des auditions avec Mr A. et Mme B. mais pas tant que ça, parce que nos classes sont déjà bien remplies d'un côté comme de l'autre donc si on veut qu'un maximum d'élèves chantent ça forcément si on ne choisit que sa classe, il y a plus de possibilités pour chacun. Avec les danseurs, ça a été très limité, j'ai dû faire ça une fois ou deux je crois. Voilà, je crois que je t'ai à peu près répondu. C'est vrai que les projets transversaux, c'est à la fois très très enrichissant mais évidemment, c'est quand même nettement plus compliqué à gérer, surtout pour nous, c'est un luxe, nous en classes de chant, on a quand même beaucoup de pianistes accompagnateurs, surtout enfin, il y a quelques années, ils étaient à plein temps dans les classes, ça donnait moins envie de faire du travail en extérieur parce que ça forcément après, il y a une complicité entre le et la pianiste qui fait que le travail est quand même plus approfondi. Quand on fait accompagner ses élèves chanteurs par des petits pianistes plus jeunes, moins chevronnés, moins entraînés, ça demande parfois du courage évidemment, tu sais comme moi que c'est si difficile d'accompagner un chanteur. On le fait, enfin je ne vais pas dire, on le fait plus par dévouement, ce serait pas bien, mais bon évidemment on a plus envie d'avoir un ou une pianiste qui suive vraiment bien le chanteur que de faire un travail, plus de base, après quand on fait des auditions, c'est bien que les jeunes pianistes s'habituent, c'est normal, à faire de l'accompagnement et être à l'écoute des chanteurs mais évidemment ça

n'aide pas les chanteurs dans ces moments là. Toi qui es chanteuse tu le sais bien, toi qui es à la fois chanteuse et pianiste tu le sais bien, tu peux mieux comprendre, mieux que quelqu'un qui serait novice en chant mais le fait d'être accompagné par quelqu'un de fragile au piano fait qu'on est beaucoup plus tendu au chant. On est plus crispé, on est moins bien pour chanter. C'est vrai qu'en tant que prof, on le fait parce que c'est bien de faire du travail avec des collègues mais c'est plus dur pour les élèves, c'est sûr.

Alors moi, ce que j'ai beaucoup aimé, ça va un peu dans le sens de ce que tu m'as demandé concernant l'art dramatique, ce sont plusieurs projets qu'on a menés soit avec des comédiens, soit avec Mme C, que tu dois connaître qui est une de nos profs maintenant d'art dramatique où il y a eu des lectures de textes et donc ça c'est extrêmement enrichissant évidemment. Alors là, je ne sais pas si tu veux des détails... il y a eu des fables de la Fontaine, il y avait des textes de Musset, Georges Sand, Lamartine dans le cadre de ... je ne me souviens plus exactement du thème, enfin ça devait être autour du romantisme forcément. Et puis donc l'année dernière, juste avant le confinement, il y a eu un petit projet tout à fait charmant à la bibliothèque, il y avait des petits élèves qui venaient de l'école pour écouter un travail qu'on a fait autour du *Fidelio* de Beethoven où il y a eu plusieurs extraits vocaux et alors là c'est Mme C. qui a lu l'histoire en fait. Donc ça c'était très intéressant comme travail.

Moi : D'accord et par rapport au projet avec les comédiens, pouvez-vous me raconter comment est né le projet et à l'initiative de qui ?

Mme A : Alors bon, en ce qui concerne les fables de la Fontaine, c'était sur une demande de Mme D. notre bibliothécaire et dans ces cas là, on va voir le prof d'art dramatique et il a désigné quelques élèves comédiens. Après le projet Musset, Lamartine, au musée ça c'était pas avec des élèves comédiens, c'était Mme C. qui a lu des textes et puis donc le *Fidelio*, de l'année dernière, c'était pas des élèves, c'était aussi à la demande de Mme D. la bibliothécaire et puis bon elle m'avait dit : "j'aimerais bien faire un projet pour les enfants". Je dois te dire que je trouve que le texte a tellement d'importance et surtout comme ça doit être présenté à des enfants et ce sont des âges où ce qu'on peut leur dire est tellement précieux donc je voulais vraiment des textes qui les marquent. Je ne sais pas si tu connais... l'histoire de *Fidelio* de Beethoven, c'est une très belle histoire sur l'amour conjugal. Je me disais que pour des enfants, c'était mieux que de faire *la Traviata* ou autre où il y a des gens qui se trompent, qui se font du mal... je trouve qu'il faut chercher des choses positives qui sont aussi un moteur d'éducation dont ils n'entendent peut-être pas parler.

Tout ce qu'on fait doit aller pour moi dans un seul sens : celui d'élever les êtres humains. Quand on a le choix, toujours prendre quelque chose qui peut élever l'individu, surtout le petit individu.

Moi : Finalement quand vous repensez à ce projet et à ce qui l'a motivé, vous pensez à quoi ?

Mme A : Quelque chose de très positif, c'était étonnant, on a fait appel à M. qui vient d'Argentine, qui est d'un niveau professionnel, elle a une voix de soprano vraiment... oui très professionnelle, je lui avais demandé à elle parce que le rôle de Léonore, le rôle principal féminin, est très difficile, c'est un peu plus dramatique que sa voix, mais elle a fait ça très joliment, elle avait chanté en duo avec son bien aimé et donc c'était absolument exquis, et puis c'était d'un beau niveau vocal. J'en avais profité parce que dans *Fidelio* il y a le rôle de la fille du geôlier, j'en avais profité pour faire chanter ça à une fille beaucoup plus jeune, et plus jeune en technique aussi. Je trouvais que c'était bien de mélanger des niveaux vocaux très différents du coup ça a beaucoup entraîné ma petite prunelle. Tout ça en Allemand, ils ont fait un gros effort, évidemment quand Mme C. lisait les textes, l'histoire c'était en français pour que les enfants puissent suivre mais eux ont chanté les airs en Allemand.

Je dois te dire que oui le souvenir que j'ai c'est un souvenir d'une certaine forme de plénitude, parce qu'en plus, c'était mignon à la bibliothèque, les petits, je ne sais plus de quelles classes CE2 ou CM1 quelque chose comme ça. Les petits enfants étaient assis par terre, très inventifs, comme le sont évidemment souvent les enfants quand on leur raconte une histoire. Et puis il y a eu un beau moment d'échanges, où la musique a pu passer et puis bon la musique de Beethoven rayonne tellement, c'est une musique qui tire l'humain vers le haut. Et donc voilà c'est un beau moment de plénitude.

Ce sont des concerts scolaires au sens enrichissement du terme, je pense que c'est très positif ce genre de travail.

Moi : Et justement comment avez-vous fait pour faire travailler vos élèves chanteurs avec les comédiens ?

Mme A : ça a été un travail, il faut que je l'avoue, relativement restreint. Parce qu'en fait, on avait un livre, ce sont des livres pour enfants qui reprennent des sujets d'opéras, Mme C. avait ce livre, le livre c'est la tradition du livret, on avait choisi assez peu d'interventions, il ne fallait pas que ce soit trop long non plus pour les enfants. On avait un temps bien délimité par rapport au travail des instituteurs qui devaient ramener les

enfants après l'école. On avait prévu les endroits où Mme C. s'arrêtait, où les chanteurs intervenaient. On a fait une répétition.

Moi : D'accord vous avez fait une seule répétition du coup ?

Mme A : Oui parce qu'on s'est rencontré, si je me souviens bien on a dû se rencontrer une fois pour regarder les endroits où les jeunes chanteurs intervenaient.

Moi : D'accord, et cette répétition là, elle s'est passée comment ?

Mme A : ba écoute comment te dire, je dirais au mieux. Les chanteurs avaient évidemment travaillé chacun de leur côté, et la comédienne aussi en fait.

Il suffisait que les chanteurs se calent dans les blancs. On a travaillé à part.

On a beaucoup travaillé je dois te l'avouer en grande partie à cause du texte allemand et le duo n'était vraiment pas facile.

Moi : Et par rapport au projet sur les Fables de la Fontaine, qui réunissait élèves chanteurs et élèves comédiens, comment ça s'est passé ?

Mme A : C'était pareil, de ce que je m'en souviens, on avait dû faire une répétition et puis c'est tout, parce qu'en fait, chacun avait travaillé son texte de son côté en réalité.

Moi : D'accord, ça c'était passé pareil en fait ?

Mme A : Non, c'est pas la même chose que si tu es chanteur et que tu te mets à travailler avec un pianiste, c'est pas du tout le même engagement de travail, chacun travaille de son côté en fait.

Moi : Oui vous m'avez aussi parlé de projets que vous avez faits avec des instrumentistes, et d'après ce que je comprends, vous me dites que ça se passe différemment ?

Mme A : Oui alors là en revanche, il y a beaucoup plus de répétitions. Si tu as un jeune corniste ou un jeune clarinetiste ou autre alors là évidemment, dans la mesure où c'est de la musique de chambre, on est obligé d'être bien en place, tous. Là, il faut qu'il y ait plus de répétitions, j'ai l'air toujours de mettre en avant les difficultés des jeunes pianistes. Jeunes ou moins jeunes, finalement les grands élèves de piano, quand on les met à accompagner en fait c'est là qu'on s'aperçoit que c'est drôlement difficile, donc là voilà, quelles que soient les œuvres choisies. Il faut pas mal de répétitions parce que si tu veux, on a parfois à faire à des élèves qui peuvent avoir forcément leurs fragilités. Tu le sais comme moi, le jeune pianiste a un peu tendance à avancer tête baissée, en lisant sa partie mais il s'occupe parfois moins du chanteur, des respirations du chanteur, c'est difficile c'est tout un métier tout ça, ça s'apprend peu à peu.

Moi : Et par contre du coup, par rapport à ces projets évoqués, par rapport aux cours que vous faites d'habitude, est-ce qu'il y a des choses qui changent ?

Mme A : Quand ce sont d'autres pianistes que nos pianistes habituels, c'est pas du tout la même chose parce qu'il faut s'occuper aussi de ce que fait le pianiste, parce que d'habitude ça coule de source, que ce soit Y ou C. ce sont des gens très chevronnés. Mais quand c'est un élève qui évidemment ne connaît pas forcément le travail du chanteur et qui est un petit peu intimidé, ça dépend tellement de la nature des jeunes élèves qui viennent faire la partie de piano. Dans ce cas là, il y a quand même intérêt à ce que le chanteur soit bien averti de ce qu'il doit faire, quand il y en a plusieurs qui ont des difficultés, alors là ça devient très difficile. Et puis c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est un peu toujours au détriment de la bonne santé vocale du chanteur parce que dès l'instant où le pianiste patauge c'est pas bien pour le chanteur. Nous sommes en tant que chanteurs quand même très tributaires de l'accompagnement, et on est très vite à se faire mal à la gorge, quand on sent que ça ne va pas, on se crispe et à la limite, ça fait plus de mal que de bien. Je dois dire que les collègues ont toujours très très bien préparé leurs élèves. Il y a toujours eu... on a toujours senti que les jeunes qui venaient, avaient très bien travaillé leurs partitions mais effectivement à ce moment là c'est presque un travail de musique de chambre que de chant pur, où on ne s'occupe que de la voix que du chanteur.

Moi : Il y a l'aspect peut-être un peu moins technique... au niveau...

Mme A : Oui c'est exactement ça, à ce moment là il faut jouer sur plusieurs tableaux en même temps.

Moi : Mais par contre par rapport aux méthodes d'enseignement, et par rapport aux contenus abordés, ça reste similaire à vos cours habituels?

Mme A : Oui ça reste du chant, effectivement, je vais peut-être moins embêter les élèves à dire "ouvre la bouche", fais ceci "respire"... oui je vais moins parler, par exemple, de l'endroit où le chanteur doit respirer, j'essaye de ne pas être pesante pour l'autre ou les autres instrumentistes mais ça reste quand même un travail dans la même lignée que ce qu'on peut faire d'habitude.

Moi : Et vous, vous avez déjà été à l'initiative de projets qui réunissaient plusieurs disciplines?

Mme A : Oui, bien sûr, souvent tout ce qui était avec trompette, c'est souvent moi qui suis allée voir mon collègue, en général les profs d'instruments sont ravis quand on vient les voir avec une idée comme ça, tu vois. Après, c'est souvent eux qui me donnent des pistes de partitions, par exemple des choses, des partitions avec des solos de trompettes etc. des choses que moi je ne connais pas, ça permet de découvrir du répertoire, c'est toujours très très intéressant. Nous en tant que chanteurs, on connaît toujours une œuvre

ou deux avec trompette ou violon, violoncelle n'importe quoi mais souvent le professeur de chaque instrument a lui des pistes qui permettent d'élargir nos possibilités, ça c'est très intéressant. Donc, oui je suis allée faire ça souvent.

Moi : Et finalement quelles étaient vos intentions dans le souhait par exemple d'aller voir... vous me parliez d'un professeur de trompette, pourquoi forcément avec ce professeur de trompette ? quelles étaient vos motivations ?

Mme A : Pour tout t'avouer, on choisit évidemment les gens avec qui on a des liens plus ou moins amicaux, des gens avec qui on s'entend bien. Il y a des gens toujours plus ou moins, comment dirais-je ouverts dans toutes les structures. Il faut qu'il y ait un côté amical et sympathique, sinon on préfère travailler tout seul dans son coin, donc oui le côté amical joue ça c'est certain et puis si tu veux, moi j'ai toujours trouvé que c'était enrichissant pour les élèves chanteurs d'aller voir comment ça se passe avec d'autres instruments et puis si tu veux peut-être que le chanteur est un peu plus individualiste, toujours avec son et sa pianiste. Voilà, donc d'aller faire du répertoire avec d'autres instrumentistes, eux ont d'autres difficultés, des coups d'archets, d'autres façons de respirer, si ce sont des trompettes, des cors et tout ça... c'est très enrichissant, c'est pour ça, il m'est arrivé souvent de favoriser ce genre de travail. Je dois dire que là, depuis qu'il y a les histoires de confinement et autres ça bloque beaucoup. Il y a toujours plein de partitions pour trompette justement au Conservatoire d'une audition qu'on devait faire, ça fait un an maintenant, c'est resté lettre morte.

Si tu veux le travail avec un collègue complique beaucoup, enfin complique... oui, donne des soucis supplémentaires à la conduite d'une classe parce que évidemment, en fait une année scolaire, ça passe quand même très vite, alors quand on commence en septembre, on a l'impression que c'est très long mais en fait ça va très très vite, les examens arrivent très vite et en fait, je m'aperçois que les élèves, je parle pour les chanteurs, capables de mener de front des œuvres qui peuvent être vraiment au point pour une audition et pour l'examen, souvent ça fait beaucoup à gérer. Voilà, ce qui fait que moi je n'ai jamais tenu à trop multiplier les auditions parce que je trouvais que ça empêchait à la limite de faire un travail de fond, de répertoire vraiment purement vocal, qui est quand même ce qui fait à mon sens, le plus progresser les élèves. Parce que dès l'instant où on travaille avec un collègue instrumentiste, on choisit plutôt pour la beauté de la musique, ce qui est évidemment primordial, et pas forcément en fonction de ce qui peut le plus faire progresser l'élève sur le plan vocal. Bon après ça amène à développer d'autres choses donc qui sont très bénéfiques aussi mais moi je ne suis pas pour multiplier ce genre de

projets, c'est bien une fois de temps en temps mais ça alourdit beaucoup... il y a des collègues qui sont extrêmement organisés, donc là c'est très agréable de travailler avec eux, il y en a d'autres avec qui c'est plus compliqué, il faut attendre longtemps les numéros de téléphone des élèves et les horaires enfin voilà ça dédouble beaucoup les difficultés matérielles d'organisation.

Dès qu'on fait appel à d'autres, c'est beaucoup plus compliqué parce qu'on ne gère plus tout seul, c'est pas bien de dire ça mais parfois on trouve que c'est dur à traîner.

Mais en revanche, il y a aussi des gens avec qui la collaboration est merveilleuse parce qu'il y a beaucoup d'entraide, voilà il faut essayer des choses.

Moi : Et concernant l'organisation même des projets dont vous m'avez parlé, au niveau de la place des élèves dans tout ça, je ne sais pas... est-ce que, par exemple ils choisissent leurs morceaux, est-ce que c'est vous qui les guidez forcément ? comment ça se passe ?

Mme A : Je dois t'avouer que depuis que les élèves peuvent chercher des choses sur internet, c'est très bien parce qu'il y en a plein qui arrivent avec des idées de programmes ou d'airs que je ne connais pas forcément, je trouve ça vraiment très bien. Après quand il s'agit de... c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure, de collaborations avec des collègues d'un autre instrument, voilà, en général nous en tant que chanteurs, on connaît deux, trois choses mais voilà, c'est souvent le prof de l'instrument en question qui a plus d'idées parce que c'est le répertoire de son instrument. Si les élèves proposent quelque chose, et que ce soit plus quelque chose qui convienne bien, et aux chanteurs et aux instrumentistes, au contraire, c'est l'occasion de s'enrichir, c'est merveilleux. Mais, combien c'est difficile, tu dois savoir ça puisque tu as fait de la musique de chambre aussi. Ou admettons qu'il y ait trois comparses où les trois aient des choses aussi intéressantes à faire qui soient dans leur possibilité, que ce soit beau musicalement, qui soient de leur niveau, c'est en fait, c'est très difficile de trouver du répertoire. Surtout que pour les chanteurs, on est amené quand même vraiment, en fonction de leur voix, leur capacité, la couleur de leur voix et leur niveau tout simplement, on est amené à beaucoup chercher, tout le monde ne peut pas chanter tout, même si c'est du répertoire de soprano ou n'importe quoi, il faut vraiment beaucoup adapter, peut-être encore plus, c'est même certain que pour un jeune pianiste, violoniste... enfin je crois parce que nous, on a des questions de couleurs de voix qui obligent à prendre tout ça en considération et ça limite d'autant plus les choix.

Moi : Et par rapport aux projets faits avec les comédiens, vous m'avez parlé de projets avec les danseurs, vous pensez qu'ils ont apporté des choses aux élèves chanteurs ?

Mme A : Oui parce que d'abord, nous en tant que chanteurs, et donc personnes qui nous occupons de la voix, finalement, on est très très proche des comédiens, finalement le chant et l'art dramatique... le chant c'est presque une sorte de... oui d'art dramatique mis en musique, donc on est très proche. Alors évidemment, il y a le côté musical que n'ont pas les comédiens mais la projection de la voix, l'intérêt qu'on doit apporter aux textes, je trouve ça primordial. Tout ça, ça permet de s'enrichir mutuellement. Je pense que pour les chanteurs, ça a été profitable de faire ça et je pense aussi que pour les comédiens, de voir comment les élèves chanteurs peuvent porter un texte d'une autre façon, ça peut-être quelque chose aussi de très enrichissant, ça c'est sûr.

Alors ce qui est intéressant aussi, c'est de faire, ça c'est arrivé aussi, mais ça remonte à pas mal de temps, c'est quand on prend des textes, tu vois genre Verlaine, Lamartine ... des textes comme ça et après tu as un chanteur qui va te chanter des œuvres de Fauré et autres, c'est drôlement intéressant de voir comment le musicien a mis en musique le texte poétique, et c'est vrai que là, le comédien et le chanteur peuvent être très très complémentaires. Je ne sais pas si je réponds tout à fait à ce que tu me demandes...

Moi : Si si, rassurez-vous, j'étais juste... je me demandais en vous écoutant, finalement, ce qui vous avait motivée pour accepter de participer à ce projet qui a été initié par Mme C. ?

Mme A : C'est un peu l'ensemble oui, c'est un peu tout, mais à dire vrai, j'étais heureuse de faire quelque chose sur *Fidelio*. C'était un peu l'occasion de faire ce travail, en plus comme je te disais tout à l'heure, l'air de Leonore de *Fidelio* est excessivement difficile, c'est pas vraiment les premiers élèves de chant qui peuvent chanter ça. Donc l'idée de faire ça avec Mme Z. qui fait ça magnifiquement, le duo tout ça et cet air de Marceline que je fais régulièrement travailler aux élèves parce qu'il est beaucoup plus abordable. Je trouvais que c'était motivant déjà pour les chanteurs, enfin tu sais ce que c'est, les élèves, enfin les étudiants, quand il y a l'idée des auditions, ils sont très très contents en fait. Alors c'est vrai que les élèves, bon là comme je te disais on est très gêné avec l'histoire du confinement, quand il y a un petit projet, petit ou grand projet d'ailleurs, au bout il y aura un petit public, les élèves sont très très contents, donc moi je suis toujours pour. Et puis c'est vrai que là, c'était autour d'un thème précis, il fallait que ce soit autour d'un opéra, et c'est vrai finalement qu'on le fait peut-être moins quand ce sont des auditions de chant. On a un peu tendance à prendre des airs égrenés par ci, par là, tandis que là c'était autour d'une seule œuvre, il fallait quand même trouver une unité qui a été trouvée par le récit

de l'histoire évidemment. C'est vrai que ce projet là m'a bien plu à cause de tout ce que je te dis là.

Moi : D'accord, et finalement vous auriez peut-être pu le faire sans comédiens ce projet ?

Mme A : Oui et non, ba d'abord, on n'a pas les moyens de monter tout un opéra, et puis bon après, normalement tout est en allemand, tandis que là l'histoire était en français. C'était un atout aussi, donc une adaptation en quelque sorte de l'œuvre puisqu'on la mettait à notre niveau, dans notre langue maternelle et puis oui, on n'a pas tellement de moyens, c'est très difficile de monter un opéra. Mr L. a cherché de temps en temps des minis opéras qu'on pouvait mettre comme ça en scène avec des élèves chanteurs.

Il n'y a pas tant que ça de choses... ou il y en a mais c'est parfois des œuvres très subalternes et assez inintéressantes, il y a quelques jolis Offenbach, mais souvent on tombe dans des sujets qui moi me motivent peu je veux dire. Je trouve qu'il vaut mieux adapter une grande œuvre avec un magnifique thème comme c'est le cas là, même d'une façon un petit peu bancale forcément mais je crois qu'on en retire plus que de passer des heures à faire apprendre des dialogues stupides, à des élèves ou comédiens ou chanteurs pour vous dire on a fait un travail de bien fait pour les acteurs comme pour les chanteurs. Je trouve ça un petit peu dommage, parce qu'en fait tout ça, ça demande du temps, alors il faut au moins que ce temps soit profitable sur le plan non seulement musical mais humain, ça rejoint ce que je te disais tout à l'heure.

Moi : D'accord, et finalement vous avez fait travaillé à vos élèves surtout des interprétations d'œuvres pour tous les projets dont vous m'avez parlé ?

Mme A : Oui ba interprétation, et puis mise en place basique tu sais.

Moi : Oui vous n'avez pas fait de compositions, des choses comme ça ?

Mme A : Tu veux dire des compositions avec des compositeurs actuels ?

Moi : Pas forcément mais faire composer les élèves en lien avec des classes de composition, ou des classes de F.M par exemple ou des choses comme ça ?

Mme A : Si si c'est arrivé, c'est arrivé que les élèves chantent des œuvres de compositeurs autour de nous ou même de classes de composition. Si c'est arrivé, mais ça fait longtemps. Tu sais nous on est quand même... finalement on vient souvent nous demander des choses. C'est pareil en musique ancienne, ça je ne t'en ai pas parlé parce que dans ce cas là, je délègue plus à mes collègues mais il y a eu pas mal de projets comme ça d'élèves qui sont allés travailler avec des collègues de musique ancienne et qui ont fait des choses

extrêmement intéressantes. Et donc avec des compositeurs, si, si il y a eu des interventions aussi, comme ça.

Moi : Oui par contre là, c'étaient vos élèves qui chantaient des compositions qui ont été faites par, par exemple, la classe de composition.

Mme A : Oui, je ne peux pas te dire que j'ai suscité... enfin si c'est ça ta question, je ne sais pas... je ne peux pas te dire que j'ai suscité la création d'œuvres pour les élèves.

Moi: D'accord.

Mme A : Non il m'est arrivé de rencontrer des compositeurs et de leur demander : « est-ce que vous avez composé pour le chant ? » et puis s'il y avait des œuvres « Ah ça m'intéresse vous pouvez me les passer ? » et s'il n'y en avait pas tant que ça : « ah vous devriez me faire ceci ou cela », voilà mais pas tellement pour les élèves.

Si remarque, en fait si, si quand même, parce que non j'ai peut-être tort parce que tu sais quand on a passé le DEM il y a une épreuve d'œuvre contemporaine et en chant, donc j'ai beaucoup de mal à trouver des choses qui me plaisent vraiment. Donc, il m'est souvent arrivé de dire : « écoute, ce serait bien d'écrire quelque chose pour les élèves ». Bon à priori jusque là, je n'ai pas eu tellement de réponses très convaincantes je dois dire. C'est pareil, les compositeurs, ils ont besoin aussi de trouver des textes qui les portent et des situations qui soient intéressantes aussi pour eux, voilà c'est pas toujours facile.

Moi : Et vous, en tant qu'enseignante, quels apports avez-vous pu en tirer, de tous ces projets ?

Mme A : Oh ba moi, quand je vois mes élèves heureux, je suis heureuse. Je crois qu'ils sont contents d'avoir rencontré des élèves, d'autres élèves, d'autres classes, et puis ça s'est très bien passé, il y a eu une petite restitution de concert. Ba oui, moi je suis heureuse, j'ai l'impression d'un travail « bien fait »... enfin bien fait, entre guillemets, ça pourrait toujours être mieux mais voilà du travail fait avec cœur, c'est toujours très gratifiant aussi pour l'enseignant. Il encadre tout son petit monde. Et puis moi ce qui m'a fait plaisir, souvent dans les auditions comme ça, ça faisait appel souvent à des petits instrumentistes plus jeunes que nos chanteurs parce que les chanteurs commencent plus tard. Donc souvent, on a des petits pianistes, j'appelle ça des petits bambins enfin oui de très jeunes interprètes alors ça je trouve ça très très mignon et ça me fait toujours plaisir, c'est pas la même classe d'âge, ça nous donne de nouvelles perspectives de travail et moi j'aime bien. ça me change, parce qu'on a à faire à des adultes ou des jeunes adultes dans les classes de chant, et d'avoir des petits de temps en temps, c'est bien aussi.

Moi : Ça change par rapport à quoi surtout ?

Mme A : On n'a pas du tout le même échange forcément entre des jeunes de ta classe d'âge et des jeunes de 11/12ans, c'est pas du tout la même chose. Alors, bon là évidemment je me sens un peu plus grand-mère.

Moi : Et est-ce qu'il y a des interactions quand même entre les élèves qui ont ces classes d'âge ?

Mme A : Globalement ça se passe bien, écoute. L'année dernière, c'est mignon, on avait fêté les dix ans du décès de mon père, et donc il avait écrit des mélodies il y a un hommage qui lui a été rendu à Grand-Couronne, et alors il y a de très très jeunes élèves qui ont accompagné par exemple Lili, qui a une voix de contralto. Donc voilà, il y a eu des collaborations, entre une femme, je ne sais pas quel âge à Lili, qui frôle quand même la quarantaine, et des petits jeunes d'à peine douze ans. Je trouve que c'est bien, c'est mignon comme tout. Je trouve toujours bien de mélanger les classes d'âge. Bon c'est bien parce que c'est exceptionnel, je n'aurais pas forcément envie de faire ça tout le temps mais ça oblige aussi le chanteur à se rendre compte que le pianiste... tu sais ils ont tendance un peu les chanteurs à être repliés sur eux-mêmes et ils ne se rendent pas toujours compte des prouesses que font les pianistes qui les accompagnent. Alors rien que pour ça, je trouve ça très bien. Lorsqu'ils s'aperçoivent que le petit jeune patauge et puis qu'il n'arrive pas à suivre. Et oui après ils se disent « quand je suis avec Y. j'ai l'impression que ça le fait tout seul ».

Moi : Et même enfin j'ai envie de dire, si on enlève cet aspect « âge différent », est-ce que par rapport aux interactions entre les élèves, parce que là forcément ils sont en groupe quand ils jouent, est-ce que.. enfin comment ça se passe au niveau de la relation entre les élèves ?

Mme A : Ba écoute, pour tous les instruments qui font appel au souffle, ba ça c'est très intéressant, parce qu'évidemment, il faut bien s'accorder au niveau des respirations, ça je pense que c'est très bénéfique, tant pour le chanteur que pour l'instrumentiste qui travaillent avec le souffle. Après pour tout ce qui est conduite du son, sostenuto, bon c'est pareil pour les instruments à vent, mais aussi, les instruments à cordes peuvent beaucoup apprendre aux chanteurs, je trouve que les interactions sont extrêmement enrichissantes ça c'est sûr. Et puis quand on leur dit, pense à faire tout ça plus legato, pense à ton phrasé, tout ça ce sont des choses qu'on dit comme ça aux chanteurs mais quand ils s'aperçoivent l'autre, le collègue instrumentiste doit s'atteler aussi à cette tâche, je pense que ça peut faire prendre conscience de beaucoup de choses, ça permet d'approfondir et peut-être de

considérer la musique sous un autre angle, je pense que c'est très très profitable ça c'est sûr.

Moi : Et effectivement, par rapport à vos cours habituels, enfin vous donnez surtout des cours individuels ? c'est vraiment exceptionnel, quand vous faites des projets, vous vous retrouvez à donner des cours collectifs...

Mme A : Oui

Moi : Et donc effectivement, je ne sais pas s'il y a beaucoup d'échanges entre les élèves ?

Mme A : Ba écoute, visiblement, ils aiment bien se retrouver à plusieurs. Alors souvent les élèves me demandent de faire des duos, des trios de chanteurs, parce qu'ils se connaissent aussi tout simplement. Quand c'est avec un instrumentiste, ils me disent moins.. sauf si c'est des gens qui se connaissent là encore, ou qu'ils sont dans des paysages un peu similaires, où il peut y avoir des liens d'amitié. Mais ils me le disent un petit peu moins mais je pense que les chanteurs sont comme tout le monde, ils aiment bien se retrouver avec des camarades. Alors, on a fait parfois, quand on a fait des auditions de trompette, souvent pour finir l'audition, j'aimais bien trouver une œuvre chorale un peu grandiose, du genre chœurs de Haendel ou de Jean Sébastien Bach. On a eu des moments d'immense émotion, où le trompettiste faisait les parties qui nous manquent toujours, on a toujours des pléthores de soprano, mais bon les voix masculines, on les compte sur les doigts d'une main. Les trompettes faisaient les voix du genre alto et basse et les chanteurs faisaient les autres, et ce genre de situation a permis aussi aux chanteurs de voir qu'ils pouvaient avec leur voix être amenés à cultiver une palette d'impression musicale extrêmement positive, et puis avoir l'impression que par leur voix, par la musique, ils étaient capables un peu de décoller de terre, on a eu de très beaux moments à ces occasions là.

Moi : Et oui, je vois. Je regarde si je n'oublie rien, parce que je vous mobilise depuis une heure... Tout à l'heure vous m'avez un petit peu parlé des difficultés que ça pouvait poser, il n'y a pas d'autres choses qui vous viennent à l'esprit par rapport à ça ?

Mme A : Non, mais s'il me revenait des idées, je peux toujours te renvoyer un message.

Moi : Oui tout à fait.

Mme A : Forcément en tant que chanteur, on rêve forcément de travailler avec l'orchestre, c'est avoir un ensemble orchestral même réduit. On rêve forcément de ça c'est ce qui donne la plénitude à la voix, c'est quand même difficile de l'avoir.

Moi : Finalement c'est qu'il y a des problèmes organisationnels...?

Mme A : Et oui, moi je vois bien Mr R, je lui ai dit plein de fois ce que je te dis là, il le sait très bien et en plus il aime beaucoup le chant, il en est persuadé. C'est pareil lui il a des programmes à assurer, il n'a qu'une répétition par semaine et encore quand il n'y a pas de problèmes sanitaires. Il n'a pas forcément toujours le loisir d'accompagner des chanteurs, et puis après la question cruciale : « qui on fait chanter ? dans quelle classe ? » voilà. Pour qu'il n'y en ai pas qui se sentent délaissés, c'est très difficile de trouver l'équilibre pour que tout le monde puisse progresser. Comme tout le monde a des difficultés différentes, des niveaux différents et puis il y a souvent aussi, malheureusement, il faut bien le dire, un manque de lucidité de chacun sur ses propres possibilités, ça, ça complique beaucoup les choses parce que tout le monde ne peut pas tout faire.

Quand il y a un programme à préparer comme ça en concert, en audition, et bien on est bien obligé de faire des choses, du coup on a peut-être moins de possibilités pour faire d'autres choses. C'est pas si simple en fait le travail en collaboration avec d'autres, après il faut qu'il y ait un rendu qui soit positif, on s'aperçoit que le chanteur ou le pianiste est obligé de passer des heures de travail pour une œuvre qu'il ne jouera peut-être qu'une seule fois et qui l'intéresse moins.

C'est délicat, le temps passe vite, une année ça passe très très vite. Quand ce sont des gens qui sont de très bons lecteurs, qui apprennent vite, alors là évidemment on peut tout faire et n'importe quoi, parce que les élèves sont très créatifs... mais la plupart, il faut bien l'avouer, enfin moi je parle pour les chanteurs mais je pense que c'est un peu pareil pour les autres instruments... pour la plupart des élèves, c'est quand même assez lourd à traîner et pourtant on est dans un CRR déjà mais quand même la musique c'est difficile, c'est très difficile. Et bon, il y en a qui ont moyennement envie de travailler, même quand ils aiment bien, enfin mais bon c'est vrai que s'y remettre tous les jours c'est pas toujours très drôle, faut vraiment le vouloir.

Moi : De votre point de vue, les projets ne permettent pas trop de travailler la technique qui vous apparaît comme un élément essentiel ? On ne peut pas trop sinon, jouer ou chanter sur scène ?

Mme A : En fait, pour faire les projets, il faut déjà qu'il y ait une bonne technique, mais je ne pense pas que les projets amènent tant que ça de progrès techniques parce qu'il y a d'autres choses à gérer dans ces moments là. Je pense qu'il vaut mieux des voix déjà avec une technique bien avertie pour se lancer à faire un travail en collaboration avec d'autres.

Moi : Finalement, la technique prime un petit peu sur le reste ?

Mme A : Si il n'y a pas de technique à la base, un minimum de technique, le chanteur se fatigue tout de suite et il est mal, il ne va pas jusqu'au bout de ses phrases etc. Alors, bien sûr le projet tel qu'il soit peut amener des progrès, ne serait-ce qu'habituer le chanteur d'être à l'écoute d'un autre, contrecarrer le côté individualiste du chanteur un peu lambda. Je ne pense pas que le travail, enfin j'appelle ça transversal... en collaboration avec d'autres, je ne pense pas que ce soit, comment dirais-je... si, c'est indispensable mais je pense qu'il n'en faut pas trop, il faut que ce soit équilibré parce que ça ne fait pas tout loin de là, ça peut ne pas faire progresser ça c'est sûr, parce que parfois j'ai des élèves qui reviennent en me disant qu'ils ont fait ci ou qu'ils ont fait ça. Ils s'aperçoivent que l'œuvre ne leur convient pas bien vocalement et une fois qu'ils sont lancés, c'est difficile de reculer. Combien de fois, certains m'ont dit « cette note là j'arrive pas à la faire, c'est trop haut » etc. en chant on est tellement obligé d'adapter les programmes de ce que chantent les gens là encore, il faut trouver... soit prendre des morceaux trop faciles donc du coup on sait qu'ils y arriveront mais ça ne va pas les faire progresser, soit prendre des morceaux trop difficiles et être un peu à la limite de leurs possibilités.

Moi : Et oui, une fois que les morceaux sont choisis, impossible de revenir en arrière...

Mme A : Oui c'est difficile le travail à plusieurs, c'est compliqué.

Sur le plan humain, se confronter, enfin se confronter positivement à d'autres, il n'y a pas meilleure école mais sur le plan musical, il faut qu'il y ait un bon équilibre.

Moi : D'accord, merci beaucoup d'avoir accepté de partager avec moi vos expériences.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

Ouvrages:

CAILLETEAU, Fabien, *La classe unique: chronique d'un cours global de piano*, Aedam Musicae, Paris, 2019.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, Paris, 1992.

FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir - Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975, p. 159-160.

HUBER, Michel, *Apprendre en projets - La pédagogie du projet-élèves*, Chronique sociale, Lyon, 2020.

PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997.

TILMAN, Francis, *Penser le projet - concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique sociale, Lyon, novembre 2004, p. 26-27.

VASSILEF, Jean, *La pédagogie de projet en formation - préface de Jean-Pierre Boutinet*, Chronique Sociale, Lyon, Mars 2003.

Sitographie:

Articles:

ABRIC, Claude, dans Marie-Pierre Trinquier, « Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves » dans *Revue française de pédagogie*, N°185, 2013, p. 104, [en ligne] <http://journals.openedition.org/rfp/4312> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4312> mis en ligne le 31 décembre 2016, (consulté le 05 mai 2021).

BALUTEAU, François, « La forme intégrative : le cas des enseignements par projet. » dans *Éducation et sociétés*, N°38, 2016, p. 189-205, [en ligne] <https://doi.org/10.3917/es.038.0189> (consulté le 10 avril 2021).

BOUTINET, Jean-pierre, Tensions et paradoxes dans les conduites de projets, dans *Les cahiers de l'actif*, N°266/2 dossier : « Le projet en quête de sens », Angers, 1998, p.1, [en ligne] http://www.comune.torino.it/sfep/praise/dwd/meetings/5a-paris/question_par.pdf (consulté le 16 mars 2021).

CLAVERIE, Bernard, Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir dans *Projectics / Proyéctica / Projectique*, vol 4, no. 1, 2010, p. 5-27, [en ligne] <https://doi.org/10.3917/proj.004.0005> (consulté le 17 février 2021).

CROS, Françoise. BRU, M. & NOT, L. (Eds.) Où va la pédagogie du projet ? (2^e éd.) dans *Revue française de pédagogie*, vol. 84, Toulouse : E.U.S., 1991, p. 83- 85, [en ligne] www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_84_1_2441_t1_0083_0000_1 (consulté le 5 février 2021).

DEVELAY, Michel, Chapitre 2. L'usage de la notion de compétence en éducation, dans : *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* dans De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2015, p. 51-69, [en ligne] <https://www.cairn.info/d-un-programme-de-connaissances-a-un-curriculum-de--9782804190613-page-51.htm> (consulté le 19 février 2021).

HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « L'ouverture d'un apprentissage musical global dans l'institution scolaire. Les Écoles secondaires de musique en Grèce » dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7, p. 231-250, 2020, [en ligne] <http://journals.openedition.org/cres/4611> (consulté le 16 janvier 2021).

JODELET, Denise, Les représentations sociales : un domaine en expansion dans *Presses Universitaires de France*, Paris cedex 14, France, 2003, p. 45-78, [en ligne] <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>" (consulté le 15 mars 2021).

LESCOUARCH, Laurent, La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage, dans *Médiadoc* N°5, Université de Rouen, décembre 2010, p. 3, [en ligne] [file:///C:/Users/miche/Downloads/article_222%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/miche/Downloads/article_222%20(3).pdf) (consulté le 6 février 2021).

MAULINI, Olivier, PERRENOUD, Philippe, La forme scolaire dans l'éducation de base : tensions internes et évolutions dans O. Maulini & C. Montandon, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.152 [en ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466> (consulté le 5 janvier 2021).

NONNON, Élisabeth, « Lenoir Yves & Pastré Pierre, Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat » dans *Revue française de pédagogie*, N°169, octobre-décembre 2009, [en ligne] <https://doi.org/10.4000/rfp.1653> mis en ligne le 05 octobre 2010, (consulté le 02 mai 2021).

PERRENOUD, Philippe, Réussir ou comprendre? les dilemmes classiques d'une démarche de projet dans Laboratoire de recherche LIFE *Innovation-Formation-Education* Université de Genève, 1998, [en ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html (consulté le 3 mars 2021).

PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, dans Laboratoire de recherche LIFE *Innovation-Formation-Education*, Université de Genève, 1999, [en ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html (consulté le 13 février 2021).

PROULX, Jean, Apprentissage par projet dans REVERDY, Catherine, Des projets pour mieux apprendre ? dans *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, Lyon : ENS de Lyon, p.2, février 2013, [en ligne]

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> (consulté le 15 février 2021).

Textes officiels :

- France:

Schéma National d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008.

Projet de Schéma directeur de l'organisation des écoles de musique et de danse, Direction de la musique et de la danse, Septembre 1991, p. 5 et 6.

- Portugal:

DE FREITAS, Lima, MORIN, Edgar, BASARAB, Nicolescu, Article 3 de la charte du Centre International de recherches et études transdisciplinaires, Convento da Arrábida, le 6 novembre 1994, [en ligne] <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php> - Last modified on : Wednesday, July 08 2020 08:05:17 (consulté le 6 février 2021).

- Suisse:

Plateforme du Plan d'études romand, 2010, [en ligne] <https://www.plan.d'etudes.ch/capacites-transversales1> (consulté le 17 avril 2021).

Mémoire:

BOMMIER, Pierre marie, *Des pratiques réelles aux dispositifs pédagogiques*, mémoire de fin d'étude, CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes, juin 2017, en ligne, http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/bommier_2017.pdf (consulté le 8 mars 2021).

Schéma:

GAZHEL, Tarek, L'approche par compétences (APC): définition et principes, 3 janvier 2012, [en ligne], <http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531> (consulté le 5 mars 2021).

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.

Mots clés : projet, transdisciplinarité, spécialisation, formation du musicien, transversalité.

Résumé : Ce mémoire interroge notamment les concepts de « projet » et de « musicien polyvalent » et les enjeux qu'ils soulèvent. Une démarche de projet réunissant plusieurs disciplines peut-elle permettre de former des musiciens polyvalents, aux compétences plus diversifiées ? Pour répondre à ce questionnement, il m'a semblé intéressant de chercher à mieux comprendre les représentations qu'ont les enseignants sur les conditions nécessaires à la conduite d'une démarche de projet réunissant plusieurs disciplines.

CEFEDM de Normandie - La démarche de projet pour former un musicien polyvalent ? Conditions nécessaires et représentations d'enseignants.