

Comment favoriser la motivation du jeune instrumentiste ?

actes des journées
d'étude franco-
québécoises de
recherche et pratique
en pédagogie
instrumentale

organisées à l'institut supérieur des arts
de Toulouse les 21 et 22 février 2014

Comité organisateur et scientifique des journées d'étude

- ✕ Dr. Noémie L. Robidas, directrice déléguée du département spectacle vivant de l'institut supérieur des arts de Toulouse
- ✕ Dr. Jesus Aguila, Professeur du département Musique de l'Université Toulouse-Jean Jaurès
- ✕ Dr. Odile Tripier-Mondancin, Maître de conférences en sciences de l'éducation, responsable du master MEEF musique à l'ESPE Académie de Toulouse, Université Toulouse-Jean Jaurès
- ✕ Dr. Francis Dubé, professeur de didactique instrumentale à l'Université Laval (Québec, Canada)
- ✕ Dr. Isabelle Héroux, guitariste, professeure de pédagogie musicale à l'Université du Québec à Montréal (Canada).

Avec l'aimable collaboration de toute l'équipe de l'institut supérieur des arts de Toulouse.

Partenaires

Ce projet vise à instaurer un partenariat dans le domaine de la pédagogie instrumentale entre le département de spectacle vivant de l'Institut supérieur des arts de Toulouse (isdAT), l'Université Toulouse - Jean Jaurès et les Facultés de musique de l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada, avec la participation d'autres institutions, telles que le département de pédagogie du CNSMD de Paris, l'Université Paris-Sorbonne et le Conservatoire à Rayonnement Régional de Toulouse.

Financement

Les journées d'étude de février 2014 (Toulouse) et février 2015 (Québec) ont lieu grâce à l'aide financière du Ministère de la Culture et de la Communication obtenue dans le cadre de l'appel à projets pour « la structuration des partenariats dans l'enseignement supérieur culture avec les acteurs de formation et de recherche de leur territoire ».



Comment favoriser la motivation du jeune instrumentiste ?

actes des journées
d'étude franco-
québécoises de
recherche et pratique
en pédagogie
instrumentale

organisées à l'institut supérieur des arts
de Toulouse les 21 et 22 février 2014

7 introduction

- 8 Présentation du thème – *La motivation de l'élève: une question incontournable* par Noémie L. Robidas
- 10 Présentation des journées d'étude franco-québécoises – *Recherche et pratique en enseignement instrumental: une visée internationale*
- 12 Présentation des partenaires
- 13 Présentation de l'organisateur

conférences

15 recherche mise en perspective

- 16 Francis Dubé – *Motiver le jeune élève pour son apprentissage musical: un art pédagogique*
- 20 Pierre-François Coen – *De «l'enseignement» au «faire apprendre», dans l'apprentissage instrumental*
- 24 Isabelle Héroux – *Motivation du jeune instrumentiste et appropriation artistique: le développement de la créativité dans le travail expressif du répertoire*

29 pratiques pédagogiques motivantes

- 30 Catherine Schneider – *Enseignement transdisciplinaire: quand un jeune pianiste rencontre danseurs et plasticiens*
- 34 Marie-Noëlle Visse Schwertz – *Quand formation instrumentale et formation musicale se rassemblent...*
- 38 Sophie Lapierre – *Plaisir, appartenance et créativité: des leviers essentiels à la persévérance de l'élève*
- 42 Philippe Genet – *Présentation du dispositif "Ecole par l'Orchestre", Ecole Nationale de Musique, Danse et Art Dramatique de Villeurbanne*
- 46 Laurent Le Chenadec – *Le sentiment d'appartenance à la classe, facteur de motivation*
- 50 Noémie L. Robidas, Mathieu Boucher et Paulin Courtial – *Enseignement supérieur: le projet Encode tisse sa toile pédagogique au-delà de l'océan*

55 exemples de recherche en pédagogie instrumentale

- 56 Pascal Terrien – *Exemples de recherches en pédagogie de la musique: les mémoires de C.A. au CNSMD de Paris*
- 60 François Desveaux-Frémeau – *Comment favoriser l'écoute intérieure dans la musique d'ensemble?*
- 64 Florent Louman – *L'apprentissage de la lecture musicale chez l'instrumentiste débutant*
- 70 François Madurell – *Exemples de recherches en pédagogie de la musique à l'Université Paris-Sorbonne*
- 74 Karina Cobo Dorado – *Le travail en groupe: un moyen de motiver les jeunes instrumentistes*

- 78 Marie Bessière — *Une analyse pragmatique et théorique sur la notion de « classe instrumentale unique » : un travail individualisé dans l'apprentissage collectif*
- 82 Mathieu Boucher — *La caméra comme outil d'autoévaluation pendant le travail instrumental du guitariste classique de niveau collégial*
- 86 Mylène Lacroix — *Le rôle de la relation professeur-parent-élève favorisant la motivation à long terme et l'accomplissement de l'élève dans son apprentissage instrumental*

91 **conclusion**

- 93 Jésus Aguila
... et si l'on s'engageait pour de bon dans la recherche pédagogique ?

97 **biographies**

introduction

La motivation de l'élève : une question incontournable

présentation du thème 2014

NOÉMIE L. ROBIDAS

DIRECTRICE DU DÉPARTEMENT
SPECTACLE VIVANT DE L'ISDA

C'est après plusieurs années d'enseignement où j'ai vu certains élèves, même très « doués », quitter les chemins de la musique que j'ai commencé à me questionner sur la notion de motivation et à reconsidérer ainsi l'héritage reçu de mes professeurs, qui le tenaient eux-mêmes de leur maître. De nature curieuse, je me suis alors mise « en recherche »...

J'ai voyagé dans de nombreux pays afin de suivre des stages et observer l'enseignement de pédagogues de renom qui faisaient les choses « autrement » et dont j'avais lu les ouvrages ou méthodes. Je filmais et notais mes observations. J'essayais de déterminer les qualités humaines et professionnelles que possédaient ces pédagogues et qui leur permettaient d'obtenir de si bons résultats avec leurs élèves tout en les gardant motivés.

Portée par ces mêmes questionnements, j'ai débuté des études doctorales par une vaste revue de littérature sur les facteurs de motivation ou, à contrario, d'abandon des jeunes instrumentistes. Les facteurs d'abandon auraient pu constituer un sujet de thèse en soi tellement ils sont multiples.

Mais, ce qui a particulièrement retenu mon attention était la présence d'un contexte d'apprentissage peu favorable à la motivation et l'épanouissement de l'élève. En effet, l'enseignement instrumental classique occidental dispensé dans le cadre de leçons individuelles s'effectue la plupart du temps dans un contexte présentant un niveau de contraintes élevé : les stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs laissent très peu de latitude décisionnelle à l'élève. L'élève n'étant pas vraiment impliqué activement dans son processus d'apprentissage, et l'apprentissage visant essentiellement des buts de performances, l'apprenti-musicien ne développe que trop peu sa motivation intrinsèque. Ces constatations faites : comment contribuer à changer cette équation sans toutefois diminuer la qualité du rendement et de la progression des élèves ?

Il m'a semblé que le recours à des activités et stratégies pédagogiques qui sollicitent davantage les idées et la créativité des élèves durant les leçons constituait une alternative pertinente.

Parallèlement à cette démarche de recherche doctorale, j'ai mis sur pied un projet pilote ayant comme objectif de réduire le taux d'abandon élevé des jeunes violonistes de l'école de musique où j'enseignais. J'ai élaboré un cursus de cours de groupe de violon dont l'objectif était de compléter la formation individuelle, d'instaurer de bonnes habitudes posturales, d'interpréter un répertoire varié en groupe et de développer un esprit de collaboration entre les élèves. Puis, nourrie par mes recherches doctorales, l'accent fut mis sur les activités créatives. Les enfants étaient les meilleurs témoins des bienfaits de cet apport. En effet, leurs sourires et leur engagement, lorsqu'ils présentaient leurs compositions, qu'ils improvisaient, qu'ils trouvaient entre eux des solutions à une difficulté ou qu'ils partageaient leurs coups de cœur musicaux, me confirmaient la raison d'être de cette démarche dans laquelle ils étaient de réels acteurs.

Les groupes constituaient des « vraies » équipes dont les membres s'encourageaient de semaine en semaine, d'année en année [1]. Un autre facteur important de la motivation était ici présent : le sentiment d'appartenance.

Par ailleurs, il me semble important de souligner que seule une infime partie des apprentis-instrumentistes envisagent de faire de la musique leur profession. Il m'apparaît donc incontournable de revoir certains aspects de l'enseignement instrumental pour tenir compte de la grande majorité des enfants qui désirent apprendre la musique pour le plaisir. Nous devons leur enseigner non seulement à apprécier et interpréter la musique mais aussi à la créer et à utiliser son langage spontanément dans divers contextes.

Par ce bref retour sur mon parcours, je souhaite démontrer que ce sont mes questionnements de praticienne et les problématiques rencontrées sur le terrain qui ont guidé mes recherches et mes actions pédagogiques. J'ai exploré différentes typologies de recherche dont la « recherche action », la « recherche développement » et la « recherche collaborative » qui sont, selon moi, des moyens pertinents pour traiter concrètement des questions de pédagogie instrumentale. Je souhaiterais dans l'avenir voir plus d'aventuriers emprunter ces chemins croisés : ceux de la pratique, essentiels, et ceux de la recherche qui peuvent mener vers de riches paysages. Je crois qu'aujourd'hui, il ne devrait plus y avoir de clivage entre chercheurs et praticiens et qu'au contraire, devant les changements sociologiques des publics d'enfants que nous accompagnons « en musique », il est essentiel de collaborer étroitement pour que tous partagent leur savoir qu'il soit pratique ou scientifique.

Je crois en une recherche qui, bien que s'appuyant des fondements théoriques, n'ignore à aucun moment sa mise en pratique sur le terrain.

Ce n'est donc pas un hasard si la thématique de ces journées d'étude porte sur la motivation et met l'accent sur la recherche collaborative. Ces actes s'incrivent en effet dans cette approche collaborative, laissant la parole tant aux praticiens, aux chercheurs, aux doctorants qu'aux étudiants.

Nous avons confié la restitution des propos des conférenciers à nos étudiants du Diplôme d'État qui ont, bien souvent, découvert à travers cet exercice un monde de nouvelles connaissances qu'ils devaient résumer en quelques lignes. C'est donc le fruit de leur travail que nous vous présentons ici afin de vous mettre sur la piste... de nouveaux horizons pédagogiques !

1 – Le projet de cours de groupe instrumental est maintenant offert à la totalité des instrumentistes de l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal.

Recherche et pratique en enseignement instrumental : une visée internationale présentation des journées d'étude franco- québécoises

Rassembler chercheurs, praticiens et étudiants francophones des quatre coins de la France et du Québec, sans oublier la Suisse, autour des enjeux de l'enseignement instrumental est un défi de taille. En effet, encore aujourd'hui, bien que de nombreuses études sont réalisées dans les domaines connexes que sont la psychologie, les sciences de l'éducation, la kinésiologie, la didactique, très peu de recherches s'intéressent aux problématiques propres à la pédagogie instrumentale « spécialisée »^[1], qui plus est, dans la francophonie. Lorsqu'elle existe, la recherche n'arrive pas à se frayer un chemin jusqu'aux leçons des praticiens. Ainsi, deux solitudes évoluent en parallèle.

1 — L'enseignement musical « spécialisé » en France correspond à l'enseignement prodigué en conservatoire ou en école de musique dans un contexte extra-scolaire.

Ces journées d'étude souhaitent voir se rencontrer les différents acteurs afin de mettre en place une recherche collaborative qui est menée par et pour les praticiens à partir des problématiques du terrain.

Un objectif est que les résultats émanant de ces futures recherches soient intégrés de façon systématique à la formation des étudiants inscrits dans les formations supérieures de pédagogie spécialisée (Diplôme d'État de professeur de musique et Certificat d'aptitude en France et programmes de Maîtrise et Doctorat en didactique instrumentale de l'Université Laval au Québec). Ce transfert des connaissances est crucial, car la plupart des formations supérieures en didactique instrumentale reposent encore majoritairement sur des connaissances empiriques, voire subjectives qui ne prennent pas en compte l'état des savoirs actuels. Ce regroupement unique et novateur permettra l'émergence de problématiques transversales aux deux pays, fruit de leur approche croisée et de leur interdisciplinarité.

objectifs

Ce projet vise à mobiliser des chercheurs, des praticiens et des étudiants issus principalement de la France et du Québec pour développer une programmation de recherche et d'enseignement en pédagogie musicale. Il se décline en trois axes :

- enseignement instrumental
- recherche collaborative
- formation supérieure

L'axe enseignement instrumental vise à identifier les paradigmes pédagogiques des professeurs d'instrument donnant des leçons de musique à des élèves âgés entre 5 et 17 ans, au Québec et en France, à partir de leurs pratiques « in situ » et de leurs conceptions pédagogiques, sous le regard croisé de chercheurs issus de différentes orientations.

L'axe recherche collaborative a pour objectif de conduire la recherche AVEC des praticiens du Québec et de France, dans le but d'étudier l'effet des pratiques innovantes sur l'acte pédagogique et sur l'apprentissage de l'élève musicien, et ainsi d'arrimer les pratiques aux savoirs actuels en éducation.

L'axe formation supérieure vise à reconsidérer les savoirs en pédagogie instrumentale transmis au sein de nos institutions d'enseignement supérieur afin de former des praticiens et des chercheurs plus compétents.

Notre fil conducteur est donc la réalisation de projets franco-québécois communs ayant des effets transversaux d'un axe à l'autre grâce au partenariat entre chercheurs, praticiens et doctorants.

Université Toulouse – Jean Jaurès (France)

L'Université Toulouse – Jean Jaurès, université d'arts, lettres et langues, sciences humaines et sociales, s'enracine dans une tradition d'humanisme et d'ouverture disciplinaire longue de plusieurs siècles : créée en 1229, elle a connu une grande renommée au XVI^e s., accueillant des humanistes prestigieux tels Michel de l'Hospital, Rabelais et probablement Montaigne. Outre les arts, les lettres et langues, les sciences humaines et sociales, y sont également enseignées les mathématiques, l'informatique, les sciences économiques et de gestion. Ses effectifs dépassent 23 000 étudiants. Dès sa création en 1972, le département de Musique s'est associé au CRR de Toulouse, pour garantir à ses étudiants une solide formation musicale. 20 ans plus tard, en 1992, ces deux institutions ont élargi leur collaboration pour participer à la création par le Ministère de la Culture et de la Communication d'un pôle d'enseignement supérieur de la musique, aujourd'hui devenu le département spectacle vivant de l'isdaT.

Université Laval (Québec, Canada)

Fondée en 1922, la Faculté de musique de l'Université Laval a été la première institution d'expression française au Québec à offrir des programmes d'enseignement supérieur en musique et a connu, entre 1960 et 1980, une expansion marquée suite à la mise en place de nouveaux programmes aux 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles. Elle assure une

formation dans les disciplines universitaires par tradition (études théoriques, histoire et musicologie) ainsi qu'en interprétation classique ou jazz et musique populaire (études instrumentales), et en composition. De plus, une grande expérience en matière d'éducation musicale préside à la formation des enseignants en musique au primaire et au secondaire. Propre à l'Université Laval, la maîtrise en didactique instrumentale offre aux musiciens professionnels une formation orientée vers l'enseignement de l'instrument. De nos jours, la Faculté de musique de l'Université Laval compte plus de 500 étudiants inscrits du 1^{er} au 3^e cycle dans 17 programmes de formation supervisés par 80 enseignants.

Université du Québec à Montréal (Canada)

Créée en 1969 par le gouvernement du Québec avec une volonté de démocratisation et d'accessibilité accrue de l'institution universitaire. Aujourd'hui, l'Université du Québec à Montréal représente l'établissement universitaire québécois le plus important dans le domaine des arts, et l'un des plus renommés au Canada avec différents programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Intégré à la Faculté des arts, le département de musique dispense une formation musicale de 1^{er} cycle pour les musiciens interprètes en musique classique ou en musique populaire, en plus de former des musiciens éducateurs au 1^{er} et au 2^e cycles. Un DESS en musique de film et un programme court en pédagogie musicale complètent les programmes de 2^{ème} cycle. Le doctorat en Étude et pratique des arts accueille aussi les musiciens interprètes, compositeurs, pédagogues ou théoriciens souhaitant développer un projet de recherche original menant à l'obtention d'un doctorat (Ph. D.).

L'institut supérieur des arts de Toulouse

haut niveau prépare aux carrières de soliste ou de musicien d'ensemble professionnel.

Ces cursus donnent accès à un enseignement musical et pédagogique de grande qualité et à de multiples possibilités d'échanges artistiques entre musiciens, plasticiens et danseurs.

L'institut supérieur des arts de Toulouse est un établissement public de coopération culturelle (EPCC) né du regroupement de deux écoles ancrées dans l'histoire :

- ✕ l'école supérieure des beaux-arts de Toulouse, académie royale fondée au XVIII^e siècle, devenue en 2011 département beaux-arts de l'isdaT ;
- ✕ le Centre d'Etudes Supérieures Musique et Danse (CESMD), fondé en 1993 par l'Etat, et aujourd'hui devenu le département spectacle vivant de l'isdaT.

Depuis 20 ans, les collaborations étroites du pôle d'enseignement supérieur musique et danse avec des universités, conservatoires et ensembles professionnels de renom, permettent de former des artistes-enseignants et des interprètes reconnus pour leur haut niveau d'exigence.

Ces enseignements aujourd'hui nourris d'échanges entre musiciens, plasticiens et danseurs sont ouverts sur les réalités et les enjeux artistiques actuels.

Le département spectacle vivant offre 2 diplômes d'enseignement supérieur en musique qui peuvent être articulés à une licence (Bac +3) :

- ✕ le Diplôme d'État de professeur de musique (DE)
Ce cursus permet de former des professeurs capables de prodiguer un enseignement musical de qualité ouvert sur les problématiques actuelles et la pratique du métier en conservatoire et autres institutions musicales.
- ✕ le Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM)
Cette formation d'artiste-interprète de

recherche mise en perspective

**Francis Dubé, Isabelle Héroux
et Pierre-François Coen ont présenté
les conférences «clés» des journées
d'étude mettant en perspective
leur expérience de pédagogue et des
recherches en lien avec la motivation.**

Motiver le jeune élève pour son apprentissage musical : un art pédagogique

FRANCIS DUBÉ

PROFESSEUR DE DIDACTIQUE INSTRUMENTALE À L'UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC, CANADA)

Résumé

Cette communication propose un survol d'études orientées sur la motivation des jeunes musiciens. Elle vise à présenter les principaux résultats qui se dégagent de ces études et à ouvrir des pistes pédagogiques aux professeurs d'instrument pour les inviter à les mettre en oeuvre dans le cadre de leur pratique. Multidimensionnelle et multifactorielle, la motivation musicale est un domaine vaste qui repose sur diverses théories. Ainsi, pour en limiter le sujet, nous avons choisi de présenter des études-clés du domaine qui sont orientées, pour la plupart, sur les jeunes élèves qui étudient un instrument de musique. Cette conférence d'ouverture vise donc à introduire le thème principal de ces journées d'étude qui sera développé au fil des présentations réalisées par les chercheurs, praticiens et étudiants diplômés invités à cet événement toulousain.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR MÉLINA ROUQUIÉ ET HUGO BERRENI, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

La motivation est un concept complexe et multifactoriel qui repose, d'après Susan O'Neill spécialiste de la motivation musicale, sur une cinquantaine de théories. Il est pertinent pour l'enseignant de s'intéresser aux mécanismes et facteurs favorisant la motivation, car elle fait souvent «faux bon» aux apprentis musiciens durant leur parcours. En effet, selon une étude américaine, 90% des jeunes abandonnent leurs études musicales avant l'âge de 17 ans. C'est donc un rôle essentiel du professeur que Francis Dubé propose de mettre en lumière:

«Motiver le jeune élève pour son apprentissage musical: un art pédagogique».

Dans son exposé, il choisit de se pencher d'abord sur les raisons et les facteurs de la persistance ou de l'abandon du jeune instrumentiste pour ensuite s'intéresser plus précisément aux rôles des parents dans la dynamique d'apprentissage musical. Il propose également d'analyser plusieurs types d'approches pédagogiques qui peuvent favoriser la persistance des élèves dans leur engagement musical. Enfin, il expose les trois besoins psychologiques fondamentaux nécessaires à toute personne dans la réalisation à long terme d'une activité. Francis Dubé termine en livrant des recommandations pédagogiques à l'intention des professeurs intéressés à motiver davantage leurs élèves.

sentiment de compétence

Pour traiter des raisons et facteurs de la persistance ou de l'abandon des élèves musiciens, Francis Dubé s'appuie sur une étude de Susan O'Neill (2001) [1]. La chercheuse a questionné des élèves de 11 et 12 ans (donc à la charnière entre l'école primaire et l'école secondaire) sur leurs activités et leurs croyances sur la musique. Parmi ces élèves, 44% ont abandonné la musique à leur entrée à l'école secondaire. Le résultat de cette étude permet d'observer de nettes tendances communes entre les élèves du même groupe. En effet, les élèves ayant abandonné trouvaient qu'il y avait trop d'effort à fournir et préféraient faire autre chose, ne se trouvant pas assez compétents. À l'inverse, les élèves ayant persisté semblaient être plus autonomes, sans toutefois être isolés socialement. Ils déclaraient aimer les défis et avoir une plus grande confiance en leurs capacités. Ils avaient souvent des parents possédant un certain bagage en musique et ils s'exerçaient plus longtemps. Ils avaient en commun également de faire de la musique en groupe et de jouer de plusieurs instruments. Ces observations offrent des pistes de compréhension quant aux facteurs favorisant la motivation des enfants à pratiquer une activité musicale.

importance des parents

Francis Dubé attire également notre attention sur l'importance de se questionner sur le rôle des parents lors des séances de travail de leur enfant, car les parents peuvent jouer un rôle crucial dans l'apprentissage musical de leurs enfants. L'étude de Davidson, Sloboda et Howe (1996) [2] auprès d'enfants âgés de 8 à 18 ans (donc auprès d'une population plus large que l'étude précédente) a permis d'observer que le suivi des parents est un important facteur pour obtenir des niveaux d'excellence en musique. En effet, plus l'enfant est soutenu par ses parents dans son apprentissage, plus il obtient de bons résultats.

1 – O'Neill, S. (2001). Young people and music participation project.

2 – Davidson, J. W., Sloboda, J. A., et Howe, M. J. A. (1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners.

approche pédagogique collaborative

En tant que professeur, il est incontournable de s'interroger sur la meilleure approche pédagogique à adopter durant les leçons d'instrument pour motiver l'élève.

Francis Dubé a exposé une étude (Mackworth-Young, 1990) [3] ayant comparé trois approches différentes :

- une approche dirigée par le professeur « qui dit à l'élève quoi faire, quand et comment le faire », cette approche pourrait être qualifiée de « traditionnelle »,
- une 2^e approche dirigée par l'élève, où les rôles sont donc inversés, et enfin,
- une approche centrée sur l'élève et où le professeur adopte une approche collaborative et joue le rôle de guide.

Les résultats qui ressortent de cette étude ont permis d'observer que même si la première approche produit des progrès plus immédiats chez les élèves, ils préféreraient nettement la troisième approche qu'ils décrivaient comme plus agréable et intéressante, car elle leur permettait de réaliser qu'ils progressaient par eux-mêmes, les amenait à travailler davantage leur instrument. Cette troisième approche plus collaborative favorise également l'interaction verbale entre élève et professeur. Toutefois, cette étude ne peut être généralisée puisqu'elle a été réalisée qu'auprès de 4 élèves seulement.

l'autodétermination

Enfin, Francis Dubé a présenté l'une des théories de la motivation, soit la théorie de l'autodétermination (Deci, 1980) [4] qui met en lumière les trois besoins psychologiques fondamentaux de toute personne doit satisfaire pour s'engager et persister dans une activité. Ces trois besoins sont :

- l'autonomie (sentir que l'on fait l'activité de son plein gré et que l'on s'autogère dans la pratique de cette activité)
- le sentiment de compétence (sentir que l'on est efficace, que l'on progresse)
- le sentiment d'appartenance (se sentir connecté et relié aux autres, aux pairs)

Les résultats d'une étude longitudinale menée par des chercheurs australiens (Evans, McPherson et Davidson, 2012) [5] ont corroboré cette théorie. Cette étude regroupait 104 participants âgés de 18 à 20 ans et interrogés 10 ans plus tôt lors d'une première étude, où ils étaient alors âgés de 8 à 10 ans. Lors de la première étude, 52% avaient déjà arrêté leur pratique musicale et lors de la deuxième étude, seulement 16% jouaient encore de leur instrument.

Ces chercheurs ont démontré de manière significative que la poursuite de l'activité musicale était liée à la satisfaction aux trois besoins psychologiques fondamentaux et donc, que l'abandon témoignait à l'inverse de l'insatisfaction de ces besoins fondamentaux.

Suite à l'analyse des résultats de ces recherches, Francis Dubé nous propose certaines recommandations pédagogiques :

- développer de l'autonomie de l'élève en permettant à l'élève de faire des choix (d'interprétation, de répertoire), en l'encourageant à s'investir dans des activités informelles (effectuées sans la supervision d'un professeur) et en l'incitant à fixer ses propres buts pour qu'ils aient du sens et donnent l'envie à l'élève de chercher lui-même les moyens pour les

3 – Mackworth-Young, L. (1990). Pupil-Centred learning in piano lessons: An evaluated action-research program focusing on the psychology of the individual

4 – Deci, E. L. (1980). The psychology of self-determination. Lexington, MA: Lexington Books.

5 – Evans, P., McPherson, G. E., et Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities.

atteindre.

- développer le sentiment de compétence en mettant en lumière les réussites de l'élève et en valorisant les progrès faits, en re-visionnant, à titre d'exemple, d'anciennes vidéos pour constater le chemin parcouru. Cela permet également de relier les efforts faits aux progrès entendus. Le professeur peut également inciter l'élève à s'autoévaluer pour lui permettre d'avoir un jugement juste sur ses performances et ses défis.
- développer le sentiment d'appartenance autant avec les pairs, en favorisant les activités (formelles ou informelles) en groupe, en ouvrant des classes d'ensemble, et en mettant en place des concerts variés. Privilégier une approche centrée sur l'élève, afin qu'il se sente davantage écouté et pris en considération dans les choix de son projet pédagogique à court et long terme.
- favoriser le soutien des parents bien que cela varie d'un élève à l'autre. Cet accompagnement évolue avec le temps pour conserver l'équilibre entre le contrôle effectué par les parents sur le travail musical et le respect et la valorisation des désirs de l'enfant dans sa pratique instrumentale.

En résumé, tout en s'appuyant sur des études scientifiques et sur sa pratique de pédagogue, Francis Dubé nous permet ici de comprendre les facteurs favorisant la motivation afin de guider activement les jeunes apprentis instrumentistes dans leur progrès et épanouissement musical.

De « l'enseignement » au « faire apprendre », dans l'apprentissage instrumental

PIERRE-FRANÇOIS COEN

PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE INSTRUMENTALE À LA HAUTE ECOLE DE MUSIQUE
DE LAUSANNE ET RESPONSABLE DE LA RECHERCHE À LA HAUTE ECOLE
PÉDAGOGIQUE DE FRIBOURG (SUISSE)

Résumé

Après avoir situé le concept de motivation et présenté quelques résultats de recherche traitant de la motivation en contexte scolaire et en enseignement instrumental, nous nous proposons d'interroger le dispositif d'enseignement – apprentissage dans le cours d'instrument. Prenant appui sur la notion de dynamique motivationnelle (indicateurs et déterminants), nous questionnerons la notion de forme scolaire et plus particulièrement le rôle du professeur dans le contexte de formation actuel. En nous appuyant sur le concept de classe inversée, nous esquisserons des pistes pratiques susceptibles de développer – ou maintenir – la motivation des apprenants. Nous évoquerons dans ce cadre les rôles que peuvent jouer les technologies, la formation et, plus généralement, l'ingénierie pédagogique.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR CÉCILE COUNIL ET CHRISTELLE MILLE, ÉTUDIANTES AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

une approche croisée des différentes définitions de la motivation

Pour définir la motivation, Pierre-François Coen a fait appel aux travaux des différents chercheurs du domaine, notamment Viau (1994), Pintrich & Etschunk (1996), Tardif (1992), Nuttin (1985), Bandura (1986). Il a ainsi évoqué les recherches portant sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement, sur la valeur qu'il attribue à la tâche qu'on lui demande d'exécuter, sur la sensation de contrôlabilité de cette tâche et sur le sentiment de compétence qu'il construit à travers la réalisation de cette tâche.

Après cette série de travaux, il a évoqué ceux qui étaient plus directement liés à la musique, orientés sur le plaisir de jouer, l'environnement familial, la classe d'instrument, etc., ce qui lui a permis de dégager un certain nombre de paramètres décisifs :

- Utilité perçue
- Difficulté perçue
- Sentiment de compétence
- Attrait
- Volonté d'apprendre
- Importance scolaire de la discipline travaillée
- Apport personnel

✕ Persistance et abandon

À travers les résultats des recherches de Cornut (2013), Duc (2011), Gendre & Meigneux (2012), Pierre-François Coen démontre que la motivation envers l'apprentissage de la musique en milieu scolaire diminue entre 6 et 13 ans, et qu'elle se stabilise à l'âge de 15 ans. Les filles sont davantage motivées que les garçons et leur décrochage apparaît plus tardivement que chez les garçons. Après 10 ans d'apprentissage, seuls 5% des élèves continuent à pratiquer un instrument de musique (Ariam-île-de-France, 2001, cité par Robidas 2004) . Par ailleurs, commencer à 6-7 ans est un gage d'engagement à long terme. En effet, les enfants ayant commencé à cet âge persistent davantage que ceux qui commencent plus tardivement.

Dans la pratique instrumentale et selon les travaux de Driscoll (2009), l'âge clef de l'abandon est de 11 ans ; de manière apparemment paradoxale, 11 ans est aussi l'âge décisif pour s'engager de son propre gré dans l'apprentissage instrumental (à condition que les limites d'âge à l'entrée des institutions d'enseignement spécialisé n'empêchent pas ces élèves-là de s'inscrire).

✕ Les facteurs positifs

Ces études mettent également en lumière l'impact positif sur la motivation de l'influence des pairs, des parents et du professeur. La valeur des activités est tout aussi déterminante : recherche de sens, prise en compte des attentes de l'apprenant, logique dans l'apprentissage et approche globale, déterminent l'attrait pour le cours.

Ainsi, pour l'apprentissage d'un morceau, l'assimilation par blocs dans une logique globale est perçue par les élèves comme étant plus gratifiante et surtout signifiante que la

décomposition par petites bribes, laborieusement ajoutées, sans perception globale de la pièce.

De même, sachant que plus de 85% des leçons d'instrument ont toujours le même schéma, il conseille de varier les leçons. Chaque cours devrait être une surprise, en variant les modalités de médiation, les supports (notamment numériques), en allant jusqu'à inverser les rôles. A titre d'exemple, on peut avantageusement remplacer l'« étude », que l'on travaille habituellement en début de cours, par de l'improvisation. Il mentionne des leçons qui pourraient être centrées sur la résolution d'un problème particulier, sur la définition d'un plan de travail, sur l'analyse d'une prestation faite en audition, sur la découverte de nouvelles pièces en lecture à vue ... De même, les élèves interrogés déclarent apprécier avant tout de jouer « pour le plaisir », de manière informelle, dans des groupes, en se passant du professeur.

On voit par là combien l'intérêt pour l'enseignement instrumental est lié à la dimension sociale de l'apprentissage : les pratiques collectives, la construction d'un port-folio de présentation des œuvres jouées (dans lequel l'élève donne à écouter des œuvres qu'il a enregistrées et qui ont de la valeur à ses propres yeux), favorisent bien mieux la reconnaissance des autres élèves que la seule prestation en live – surtout quand elle reste d'une qualité incertaine.

Ce dispositif permet également de se livrer à un échange de performances gravées sur vidéo, à diffuser au sein d'un réseau de classes et d'interprètes – facteur de valorisation sociale de l'élève.

✕ Dépasser la leçon « canonique »

Au vu de ces résultats, on veut comprendre que l'abandon soit lié au rejet de cours délivrés de manière frontale, unilatéraux (l'élève face au professeur). Pierre-François Coen définit ces cours d'instrument comme étant trop « instructivistes » : d'un côté, le maître donne, montre, explique, parle, corrige, évalue, propose. En face, l'élève reçoit, écoute, etc. La leçon de ce type est qualifiée de « canonique » parce que les cours se réfèrent à une forme scolaire classique et sont dominés par la personnalité du professeur, qui revendique (plus ou moins explicitement) son appartenance à des traditions très anciennes, ne donne que peu d'informations aux élèves sur leur propre processus d'apprentissage. Tout cela conduit fréquemment à ce qu'on appelle le syndrome de Pénélope : l'élève finit par décrocher à la maison ce qu'il a pu apprendre en cours parce qu'il ne dispose pas d'informations suffisantes pour travailler dans le sens qu'attend son professeur.

✕ Prendre en compte les nouveaux accès aux savoirs

Pour Pierre-François Coen, les professeurs doivent désormais tirer le meilleur profit de la manière dont l'Internet, les différents supports et les médias, mettent à portée de main des élèves une masse impressionnante de savoirs et surtout de nouvelles manières de médiatiser ces savoirs. Les professeurs d'aujourd'hui ne peuvent plus ignorer ce que l'on nomme désormais la Littératie Médiatique Multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) A travers ces différents médias, partitions, manuscrits, enregistrements, biographies, chronologies, tutoriels... tout ce savoir submerge les élèves d'une manière dé-hiérarchisée : quelle est la valeur de ces différents savoirs, sur quoi se base l'expertise contenue

dans ces différents documents ? C'est ce qu'il faut apprendre.

Dans cet univers, l'individu est à la fois au centre du monde (au centre de la Toile), et il doit en même temps prendre conscience qu'il y a des milliards de centres du monde, que sa présence au monde n'est qu'éphémère, alors qu'il a la possibilité de voyager rapidement dans des espaces-temps extrêmement diversifiés.

Concernant l'apprentissage de la musique et pour donner un exemple parmi d'autres, le statut de la partition est remis en question : les logiciels du type de GarageBand permettent désormais de produire de la musique sans passer par l'apprentissage de l'écriture traditionnelle.

× Oser le cours inversé

Dans ce contexte, plutôt que de chercher à disqualifier ces nouveaux codes d'apprentissage (cf. Michel Serres), l'enseignant doit plutôt se demander si sa méthode de flûte reste encore motivante. D'où l'idée de « cours inversé » (Marcel Lebrun, 2012).

Dans ce dispositif, l'enseignant n'est plus celui qui « enseigne » : il devient l'ingénieur des situations d'apprentissage, se met au service de l'apprenant pour l'aider à articuler son travail d'exploitation des ressources, réparties entre la maison et le cours.

L'enseignant s'engage dans une posture pro-active, dans laquelle il doit anticiper ce qui va arriver en situation pédagogique, préparer des outils potentiels, qui lui permettent de répondre aux demandes ou aux difficultés susceptibles d'émerger.

Pour toutes ces raisons, le professeur ne devrait pas démarrer son enseignement avant d'avoir pris le temps de s'informer du sens que l'activité revêt pour l'élève, sans avoir compris ses attentes et, une fois l'activité engagée, avoir repéré quelle est la logique de l'apprentissage de l'élève.

Un autre facteur de motivation est la place donnée à l'autodétermination : il s'agit de donner à l'élève le choix des objectifs à atteindre, le choix dans la conduite de la leçon, mais aussi le choix des devoirs à travailler à la maison. Autrement dit, l'élève devrait pouvoir dire ce qu'il souhaite que le professeur écoute dans son propre jeu instrumental : « Dis-moi ce que tu as envie que j'écoute pour que ça te soit utile ». Tout cela s'inscrivant dans un processus négocié entre le professeur et l'élève et dans lequel les étapes à franchir, les efforts à consentir et les compétences à maîtriser sont clairement explicités.

Il s'agit là d'un des points les plus marquants de ce que pourrait être un passage de l'enseignement instrumental traditionnel vers le « faire apprendre ».

Motivation du jeune instrumentiste et appropriation artistique : le développement de la créativité dans le travail expressif du répertoire

ISABELLE HÉROUX

GUITARISTE, PROFESSEURE DE PÉDAGOGIE MUSICALE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (QUÉBEC, CANADA)

Résumé

Le développement de la créativité pour favoriser le travail de l'expressivité est un sujet peu abordé dans l'enseignement instrumental. En effet, les leçons individuelles des apprentis-musiciens font la belle part aux au développement des habiletés techniques et à l'apprentissage d'un répertoire toujours plus exigeant, qui répond aux standards de performance et d'excellence (examens, concerts, concours) des programmes d'études. Pourtant, un des critères permettant de juger de la qualité d'une interprétation est son originalité, une composante importante de la créativité, peu abordée dans l'enseignement instrumental. Nous nous attarderons ici à définir l'espace de créativité qui pourrait être accordé aux apprentis interprètes, afin de leur permettre, au-delà de la maîtrise technique, d'expérimenter une appropriation artistique des œuvres qu'ils apprennent. Nous aborderons les impacts de l'imaginaire et des émotions sur la réalisation des gestes à l'instrument et sur l'expressivité du jeu. Finalement, nous proposons des pistes pédagogiques pour placer les musiciens en herbe dans des situations où ils peuvent vivre des expériences pour se sentir musiciens et donner du sens à leur pratique musicale.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR MATHIEU MORICONI ET VIRGILE MONIN, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

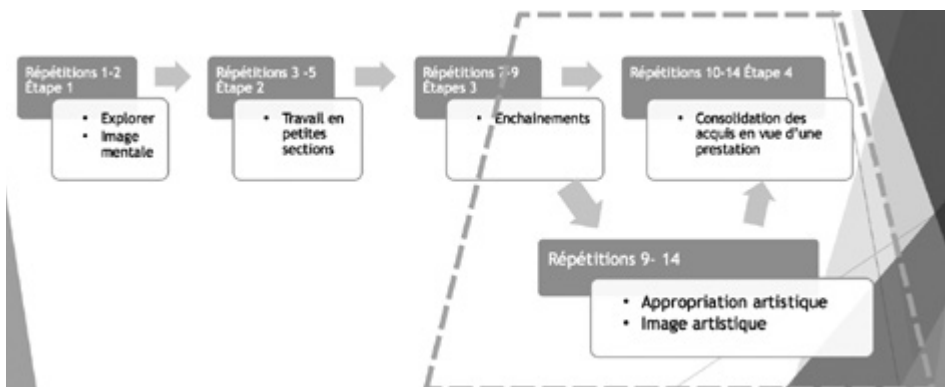
Isabelle Héroux pose d'abord un constat : l'enseignement dispensé dans les conservatoires et écoles de musique repose sur une longue tradition, suivant laquelle l'élève doit reproduire ce que lui montre son professeur. Ce dernier lui fait généralement travailler la technique en priorité, mais finalement assez peu l'interprétation et l'expressivité – et encore moins la dimension créative de son interprétation. Cette situation explique en partie le manque d'appropriation du répertoire par les élèves, ainsi que leur passivité au cours de leur apprentissage instrumental – d'où le constat d'une motivation souvent vacillante chez les élèves.

Dans un premier temps, il s'agira de définir l'espace de créativité qui pourrait être laissé aux élèves afin de favoriser leur appropriation du répertoire. Dans un second temps seront explorées plusieurs pistes favorisant la motivation des élèves, en augmentant leur espace de créativité : les aider à développer l'image artistique des pièces abordées, à explorer leur imaginaire à travers le geste expressif. Tout cela revient à mettre l'élève dans le « driver seat » – autrement dit, faire en sorte qu'il soit lui-même aux commandes de son apprentissage instrumental.

Il est important de distinguer tout d'abord l'apprentissage informel, que l'on rencontre dans les musiques populaires ou chez les autodidactes, de l'apprentissage formel dispensé par les conservatoires/écoles de musique. Dans ce dernier, l'élève reste le plus souvent trop passif. D'où la nécessité d'ouvrir un espace de créativité, qui pourrait être investi par l'élève pour qu'il puisse sa propre interprétation.

Pour cela, Isabelle Héroux décrit le processus d'apprentissage d'une pièce de musique, en se basant sur ce que font habituellement les musiciens experts ou professionnels. Ce processus se divise en quatre étapes.

Les étapes de l'appropriation artistique selon Isabelle Héroux



La première étape est à la fois celle de l'exploration et de la création d'une image mentale globale, formelle et objective, où le musicien dégage la structure de la pièce et cible les difficultés techniques auxquelles il va devoir faire face.

La deuxième étape consiste dans le travail en petites sections, avant de travailler les enchaînements dans un troisième temps. La quatrième étape est celle de la consolidation des acquis, en vue de la prestation publique. Ce n'est que lorsque l'élève est parvenu à cette quatrième étape que l'on peut parler de véritable appropriation artistique, où l'image artistique de l'œuvre prend forme.

Beaucoup de professeurs passent finalement peu de temps sur la troisième étape et sautent, hélas, la dernière étape pour passer directement au jeu en concert – ou carrément à l'apprentissage d'une autre pièce. Dans tous les cas, il est dommage que les phases trois et quatre ne soient pas suffisamment explorées, alors que c'est justement dans celles-ci que s'opère l'appropriation artistique dans sa dimension subjective : ce que, selon l'élève, la pièce devrait exprimer, ce qu'il voudrait en faire, la manière dont il veut la faire sonner, comment il s'est approprié le contenu abstrait de la musique – tout cela étant indispensable à une bonne interprétation.

Dans ces deux dernières phases, où les problèmes techniques sont enfin surmontés, le professeur peut demander à l'élève de s'appuyer sur des supports extra-musicaux destinés à jouer le rôle de déclencheurs : ils permettent à l'élève de faire appel à sa propre histoire, à des anecdotes personnelles, à des analogies avec d'autres formes d'expression artistique. Cette appropriation passe également par le geste expressif. L'adaptation physique et mentale à l'émotion est riche en conséquences positives sur le jeu : authenticité des gestes, tonus, expressivité et concentration deviennent directement palpables.

Si interpréter signifie donner du sens, le geste est le vecteur par lequel le musicien va exprimer ce sens, le rendre perceptible auprès de son public et communiquer ainsi avec lui. Pour cela, Isabelle Héroux s'appuie sur le théâtre, en citant notamment Constantin Stanislavski (1863–1938) et son ouvrage *La formation de l'acteur*, qui propose aux comédiens de s'approprier leurs textes selon leurs propres émotions.

Isabelle Héroux mène actuellement des recherches sur un panel de neuf musiciens professionnels, qu'elle observe entrain de répéter une pièce en vue d'un enregistrement. Ces recherches révèlent d'ores et déjà que tous les musiciens ne prennent pas le temps de s'approprier les pièces avant de les enregistrer. Il est notable que ceux qui ont pris ce temps sont capables de proposer une interprétation plus riche en gestes expressifs que ceux qui ne l'ont pas fait.

En conséquence, si l'on transpose cette observation dans le domaine de la pédagogie, on en déduit que le professeur devrait donner davantage de temps et d'outils à l'élève pour qu'il s'approprie sa propre pratique artistique et parvienne à une interprétation plus riche et plus personnelle. Une fois la pièce travaillée, le professeur doit être attentif au fait que l'élève ne l'abandonne pas, qu'il maintienne les acquis en vue d'une prestation ultérieure.

Cela revient à remettre l'élève au centre de son apprentissage, en lui laissant un espace de

décision, en le rendant responsable de ses choix : choix du style et du répertoire dans un premier temps – trop souvent imposés par l’institution – et choix interprétatifs dans un deuxième temps.

En plus de cette liberté, Isabelle Héroux préconise une méthode : choix d’exercices expressifs, d’exercices techniques joués de façon expressive, constitution d’une « boîte à outils » de moyens expressifs. Le professeur peut également donner des défis expressifs à l’élève, ou lui demander d’en inventer lui-même, construisant des « scénarios d’interprétation » qui lui permettent d’exprimer des idées grâce aux sons.

Par ces moyens, le professeur peut conduire l’élève à ressentir les émotions générées par ces analogies, à explorer et à consolider les sensations physiques qui résultent de ces émotions, afin de trouver le geste instrumental le plus juste – autrement dit, lui donner les moyens d’exprimer l’artiste en lui.

Pratiques pédagogiques motivantes

La parole est donnée aux praticiens qui mettent en place des approches alternatives afin de favoriser la motivation de leurs élèves : de la classe de musique unique en passant par des projets créatifs et transdisciplinaires, ces exemples peuvent servir d'inspiration.

Enseignement transdisciplinaire : rencontre entre de jeunes pianistes, danseurs et plasticiens

CATHERINE SCHNEIDER

PIANISTE, PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT DÉPARTEMENTAL
D'ANGOULÊME

Résumé

Il s'agit d'expliquer la pratique d'une enseignante du piano et de l'improvisation pour tous instruments au CRD du grand angoulême et bientôt au CRR de limoges : le pourquoi, le comment, les échecs, les frustrations en tant qu'apprenante et enseignante, où la déshumanisation est reine et où les victoires de chaque instant s'opèrent lorsque la communication est active. Ce travail a l'espoir de développer des qualités telles que la curiosité, la créativité, le plaisir du jeu, l'envie de communiquer. Il vise des concrétisations constructives, structurantes et artistiques, qui permettent de poser ou de réactiver les fondamentaux musicaux. À l'inverse, l'ennui, la répétition stérile, l'appauvrissement, le stress et la solitude empêchent l'apprentissage « joyeux ». Des échanges relationnels sains, des états de corps conscients, soutiennent le travail par projets au sein de la classe de piano, mais aussi des projets transversaux, avec des enseignants d'autres arts et cultures, pour un épanouissement artistique à la mesure de chacun.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR CHARLOTTE ISNARD ET CÉCILE VIDAL, ÉTUDIANTES AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Catherine Schneider a suivi une scolarité dans une école Montessori, tout en ayant reçu un enseignement traditionnel du piano en classe à horaire aménagé. Après une pratique importante de la musique de chambre, des voyages et des rencontres, notamment aux États-Unis, elle s'est orientée vers une approche différente de l'enseignement musical, basée sur le ressenti corporel et la dimension humaine de la musique.

A son retour en France, elle est nommée accompagnatrice au CNSMD de Paris où elle travaille durant quelques années. Elle se sent de plus en plus « décalée et presque inutile » par rapport au « système français ». Elle choisit alors s'installer en province pour y enseigner et cultiver plus librement ses capacités créatives en développant l'improvisation avec des collègues proches de son état d'esprit. Elle crée un laboratoire d'improvisation ouvert aux autres disciplines musicales et artistiques, qui met l'accent sur trois dimensions : la motivation, le corps et le plaisir.

la motivation

Ayant constaté que l'enseignement traditionnel français ne laisse que peu de place à l'expression corporelle et à la motivation, Catherine Schneider base son approche sur raisons mêmes pour lesquelles l'enfant a pu avoir envie de faire de la musique – autrement dit, elle tente de déceler le point départ de sa motivation.

L'attitude des parents lui paraît tout aussi déterminante : certains parents se sentant peu concernés par les activités de leur enfant, il apparaît important de les sensibiliser. De même, d'autres parents veulent simplement que leur enfant ait accès à la musique, sans forcément attendre des résultats de haut niveau.

le corps

Catherine Schneider relate son propre apprentissage comme ayant été basé sur la performance technique, laissant trop peu de place au ressenti corporel. Après ses voyages outre-atlantique, elle a mesuré combien le rapport à la musique dans les institutions françaises pouvait être une source de stress en occultant l'aisance corporelle.

Cherchant à remédier à ces travers, elle a intégré dans son enseignement un travail sur le corps, portant toute son attention sur la respiration et la proprioception. Pour cela, avant toute activité didactique, elle s'interroge sur le rapport de l'élève avec son propre corps :
– Comment se sent-il dans son corps, comment son corps évolue-t-il dans la vie courante ?
– A-t-il le souci d'habiter consciemment son corps ? Ou, au contraire, évite-t-il de s'interroger sur son propre fonctionnement corporel ?

Par ailleurs, elle prend en compte la crainte de l'improvisation chez les enfants, pour éviter qu'elle n'engendre à son tour une forme de stress. Le but du jeu doit être de les rassurer en établissant un lien permanent avec la recherche du bien-être corporel.

le plaisir

Entre une pratique musicale de haut niveau et une pratique centrée vers le plaisir personnel, l'élève doit pouvoir trouver son chemin, à travers des modalités de cours très variées (travail à quatre mains, improvisation à plusieurs, pour renforcer l'appartenance à un groupe).

Lorsqu'il arrive que des enfants n'aient plus envie d'être en groupe, elle préconise une certaine souplesse suffisante pour opérer les indispensables changements de configuration.

l'apport d'un atelier transdisciplinaire

Catherine Schneider a fondé un trio d'improvisation avec deux de ses collègues, Maxime Legrand, batteur, Benoît Richard, contrebassiste, professeurs au conservatoire d'Angoulême. Elle a ensuite étendu ce concept sous forme d'ateliers transversaux d'improvisation, intégrant d'autres musiciens, mais aussi des danseurs, des comédiens et des plasticiens. La première production de ces ateliers a eu lieu au crd d'Angoulême, en collaboration avec les écoles d'art avoisinantes (arts plastiques, théâtre).

Une journée d'atelier se déroule de la manière suivante :

- Le matin : pour tous les jeunes artistes, la journée commence par un moment prise de conscience corporelle, de recherche sur « l'état du corps », avec un travail sur la respiration et la proprioception. Pour les rassurer, on leur propose des situations, des scénarios, des indications de mouvements, des propositions de dénouements, avec un encouragement à développer l'écoute et le non-jugement des propositions des comparses. Dans ce contexte, la musique tantôt réagit, tantôt impulse. En milieu de matinée s'engage une première ébauche de création collective.
- L'après-midi permet d'affiner la création collective, qui aboutit à une représentation, en fin d'après-midi.

Le bilan de ces ateliers met en valeur la manière dont les personnes, issues de disciplines différentes, parviennent à se relier entre elles, notamment par la complicité des regards. Quelles que soient leurs différences d'âge et de pratique, se raccrochant les uns aux autres ils se donnent ainsi confiance à chaque instant.

Quand formation instrumentale et formation musicale se rassemblent...

MARIE-NOËLLE VISSE SCHWERTZ

FLÛTISTE À BEC, PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT RÉGIONAL DE NANTES

Résumé

Cette présentation fait état d'un projet mis en place depuis 1999 au CRR de Nantes, visant à aider les jeunes élèves débutants à faire le lien entre les différents enseignements traditionnellement dispensés séparément, que sont la formation musicale d'un côté et l'instrument de l'autre. Un survol historique de la première expérience des « maitres uniques » (de 1999 à 2005) aux « ensembles débutants » (depuis 2005), nous permettra de saisir l'évolution de cette démarche pédagogique et ses bénéfices. Seront ensuite décrits les points d'ancrage du projet, soit : l'organisation générale du 1er cycle, la pratique d'ensemble au cœur du dispositif et l'utilisation de la danse comme outil pédagogique.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR JOÃO SCHNIER & JEAN-PHILIPPE BATTÉDOU, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Marie-Noëlle Visse-Schwartz, professeur au CRR de Nantes, est flûtiste à bec de formation. Elle a également été formée à la danse et au basson Renaissance. En 1999, elle a été amenée à participer à la mise en place d'un projet pédagogique, intitulé : « Maîtres multiples pour une classe unique ».

Ce projet est né du constat que les élèves attendent souvent plusieurs années avant de pouvoir pratiquer un instrument et le jeu ensemble. Dès lors, se pose la question suivante : comment offrir d'emblée une expérience riche aux élèves, en rendant sensible le lien qui doit absolument exister entre formation musicale, instrument et musique d'ensemble ?

Le projet initial a été mis en place à Nantes, sous l'impulsion du directeur, Christophe Duchêne. Il était destiné à des élèves de premier cycle, répartis en classes d'une petite vingtaine d'élèves, sous la direction d'une équipe pédagogique de cinq à six professeurs - un professeur de formation musicale et plusieurs professeurs d'instrument.

Le cycle de quatre ans a été divisé en deux demi-cycles de deux ans, comprenant un cours collectif de 2 heures par semaine, porté par toute l'équipe, et un cours en sous-groupes par familles d'instruments, avec un professeur d'instrument. L'ensemble du projet s'est organisé autour de la : « Musique Ensemble » et de la présentation de ce travail lors de cours ou petites auditions publiques.

Pour cela, l'équipe a dû se réunir régulièrement, pour faire le point et orienter le travail des semaines à venir. Les cours ont ainsi été préparés collectivement, les propositions pédagogiques initiales étant apportées par le professeur de formation musicale, en fonction des instruments joués par les élèves. De la même façon, le professeur de formation musicale pouvait s'emparer d'idées, de pistes de travail proposées par les collègues instrumentistes.

L'apprentissage des pièces s'est fait essentiellement par l'oralité. Les pièces chantées en formation musicale ont ensuite été jouées en sous-groupes d'instruments. Les jeux musicaux et rythmiques ont été réutilisés, réinventés par l'un ou l'autre groupe. Tous les enseignants essayant de parler le même langage...

Suite à un changement de directeur, le projet a été interrompu pendant quatre ans. Quelques professeurs ont cependant continué à former leurs élèves de cette façon. Ce qui a permis de ne pas totalement abandonner le projet et de lui donner une autre vie en 2005, sous une forme modifiée intitulée « *Les ensembles débutants* ». Cette fois-ci, il était officiellement intégré dans le nouveau projet d'établissement mais avec un regard différent. Cette évolution prenait en compte le caractère très vorace en temps et en énergie du projet précédent. Au vu du *Schéma d'orientation*, il n'était plus considéré comme un projet expérimental mais est aussitôt apparu comme une réponse crédible aux préconisations du Ministère de la Culture.

Dans cette nouvelle approche, les élèves ont été répartis en ensembles instrumentaux

(actuellement neuf), au sein d'un premier cycle de quatre ans. Le cursus des deux premières années est ainsi constitué :

- un cours d'instrument semi-collectif (2 ou 3 enfants) ou individuel (basé sur une demi-heure/enfant/semaine). Ce cours est donné par le professeur d'instrument qui organise son temps comme il l'entend.
- un cours collectif de 1h30/semaine de formation musicale appliquée, dispensé conjointement par le professeur de formation musicale et au moins un professeur d'un des instruments de l'ensemble. Une des 3 demi-heures de ce cours pouvant être consacrée à la danse, à la pratique d'ensemble, à l'improvisation... Suivant les orientations ou projets de l'année.

Le cursus de la troisième et la quatrième année comprend :

- le cours d'instrument, semi-collectif ou individuel (idem 1ère et 2ème année)
- une pratique collective (chœur, orchestre ou musique de chambre), 1 heure/ semaine. Un créneau horaire commun étant réservé chaque année, pour cette activité.
- un cours de formation musicale en cours collectif d'1 h30/ semaine (idem 1ère et 2ème année avec le même professeur de formation musicale et la même organisation)

L'évaluation en formation musicale est constituée d'un contrôle continu et d'une audition : déchiffrage chanté et rythmique, chant préparé.

L'évaluation instrumentale est collective : 1 (ou 2) morceau(x) solo ou accompagné(s) et une partie des pièces jouées en groupes ou sous-groupes sont présentées au jury. Les membres de ce jury donnent un avis sur la prestation et une note globale. Cette note s'ajoutera aux différentes notes de contrôle continu et cette moyenne générale permettra ou non le passage en second cycle.

En conclusion, ces expérimentations du CRR de Nantes ont montré qu'il était possible de proposer de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement musical, qui permettent aux élèves de pratiquer immédiatement un instrument, de s'initier à la pratique d'ensemble, et de faire un lien fort et constant entre pratique instrumentale et formation musicale.

Points positifs de ce dispositif :

- Le travail sur l'oralité favorise une meilleure écoute et une plus grande autonomie de la part des élèves.
- Le fonctionnement collectif développe l'envie de création, l'écoute et le respect des autres.
- La liaison des activités encourage la pratique de plusieurs instruments et l'ouverture à différents styles et écritures.
- Cette ouverture permet de donner le goût de la musique dans sa globalité.
- La recherche de langages et de repères pédagogiques communs a favorisé l'échange des savoirs et l'interaction entre les professeurs.
- La musique étant un art de communication, il nous semble essentiel de jouer, de partager avec les autres le plus tôt possible.
- Transmettre une manière d'aborder et de concevoir la musique plus qu'enseigner un savoir-faire ou une technique.

Points en questionnement :

- Le premier point faible de cette organisation est lié à la nécessité de s'engager dans une pédagogie de groupe : cette dernière suscite encore bien des interrogations et des peurs chez les professeurs qui s'étaient habitués à un enseignement traditionnel.
- Investissement parfois inégal.
- Ce type de projets engendre une réelle complexité au niveau de l'organisation (lourdeur du fonctionnement). D'où la nécessité d'une coordination permanente au sein de l'équipe des professeurs, notamment pour la création du matériel pédagogique et le choix des orientations de l'année. Ces inconvénients étant largement compensés par le fait qu'il est impossible pour un enseignant de se sentir isolé, si tant est que l'on ait envie de travailler collectivement...

Quand au mode de fonctionnement collectif entre professeurs et à l'interdisciplinarité qu'il implique, Marie-Noëlle Visse-Schwartz déclare : « pour rien au monde je ne reviendrais à un autre type de fonctionnement et je ne pense pas que je revivrai quelque chose d'aussi riche que cette toute première expérience pédagogique ».

Plaisir, appartenance et créativité : des leviers essentiels à la persévérance de l'élève

SOPHIE LAPIERRE

DIRECTRICE DE L'ÉCOLE DES JEUNES DE LA FACULTÉ DE MUSIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (QUÉBEC, CANADA)

Résumé

La persévérance chez les apprentis musiciens est une préoccupation commune à tout enseignant en musique. Dans un contexte d'enseignement en périscolaire, cet enjeu est d'autant plus tangible que les jeunes sont sollicités, de plus en plus, par une multitude d'offres de formation et d'activités sociales, toutes plus alléchantes les unes que les autres, mais qui doivent cohabiter dans une fenêtre très restreinte. L'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal fut mise sur pied il y a vingt ans; depuis sa fondation, son équipe d'enseignants s'interroge sur les leviers à développer pour optimiser la persévérance de ses élèves. Sans grands moyens financiers, mais avec une superbe latitude pour créer «l'école de rêve», cette institution a su mettre en place des programmes et des outils pour relever les défis identifiés. Nous explorerons ensemble l'impact que des choix audacieux au sein de l'école ont pu avoir sur la persévérance de ses élèves, sur la mobilisation de ses professeurs, et sur son milieu environnant.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR THOMAS RIEPPI ET ADELIN QUENTIN, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Au Québec, l'enseignement de la musique n'est pas comparable à celui de la France. Les écoles de musique y sont très différentes d'un point de vue de leur structuration et de leurs programmes. Outre les programmes de musique spécialisés offerts dans certaines écoles primaires et secondaires publiques, la plupart des écoles de musique sont privées, autofinancées et donc moins accessibles aux clientèles peu fortunées.

Sophie Lapierre, pianiste de formation, a enseigné pendant plusieurs années avant de fonder il y a 20 ans « l'École des jeunes » dans les murs de l'Université de Montréal. En créant cette école, Sophie Lapierre a eu l'idée de bâtir une « École de rêve » où l'on travaillerait dans le plaisir et la créativité via des concepts innovants... ce qui relevait d'un vrai défi pour une école privée, alors que les 'parents-payeurs' cultivent des attentes d'un enseignement plutôt traditionnel, voire conventionnel.

L'École des jeunes fut créée en 1993 dans les murs de la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Avec 15 élèves au départ, l'école compte à ce jour 325 élèves et 40 professeurs, et offre aux enfants et adolescents de 3 à 17 ans une formation sous forme d'activités parascolaires.

La mission première de « l'École des Jeunes » est de former des instrumentistes en leur proposant une formation musicale complète, dans des conditions favorisant l'épanouissement, la persévérance et le plaisir de cheminer avec d'autres jeunes. Cette riche expérience musicale et humaine vise à leur apporter des acquis solides pour une poursuite en tant que musicien amateur (majorité des élèves), et possiblement professionnel (moins fréquent, mais également possible).

L'école de rêve ne pouvait se matérialiser qu'en visant les objectifs suivants :

- Placer l'élève au coeur de son projet
- Tout mettre en oeuvre pour alimenter sa persévérance
- Former des mélomanes pour la vie

Les deux premiers objectifs sont intimement liés l'un à l'autre, le deuxième étant fortement tributaire du premier. Les stratégies communes mises en place pour les atteindre tous deux sont présentées en priorité pour correspondre à la thématique établie lors du colloque. Quant au 3e objectif (mélomanes pour la vie), il est autant une conséquence directe du phénomène de persévérance et d'attachement, que de la formation la plus diversifiée possible offerte aux élèves. Sommairement, on peut évoquer les pistes explorées en culture générale au sein de l'offre de cours à l'École des jeunes, qui visent à alimenter la curiosité mélomane des jeunes élèves, un héritage dont ils bénéficieront toute leur vie durant.

stratégies mises en place : des programmes développés autour des notions de plaisir, d'appartenance et de créativité, les leviers essentiels à la persévérance de l'élève

Le programme de l'École des jeunes est échelonné sur dix niveaux, chaque niveau étant généralement complété en un an. Tous les cours ont lieu principalement les vendredis et samedis, jours où les locaux de l'Université sont disponibles. Il s'agit donc d'un format plutôt traditionnel de cours en musique. Là où L'École des jeunes innove est dans le développement de projets offerts à l'intérieur même de ses cours.

✕ L'éveil dès 3 ans

Dans un cours de 45 minutes par semaine et par groupes de 8 à 12 enfants, les élèves sont sensibilisés à la musique et à un panel d'instruments. Dans un esprit ludique et créatif, l'enfant découvre l'univers musical par le chant, le mouvement et les percussions. Les enseignants s'inspirent entre autres des approches Orff et Dalcroze, qui influenceront au cours des années subséquentes le type d'enseignement offert aux divers niveaux (appel à la créativité, préconisation de la rythmique et de l'improvisation...).

✕ Jeunes explorateurs « 5-6 ans »

Ce programme est une phase expérimentale qui permet à l'élève d'essayer différents instruments enseignés à l'École des jeunes pour une durée de 5 semaines chacun afin de faire son propre choix. Une grande importance est donnée au choix instrumental de l'enfant et non seulement celui des parents (ce qui est un facteur important de persévérance relevé dans la littérature scientifique). Ce cursus se déroule à l'école seulement, sans travail à la maison.

✕ Jeunes aventuriers « 6-7 ans »

Après avoir expérimenté différents instruments, cette étape permet une initiation plus spécifique de l'un d'entre eux. Les élèves travaillent en petits groupes homogènes, en niveau et en âge (de 2 à 4 enfants). Cet apprentissage collectif a pour but de mettre en avant la notion de plaisir et de partage musical et de forger ainsi les mécanismes d'échange et d'entraide, dès le début de l'apprentissage instrumental.

✕ Jeunes instrumentistes « 7 à 17 ans »

Durant cette étape qui constitue le noyau de l'apprentissage instrumental, les élèves reçoivent un cours individuel par semaine, en plus du cours en groupe. Ils bénéficient aussi d'un cours de « formation auditive » favorisant le développement de l'oreille et les connaissances théoriques (solfège, dictée, littérature musicale...). Ils ont aussi la possibilité de pratiquer le chant choral et d'intégrer le chœur des jeunes à partir de 9 ans (cours en option).

L'aspect innovant de l'École des jeunes réside ici principalement dans la mise sur pied des cours de groupes instrumentaux : il exige de la direction une planification très 'sportive' de sa grille horaire, de la planification budgétaire et de l'encadrement du corps professoral (en favorisant par exemple une participation à de la formation continue spécifique au développement de la créativité dans l'enseignement de groupe). Ce programme exige également, bien évidemment, une présence accrue de la part des parents sur le site de l'école, un plus grand déboursé et une confiance dans les choix pédagogiques de la direction et de ses professeurs. On peut considérer que l'École des jeunes a pris un grand risque en intégrant ce cours au cursus obligatoire de ses élèves. Le temps a démontré une forte incidence de ce volet du programme sur la persévérance des élèves, et la réputation de l'école est maintenant nettement établie à partir des résultats obtenus.

les projets, concerts et évaluations

Si certaines prestations sont formelles et obligatoires comme les évaluations de fins de trimestre, elles s'ajoutent à d'autres manifestations qui toutes contribuent à la motivation et à la valorisation de l'élève. L'école met en place chaque année de nombreux projets où la création des élèves est mise en avant. Ces différents projets valorisent la créativité et le travail des élèves tout au long de leur parcours. Ainsi, ils prennent conscience de leur progression, s'entraident, appréhendent le jeu en public et se rassemblent entre différentes classes. Ces projets artistiques sont très variés : concerts thématiques et mis en scène, projets-vidéos, créations et rencontres artistiques... en sont quelques exemples. Les projets issus des cours de groupes instrumentaux sont particulièrement marquants pour les participants. Un groupe d'élèves a par exemple réalisé un court métrage sur « La semaine de cours à l'École des jeunes » en montrant leur vie au sein de l'école, leurs cours, les locaux et professeurs. Ils l'ont ensuite eux-mêmes illustré en musique.

D'autres projets ont été réalisés autour du concept de ciné-concert où les enfants se produisent en live et jouent sur un film projeté. Par exemple, « Les temps modernes » de Charlie Chaplin a marqué l'imaginaire des élèves et du public qui a assisté à l'événement (projet exécuté par un groupe d'élèves sur une panoplie d'instruments de percussions).

Par ailleurs, l'école implique les parents dans l'apprentissage instrumental afin de favoriser l'épanouissement et la réussite de l'enfant :

- collaboration avec les professeurs (réunion de début d'année, rencontre prof-parent-élève à la mi-année)
- encadrement à la maison
- soutien dans les activités diverses

La mise en place de ces programmes et des cours de groupe a demandé une grande mobilisation et organisation de la part des parents comme des professeurs ; sans cette notion de travail d'équipe (élève, parent, professeur et direction), l'École des jeunes n'aurait pas pu relever le défi de briser le modèle traditionnel d'enseignement de la musique.

Pour conclure, des témoignages d'anciens élèves ont montré que cet apprentissage a été pour eux très marquant, et déterminant dans leur vie d'adulte mélomane ou musicien amateur (ou parfois musicien professionnel). Il leur a permis d'acquérir de vrais atouts en tant que musicien, mais aussi pour leur vie future. L'ensemble des programmes axés sur le plaisir, l'appartenance et la créativité ont fait de l'École des jeunes une école novatrice au Québec.

Si elle connaît désormais un réel succès sur le baromètre de la motivation des élèves, elle n'est cependant pas en manque de nouveaux défis à relever. Les perspectives seraient, entre autres, de proposer prochainement un panel d'instruments plus large (vents / alto...) et de rendre l'école plus accessible financièrement à une classe moins favorisée de la population. Mais puisqu'elle a démontré à quel point la créativité pouvait avoir une incidence positive sur la réussite de ses élèves, Sophie Lapierre est convaincue que c'est également par la créativité que l'École des jeunes continuera à innover pour maintenir ses programmes toujours vivants, et adaptés aux besoins du milieu,

Présentation du dispositif “École par l’Orchestre” à l’École nationale de musique, de danse et d’art dramatique de Villeurbanne

PHILIPPE GENET

TROMPETTISTE, PROFESSEUR À L'ÉCOLE NATIONALE DE MUSIQUE, DE DANSE
ET D'ART DRAMATIQUE DE VILLEURBANNE

Résumé

Depuis 2009, le dispositif «École par l’Orchestre» est proposé aux enfants dès le début de leur formation, en fondant leur apprentissage sur une pratique musicale collective rythmée par différents ateliers. L’instrument n’apparaît pas comme une fin en soi mais se trouve au service d’un projet, il en nourrit les savoirs faire et compétences. Tout au long de l’année, un jeune instrumentiste pourra alors s’essayer à la composition, à l’improvisation, au chant, à la scène... Il passera de la grande formation composée de plusieurs dizaines de musiciens, à la petite formation proche du jazz ou de la musique de chambre. Il flirtera avec des répertoires mêlant le classique au jazz, le traditionnel au contemporain et goûtera à la danse et au théâtre. Afin de rendre toutes ces rencontres possibles, un collège d’une vingtaine de professeurs s’est formé, organe indispensable à la réussite de cette grande entreprise. Un calendrier commun a été mis en place : tous les mercredis, des croisements se font d’une salle à l’autre, d’une esthétique à l’autre, d’un instrument à l’autre, d’un projet à l’autre... Le mercredi, une véritable pépinière de jeunes musiciens grouille dans l’École et rappelle l’objectif premier d’un conservatoire : faire de la musique ensemble!

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR SÉBASTIEN NOUGUÉ ET LESLIE BLACHER, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

contexte

Le dispositif École par l'Orchestre a été instauré à l'École Nationale de Musique, Danse et Art dramatique (ENMDAD) de Villeurbanne. Cette école, dirigée actuellement par le pianiste jazz Martial Pardo, a été créée en 1980 par le compositeur Antoine Duhamel. Elle compte aux alentours de 1800 élèves pour 104 professeurs dans des domaines très variés tels que les musiques anciennes, traditionnelles, classiques, jazz, actuelles amplifiées, la chanson, les musiques urbaines, les interventions en milieu scolaire, la danse ou encore l'art dramatique. De plus, l'école compte depuis 2008 quatre orchestres à l'école dans les quartiers défavorisés et éloignés du centre de Villeurbanne, ce qui concerne une centaine d'enfants.

× L'École par l'Orchestre (EpO)

Le dispositif École par l'Orchestre a été mis en place à la rentrée scolaire 2009/2010. Cette nouvelle organisation des parcours d'étude dans l'école de musique modifie considérablement nombre de rapports et de positions : la place et l'activité de l'élève dans l'école, le temps de l'étudiant, celui de l'enseignant, le rôle du pédagogue, la conception du savoir, les interactions entre individus (professeurs ou étudiants), le rapport théorie/pratique, le statut de la recherche musicale et pédagogique...

Il est né de la convergence de plusieurs expériences menées par certains professeurs dont le dispositif Orchestre à l'École évoqué précédemment et le protocole de maître unique, l'équipe pédagogique étant incitée par la direction à expérimenter des projets novateurs à partir du moment où ils sont irrigués par les cinq valeurs de l'école inscrites au projet d'établissement : invention, culture, instrument, pratique collective, Cité/monde (projets artistiques dans la cité).

L'EpO met donc la pratique collective au centre du cursus de l'élève dans une formation globale et transversale réunissant la pratique collective, instrumentale et la formation musicale. Sa philosophie est de repenser la réussite de l'élève, éviter l'échec et permettre à l'enfant d'avancer et de grandir. L'enseignement est donc basé sur l'activité et la recherche de l'élève. Le rôle des professeurs sera de créer des situations très variées dans lesquelles l'élève est acteur et se mobilise pour mettre en place des compétences liées aux besoins de ces situations. La diversité de proposition pédagogique doit permettre au plus grand nombre de trouver une place et un rôle dans les projets de l'école. L'élève en situation d'acteur propose, donne son avis, discute : il participe à l'interaction constructive du groupe en mettant en jeu sa compétence et son savoir-faire. La réussite existe déjà pour lui, de par la valorisation que lui confère cette position centrale. Il s'agit d'une forme de réussite intégrée à l'activité même : c'est un moteur qui fait tourner la roue de la motivation, qui valorise l'apprentissage et renforce naturellement l'exigence. «Inventer pour apprendre» est une notion importante dans ce dispositif, avec toutes les compétences qui s'y rapportent. L'équipe pédagogique est attachée à proposer des situations musicales et pédagogiques ne dissociant pas l'invention de l'appropriation de répertoires. Ainsi, le répertoire est vu non seulement comme point de départ pour des travaux

de réalisation musicale (interprétation, instrumentation, adaptation), mais aussi comme une ressource particulière pour la création (transformation, conception, composition etc.) Par le biais des projets de réalisation, il s'agit de mettre en oeuvre des situations d'apprentissages « traversantes » en quelques sortes : inventer pour interpréter, s'approprier pour créer.

Autour de nombreuses réflexions pédagogiques de l'équipe enseignante, l'EpO a permis aux professeurs de travailler et préparer les séquences transversales ensemble, ainsi que de mutualiser leurs connaissances et leurs ressources afin d'offrir aux jeunes élèves les cours les plus complets et les plus riches possibles.

✕ Organisation

Environ 120 enfants de cycle 1 sont concernés par le dispositif et proviennent principalement des départements bois et cuivres. Les instruments concernés sont la trompette, le cor, le trombone, le tuba, le piano, le saxophone, la flûte, la clarinette et la batterie jazz. Deux professeurs de FM sont également associés. La formation musicale est adaptée au dispositif et exploite le répertoire et les projets artistiques pour développer les compétences et connaissances de l'élève, et tend vers une formation du musicien.

Les enfants sont encadrés par un collègue d'une quinzaine d'enseignants avec un emploi du temps commun pour permettre une co-animation des ateliers et rassembler un grand nombre d'élèves aux mêmes créneaux horaires.

Ce dispositif est basé sur une présence des élèves de 2h par semaine : une heure de cours dispensée par un seul professeur est prévue en groupe mono-instrumental (de 2 à 6 élèves), et une heure en collège de professeurs prévue pour des ateliers transversaux (l'accent sera mis sur la diversité des formats et des esthétiques proposées, l'aspect scénique et la théâtralité, l'invention, un trimestre est généralement consacré à la pratique orchestrale). Chaque trimestre, les enfants changent d'ateliers.

Les cours commencent le mercredi après-midi de 13h à 15h pour les débutants et les deuxièmes années sont présents de 14h à 16h. L'heure commune sert ainsi aux ateliers transversaux. La suite se déroule de la même façon avec les niveaux supérieurs de 16h à 19h.

Entre les deux cours mono-instrumentaux pourront également exister d'autres projets : projets d'étudiants en DEM, projets avec d'autres départements pour un trimestre, des projets extérieurs...

✕ Problématique

Plusieurs questions se posent pour le moment :

- Tout d'abord la question de la gestion du temps, des espaces et des effectifs croissants car les enfants restent plus longtemps et sont plus assidus.
- Comment construire les cycles 2 et 3 dans la même philosophie ? En effet, le dispositif ayant 5 ans d'existence, le deuxième cycle commence à peine à se développer et la création d'un troisième cycle est en réflexion.
- Réfléchir à la place de la FM est un souci en constante évolution. Comment l'adapter la plus adéquatement possible à la formation ?

- Les réflexions se portent aussi sur la manière de développer des nouveaux outils d'évaluation, de suivi des élèves, d'organisation et de communication.

C'est donc un dispositif qui a besoin de temps, de beaucoup de concertations et d'organisation de la part de tous les acteurs, mais nul doute qu'au vu des vidéos exposées lors des rencontres pédagogiques cet apprentissage alternatif soit une réussite autant sur le point de vue musical que sur le point de vue humain.

Le sentiment d'appartenance à la classe : facteur de motivation

LAURENT LE CHENADEC

BASSONISTE, PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT RÉGIONAL DE TOULOUSE

Résumé

Musicien et professeur curieux, Laurent Le Chenadec n'hésite pas à sortir des sentiers battus et à innover pour garder la motivation des élèves. Conception de matériel pédagogique, arrangements et projets sans cesse renouvelés, permettant à l'élève de s'engager toujours plus dans son projet d'apprentissage. Il ajoute à la recette une grande dose d'humour...

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR PAULINE DO ET PAULIN COURTIAL, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Professeur et musicien apprécié pour son originalité, Laurent Le Chenadec nous a fait part, dans une conférence pleine d'humour et d'autodérision, des moyens qu'il utilise pour stimuler la motivation de ses élèves au sein de la classe de basson. Loin des conceptions théoriques de la recherche pédagogique fondamentale mais armé d'un fort pragmatisme, il se pose en enseignant investi du désir de maintenir en permanence l'intérêt des élèves pour leur apprentissage.

Durant son intervention, Laurent Le Chenadec a projeté sur écran ce qu'il appelle sa « sphère pédagogique » (cf. schéma page 30), sous la forme d'un planisphère, métaphore de « la classe instrumentale ». Au centre se tient un continent central (le noyau de la classe), tandis que cinq autres continents gravitent autour de lui : les parents, la formation musicale, la diffusion externe, les auditions internes et les examens. Pour Laurent Le Chenadec, la clé de la motivation des élèves réside dans le « sentiment d'appartenance » à la classe (concept développé la veille par Francis Dubé), qu'il s'efforce de garder présent à tous les niveaux de ses activités pédagogiques.

Non sans humour, il a évoqué comment, le 8 novembre 1999, « Lucien » entra dans sa vie : il s'agit d'un petit cochon mécanique en peluche rose, reçu en cadeau de la part d'un élève, dont il a fait la mascotte de sa classe. Cette initiative a déclenché chez les élèves et leurs parents, une avalanche de cadeaux du même type, constituant une collection hétéroclite d'objets fantasques, tous en relation avec l'idée de cochon, qu'il stocke dans les placards de sa salle de cours et qu'il expose aux moments opportuns de la vie de sa classe, notamment lors des manifestations publiques (par exemple lors d'une audition de classe). Devenue symbole de la classe de basson, cette exposition itinérante du cochon-mascotte et de ses déclinaisons les plus surréalistes, se veut représentative de la convivialité que ce professeur tente de mettre en avant au sein de sa classe, et qu'il nomme « sentiment d'appartenance ». Dans le même ordre d'idées, il a écrit l'Hymne de la classe de basson, qui est systématiquement chanté et joué par tous les élèves lors des auditions, dans divers arrangements. Alors que, la plupart du temps, les classes de basson peinent à trouver des élèves.

Laurent le Chenadec a tiré parti des progrès de la facture instrumentale, en utilisant le fagotino (basson de petite taille destiné aux très jeunes enfants), ce qui lui a permis d'intégrer des enfants de six ans. Brassant un public d'âges très différents, sa classe est devenue un lieu de vie bien identifié au sein du Conservatoire : tous les élèves de l'établissement peuvent assister à ses cours ou, tout simplement, passer lire une bande dessinée de sa collection personnelle, rangée dans le placard... à côté des cochons.

d'élèves. Il met en place des cours publics pour éveiller la curiosité des publics, notamment lors de présentation du basson dans d'autres conservatoires.

parents

Laurent Le Chenadec demande une forte implication des parents dans le projet de classe : ils assistent aux cours, assurent la partie d'accompagnement de leurs enfants (pour les parents pianistes). Ils participent également à la fabrication des anches.

auditions internes

Les auditions, associées à celles de la classe de hautbois (bandes de hautbois) développent une forme de solidarité dans l'apprentissage. Chaque enfant est intégré et valorisé, quel que soit son niveau (même s'il s'agit, pour un débutant, de ne jouer que des ponctuations de klaxon!). Les élèves sont mis en condition par des goûters d'avant concert qui font descendre le niveau de stress.

liens avec la formation musicale

Laurent Le Chenadec rencontre régulièrement les professeurs de formation musicale, pour mettre en place un répertoire commun entre le cours d'instrument et la FM. L'élève se sent investi d'une mission d'ambassadeur du basson au sein de sa classe de FM – ce qui contribue, en retour, à susciter des vocations.

Enseignement supérieur : le projet Encode tisse sa toile pédagogique au-delà de l'océan

NOÉMIE L. ROBIDAS

DIRECTRICE, DÉPARTEMENT SPECTACLE VIVANT, ISDAT

MATHIEU BOUCHER

GUITARISTE, DOCTORANT ET CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE INSTRUMENTALE À L'UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC, CANADA)

PAULIN COURTIAL

ÉTUDIANT AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT

Résumé

Un projet pilote a été mis en place à l'automne 2013 visant à créer des échanges de bonnes pratiques entre étudiants au Diplôme d'État de l'isdaT et étudiants à la Maîtrise en didactique de l'Université Laval. Ce projet consistait en une captation vidéo de leçons déposées sur une interface web intitulée «Encode», développée par Francis Dubé à l'Université Laval. Suivait un visionnement donnant lieu à des commentaires de la part de tous les étudiants. Si les premières orientations nous ont mené instinctivement vers l'observation de différences culturelles entre les leçons québécoises et françaises, les résultats de l'expérience nous permettent de dégager de nombreux autres bénéfices pédagogiques évoqués lors de cette présentation.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

RAPPORTÉS PAR MATHIEU BOUCHER ET NOÉMIE L. ROBIDAS :

Le projet «Encode: rencontres France–Québec» est une initiative de Noémie L. Robidas directrice du département spectacle vivant de l'Institut supérieur des arts de Toulouse (France) et de Francis Dubé, professeur à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec, Canada) avec la collaboration de Mathieu Boucher chargé de cours également à l'Université Laval. L'objectif initial de ce projet était de créer des échanges de «bonnes pratiques» en enseignement instrumental entre les étudiants de l'isdaT inscrits au Diplôme d'État et ceux de l'Université Laval inscrits à la Maîtrise en didactique instrumentale.

Cinq étudiants de l'isdaT ont accepté de participer au projet: Violaine (chef de chœur), Joao (clarinette), Paulin (guitare classique), Inge (violon traditionnel) et Tom (hautbois), et trois de l'Université Laval: Hélène (clarinette), Laetitia (piano) et François (guitare jazz).

Le déroulement du projet consistait dans un premier temps à filmer des leçons d'instrument offertes à des élèves de niveaux variés. Par la suite, tous les participants devaient déposer la vidéo sur Encode, une plate-forme Web développée par Francis Dubé à l'Université Laval et qui est couramment utilisée par les étudiants en pédagogie de cette institution. Cette interface permet à ses utilisateurs de découper les vidéos des leçons en séquences, puis de commenter à la fois les séquences de leur propre vidéo et celles des autres utilisateurs. Chaque leçon déposée a donc été visionnée et commentée par tous les participants.

The screenshot shows the Encode web platform interface. On the left is a video player showing two people, one playing a guitar. On the right is a control panel with the following details:

- Statistiques d'arpèges à apprendre par cœur pour qu'il s'en serve comme base d'étude. La leçon a été le plus évalué parmi les autres, mais Encode a synthétiquement coupé la vidéo à 30 minutes. Vous pouvez modifier le passage de 0:00 à 0:30 car nous accordons les guitares.**
- Fichier :** arpegj
- Responsables :** François Prunau-Paillet
- Notes :** Hélène Robidas, Inge Van Rompaey, Joao Sobrinho, Laetitia Michol, Noémie Robidas, Paulin Courtail, Tom Caruso, Violaine Galarza
- Modifier** button
- Catégorie :** Analyse **Séance**
- Chronologie** dropdown menu
- Catégorie** and **Séquence en** columns
- Tableau des tâches :**

Catégorie	Séquence en	Actions
Tâche 0: Introduction sur le 4/4 et le 3/2.	0:00 à 3:00	[Icons]
Tâche 2: Jouer le solo droit d'arpège.	0:40 à 14:00	[Icons]
Tâche 3: Jouer un autre solo droit d'arpège, cette fois en passant toutes les notes ascendantes avec une guitare électrique.	14:00 à 16:00	[Icons]
Tâche 4: Endiguer la position des doigts de la main gauche, travail de l'oreille.	16:00 à 24:40	[Icons]
Finale à la tâche 3	24:40 à 29:00	[Icons]
- Exporter pour Excel** button

Encode, une plate-forme web développée par Francis Dubé à l'Université Laval

Pour guider le visionnement des leçons, les responsables du projet ont demandé aux participants de repérer :

- Un extrait «digne de mention» (efficacité, inspirant, etc.)
- Un extrait «à améliorer»
- Un extrait «différence culturelle évidente»

La suite du projet a consisté en deux rencontres via l'application Skype afin de poursuivre de vive voix les discussions amorcées sur l'application Encode. La première rencontre s'est tenue le 17 janvier 2014 et portait sur les leçons de Joao (Fr), Hélène (Qc) et Inge (Fr). Un ordre du jour avait été préparé à la lumière des commentaires formulés sur Encode afin de structurer la discussion. Une différence existait déjà entre les deux groupes d'étudiants puisque les étudiants à l'Université Laval utilisaient déjà l'application Encode depuis le début de leurs études de maîtrise alors que les étudiants français en étaient à leur première utilisation. Pour cette raison, le premier sujet soulevé a concerné les premières impressions des étudiants français pour qui c'était une première expérience que leur enseignement soit filmé et commenté par des collègues. Parmi les éléments qui avaient suscité plusieurs commentaires, notons l'approche très intuitive de l'enseignement du violon traditionnel par Inge (Fr) ainsi que les nombreuses questions posées par Hélène (Qc) dans son cours de clarinette. Ainsi, afin d'alimenter les discussions amorcées sur Encode, les questions suivantes ont guidé le reste de la discussion :

- Qu'est-ce que vous considérez être un bon début de cours ?
- Est-ce qu'il est possible d'utiliser trop de stratégies verbales par questionnaire ? Est-ce du temps perdu ?
- Quelles sont les stratégies pédagogiques efficaces repérées ?

En conclusion de cette première rencontre, les responsables du projet ont considéré que la question des différences culturelles était peu pertinente puisque la discussion avait permis d'identifier davantage des généralités que des différences dans les stratégies d'enseignement utilisées. Il fut plutôt convenu que le visionnement des leçons restantes porterait sur le repérage des stratégies d'enseignement efficaces.

La deuxième rencontre a eu lieu le 5 février 2014. La discussion s'est amorcée par un retour sur les bénéfices tirés de la première rencontre. Parmi les commentaires soulevés, Violaine (chef de chœur) a posé davantage de questions lors d'une répétition, Hélène (clarinette) a travaillé sans partition avec son élève et Joao (clarinette) a engagé un dialogue plus soutenu avec son élève.



forum de discussion de la plate-forme web Encode

La discussion a ensuite porté sur les stratégies efficaces repérées et les séquences « coup de cœur » dans les leçons de Violaine (chef de chœur), Paulin (guitare classique), Tom (hautbois), Laetitia (piano) et François (guitare jazz). En voici quelques-uns :

- François (Fr) à propos de la leçon de Laetitia : « Les stratégies utilisées pour un enfant hyperactif sont pertinentes pour tous les enfants. »
- Inge (Fr) à propos de la leçon de Tom : « Jouer pour l'élève est une façon de l'inspirer par le son. »
- Joao (Fr) à propos de la leçon de François : « François a utilisé une métaphore très efficace pour expliquer la métrique à son élève. »
- Héléne (Qc) à propos de la leçon de Violaine : « L'entrée des élèves en classe sur une musique jouée par la professeure est une très bonne idée ! »
- Paulin et Violaine (Fr) : « Il serait bénéfique de s'inspirer de la transmission par oralité pour l'enseignement de la musique classique et de s'inspirer d'éléments de l'enseignement classique pour l'enseignement de la musique traditionnelle. »

Quelques temps après la dernière rencontre, les étudiants ont été invités à transmettre leurs commentaires sur les bénéfices perçus de leur participation à ce projet. En voici quelques-uns :

- Joao (Fr) : « Le fait de voir différentes approches, cela permet une mise en application concrète des notions vues en cours de pédagogie. »
- Violaine (Fr) : « Le fait de commenter par segment donne le temps de réfléchir, de revoir, de s'approprier. L'expérience est plus riche car réalisée avec le Québec, ce qui nous ouvre à d'autres perspectives. »
- Laetitia (Qc) : « Finalement, on se pose les mêmes questions peu importe où l'on se trouve et quel instrument on joue. »
- Héléne (Qc) : « J'y ai gagné plusieurs outils concrets ! J'ai déjà mis en application des éléments de la leçon de Inge (violon traditionnel). Cela donne plus d'idées du fait de visionner des leçons d'autres instruments et d'autres pays. »
- Paulin (Fr) : « Notre regard est plus objectif car on ne connaît pas les gens dont on regarde les leçons. »
- Inge (Fr) : « J'ai trouvé très intéressant d'avoir des commentaires de tant de personnes. »
- François (Qc) : « Cela est une formidable possibilité de collecter différentes approches et stratégies. Certains de mes cours ont changé drastiquement ! »

En conclusion, les commentaires formulés par les étudiants et la richesse des discussions qui se sont tenues à la fois sur l'application Encode et lors des rencontres par Skype ont motivé les responsables à reprendre le projet. Une première rencontre a déjà eu lieu le 2 décembre 2014 avec de nouveaux participants issus des deux institutions.

exemples de recherche en pédagogie instrumentale

Voici des exemples de recherche menées par des professeurs-chercheurs ou leurs étudiants dans le cadre de différents cursus d'enseignement supérieur (Certificat d'aptitude, Master, Doctorat) dans trois institutions :

- le CNSMD de Paris,
- l'Université Paris-Sorbonne,
- l'Université Laval (Québec, Canada).

Exemples de recherches en pédagogie de la musique : les mémoires de C.A. au CNSMD de Paris

PASCAL TERRIEN

PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE NATIONAL SUPÉRIEUR MUSIQUE ET DANSE DE PARIS ET MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN MUSICOLOGIE À AIX MARSEILLE UNIVERSITÉ, ADEF - EA 4671

Résumé

Depuis la création de la formation diplômante au C.A. en 1992, la rédaction d'un mémoire de recherche en pédagogie et didactique de la musique fait partie des travaux exigés pour l'obtention du diplôme. Ce travail de recherche sur des questions professionnelles d'enseignement instrumental ou vocal s'est développé plus spécifiquement ces dernières années autour de problématiques liées à la didactique et à la pédagogie de la musique, notamment sur des sujets comme la motivation, l'estime de soi, le sentiment de compétence, la notion d'autonomie, mais aussi les formes de pédagogie de groupe, de modalités d'interactions entre pairs, l'apprentissage coopératif, etc. Lors de cette communication, seront présentés quelques sujets de mémoires traités au cours de ces six dernières années, les problèmes méthodologiques qu'ils ont posé aux étudiants, les remédiations apportées collectivement, et les résultats de cette triple collaboration entre professeur-formateur, instrumentiste-étudiant et enseignant-chercheur. L'analyse des expériences sur les travaux réalisés au cours de ces dernières années permet de corroborer les recherches déjà menées sur ce sujet (Lafortune et al., 2008), mais aussi de dégager les spécificités liées à celles qui concernent la didactique et de la pédagogie de l'enseignement musical (Terrien & Leroy, 2010, Joliat, 2011), qu'elle soit instrumentale ou vocale.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR FABRICE NICOLINI ET THÉO TEBOUL, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Partant du postulat qu'un professeur de musique a d'abord été formé dans une perspective d'être un musicien, Pascal Terrien met en relief les difficultés que ce dernier peut parfois rencontrer pour formaliser par l'écriture une réflexion pédagogique et didactique dans le but d'avoir une attention réflexive sur ses pratiques pédagogiques pour élargir ses champs de compétences (Joliat, 2011, Wentzel, 2012).

En tant que professeurs et musiciens, il nous est difficile de théoriser tant sur notre pratique musicale que professorale car nos connaissances sont bien souvent plus d'ordre opératoire que prédictive (Vergnaud, 2001). Nous sommes en effet confrontés à des difficultés techniques qui nous sont propres à nos métiers (Pastré, 2002), qui ne se rapportent souvent qu'à ce qui nous est directement utile (Raïsky, 1996). En tant que professeur, nous longtemps avons cru à l'existence «d'une fibre» didactique, en nous référant à l'enseignement que nous avons reçu (Vause, 2010), davantage qu'à une réflexion distanciée sur les modalités pédagogiques. Or, il est évident qu'une telle posture ne nous prépare pas à accompagner des élèves aux mille et un visages...

Voilà pourquoi l'acte de formaliser par l'écriture sa démarche et ses valeurs d'enseignant est une démarche pertinente au métier de professeur. Dans les lignes qui suivent, nous allons rapporter les moyens proposés par Pascal Terrien pour y parvenir.

Son projet de formation à la recherche pour réaliser un mémoire professionnel a pour but de permettre aux étudiants de conforter leur projet professionnel tout en se projetant dans un enseignement à long terme. Cette formation vise l'acquisition d'outils, de techniques, de méthodes et de savoirs pédagogiques tout en faisant évoluer la pratique réflexive de l'étudiant. Il souhaite mettre en avant la valeur formatrice de l'écriture et permettre ainsi à l'étudiant d'organiser un discours vérifié sur son action pédagogique. De plus, ce projet vise à professionnaliser le musicien enseignant (obtention d'un master qui peut conduire à un doctorat) dans son métier de professeur appelant ainsi des notions de questionnement identitaire (Güsewell, Joliat, Terrien, 2013).

Concrètement, ce travail consiste à prendre de la distance sur les savoir-faire et les pratiques pédagogiques en les analysant, en allant observer d'autres cours, en discutant de des méthodes et de des approches avec ses pairs, et en les comparant à celles d'autres professeurs expérimentés, afin de se remettre en question, et définir une méthode de travail pour produire un mémoire professionnel à l'aide des outils de la recherche (Paillé, 2007). En encourageant le travail de recherche sur l'histoire de la pédagogie et de la didactique chez l'enseignant-musicien, la démarche incite l'étudiant à réinterroger les connaissances acquises par le milieu pour y puiser des idées (Perrin et al.).

Le CNSMD de Paris propose un encadrement pour permettre à l'étudiant de faire évoluer et d'améliorer son travail de recherche et la rédaction de son mémoire :

- Des séminaires méthodologiques de préparation et suivi de la recherche : rencontre avec ses pairs et échanges de points de vue, co-construction d'objets de recherche, recherche collaborative et/ou coopérative.
- Recours à des experts extérieurs ou des personnes ressources.
- Une aide à la rédaction.
- Un suivi personnalisé par un directeur de mémoire, et élaboration d'un rétro-planning.
- Une mini-soutenance à mi-parcours pour faire un point sur l'état de la recherche en cours, demander des compléments de ressources, d'informations, si nécessaire.
- Une soutenance blanche, soit un entraînement simulant le contexte de présentation devant le jury terminal

Durant cette démarche les étudiants rencontrent plusieurs difficultés, dont notamment :

- Délimiter l'objet de recherche.
- Effectuer un bilan ou état des lieux préalable de la question de départ.
- Savoir où puiser la/les bonne(s) information(s) pour aider à limiter la question.
- S'outiller méthodologiquement.
- S'appuyer de travaux de recherche pédagogique déjà publiés pour mieux cibler ses pistes de réflexion.
- Poser un regard distancié sur les difficultés qu'il rencontre dans son travail d'interprète et de pédagogue.
- Mettre en œuvre une pratique réflexive sur les deux postures professionnelles (métacognition)
- Savoir poser une hypothèse de recherche.
- Organiser et planifier le temps de la recherche ou de l'observation (tenir les échéances du rétro-planning)

Pascal Terrien nous permet de tracer les grandes lignes garantes d'une pratique réflexive de l'enseignant. Il faut d'abord inciter les jeunes professeurs à rechercher et analyser les origines et évolutions des savoir-faire existants, comparer les différentes méthodes de recherche didactiques. Cela lui permet de mieux se projeter en tant qu'enseignant, acquérir des connaissances sur les différentes pratiques pédagogiques et didactiques, et pour être en mesure d'élaborer des remédiations afin de dépasser les difficultés rencontrées par l'élève.

En d'autres termes, la démarche proposée par Pascal Terrien vise à faire sortir l'étudiant de sa posture de praticien de la musique, pour la questionner, à l'aune d'études réalisées en pédagogie de l'enseignement musical, et apprendre à formaliser par l'écrit sa démarche de professeur réflexif.

Nous insistons sur ce dernier point, n'est-il pas à la base de toute avancée qui plus est dans le monde de la musique et de son enseignement ?

Après avoir exposé la démarche, Pascal Terrien a présenté quelques exemples de travaux réalisés ces dernières années dans le cadre du mémoire de C.A. au CNSMD de Paris. Dans un autre article (Terrien, 2011), il avait classé les sujets par catégories toutes liées à la réflexion pédagogique ou didactique. Les thématiques de recherches présentées lors de cette intervention portaient sur « l'estime de soi, le sentiment de compétence, la notion

d'autonomie, mais aussi les formes de pédagogie de groupes, de modalités d'interactions entre pairs, l'apprentissage coopératif, etc. ». Voici quelques axes :

- Approfondissement du sentiment de compétence professionnelle : mieux connaître la pédagogie de son instrument, de sa filiation historique (S. Laziz, M. Tafforeau, Th. Keck)
- Développer la notion d'autonomie chez l'élève : l'autonomie des élèves (A. Robilliard, C. Ordulu, Fl. Monfort, C. Barale)
- Les formes de pédagogies de groupe et les modalités d'interactions entre pairs : l'enseignement coopératif, la pédagogie d'ensemble, la pédagogie de groupe (M. Tafforeau, A. Robilliard, C. Ordulu)
- Pédagogie et cognition : type de mémoire, gestes instrumentaux (M. Clermont, J.-B. Porquet, P. Bonnet)

Voici quelques titres de mémoire illustrant ces thématiques [1]. Certains travaux les recourent parfois :

- Sonia Laziz (alto) : Vers une recherche épistémologie en pédagogie de la musique : regards sur les méthodes d'alto au XIXe siècle, 2013, 120 p.
- Thomas Keck (guitare) : Le legato à la guitare : enjeux didactiques, 2012, 109 p.
- Florent Monfort (saxophoniste) : L'improvisation libre comme vecteur d'apprentissage des modes de jeux contemporains au saxophone, 2012, 122 p.
- Coralie Ordulu (clarinette) : La pratique d'ensemble, point de départ d'un apprentissage musical, 2012, 81 p.
- Cyprien Barale (guitare) : Les tablatures anciennes dans l'enseignement de la guitare avec les jeunes élèves : approche didactique, 2013, 109 p. plus livret d'annexes.
- Jean-Baptiste Porquet (piano), L'apprentissage du piano pour les tout-petits de 3 à 5 ans : vers une pédagogie basée sur l'improvisation musicale, 2011, 88 p.
- Amandine Robilliard (violoncelle), L'apprentissage du violoncelle par la pédagogie de groupe : étude comparative, 2013, 111 p. et DVD.
- Michael Tafforeau (violoncelle), Le rôle des interactions dans les apprentissages en groupe à travers le projet D.E.M.O.S., 2011, 133 p.
- Marine Clermont (contrebasse) : L'apprentissage d'un instrument stimule-t-il l'attention des élèves : les cas DEMOS ?, 92 p.
- Pascal Bonnet (saxophone) : Agir sur le timbre du saxophone : le modèle vocal comme approche systématique, 2012, 101 p.

Pour conclure son propos, Pascal Terrien mettait en miroir deux citations. La première extraite de travaux sur le mémoire professionnel, la seconde émanant du mémoire d'un musicien-enseignant formé ces dernières années, qui illustrent l'utilité de cet exercice : « Promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lecture) à la pratique (sous forme d'expérience professionnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus. » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002, p. 122.)

« Ces questionnements mettent en évidence le rôle enthousiasmant du pédagogue en tant que chercheur, qui, plutôt que de figer ses modes de fonctionnement, remet sans cesse en question sa pratique enseignante et son enseignement, participant ainsi à l'évolution de l'apprentissage musical de demain. » (Michaël Tafforeau, 2011, p. 92)

1 – L'ensemble des mémoires de la formation au C.A. du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris est consultable à la Médiathèque Berlioz.

Comment favoriser l'écoute intérieure dans la musique d'ensemble?

FRANÇOIS DESVEAUX-FRÉMEAU

TROMPETTISTE, ÉTUDIANT DU C.A. AU CONSERVATOIRE NATIONAL SUPÉRIEUR MUSIQUE ET DANSE DE PARIS, PROFESSEUR AU CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT DÉPARTEMENTAL D'ÉVRY

Résumé

Dans le cadre du Certificat d'Aptitude (C.A.) au CNSMD de Paris, François Frémeau est amené à effectuer une recherche pratique auprès d'élèves. L'objectif de cette recherche est de s'interroger sur les moyens par lesquels les professeurs de musique peuvent vérifier que leurs élèves entendent intérieurement, dans un environnement musical et sonore aussi complexe que celui de la musique de chambre. Très peu de travaux ont été menés par la communauté scientifique et musicale ces vingt dernières années concernant l'écoute intérieure alors même que les musiciens considèrent cette écoute comme un pré-requis à l'exercice de leur discipline. Comment donc, pour un professeur, mettre en action ce phénomène ? Et dans le cas présent, où les élèves ont déjà plusieurs années de pratique musicale et instrumentale, comment vérifier qu'ils entendent intérieurement lorsqu'ils pratiquent la musique d'ensemble ?

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR JÉRÉMY TRALLERO ET KÉVIN ABOUT, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

François Frémeau présente une vidéo réunissant diverses expériences menées sur un groupe de quatre jeunes filles, lors d'un cours visant à développer l'écoute mutuelle pendant la répétition d'un Quatuor de Schubert.

Au début, il invite les élèves à s'accorder. L'élève au premier violon demande au professeur si l'accord de son violon est juste – ce qui dénote un réel manque d'autonomie sur ce qui devrait constituer la base du jeu d'ensemble.

Ensuite, le professeur a confronté ses élèves au conducteur réunissant les quatre parties. Il leur demande de lire la partition attentivement et de rendre compte de ce qu'ils ont entendu intérieurement. Tout ce que les élèves ont été capables de dire se résume à : « Il y a trois bémoles à la clé », « Il y a de grands intervalles », « Quel est le doigté de tel passage ? ». Ces réactions étaient, bien sûr, sans rapport avec la consigne qui consistait à écouter la partition dans sa tête. Pour ces quatre élèves, la relation partition-oreille n'était donc pas du tout construite.

Après avoir repéré les principales difficultés techniques, les élèves ont interprété le début de la pièce, avec un manque d'écoute flagrant. François Frémeau a alors proposé à chaque élève de jouer sa partie seule, afin que les trois autres puissent identifier clairement les parties de la polyphonie, une par une.

Une fois remis ensemble, le quatuor a joué un peu plus juste, mais les jeunes musiciennes étaient encore beaucoup trop préoccupées par l'exécution de leur propre partie pour prêter attention au résultat d'ensemble.

L'expérience suivante a consisté à demander aux quatre musiciennes d'échanger leurs parties : le deuxième violon joue la partie du premier, l'alto joue celle du second violon, etc... A partir de ce moment, chacune a commencé à mieux écouter.

Le pas décisif a été franchi lorsque François Frémeau a changé la disposition du quatuor : chaque musicienne a repris sa partie mais en jouant à une autre place que la sienne, puis... dos à dos, en croix. Ce changement radical de contexte spatial, dans lequel il est impossible de voir ses partenaires, a fortement perturbé les jeunes musiciennes, provoquant d'abord des réactions d'étonnement, d'amusement mais aussi de doute. Cependant, en les obligeant à se tenir sur leurs gardes et à mobiliser toutes leurs capacités perceptives, elles ont pu enfin ouvrir leur écoute à la partie de leurs partenaires et sur le résultat collectif. Il a mené d'autres expériences, comme leur demander de jouer en se concentrant sur une partie précise (tout le monde se focalise sur l'alto), ou encore de faire jouer les musiciens deux à deux, pour faire apparaître les problèmes spécifiques de justesse entre les deux instruments.

De leur côté, les élèves ont proposé de chanter les parties sans jouer, afin de régler les soucis

de justesse. Ensuite, en isolant des harmonies, elles ont pu améliorer la justesse de certains passages difficiles, notamment sur un accord diminué qui posait problème – d'où l'importance de l'analyse dans l'écoute.

En conclusion, ces expériences nous ont rappelé qu'il existe une multitude de moyens d'améliorer l'écoute polyphonique des élèves, ce qui constitue un pas décisif vers leur autonomie, notamment dans leur future pratique en amateur. En perturbant leurs routines de travail, François Frémeau a favorisé un décentrage de leur écoute, trop focalisée sur leur propre partie.

L'apprentissage de la lecture musicale chez l'instrumentiste débutant

FLORENT LOUMAN

SAXOPHONISTE, ÉTUDIANT DU C.A. AU CONSERVATOIRE NATIONAL SUPÉRIEUR
MUSIQUE ET DANSE DE PARIS

Résumé

Dans le cadre de l'élaboration de son mémoire du Certificat d'Aptitude (C.A.) au CNSMD de Paris, Florent Louman est amené à effectuer une recherche. La lecture du langage écrit et/ou parlé se fait le plus souvent en « lecture à vue », ce qui est loin d'être le cas pour la lecture musicale. En effet, s'il est indispensable de savoir lire un texte littéraire « à vue », ce n'est pas évident pour la lecture de la musique. Au cours de cette présentation, nous comparerons les processus qui sont mis en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture de textes, avec ceux qui opèrent lors de la lecture musicale, en nous appuyant sur les recherches menées en sciences cognitives, notamment par G. Comeau, et J. Sloboda.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR MATHIEU SAMANI ET BRUNO GIANNOTTA, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

L'instrumentiste (débutant) entend-il ce qu'il lit ? Partant de cette problématique, F. Louman émet comme hypothèse pédagogique qu'il est possible d'organiser l'apprentissage de la lecture pour développer l'écoute intérieure de l'élève. Pour ce faire, il a procédé à l'analyse de différents ouvrages et méthodes afin de comprendre le processus de lecture musicale et de circonscrire les paramètres impliqués. Il souhaite ainsi pouvoir colliger les informations recueillies afin de mettre en place une approche pédagogique de lecture et d'écoute pour favoriser les progrès de ses élèves. Ce sont ces recherches documentaires dont il nous livre ici les points saillants.

quelques méthodes de lecture

L'analyse qui suit des différentes méthodes d'enseignement de la lecture musicale a pour but d'étudier les propositions de chacune afin d'établir une comparaison entre elles. Elle porte sur quatre ouvrages qui sont (ou ont été) utilisés dans l'enseignement musical. Afin de représenter au mieux les différentes approches de l'apprentissage de la lecture et suivant les conseils d'enseignants en Formation Musicale, son choix s'est porté sur quatre méthodes pédagogiques variées.

✕ *Ma 1ère année de Formation Musicale*, M-H Siciliano

L'étude portant sur les débuts de l'apprentissage de la lecture musicale, les trois premières leçons de l'ouvrage sont analysées. Ces leçons comprennent la lecture des clés de Sol et de Fa, une chansonnette, des exercices de rythmes frappés, des exercices de chant (intervalles et noms des notes). Selon F. Louman, la progression est assez rapide bien que l'auteur précise en introduction que l'enseignant peut l'adapter, en fonction du rythme de l'élève. De plus, notes et de rythmes sont rapidement associés dans l'exercice de lecture. Enfin, cet ouvrage propose un apprentissage théorique de la musique au détriment d'une approche plus sensorielle.

✕ *A Tempo, Cours complet de Formation Musicale*, C. Boulay & D. Millet

Cette méthode propose un travail basé sur l'écoute d'extraits musicaux. Elle invite aussi à développer les activités autour du plaisir de chanter ensemble et conseille de développer le calme et la concentration pour aider à la mémorisation. L'accent est mis sur l'activité de l'élève. La méthode encourage notamment l'écriture musicale en cours ou à la maison. La lecture est favorisée par une approche globale sous forme de motifs. Les sensations de l'élève sont au centre de cette méthode, les allers retours entre lecture et écriture étant omniprésents.

✕ *Manuel pratique pour l'étude des clés*, G. Dandelot

Cet ouvrage regroupe des exercices visant l'apprentissage de la lecture de toutes les clés. Elle se base sur une gymnastique de l'œil autour des points de repère qui seront associés à des notes voisines puis à des intervalles. La lecture n'est ni associée à l'écoute intérieure ni au chant. Cette méthode n'établit donc pas de lien pratique avec l'instrument pour les élèves débutants, car les exemples ne reflètent pas une réalité musicale dans laquelle ils

pourraient se projeter. Précisons toutefois que la méthode Dandelot ne prétend pas développer autre chose que «l'aptitude à la lecture des notes».

✕ *Introduction à la lecture et à l'écriture*, E. Willems

Cette méthode se distingue d'une approche plus théorique. Elle développe la sensation et la notion de hauteur afin de favoriser une mémoire du son en proposant une approche graphique sous forme de dessins.

La préparation auditive et rythmique se fera autour de matériel didactique et de l'éducation corporelle par l'utilisation de chansonnettes (avec paroles et nom de notes). Enfin, lecture et écriture sont menées de front avec l'exercice de la dictée musicale dès que l'audition intérieure le permet, ainsi, la théorie est mise en rapport avec la pratique.

Cette méthode propose donc une approche fractionnée de l'apprentissage de la lecture musicale, en effet, l'élève doit d'abord «ouïr», puis «écouter» pour enfin «entendre» la musique.

L'étude et la comparaison de ces ouvrages révèlent plusieurs manières d'aborder l'apprentissage de la lecture musicale. Cependant, il apparaît également important d'étudier les processus mis en œuvre lors de l'activité de la lecture afin de déterminer quelle méthode serait la plus efficace pour favoriser non seulement le développement de compétences en lecture, mais également développer la capacité d'entendre intérieurement ce qui est lu.

les recherches en sciences cognitives

Florent Louman s'appuie sur les travaux de deux auteurs importants :

✕ *L'apprentissage de la lecture musicale*, Gilles Comeau

Il s'est d'abord penché sur les écrits de Gilles Comeau, pianiste, pédagogue, chercheur à l'Université d'Ottawa (Québec, Canada). Selon cet auteur, il existe 3 phases dans l'apprentissage de la lecture musicale : 1) la phase picturale, lorsque l'enfant photographie tous les éléments du symbole (mais il ne comprend pas le fonctionnement du code musical), 2) la phase phonologique : l'enfant transforme les symboles en sons, enfin 3) la phase orthographique : soit l'association des phases précédentes et la mémorisation du nom des notes et leur emplacement sur la portée.

✕ *L'esprit musicien, La psychologie cognitive de la musique*, J. Sloboda

Il s'est aussi intéressé aux travaux de John Sloboda, scientifique anglais reconnu, spécialiste en psychologie de la musique et qui enseigne à la Guildhall School à Londres (G.-B.). Dans son ouvrage *L'esprit musicien, la psychologie cognitive de la musique* (1988), Sloboda tente de circonscrire les processus cognitifs de bons «lecteurs à vue». Au delà des mouvements oculaires, le mouvement de l'œil s'adaptant à la nature de la musique, une stratégie est commune à tous les lecteurs: ils cherchent à identifier les unités structurales significatives par fixations successives de l'œil.

C'est en effet l'acquisition et la reconnaissance de motifs que Sloboda appelle «patterns» qui facilitera la lecture. Après avoir exposé des sujets musiciens et non musiciens à des figures mélodiques simples sur 4 notes selon des durées allant de 20 millisecondes à 2

secondes, il observe que les lecteurs musiciens sont plus compétents dans cette expérience car ils ont mémorisé des «patterns» et les ont associés à un geste musical ou instrumental durant leur apprentissage de la musique. Pour les non-musiciens, la reconnaissance des «patterns» passe uniquement par la vue, elle est donc plus lente car vide de sens et non associée à une pratique ou une représentation sonore mentale.

quelques solutions

✕ Lire la musique par la connaissance des intervalles, M.-C. Arbarétaz

Afin d'apporter des pistes de solutions pédagogiques, Florent Louman s'appuie enfin sur l'ouvrage suivant : Lire la musique par la connaissance des intervalles de M-C Arbaretaz. Selon l'auteur, la sensibilisation aux phénomènes sonores doit être le point de départ et le but de tout enseignement musical, d'où l'importance des phases d'imprégnation, d'éveil musical, etc... Le concept phare retenu est : «LIRE = ENTENDRE = RESENTIR la Musique». Ainsi, la progression nécessaire pour l'apprentissage de la lecture musicale, quel que soit l'âge de l'élève, doit être :

- Écoute, attitude passive, découverte de la sensation
- Imitation-Improvisation, stade actif.
- Lecture, association progressive de cet élément avec les signes le représentant.

✕ Pendant le cours d'instrument (de saxophone...)

Florent Louman étant saxophoniste et enseignant, propose une mise en application durant le cours d'instrument :

Avant de jouer, une pièce, faire chanter le début à l'élève (en sons joués et non réels dans le cas d'un instrument transpositeur) permet de clarifier la représentation sonore mentale du texte musical. Ensuite, il est souhaitable de refaire chanter en y ajoutant les doigtés correspondants pour associer la sensation des hauteurs à un geste. Enfin, faire jouer à l'élève l'extrait travaillé en lui demandant de chanter intérieurement permet de vérifier si l'élève entend ce qu'il joue. En effet, dès l'attaque de la première note (réussie ou non) le professeur peut se rendre compte de la qualité de l'écoute intérieure de l'élève. Si l'élève n'entend pas la note qu'il va jouer avant de souffler dans l'instrument, ou de placer son doigt sur la corde par exemple, il risque de «taper à côté» (la note ne sort pas convenablement, ou bien l'instrument produit un harmonique).

De la même manière, une lecture musicale associée à l'écoute intérieure peut également améliorer l'intonation dans le jeu de l'élève car si un élève chante les bonnes hauteurs, il y a de fortes chances pour qu'il contrôle mieux la justesse des sons qu'il produit.

Précisons que les solutions proposées ci-dessus constituent plus une base de réflexion qu'une méthode à appliquer strictement. En effet, chaque élève peut réagir différemment lors de ces exercices.

L'étude de l'apprentissage de la lecture nous montre donc l'importance du ressenti de l'élève. En effet, les progrès en lecture musicale ne seront possibles que si cette lecture a un sens musical. Autrement dit, si la lecture est mise en relation avec un geste instrumental et/ou vocal, l'élève assimilera plus rapidement et plus durablement la sensation de hauteur sonore.

Il s'agit d'un enjeu primordial car ses performances en lecture nourriront son jeu instrumental, créant chez ce dernier une motivation supplémentaire pour une pratique régulière, autonome et prolongée.

Pour conclure, Florant Louman propose une citation de Erzébet Snónyi: « Il est indispensable de développer l'audition intérieure jusqu'au degré le plus élevé. L'esprit doit pouvoir transformer immédiatement l'image de la note écrite en un son (et vice-versa) sans avoir recours à l'instrument. C'est ainsi que disparaîtront les musiciens "sourds-muets". »[1]

Bibliographie

- Siciliano, M.-H. (1995), *Ma première année de Formation Musicale*, Ed H. Cube/Hexamusic, Epone.
- Boulay, C. & Millet, D. (2005), *A Tempo, Cours complet de Formation Musicale*, Ed. Gérard Billaudot, Paris.
- Dandelot, G. (1999), *Manuel pratique pour l'étude des clés*, Eschig, Nouvelle édition, revue et augmentée.
- Willems, E. (1986), *Introduction à l'écriture et à la lecture*, Education musicale, Ed. Pro Musica, Fribourg.
- Comeau, G., *L'apprentissage de la lecture musicale* ; http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Lecture.pdf
- Sloboda, J. (1985), *L'esprit musicien, La psychologie cognitive de la musique*, Ed. Pierre Mardaga.
- Arbaretaz, M.-C. (1980-1981), *Lire la musique par la connaissance des intervalles* ; Ed. Chapell.
- Snónyi, E. (1976), *Quelques aspects de la méthode de Zoltan Kodaly* ; Ed. Corvina, Budapest.

1 – Erzébet Snónyi ; Quelques aspects de la méthode de Zoltan Kodaly ; Ed. Corvina, Budapest, 1976

Exemples de recherches en pédagogie de la musique à l'Université Paris-Sorbonne

FRANÇOIS MADURELL

MUSICOLOGUE, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Résumé

Des travaux de recherche de plus en plus nombreux traitent de problématiques liées à l'enseignement instrumental. Cette communication a pour but de donner un bref aperçu d'une recherche menée dans ce domaine à l'Université Paris-Sorbonne autour de la didactique de la musique (analyse, perception, enseignement-apprentissage de la musique). Cette présentation permettra de dégager des pistes de recherches susceptibles de rassembler praticiens, didacticiens et musicologues autour d'intérêts communs.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR BASTIEN MAURY ET TANIA DOVGAL, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Durant son intervention, François Madurell a développé l'idée de planification du cours individuel à travers l'exemple de recherches effectuées par une étudiante chinoise lors d'un travail de Master. Le cadre théorique choisi par l'étudiante prend appui sur les travaux de Tochon (1993, 1994), Charlier (1989), Bru (1991), Altet (1994).

La planification du travail est le plus souvent implicite et n'est jamais écrite. La planification à long terme est en effet très peu répandue dans l'enseignement instrumental. La majorité des enseignants improvisent sur le champ des actions pédagogiques face aux situations concrètes présentes dans les leçons. L'efficacité dépend alors de l'intuition et de la sensibilité de l'enseignant. Cette efficacité découle également de la capacité de réception de l'élève, qui est très variable. Le plus souvent, les enseignants disent éviter la planification trop détaillée afin de conserver de la souplesse dans la réalisation de leur action pédagogique. Or, cette situation comporte des risques comme celui de moins maîtriser le déroulement du cours. L'enseignant a recours à des stratégies et des contenus en fonction de sa propre expérience pédagogique. De ce fait, les conceptions personnelles interviennent fortement dans toute action de planification.

François Madurell distingue deux types de planification chez l'enseignant :

- une planification globale. Il s'agit d'une vision pédagogique sur le long terme qui s'appuie sur l'expérience antérieure, la connaissance des élèves ainsi que la théorie personnelle (objectifs, durée, cadre, organisation dans le temps)
- une planification de chaque cours en fonction des particularités de l'élève et de ses réactions.

La recherche d'une étudiante est ici relatée afin d'illustrer ces propos. Cette recherche s'appuie sur l'observation de quatre élèves violonistes et un professeur français (deux élèves de conservatoire et les deux autres en cours privés) pendant une durée de deux mois. Trente-six cours ont été observés dont neuf pour chaque élève. L'expérience concerne uniquement des élèves dont le niveau va de la fin du troisième cycle au perfectionnement. Ils préparent tous la même œuvre ; il s'agit du premier mouvement du concerto pour violon op. 77 de Brahms.

L'étudiante a pu prendre connaissance de la planification globale de l'enseignant lors d'un entretien avec lui. Celui-ci avait organisé sa démarche didactique en plusieurs étapes :

- un travail de l'œuvre par fragments (un fragment par cours)
- une période de révision de deux cours avec un renforcement sur les points importants et l'insertion des fragments dans une vision musicale d'ensemble.
- la résolution des problèmes de mémorisation.
- une répétition en salle de concert afin de s'habituer aux nouveaux paramètres de jeu.

L'enseignant a défini cinq critères de réussite :

- surmonter les difficultés de virtuosité

- interpréter en respectant le style de l'œuvre
- améliorer l'expression
- mémoriser totalement le mouvement
- jouer en symbiose avec le piano

Durant ses observations des cours, l'étudiante procède à une comparaison systématique entre la planification initiale et sa réalisation et effectue une analyse diachronique de ce qu'elle désigne comme une « planification horizontale ».

Elle note les retards et les avances par rapports aux objectifs fixés au préalable et analyse les écarts entre planification et réalisation. De grandes différences sont relevées d'un élève à l'autre. Elle constate alors qu'une nouvelle planification est mise en place au fur et à mesure, en fonction des écarts positifs ou négatifs afin de permettre à l'enseignant de s'adapter à des situations imprévues.

La même démarche systématique est adoptée pour analyser le déroulement de chaque cours, élève par élève (verbalisation, gestes, exemples donnés) livrant une analyse synchronique de ce que l'étudiante nomme « planification verticale ». Une analyse plus détaillée est réalisée sur le quatrième cours de deux des élèves participants à l'expérience. Il s'agit d'une séance entièrement consacrée à l'étude de la cadence du concerto.

Conclusions de l'étudiante :

Les phases pré actives (planification), les interactions (aménagements à courts termes, ajustements) et les phases post actives (retour mental sur l'action) sont effectives chez l'enseignant observé. Cependant, les grandes qualités pédagogiques de ce violoniste sont principalement liées à son expérience d'enseignant et de musicien (il a souvent été amené à jouer ce concerto en concert).

« Une prise de conscience des pratiques de planification est nécessaire afin de suppléer à un manque de conception didactique dans les formations. La variabilité didactique est une clé pour faire face aux écarts entre planification et réalisation en situation concrète. »

Il apparaît, en définitive, un manque dans la formation des enseignants concernant la réflexion sur la planification.

Le travail en groupe : un moyen de motiver les jeunes instrumentistes

KARINA COBO DORADO

CHERCHEUSE, CHARGÉE DE COURS À L'UNIVERSITÉ TOULOUSE-JEAN JAURÈS,
PROFESSEUR DE CLARINETTE AUX ÉCOLES DE MUSIQUE DE ST-ORENS, LEGUEVIN
ET COLOMIERS

Résumé

Cette communication vise à développer une réflexion sur la manière de déclencher et de maintenir la motivation chez les élèves instrumentistes, à travers la pratique d'une pédagogie de groupe. Selon les théories modernes de la motivation (Viau, 1994), un élève a besoin non seulement de se sentir engagé dans ses propres processus d'apprentissage, mais aussi de tisser des liens avec les autres pour augmenter la confiance en soi et persévérer dans la réalisation des buts. Nous avons réalisé, dans le cadre d'un doctorat, des études des cas à partir des cours de clarinette en groupe restreint, enregistrés et transcrits. Les analyses montrent qu'à travers les interactions verbales et non-verbales instaurées dans le groupe, les élèves développent des activités de collaboration et sont amenés à résoudre des conflits socio-cognitifs, qui leur permettent de participer activement dans la construction de leurs propres savoirs musicaux. Le travail en groupe restreint, bien que peu généralisé dans les conservatoires et écoles de musique, pourrait venir enrichir les modalités d'apprentissage instrumental développées dans les situations individuelles traditionnelles. Dans ce sens, l'enseignant doit apprendre à gérer et maîtriser les différentes méthodes pédagogiques.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR MARTINEAU MAIDER ET EMILIE MANESCAU, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Karina Cobo Dorado, professeur de clarinette, présente les points clés de sa recherche doctorale (Cobo, 2014) ayant pour titre Les processus d'enseignement-apprentissage de la clarinette dans le cadre spécialisé en France : vers une pédagogie de groupe ? Elle propose une réflexion sur la manière de déclencher et de maintenir la motivation chez les élèves instrumentistes, à travers la pratique d'une pédagogie de groupe. Selon les théories modernes de la motivation (Viau, 1994), un élève a besoin non seulement de se sentir engagé dans ses propres processus d'apprentissage, mais aussi de tisser des liens avec les autres pour augmenter la confiance en soi et persévérer dans la réalisation des buts. L'élève a aussi besoin de porter un regard réflexif de ses propres représentations, faire des liens avec les notions déjà apprises et les réorganiser à sa façon. Si les exercices demandés consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure, ils seront d'avantage une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif.

Afin d'étayer son propos, elle présente en premier lieu son travail de recherche pour nous exposer ensuite ce qu'elle appelle «les indices» de motivation fruit de ses observation lors de cours d'instrument collectifs. Elle conclue en apportant à cette réflexion son point de vue d'enseignante de clarinette.

présentation de sa recherche

Sa problématique est la suivante : comment tous les savoirs impliqués dans le jeu instrumental se mettent-ils en place lors de cours de groupe et plus spécifiquement en groupe restreint (petit nombre d'élèves) ? Quelle est la place de l'enseignant et des élèves dans l'élaboration de ces savoirs en groupe ? Quel est l'effet des contraintes institutionnelles sur le travail instrumental en groupe ?

Pour ce faire, Karina Cobo Dorado s'est intéressée à la pédagogie de groupe qu'elle définit comme une méthode d'apprentissage et qu'elle définit comme un outil permettant aux individus (professeur et élèves) de créer un lien affectif et cognitif favorisant l'entraide, le partage, développant ainsi les interactions verbales et non-verbales et permettant une construction collective des savoirs musicaux.

La méthode utilisée dans cette recherche a été l'observation directe de plusieurs cours de clarinette en situations collective et individuelle dont elle a ensuite mesuré et analysé les interventions parlées et jouées pour en tirer des conclusions.

Il est ainsi apparu que le travail en groupe favorise l'utilisation du langage verbal par les élèves. Le temps de parole est plus équilibré par rapport au professeur, mais le temps de jeu est quant à lui, réduit. Par ailleurs, on remarque dans les cours collectifs, des types d'interactions musicales et verbales plus riches que dans un cours individuel. Enfin, un travail de groupe est possible malgré les contraintes que sont la gestion du temps, la disponibilité de l'élève et l'évaluation. C'est à l'enseignant de s'adapter aux différentes situations et contextes afin de créer de bonnes conditions au cours collectif.

les indices de motivation

– INDICE 1

La motivation sociale stimule la motivation cognitive. Les élèves confrontent leurs points de vue, partagent leurs idées, s'expriment, et ainsi contrôlent leurs apprentissages. L'enseignant ouvre le débat par des questions en guidant parfois les réponses mais les élèves demeurent actifs à chacune des étapes de leur apprentissage.

– INDICE 2

L'élève est engagé et participe activement à l'identification des difficultés et à leurs résolutions même si ce ne sont pas les siennes. Les élèves développent une écoute critique et analytique qui leur permet de résoudre les problèmes en groupe avec l'aide de l'enseignant.

– INDICE 3

Un groupe peut développer des qualités musicales et sociales à travers divers formes de jeu sollicitant l'écoute, l'affectivité et la communication. L'élève se construit par rapport aux autres, ces paramètres lui serviront dans son quotidien.

le point de vue d'enseignante de clarinette

Karina Cobo Dorado prône davantage une démarche pédagogique visant les apprentissages (processus) et non les performances techniques (produits). Selon elle, sa tâche première est de rendre l'élève actif dans ses apprentissages.

Avant de mettre en place un travail de groupe, il faut prendre le temps d'expliquer aux élèves et aux parents l'utilité, les objectifs et le fonctionnement de ces cours. Il faut insister sur le fait que le cours de groupe va, entre autres, générer des connaissances individuelles. En tant qu'enseignant, il faut s'outiller pour pouvoir bien gérer les situations tant d'un point de vue musical qu'humain (stratégies, activités, règles, etc.).

Enfin, l'enseignante rappelle la complémentarité qui existe entre recherche et pratique de la pédagogie, lien fondamental pour l'évolution de la pédagogie et de la didactique instrumentale. Elle termine par une proposition pour favoriser la motivation des élèves : l'alternance des situations. Par exemple, éviter la posture traditionnelle d'un chef directif face au groupe, mais privilégier la création d'interactions où les rôles peuvent s'alterner. Elle conseille lors de pratiques d'ensemble instrumental, de parfois employer les méthodologies de groupe restreint suscitant des interactions différentes entre les individus.

Même si sa thèse ne portait pas directement sur la motivation mais sur le fonctionnement du travail en groupe, Karina Cobo Dorado pense qu'il serait un moyen pour favoriser la motivation chez les élèves instrumentistes, car intimement lié à la question de l'appartenance sociale, facteur incontournable de la motivation.

bibliographie

- Cobo, K. (2014), *Les processus d'enseignement-apprentissage de la clarinette dans le cadre spécialisé: vers une pédagogie de groupe ?* Thèse de doctorat, dir. François Madurell, Université Paris-Sorbonne.
- Meirieu, P. (1984), *Outils pour apprendre en groupe (Apprendre en groupe ? Tome II)*, La Chronique Sociale, Lyon.

– Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du Renouveau pédagogique, St-Laurent

Une analyse pragmatique et théorique sur la notion de « classe instrumentale unique » : un travail individualisé dans l'apprentissage collectif

MARIE BESSIÈRE

DOCTORANTE, CHARGÉE DE COURS À L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE,
PROFESSEUR DE FORMATION MUSICALE AU CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT
DÉPARTEMENTAL DE CRÉTEIL

Résumé

Si les pratiques musicales collectives sont unanimement reconnues pour stimuler la motivation du jeune musicien, elles ne peuvent prétendre constituer en exclusivité un cursus d'apprentissage dans le cadre d'un enseignement spécialisé. D'autres situations d'apprentissage très motivantes ont été explorées ces dernières années, sans toujours être sous-tendues par une réflexion explicitant les acquisitions recherchées. C'est pourquoi on peut avancer que des dispositifs bien conçus permettraient d'optimiser les apprentissages et faciliteraient les progrès, avec pour corollaire la stimulation de la motivation. Sera d'abord présenté un bref survol de l'évolution des cursus d'apprentissage dans les conservatoires français : état des lieux, bilan, perspectives. Nous soulignerons les avantages et inconvénients de certains dispositifs pédagogiques actuels, mêlant pratique instrumentale et acquisitions musicales moins spécifiques au sein d'une classe unique regroupant les élèves par famille instrumentale, sous la conduite conjointe de deux enseignants. Différentes questions guideront cette communication : quels sont les processus d'apprentissage mis en place ? Quels en sont les bénéfices ? Quelles en sont les limites ? Situations d'apprentissage et couplages sensori-moteurs : quels sont les couplages sensori-moteurs sollicités par les diverses situations d'apprentissage ? Comment ces couplages permettent-ils d'initier des processus transférables à d'autres situations ? Cette organisation des apprentissages entretient-elle la motivation des élèves ?

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR INGUE VAN ROMPAEY ET YUNG-SAN CHIANG, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

En France, depuis le milieu des années 90, on assiste à une remise en question de l'offre d'enseignement musical spécialisé. Les cursus très formalisés ne seraient plus adaptés à la demande d'usagers souhaitant vivre leur pratique musicale de façon moins contraignante, tout en plébiscitant néanmoins un enseignement de qualité. Les collectivités territoriales, supportant la quasi-totalité des coûts financiers des établissements[1], ont tenté d'adapter leur offre à l'émergence de cette demande[2]. C'est ainsi que les cursus évoluent, proposant des dispositifs innovants, majoritairement centrés sur certaines pratiques collectives[3], en supposant que cette refonte stimulera la motivation des jeunes élèves musiciens. Pour l'instant, aucun bilan systématique n'est venu rendre compte de ces expériences ; on dispose cependant de descriptions, d'appréciations individuelles et de quelques éléments de réflexion, notamment dans l'ouvrage de Demange, Hahn et Lartigot[4] paru en 2007. Quant aux statistiques, elles indiquent une progression constante du nombre d'élèves des conservatoires et écoles de musique depuis les années 2003-2004. Depuis le début des années 2000, l'une de ces nouvelles explorations pédagogiques consiste à regrouper des élèves pratiquant un instrument d'une même famille autour d'un[5] ou deux enseignants[6]. En plus de cela, ces mêmes élèves bénéficient d'un cours en groupe plus restreint avec le professeur de leur instrument. On trouve cette organisation aux conservatoires de Nantes et d'Évry, sous l'appellation de « classe instrumentale unique ». On étudiera d'abord les avantages et enjeux de cette classe, puis, l'apprentissage de l'instrument étant lié au travail du geste, du son et de la lecture, on s'inspirera de la notion de « couplages sensori-moteurs » afin de mieux comprendre cette idée de classe instrumentale unique.

l'idée de « classe instrumentale unique » : une analyse d'expérimentation

La classe instrumentale unique regroupe de 12 à 18 élèves débutants (dès l'âge de 7 ans) pratiquant un instrument d'une même famille (d'où le mot « unique »), avec un professeur de l'instrument de la famille concernée, ainsi qu'un professeur de formation musicale. Le dispositif de classe instrumentale unique se distingue d'un groupe de pratique collective par son objectif : en effet, il ne vise pas une production commune, mais la progression de chacun de ses participants.

1 – Elles en supportent désormais l'intégralité depuis 2014 : les 8% de subventions de l'état aux CRR et les 4% dévolus aux CRD ne sont plus allouées.

2 – Voir pour cela les « directives » du dernier schéma directeur de 2008 émanant du Ministère de la Culture : « À partir du 2e cycle, la proposition d'un cursus complet peut coexister avec celle d'un parcours plus souple en modules et sur contrat. Cette nouvelle modalité devrait remplacer ce qui est aujourd'hui classé dans l'appellation « hors cursus ». En effet, ouvrir la possibilité de choix dans l'offre de formation est souvent facteur de motivation à un âge où les sollicitations sont nombreuses ».

3 – « La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève » ; *ibid.*

4 – Demange Éric, Hahn Karine et Lartigot Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages musicaux*, Lyon, Symétrie, 2007

5 – C'est le cas de l'organisation effective au CRD d'Évry depuis 2001.

6 – C'est le cas de l'organisation du cursus pour les 2 premières années d'apprentissage au CRR de Nantes (depuis 2006), et pour la 4e année au CRR de Bordeaux (depuis 2011) ; à Bordeaux, tous les élèves d'une même famille instrumentale ont un cours de 2h avec un professeur d'instrument et un professeur de formation musicale et un cours d'instrument d'1h par groupe de 2. Ce dispositif se nomme « Opus », il fait suite à celui fonctionnant pour les 3 premières années (« Orphéon »).

Le professeur d'instrument se porte garant de la mise en place de gestes fonctionnels (au sens défini par Philippe Chamagne au milieu des années 80) et des processus de coordination; le professeur de formation musicale conçoit la formation globale du jeune musicien, tout aussi bien avec l'instrument qu'indépendamment de lui. Ensemble, ils élaborent des situations d'enseignement apprentissage.

Il s'agit d'initier et de favoriser une liaison entre geste, écoute et intention expressive, en partant du geste instrumental. Ce geste, plus ou moins efficace dans les premiers essais, geste producteur de son et donc relié à l'écoute, est un geste néanmoins expressif, car cette expressivité du geste et du son, indissociable d'une intention préalable, constitue la spécificité de tout apprentissage musical. Le groupe joue ici un rôle d'amplificateur du geste, de l'intention, et de l'écoute de chacun. Ainsi, l'ensemble instrumental peut être vécu comme un espace bénéfique, propice aux ajustements, dans lequel on peut se fondre et expérimenter sans crainte.

L'écoute, l'observation et l'imitation permettent la mise en place de liaisons spécifiques de l'apprentissage instrumental, induisant ce que Marc Jeannerod nomme une «représentation motrice interne»[7] de l'action observée, représentation rendue possible par l'activation des neurones miroirs; c'est ce que Rizzolatti appelle «les compétences motrices du cerveau: les neurones miroir permettent à notre cerveau de corréliser des mouvements observés à nos propres mouvements et d'en reconnaître la signification»[8].

Il semble souhaitable que l'apprentissage des premiers gestes instrumentaux s'effectue sans partition, que les gestes soient bien intégrés corporellement et toujours reliés à un résultat sonore expressif. Tout cela favorise la mémorisation de la séquence musicale correspondante.

Parallèlement à ce travail de liaison, les premiers mécanismes de lecture peuvent être appris, sans l'instrument. Il est indispensable que les signes lus soient matérialisés par leur illustration sonore jouée par le professeur.

Cet entraînement gestuel et auditif pratiqué en groupe conduit à détailler les liaisons entre geste, écoute, intention expressive et lecture: ce sont les couplages sensori-moteurs sollicités lors des différentes situations d'apprentissage.

les couplages sensori-moteurs: une analyse de la théorie cognitive

«Les activités musicales représentent l'intégration et la coordination entre une multitude d'informations sur le mode d'entrées sensorielles et des modes de sortie motrices: ce sont les couplages sensori-moteurs». C'est ce qu'expliquent Carolyn Drake et Carine Rochez. Elles suggèrent qu'un «musicien «accompli» a bien intégré la coordination entre toutes les entrées et sorties possibles», qu'il maîtrise l'ensemble de ces couplages sensori-moteurs[9].

Les associations sensori-motrices sont «vision - geste», «signe (lecture) - geste (mouvement)», «signe musical - geste instrumental mimé» d'une part, et «audition - geste», «son (écoute) - geste (mouvement)», «son - geste vocal ou instrumental mimé» d'autre part. Ces associations agissent sur la motivation de l'élève et l'émergence d'une «écoute

7 – Jeannerod Marc, cité par Rizzolatti Giacomo et Sinigaglia, Corrado, Les neurones miroirs, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 110.

8 – Rizzolatti Giacomo et Sinigaglia Corrado, Les neurones miroirs, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 11.

9 – Drake Carolyn et Rochez Carine, «Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales», in Michel Fayol et Michèle Kail (éds), Les sciences cognitives et l'école, Paris, PUF, 2003, p. 446. Rapport financé par le Ministère de la Recherche.

intérieure»[10] (intention expressive) pour la première ; sur l'appropriation de la musique et l'émergence d'un « chant intérieur » (intention expressive) pour la seconde[11]. Elles ont pour but de développer chez l'élève une personnalité interprétative. Quels sont les avantages de l'apprentissage collectif sur un travail individualisé ? Dans le travail collectif, chacun bénéficie du soutien et de l'exemple du groupe, en voyant et entendant les gestes et les sons qu'il s'exercera à reproduire. De même, les remarques de l'enseignant aux uns et aux autres bénéficient à tous. Un automatisme de mémorisation corporelle et gestuelle est ainsi acquis. Cependant, on peut craindre le risque de limiter une interprétation personnelle de l'élève. Un travail sur l'« écoute intérieure » de l'élève permettra d'éviter cet écueil. Cette dernière approche sera aussi à retenir pour initier la lecture musicale.

conclusion

Depuis plus de 20 ans, l'enseignement instrumental dans les écoles de musique et conservatoires français se modifie peu à peu afin de s'adapter à la demande d'un public avide de résultats immédiatement plaisants. C'est dans cette mouvance qu'est née l'idée de classe instrumentale unique. Ce dispositif favorise, dès le tout début de l'apprentissage instrumental, la liaison entre l'écoute et le geste. C'est par cette liaison particulière du geste et de l'écoute que s'élaborent peu à peu des représentations musicales spécifiquement instrumentales. Comme le rappelle Emmanuel Bigand, « on sait aujourd'hui qu'il n'y a pas de perception découplée de l'action, pas de représentations mais des "représent-actions". L'impact de ces théories reste à approfondir dans le cas de la perception musicale mais il est certain que cette "incorporation" ("embodiment") y joue un rôle important »[12], précise encore l'auteur.

Dans le cadre de la classe instrumentale unique, l'apprentissage instrumental individuel agit en complément de l'enseignement collectif et non le contraire. L'apprentissage dans un cadre collectif, en plus de nourrir le sentiment d'appartenance de l'élève, vise à tisser chez l'élève des liens entre le geste instrumental ou vocal, l'écoute, l'intention expressive et la lecture musicale, donc l'imitation par l'observation et la ré-interprétation auditive. C'est la raison pour laquelle ont été abordées les notions de couplages visuo-moteurs et audio-moteurs. En somme, c'est l'intention expressive qui est visée in fine. Que ce soit l'« écoute intérieure » ou le « chant intérieur », cette intention expressive est signe d'appropriation de la musique. Le fait de s'approprier la musique est également intimement lié à la notion de « proprioception », cette perception de soi-même (consciente ou inconsciente) qui s'inscrit dans les mémoires dites sensorielles (visuelle ou auditive, procédurale ou épisodique, voire sémantique).

Pour résumer les notions de couplages sensori-moteurs, il s'agit d'amener les élèves à une intégration et une unification « corpo-sensorielle », permettant d'interpréter la musique, non plus avec leur seul instrument extérieur ; mais à ce que tout leur être devienne un « filtre », traduisant sur l'instrument leur propre vécu de la musique.

10 – Madame Marie Bessière ne parle pas ici du sens de l'audition organique, mais plutôt d'une écoute, au sens abstrait, en tant que restitution chantée individuelle, interprétative et intuitive, donc « chant intérieur » personnel.

11 – L'analyse détaillée des couplages sensori-moteurs a fait l'objet d'une précédente publication : Bessière Marie, « Couplages et complémentarité », in François Madurell (éd), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, Mayenne, Aedam Musicae, 2012, p. 143-162.

12 – Bigand Emmanuel, « La Perception de la Musique de Robert Francès et ses prolongations », Guirard Laurent, (éd), *50 ans de psychologie de la Musique*. L'École de Robert Francès, Montauban, AlexItère, coll. Médecine des Arts, 2010, p. 67

La caméra comme outil d'auto-évaluation pendant le travail instrumental du guitariste classique de niveau collégial

MATHIEU BOUCHER

GUITARISTE, DOCTORANT ET CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE INSTRUMENTALE À L'UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC, CANADA)

Résumé

Certains auteurs ont avancé que l'utilisation fréquente de la caméra comme outil d'autoévaluation pourrait s'avérer bénéfique pour un musicien, mais peu de recherches ont porté sur ce sujet. Nous avons donc mené une étude visant à examiner l'effet du visionnement de prestations personnelles enregistrées sur vidéo sur les procédés d'autoévaluation de guitaristes en formation. Pour y parvenir, seize guitaristes classiques de niveau collégial ont appris une même œuvre musicale pendant dix séances de travail d'une durée de 20 minutes chacune. À quatre reprises pendant le processus d'apprentissage, les participants ont dû enchaîner l'œuvre devant la caméra avant de commenter leur prestation. Le lendemain de chaque enregistrement, la moitié des participants ont visionné la vidéo de leur prestation et l'ont commentée de nouveau. Nous avons comparé les commentaires d'autoévaluation des participants ayant visionné les vidéos de leurs prestations, afin de vérifier s'ils avaient commenté différemment leurs prestations et les visionnements correspondants. Puis, nous avons comparé les commentaires d'autoévaluation des prestations de tous les participants, pour vérifier si ceux ayant visionné les vidéos avaient évalué différemment leurs prestations subséquentes. Cette présentation portera sur les résultats d'analyse des aspects de jeu soulevés par les participants dans leurs commentaires d'autoévaluation.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR MAËL GOLDWASER ET TOM CAMUS, ÉTUDIANTS AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

Lors de son intervention, Mathieu Boucher présente les résultats préliminaires de sa recherche doctorale qui porte sur l'utilisation de la caméra comme outil d'auto-évaluation pendant le travail instrumental du guitariste classique de niveau collégial (niveau équivalent au troisième cycle).

Mathieu Boucher s'intéresse donc à la caméra comme outil pour que les élèves, et plus largement les instrumentistes, s'auto-évaluent. Il distingue deux notions que sont l'auto-évaluation et l'auto-supervision (que l'on utilise pendant l'exécution d'une pièce pour recueillir les informations nécessaires à l'auto-évaluation). Dans le cadre du cours d'instrument la supervision et l'évaluation sont assurées par le professeur, mais le reste du temps l'élève est seul et doit être capable de s'auto-évaluer. L'auto-supervision est parfois difficile puisqu'elle demande à l'élève de remarquer les points à améliorer en même temps qu'il joue. La caméra, en séparant ces deux tâches, pourrait être une solution pour améliorer l'auto-supervision puis l'auto-évaluation.

Très peu d'études sur l'utilisation de la caméra ont été réalisées dans le domaine des arts alors qu'elles sont très nombreuses dans le domaine du sport. Dans le domaine de l'apprentissage instrumental, la caméra pourrait permettre, en théorie, de mieux évaluer les parties d'une œuvre nécessitant du travail, de constater les possibles améliorations entre des enregistrements réalisés à divers moments, de se rendre compte de ses erreurs et de s'auto-évaluer plus objectivement. Si les avantages de l'utilisation de la caméra comme outil d'apprentissage semblent être reconnus, la recherche en cours permettra quant à elle de mieux comprendre à la fois les bénéfices mais également les limites de la caméra. D'autre part, le fait de mieux connaître ses effets permettra de mieux l'intégrer à une démarche pédagogique et de pouvoir justifier plus facilement l'utilisation de cet outil plus spécifiquement dans le domaine de l'apprentissage instrumental.

Mathieu Boucher présente ensuite les points clés de son étude réalisée avec seize guitaristes classiques. Cette étude avait pour objectifs à la fois de constater si la caméra aidait le musicien à mieux identifier certains aspects à améliorer dans son jeu instrumental et aussi de voir si l'on s'auto-évalue de la même manière avec ou sans la caméra. Les seize guitaristes ont travaillé une même pièce pendant trois semaines et ont disposé chacun de dix séances de travail de vingt minutes chacune. Ils ont été répartis en deux groupes, l'un ayant accès aux vidéos de leurs prestations (le groupe expérimental) et l'autre non. Chaque participant devait répondre à la question suivante : « Selon toi, quels seraient le ou les éléments de ton jeu sur lesquels tu devrais travailler dans tes prochaines pratiques ? » Le but de l'expérience était de comparer les commentaires des deux groupes et de comparer les commentaires du groupe expérimental avant et après le visionnage de leur prestation. Ces commentaires ont été classés dans cinq catégories (prestation en général, jeu instrumental, interprétation, déroulement de l'exécution et apprentissage de la pièce) et en comparant le nombre de commentaires dans chaque catégorie, l'on peut se rendre compte de l'influence de la caméra dans l'auto-évaluation des participants.

Il apparaît qu'après le visionnage, les participants du groupe expérimental ont donné plus de commentaires concernant leur jeu instrumental, particulièrement sur la position des mains, ainsi que sur l'interprétation de la pièce. Après leurs prestations (et donc avant de visionner la vidéo de leur dernière performance), les participants du groupe expérimental ont offert plus de commentaires concernant leur appréciation générale de leur quatrième prestation. De plus, on peut remarquer qu'il y a une augmentation des commentaires relatifs aux nuances, dynamiques et phrasés lors des prestations qui ont suivies le premier visionnage, alors qu'ils avaient peu commenté cet aspect après la première prestation.

De manière générale on peut observer que les résultats sont parfois très différents entre les groupes pour l'évaluation de la première prestation (alors qu'aucun des groupes n'avaient donc pu voir la vidéo), cela montre que les participants avaient des préoccupations distinctes dès le début de l'expérience.

Mathieu Boucher souligne les limites de cette étude, notamment le fait que l'échantillon de participants était restreint (seize guitaristes), que les commentaires émis ont dû être considérés comme des représentations fidèles de la pensée des participants, et que des tests statistiques plus poussés devraient être menés sur les résultats obtenus pour en tirer d'autres conclusions. D'autre part, il faudrait aussi prendre en compte le caractère très individuel de certains commentaires. En effet, c'est en essayant de répondre à ce problème qu'il a présenté un autre classement des données obtenues selon un angle d'analyse différent. En comparant pour chaque participant les commentaires d'auto-évaluation de chaque prestation avec ceux du visionnage correspondant, il regroupe les commentaires en trois catégories: semblable (le commentaire émis lors du visionnage ressemble à un commentaire émis après la prestation correspondante), contraire (le participant donne deux commentaires complètement contraires pour un même aspect dans les deux situations) et différente (le participant commente un aspect de jeu lors du visionnage qu'il n'avait pas soulevé lors de la prestation). Les résultats montrent que dans la majorité des cas l'évaluation après la visionnage est très différente de celle après la prestation.

Mathieu Boucher en conclut donc que la caméra permet d'évaluer de manière différente une performance et que ces différences d'auto-évaluation peuvent faire ressortir des aspects à améliorer dont le musicien ne se serait pas rendu compte sans l'aide de la caméra. Il serait intéressant d'autre part de vérifier si, au bout d'un moment, les évaluations d'une même prestation sont plus semblables avant et après le visionnage de la performance.

Le rôle de la relation professeur-parent-élève favorisant la motivation à long terme et l'accomplissement de l'élève dans son apprentissage instrumental

MYLÈNE LACROIX

PIANISTE, DOCTORANTE ET CHARGÉE DE COURS EN DIDACTIQUE INSTRUMENTALE À L'UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC, CANADA)

Résumé

Nous savons maintenant que la motivation est en grande partie un phénomène social, c'est-à-dire que le contexte d'apprentissage peut favoriser la motivation s'il soutient l'autonomie de la personne, ou peut nuire à la motivation lorsque la personne se sent contrôlée. Ceci remet en question le traditionnel modèle d'enseignement de type maître-élève, dans lequel le professeur prend toutes les décisions. Alors que l'influence des parents et du professeur sur la motivation des enfants à apprendre un instrument a été démontrée par de nombreuses études en musique, aucune recherche n'a étudié le type de motivation en lien avec la dynamique interpersonnelle entre le professeur, le parent et l'élève (PPE). Cette communication vise à présenter un projet qui, pour pallier ce manque, cherche à comprendre comment la relation PPE influence la motivation des élèves à s'investir dans leur apprentissage. Après un survol des récentes découvertes sur les effets positifs du soutien à l'autonomie dans la motivation à l'apprentissage, sera présentée la méthode utilisée pour la cueillette et l'analyse des données. L'emploi de la méthode qualitative permet de mieux comprendre l'expérience vécue par chacun des participants, c'est-à-dire de découvrir en quoi leur vision du rôle de chacun dans l'apprentissage, leurs croyances sur la motivation, l'influence respective de chacun dans l'apprentissage et la dynamique interpersonnelle, sont reliées au profil de motivation des élèves.

SYNTHÈSE DE LA CONFÉRENCE

PAR FLORENCE CLOTIS ET CÉCILE CIEUTAT, ÉTUDIANTES AU DIPLÔME D'ÉTAT À L'ISDAT :

En pédagogie instrumentale, l'une des questions centrales aujourd'hui concerne la motivation de l'élève. Des études ont démontré qu'elle est un phénomène social et qu'elle est fortement influencée par les parents et le professeur.

Intéressée par ce sujet, Mylène Lacroix – pianiste, professeur de piano et de formation musicale, doctorante en didactique instrumentale à l'Université Laval à Québec – s'interroge sur le manque de persévérance des élèves dans l'apprentissage d'un instrument de musique. Dans ce cadre, elle cherche à comprendre comment une relation professeur-parent-élève (PPE) harmonieuse pourrait favoriser une motivation à long terme et un meilleur accomplissement de l'élève dans son apprentissage instrumental.

Mylène Lacroix présente l'état actuel de sa réflexion et de ses recherches sur ce sujet. Après avoir exposé les récentes découvertes sur les effets positifs du soutien à l'autonomie dans la motivation à l'apprentissage, elle met en avant une méthode qualitative permettant de mieux comprendre l'expérience vécue par chacun des participants, pour terminer par la proposition d'une formation destinée aux parents et aux professeurs, afin de les aider à développer une relation d'apprentissage plus harmonieuse et bénéfique pour les élèves.

De nombreuses recherches faites dans le domaine de la musique ont permis d'identifier les comportements qui prédisent l'abandon des élèves, mais très peu se sont intéressées aux raisons psychologiques de ces comportements.

Pour répondre à ce manque, Mylène Lacroix, a voulu dans un premier temps comprendre comment se développe la motivation en musique, sans laquelle il est très difficile d'apprendre. Pour cela, elle s'est au départ interrogée sur les professeurs et leur rôle dans le travail et la motivation des élèves. Mais, suite à la lecture d'une étude de Davidson (1999), elle a pu comprendre également l'importance du rôle du parent. Pour réussir en musique et persister, l'enfant a besoin d'un environnement bienveillant et encadré dans lequel il se sent soutenu et libre d'expérimenter, afin de s'engager dans sa pratique. Certes la relation professeur-élève est le point central de l'enseignement et peut avoir une influence très importante sur le plaisir et la persévérance de l'élève Manturzewska, 1990; Rife, Shnek, Lauby et Lapidus, 2001; Sloboda et Howe, 1991, mais l'implication des parents est associée à une interprétation musicale plus réussie, à de meilleurs résultats cognitifs et affectifs (Zdzinski, 1996) et il s'agit d'un facteur clé pour conserver le bien-être musical des élèves (Creech, 2008).

Ne trouvant toujours pas d'explications psychologiques à ses questionnements, Mylène Lacroix, dans un deuxième temps, s'est intéressée à la théorie de l'auto-détermination.

Traditionnellement, on reconnaît deux types de motivation :

- intrinsèque : activité faite par plaisir et par intérêt
- extrinsèque : activité choisie pour des raisons extérieures.

La théorie de l'auto-détermination, montre qu'il existe deux niveaux d'autonomie dans la

motivation : soit une personne agit selon sa propre volonté (motivation autonome), soit elle agit sous la pression (motivation contrôlée). Cependant, même si une activité est initiée par des facteurs externes, on peut progressivement se l'approprier si on se sent bien. Pour s'investir dans une activité, sachant que le bien-être psychologique est à la base de la motivation, l'élève doit avoir trois besoins de base satisfaits pour mieux réussir : appartenance, compétence et autonomie. L'humain étant naturellement curieux, il a un fort désir d'apprendre. Cependant son apprentissage dépend de son environnement, car les besoins psychologiques de base sont influencés par le contexte social de l'élève : un climat informationnel qui encourage l'élève à faire des choix ou un climat de pression et contrôlant qui nuit à l'apprentissage. Des études dans le domaine de l'éducation ont observé que les élèves qui ont la possibilité de faire des choix ont des résultats d'apprentissage supérieurs (Reynolds et Symons, 2001), une plus grande motivation intrinsèque (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith et Deci, 1978), ainsi qu'un niveau d'apprentissage supérieur et une compétence perçue plus élevée (Cordova et Lepper, 1996).

Concernant l'environnement de l'élève, d'après Mylène Lacroix, ce sont les interactions et non les individus qui influencent les résultats de l'apprentissage. En effet, le contexte social est une réalité complexe, car elle concerne une relation entre des humains ce qui implique plusieurs possibilités de contradictions, d'oppositions et de différences de valeurs. Ce n'est pas tellement ce que chaque personne fait qui compte, mais la perception que l'élève se fait de l'ensemble du contexte social pour déterminer s'il se sent autonome et encouragé à faire ses choix. Il faut donc considérer non seulement l'attitude de chaque individu, mais également observer s'ils travaillent tous dans le même sens et la qualité de leur communication. Donc, dans un troisième temps, elle s'appuie sur le modèle d'Andréa Creech qui a élaboré une typologie des relations interpersonnelles (trio professeur-parent-élève) selon le contrôle et la réceptivité de chacun, c'est-à-dire la possibilité d'influencer les autres ou d'être ouverts à leurs idées. De ces études, émergent six types de dynamique déterminés par les différentes relations (domination, coopération, mise à l'écart, etc.) :

1.un seul leader

le professeur dirige tout l'apprentissage

2.un duo dominant

le professeur et le parent s'associent, l'élève se désintéresse par manque de motivation personnelle

3.un duo dynamique

l'élève et le professeur associés ne sont pas réceptifs à l'implication du parent

4.deux duos reliés par un membre commun

l'élève est au centre, parent et professeur communiquent peu

5.trio discordant

le professeur est autoritaire par manque d'objectif commun

6.trio harmonieux

le professeur est patient et réceptif, estimé par le parent, l'élève est autonome

Les trios PPE axés sur la réceptivité mutuelle favorisent la motivation et améliorent les résultats d'apprentissage. Sur le long terme, les autres trios ont abouti à un abandon de l'élève ou à un changement de type de dynamique. Un équilibre contrôle/réceptivité semble donc nécessaire pour favoriser de saines interactions dans le trio professeur-parent-élève.

N'ayant pas la nécessité de prouver que le soutien à l'autonomie encourage les formes de motivation autonome ni les bénéfices d'une relation PPE harmonieuse, Mylène Lacroix propose une nouvelle méthode qualitative visant à étudier plus en profondeur le rôle de la dynamique PPE dans la motivation de l'élève, en combinant la perspective de la théorie de l'autodétermination et le modèle d'A. Creech pour la construction des questions d'entrevue et l'analyse des données.

Plutôt que d'utiliser des questionnaires parfois impersonnels et vagues, le but est de connaître l'expérience des participants par des entrevues portant sur la communication entre les trois personnes et mieux comprendre la réalité de chacune au sein du groupe. L'étude porte sur des entrevues avec 18 trios PPE (dont 3 où les élèves ont cessé de prendre des cours) ainsi que l'observation d'une leçon. Il s'agit d'analyser le contexte social, c'est-à-dire la vision que chacun a de son rôle et de celui des autres dans l'apprentissage : d'une part, les croyances des parents et professeur et leur implication dans la motivation et le soutien à l'autonomie de l'élève, d'autre part, la perception du contexte par l'élève et son ressenti. Ceci permet de faire des liens avec son type de motivation (proportion intrinsèque/extrinsèque, besoins d'autonomie/compétences/appartenance, niveau d'autonomie dans sa motivation).

Cette analyse devrait apporter des exemples concrets d'attitudes et d'actions qui favorisent l'autonomie de l'élève. Une étude (Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004) a observé des effets positifs suite à la participation d'enseignants à une session d'information concernant le soutien à l'autonomie : les professeurs étaient plus aptes à enseigner et à motiver les étudiants qui, de fait, étaient plus engagés dans leur apprentissage. Confortée par ces résultats, Mylène Lacroix souhaiterait mettre en place une formation sur le soutien à l'autonomie avec des idées pour aider les professeurs à guider l'implication des parents.

La présentation de Mylène Lacroix nous a rappelé que le traditionnel modèle d'enseignement de type maître-élève, dans lequel le professeur prend toutes les décisions est remis en question. Ses études montrent l'importance du contexte d'apprentissage, et notamment le bénéfice d'une relation professeur-parent-élève harmonieuse sur la motivation. Sa démarche l'amène aujourd'hui à proposer une nouvelle méthode permettant de cerner la réalité du vécu de chacun dans l'optique de proposer une formation aux professeurs et aux parents.

conclusion

... et si l'on s'engageait pour de bon dans la recherche pédagogique ?

JÉSUS AGUILA

PROFESSEUR, UNIVERSITÉ TOULOUSE-JEAN JAURÈS, CHERCHEUR AU LLA-CREATIS

les pouvoirs publics nous invitent à tourner la page

Ce n'est sûrement pas un hasard si la motivation s'est retrouvée au centre du premier colloque de notre pôle de formation de futurs enseignants pour les conservatoires.

Pour aider l'enseignement spécialisé français à assumer les missions que l'Etat et les Collectivités territoriales lui ont assignées depuis quelques années, un certain nombre de pages doivent être tournées. Il faut notamment se déprendre d'une vision des cursus et des méthodes qui ne prendrait pour seule référence que les performances des élèves les plus « doués » et pour objectifs la formation de futurs professionnels – les amateurs étant ceux qui arrêtent en chemin.

Puisque la première mission des conservatoires français est désormais de former des amateurs (même si la formation des futurs professionnels n'est pas négligée), les enseignants que nous formons doivent être capables de faire en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. Autrement dit, nous devons former nos étudiants pour que leurs élèves, futurs amateurs potentiels, soient motivés pendant leur période d'apprentissage (même ceux qui ont quelques difficultés) et qu'à la sortie de l'établissement, ils aient envie de continuer à pratiquer la musique en amateurs – ce qui n'est pas le cas des neuf dixièmes actuellement.

Pour dépasser les lieux communs sur le « don » et éviter la défausse des professeurs sur le supposé manque de motivation de leurs élèves (« si votre fils n'est pas motivé, je ne peux rien faire pour lui »), il ne suffit pas de ramer à contre courant en disant que la motivation est aussi l'affaire du professeur. Encore faut-il donner à ce dernier les moyens d'appréhender avec précision ce qu'est la motivation, en partant de l'état de la recherche scientifique la plus actuelle sur ce sujet.

passer de l'expérimentation pédagogique à la recherche scientifique

Rappelons que lorsqu'on emploie ici le mot « recherche » en pédagogie, il ne s'agit pas seulement de l'attitude de l'enseignant qui se dit être « en recherche » : on peut bien sûr espérer qu'il soit mu par sa curiosité professionnelle, qu'il soit porté par l'envie d'aller au-delà de son approche empirique. On peut supposer qu'il ait envie de réaliser ses intuitions, de se livrer à une expérimentation plus systématique.

Cependant, une recherche pédagogique n'est « scientifique » qu'à partir du moment où elle met en oeuvre une méthodologie bien spécifique. Celle-ci commence d'abord par la prospection bibliographique. Toute recherche sérieuse s'inscrit dans une histoire de la discipline, dans

ET SI L'ON S'ENGAGEAIT POUR DE BON DANS LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ? PAR JÉSUS AGUILA

une perspective épistémologique. En effet, il est impossible de s'engager sérieusement dans une recherche avant d'avoir pu porter un regard critique sur les connaissances déjà réunies sur la question. Pour cela, il faut apprendre à maîtriser les « outils » de la recherche bibliographique, connaître les ouvrages et les sites spécifiquement dédiés à la recherche bibliographique (les répertoires de répertoires, les banques de données, etc.).

Ensuite, pour qu'une trouvaille pédagogique sur le terrain puisse prétendre à une valeur « scientifique », elle doit mettre en oeuvre des procédures bien spécifiques, notamment pour ce qui concerne le protocole d'expérimentation et d'analyse des résultats.

Le processus d'expérimentation pédagogique doit être restitué dans toute sa transparence, avec son contexte, ses méthodes et ses étapes. De même, les paramètres qui font l'objet de l'étude doivent être suffisamment identifiés et isolés, afin de garantir que leur variabilité ne soit pas due à des facteurs externes ou que l'expérimentation n'ait pas induit pas des effets pervers.

Ensuite, le processus doit pouvoir garantir la reproductibilité de l'expérience pédagogique, si quelqu'un la refait dans les mêmes conditions et le même contexte.

Si la rigueur de la méthode est décisive, l'attitude l'est tout autant. Quels que soient l'enthousiasme et l'engagement personnel du pédagogue, la démarche scientifique impose au contraire une distance entre le sujet et l'objet de sa recherche. Dans un souci d'objectivation, le chercheur doit rester en permanence conscient de son positionnement ; il doit même se protéger des effets induits par son engagement.

Si tout pédagogue doit s'imposer de passer régulièrement par l'épreuve du doute, le chercheur doit aller plus loin dans la confrontation avec la pensée critique. L'univers de la recherche scientifique est celui de la « réfutabilité » permanente, stimulée par l'évaluation par les pairs. En effet, on ne peut pas faire de la recherche tout seul dans sa classe, isolé de la communauté des chercheurs en pédagogie. Les fruits de la recherche sont les connaissances mises en commun, partagées, communiquées – donc communicables. Autrement dit, toutes les notions utilisées doivent être préalablement définies, la terminologie doit être partagée par la communauté.

Ce n'est que lorsque toutes ces conditions sont réunies que les publications scientifiques peuvent espérer avoir accès aux réseaux internationaux de diffusion – le contenu de ces publications spécialisées étant lui-même contrôlé par des comités de lecture tenus par les pairs.

s'engager dans la recherche collaborative

Si l'on veut avancer dans cette direction, il ne suffit pas de faire de généreuses préconisations. En pédagogie comme ailleurs, l'enfer est pavé de bonnes intentions. L'orientation est donnée. Il faut maintenant mettre en place des dispositifs de recherche collaborative entre des pédagogues « en recherche » et des chercheurs capables d'aller avec eux « sur le terrain ».

C'est en facilitant leur rapprochement que l'on pourra modéliser des situations, définir des

ET SI L'ON S'ENGAGEAIT POUR DE BON DANS LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ? PAR JÉSUS AGUILA

environnements, proposer des stratégies d'évaluation etc. C'est autant d'outils que l'expérimentation scientifique doit valider et qui doivent « retourner au terrain », pour être à leur tour validés par l'empirisme des pédagogues, avant d'être mis à disposition de la communauté des enseignants des conservatoires.

On peut ainsi espérer sortir des contradictions de la situation actuelle, paradoxale parce qu'une telle recherche ne peut pas émerger des enseignants tous seuls. La plupart d'entre eux n'ont pas été formés à la recherche scientifique et, par manque de confiance, ils n'osent pas s'aventurer dans des domaines qui les placent d'emblée en position de faiblesse – parce qu'ils sont justement « empiriques ».

Faisons confiance à ces modalités de co-construction d'un domaine de connaissance commun : lorsque une idée est bonne, elle fait son chemin, ne serait-ce que par contagion.

Parions donc que, lorsque l'expérience et la réflexion « de terrain » auront pu s'associer à la démarche scientifique, les résultats de cette double approche sauront assez vite séduire ceux qui ne veulent pas rester enlisés dans les contractions de notre enseignement spécialisé de la musique.

Ces deux journées de confrontation vivifiante avec les chercheurs et pédagogues québécois et suisses ont su nous en convaincre.

biographies

Jésus Aguila

intervenante de France

Jésus Aguila est professeur de Musicologie à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès. Ses domaines de spécialité sont liés aux phénomènes d'intégration et de résistance à l'innovation musicale dans les sociétés contemporaines, à l'analyse du langage musical et aux théories de composition au XXe et au début du XXIe siècles, ainsi qu'aux modalités de transmission du sensible dans la pédagogie musicale.

Il a été, dans son université, Directeur du Département de Musique (1992-1997), Directeur du Centre d'Initiatives Artistiques du Mirail (service art et culture, 1997-2002), fondateur et co-directeur de l'équipe de recherches en musicologie (1999-2009) et Vice-Président délégué à la Culture (2009-2012).

Il est aujourd'hui coordinateur des formations au Diplôme d'Etat et au DNSPM, délivrées en partenariat avec l'Institut Supérieur des Arts de Toulouse.

Marie Bessière

intervenante de France

Professeuse de formation musicale au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Créteil et chargée de cours à l'université Paris-Sorbonne. Première médaille de solfège spécialisé et premier prix d'analyse du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, elle est titulaire du Certificat d'Aptitude de Formation Musicale et d'un Master en Musicologie (Paris-Sorbonne). Elle vient de publier aux éditions L'Harmattan un ouvrage intitulé *Approche didactique de l'analyse musicale ; aspects polyphoniques* chez György Ligeti.

Mathieu Boucher

intervenant du Québec (Canada)

Actuellement chargé de cours à la Faculté de musique de l'Université Laval et professeur de guitare classique aux CEGEPS de Ste-Foy et de Thetford. Il est diplômé du Conservatoire de musique de Québec et de l'Université Laval où il poursuit actuellement des études doctorales en didactique instrumentale. Ses recherches portent sur l'utilisation de la caméra vidéo comme outil de rétroaction pendant le travail instrumental des guitaristes classiques de niveau collégial. Mathieu Boucher a mis sur pied la conférence *Le travail instrumental: comment en tirer le maximum* qui a reçu un accueil chaleureux dans plusieurs institutions d'enseignement supérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick. Il est un des membres fondateurs de la *Société de guitare de Québec*, un organisme voué à la promotion de la guitare classique qui a à ce jour présenté en concert de nombreux guitaristes classiques de renom.

Karina Cobo Dorado

intervenante de France

Née en Colombie, pays où elle obtient un diplôme de Professeur de Musique à la «Universidad del Valle» (1996) et un Master en Sciences de l'Éducation à la «Universidad Santiago de Cali» (1999). Elle a travaillé au Conservatoire de Cali et dans le milieu scolaire en Colombie, mais sa principale activité la réalise en tant que clarinettiste dans la fonction publique. Arrivée en France en 1999, elle commence à enseigner la clarinette et obtient en parallèle les diplômes de clarinette à la Ville de Paris (2000), une Maîtrise (2002) et un DEA (2003) en Musique à l'Université Paris-Sorbonne. A Toulouse depuis 2003, elle continue à enseigner dans les écoles associatives et au Conservatoire de Toulouse dans le projet «Orchestre à l'école» et obtient un Diplôme d'État au CESMD (2007). Après avoir réussi le Concours de la Fonction Publique Territoriale en 2008, elle travaille dans les écoles municipales de St Orens, Léguevin et Colomiers. Elle poursuit son activité de clarinettiste au sein de plusieurs orchestres d'harmonie et de divers ensembles de clarinettes et mène des projets avec la clarinette au niveau départemental. Dans le cadre de la recherche, elle participe à plusieurs colloques en 2013 et vient d'obtenir le grade de Docteur en Musique et Musicologie à l'Université Paris-Sorbonne avec la mention très honorable à l'unanimité (2014).

Pierre- François Coen

intervenant de Suisse

Après un diplôme d'enseignement primaire, Pierre-François Coen poursuit sa formation à l'Université de Fribourg où il obtient, en 1994, une licence puis, en 2000, un doctorat en Sciences de l'éducation. Parallèlement à cela, il étudie au Conservatoire de Fribourg où il obtient, en 1992, un diplôme d'enseignement de la musique dans les écoles secondaire et supérieure. Durant dix ans, il enseigne l'éducation musicale tout en occupant différents postes à l'Université de Fribourg. En 2000, il est nommé professeur de pédagogie instrumentale à la Haute Ecole de Musique de Lausanne et depuis 2003, il dirige le Service Recherche & Développement de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. Dans ce cadre, il conduit de nombreuses recherches et publie dans les domaines de l'évaluation, des TICE et de l'éducation musicale. Il est président de l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM) et est actif dans de nombreux réseaux nationaux et internationaux.

François Desveaux- Frémeau

intervenant de France

Trompettiste et professeur au Conservatoire à rayonnement départemental d'Évry. Titulaire d'un DEM de Trompette et de Musique de Chambre, d'un Diplôme d'Etudes Musicales Supérieures (option musicien d'orchestre) mention Très Bien, et un DEMS de Concertiste décerné à l'unanimité au CRR de Paris, il intègre en 2013 le département de pédagogie-CA du CNSMD de Paris. Son travail auprès de Béatrice Sauvageot, orthophoniste, dans la rééducation d'enfants dyslexiques l'a amené à développer une pédagogie originale. Il participe à de nombreuses productions en tant que soliste, mais également en musique de chambre et à l'orchestre. Il a joué sous la direction de chefs renommés tels François-Xavier Roth ou Daniel Klajner et s'est produit à plusieurs reprises à la Salle Pleyel, Cortot, et au Théâtre du Châtelet.

Francis Dubé

intervenant du Québec (Canada)

Professeur agrégé de didactique instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval et pianiste de formation ; il obtient un baccalauréat (Licence) et une maîtrise (Master) en interprétation du piano de l'Université de Montréal. En 1989-90, il reçoit une bourse du gouvernement français pour effectuer un perfectionnement à Paris. Plusieurs de ses élèves qui se distinguent lors de prestigieux concours dont le *Prix d'Europe* (1998), et ceux de l'*Orchestre Symphonique de Montréal* (1er prix, 2000) et la *Fédération des professeurs de musique du Canada* (1er prix, 2004). Subventionné par le FRQ-SC et membre régulier de l'OICRM, Francis Dubé s'intéresse comme chercheur à la mémorisation pianistique, à l'enseignement d'attitudes posturales saines et à diverses problématiques liées à la pédagogie instrumentale. Il a obtenu récemment avec Maité Moreno, une subvention FCI (1 049 000 \$) pour la construction du *Laboratoire de Recherche en Formation Auditive et en Didactique Instrumentale* (LaRFADI). Il encadre plus d'une vingtaine d'étudiants de 2e et de 3e cycles sur divers sujets entourant l'apprentissage ou l'enseignement instrumental, de même la psychologie de performance. Francis Dubé est responsable du *Centre d'excellence en pédagogie musicale* de l'Université Laval.

Philippe Genet

intervenant de France

Trompettiste diplômé du CNSMD de Paris, il enseigne depuis une quinzaine d'années à l'Ecole Nationale de Musique, de Danse et d'Art dramatique de Villeurbanne où il mène diverses expériences pédagogiques et, depuis 2001, tisse des liens très étroits avec le CEFEDM Rhône-Alpes. Ses rencontres avec différents metteurs en scène et chorégraphes au sein de la compagnie de théâtre instrumental *Odysée* lui permettent d'inscrire la théâtralité et la corporalité dans son rapport à l'instrument suscitant en écho une réflexion sur l'approche de l'enseignement artistique dans les conservatoires. Son expérience depuis 20 ans dans la pédagogie de groupe l'amène aujourd'hui à intervenir comme formateur.

Isabelle Héroux

intervenante du Québec (Canada)

Professeure au département de musique de l'UQAM où elle est responsable de la didactique de la guitare. Possédant une double formation, en Education musicale (Ph. D Université Laval) et en interprétation de la guitare (Diplôme de concertiste, École Normale de musique de Paris et 1er Prix, Conservatoire de musique de Montréal), et elle est active dans les deux domaines. Ses intérêts de recherche portent sur les processus de création dans le travail d'interprétation musicale, la pédagogie et la didactique de la guitare, le développement de matériel pédagogique, ainsi que sur la recherche-crédation en interprétation de la guitare. Elle compte à son actif 5 enregistrements en solo et en duo et différents ouvrages pédagogiques pour l'enseignement de la guitare dont le manuel de référence *À vos guitares! Prêts? Partez!*

Mylène Lacroix

intervenante du Québec (Canada)

Professeure au département de musique de titulaire d'un baccalauréat (Licence) et d'une maîtrise (Master) en interprétation du piano de l'Université Laval, cursus enrichi de stages de perfectionnement, notamment avec les pianistes Jacques Rouvier et Monique Deschaussées. Elle est lauréate de nombreux prix et bourses, notamment des Jeunesses musicales du Canada, du Concours de musique du Canada et du Concours de l'Orchestre symphonique de Mont-Royal. En plus d'enseigner le piano et la formation musicale en groupe, Mylène Lacroix donne un séminaire de master en didactique instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval, et elle poursuit un doctorat en éducation musicale, sous la supervision de Francis Dubé (Québec) et Andrea Creech (Londres). Elle travaille à résoudre une problématique observée sur le terrain, soit le manque de persévérance des élèves dans l'apprentissage d'un instrument de musique. En 2012, elle a présenté deux communications au congrès international *«L'apprentissage de la musique : son apport pour la vie de l'apprenant du 21e siècle»*

Noémie L. Robidas

intervenante de France

Forte d'une formation d'interprète et de pédagogue acquise tant en Europe, qu'au Canada et aux États Unis, Noémie L. Robidas a complété un doctorat (Ph. D) en éducation musicale à l'Université Laval en 2010 portant sur l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement instrumental. Tout en poursuivant des activités professionnelles d'interprète, elle enseigne le violon durant plus de 15 ans et agit à titre de conseillère pédagogique à l'École des jeunes de l'Université de Montréal. Elle est signataire des programmes de violon de l'École préparatoire de l'Université Laval et de l'École des jeunes de l'Université de Montréal. Proposant une approche pédagogique novatrice, Mme Robidas est souvent sollicitée comme formatrice et conférencière au Québec et en Europe. Professeure invitée responsable du séminaire de maîtrise et doctorat de didactique instrumentale à l'Université de Montréal de 2009 à 2011, elle est ensuite nommée directrice du Centre de Formation Supérieur de Danse et de Musique (Cefedem) de Lorraine, puis directrice du département du spectacle vivant de l'institut supérieur des arts de Toulouse, poste qu'elle occupe actuellement. Professeur associé à l'Université Laval (Québec, Canada), elle poursuit parallèlement des activités de recherche autour de la créativité dans l'enseignement instrumental et de la formation des futurs enseignants spécialisés en musique.

Sophie Lapierre

intervenante du Québec (Canada)

Directrice et fondatrice de l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal, est diplômée de la Faculté de musique de l'Université de Montréal (Maîtrise en interprétation piano) ainsi que de l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal (Diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion d'organismes culturels). Elle a fondé le Camp musical d'été de Montréal en 1988, et fut mandatée par sa faculté de musique pour mettre sur pied, en 1993, l'École des jeunes. Depuis lors, elle voit au bon développement des deux institutions, rassemblant plus de 450 élèves par année, et une cinquantaine de professeurs et spécialistes en enseignement des arts auprès des élèves de 3 à 17 ans. L'École des jeunes est devenue après deux décennies un formidable lieu d'apprentissage de la musique en parascolaire, et offre à ses enseignants un terrain fertile à la réflexion sur l'enseignement de la musique..

Laurent Le Chenadec

intervenant de France

Après des débuts au conservatoire de Lorient, Laurent Le Chenadec obtient le 1er prix de basson des Conservatoires de Tours et Rueil-Malmaison, le 1er prix à l'unanimité de flûte à bec du Conservatoire de Rueil-Malmaison, et enfin le 1er prix de basson du Conservatoire National Supérieur de Paris en 1991. Titulaire du Certificat d'Aptitude à l'enseignement du Basson depuis 1990, il est actuellement professeur de basson au CRR de Toulouse, et depuis septembre 2005, professeur de basson baroque au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon.

Florent Louman

intervenant de France

Titulaire d'une licence de Musicologie à l'Université Toulouse - Jean Jaurès dès 2008, et du Diplôme d'Etat de professeur de saxophone à l'ISDAT en 2012. En 2013, Florent Louman intègre la Formation à l'enseignement (Formation CA) au CNSMDP. Au cours de ses études, il participe à de nombreux projets de musique de chambre, en orchestres d'harmonie et symphonique. Depuis 2011, il fait partie de la compagnie « Les règles du Tango ont changé » où il se fait improvisateur, dans un projet qui mêle danse contemporaine, musique(s) et courts-métrages. Son parcours d'enseignant l'a amené à enseigner dans différentes structures : milieu associatif, écoles de musique intercommunales, conservatoires et participation au projet d'orchestre à l'école.

François Madurell

intervenant de France

Professeur à l'Université Paris-Sorbonne, directeur adjoint de l'UFR musique et musicologie et membre permanent de l'Observatoire Musical Français. Il dirige de nombreux projets de recherche en musicologie, cognition et didactique de la musique : analyse, perception, enseignement-apprentissage de la musique. Il compte un nombre important de publications à son actif. Il a enseigné parallèlement le piano, puis l'analyse musicale, durant de nombreuses années au Conservatoire national de Troyes. Professeur à l'Université Paris-Sorbonne, directeur adjoint de l'UFR musique et musicologie et membre permanent de l'Observatoire Musical Français, François Madurell dirige de nombreux projets de recherche en musicologie, cognition et didactique de la musique : analyse, perception, enseignement-apprentissage de la musique. Il compte un nombre important de publications à son actif. Il a enseigné parallèlement le piano, puis l'analyse musicale, durant de nombreuses années au Conservatoire national de Troyes.

Catherine Schneider

intervenante de France

Pianiste diplômée du Curtis Institute of Music à Philadelphie (États-Unis) et des Conservatoires français (Nice et Saint-Maur-des-Fossés), Catherine Schneider étudia notamment avec Catherine Collard, Anne Queffelec, Vitalij Margulis, Vladimir Sokoloff et la musique de chambre avec Pierre Pasquier, Paul Tortelier, et le Fine Arts Quartet. Elle est partagée entre la musique classique en jouant avec des artistes tels que Henryk Szeryng, Aaron Rosand, Bruno Pasquier, Pierre-Yves Artaud lors de concerts et d'émissions de radio tant en France qu'à l'étranger, et la musique expérimentale en composant (aux Editions Lemoine), en improvisant au sein de plusieurs formations ou en jouant avec d'autres arts au sein de spectacles y compris avec les chevaux. Elle pratique l'improvisation théâtrale, la danse et la méthode Feldenkrais. Dans son travail de transmission et de pédagogue du piano au Conservatoire à Rayonnement Départemental du Grand Angoulême et bientôt au Conservatoire à Rayonnement Régional de Limoges et au CESMD Poitou-Charente, elle n'hésite pas à faire référence à ces formes d'art ou d'expression et de communication.

Pascal Terrien

intervenant de France

Professeur au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (C.N.S.M.D.P.), et maître de conférences en musicologie à Aix Marseille Université, ADEF – EA 4671. Ses recherches portent sur les musiques des XXe et XXIe siècles, tant sur le plan didactique que musicologique. Il est membre permanent de l'Observatoire musical français de Paris IV (OMF – EA 206), équipe MUSECO, Paris Sorbonne, et du Pôle Recherche de l'UCO (membre associé à L'UNAM PRES 10). Il est membre associé à l'Observatoire Interdisciplinaire de Création en Recherche et Musique du Canada (OICRM). Responsable de l'équipe de recherche GRIHLAM à l'UCO, il est l'auteur de nombreux articles en français et en anglais, ses ouvrages les plus récents sont *Musique française: esthétique et identité en mutation, 1892-1992*, aux éditions Delatour, 2012 ; *Musique et Vidéo* (2010), *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques* (2006), chez L'Harmattan. Il a aussi publié en collaboration avec Jean-Luc Leroy, *La voix et l'éducation musicale* (2012), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (2011), *Histoire des arts* (à paraître). Il est régulièrement invité comme professeur à Keele University et Hope University of Liverpool en Grande Bretagne, à l'Académie de musique de Minsk, Biélorussie, et à University of Calgary, Canada.

Marie-Noëlle Visse Schwertz

intervenante de France

Flûtiste à bec, professeur au CRR de Nantes Parallèlement à des études de musicologie à Tours, Marie-Noëlle Visse étudie la flûte à bec avec Gérard Scharapan et Claire Michon. Elle suit une formation de plusieurs années en danse Renaissance auprès de Sophie Rousseau et en basson Renaissance auprès de Michèle Vandembroucq. Titulaire du DE d'instruments anciens et du CA de flûte à bec, elle enseigne depuis 1995 au CRR de Nantes. Elle collabore avec le CEFEDM de Nantes et le CESMD de Poitou-Charentes pour les différents tutorats pédagogiques liés à son instrument. Membre de l'ensemble Quadrifolium et de la compagnie Outre-Mesure, elle joue régulièrement avec les ensembles de la région Nantaise : Stradivaria, Aria-Voce, Capella-Magdalena, Piacevole et la cie A Demi-mot.

direction de la publication

Anne Dallant,
directrice de l'institut supérieur des arts de
Toulouse

conception et coordination de l'édition

Noémie L. Robidas,
directrice déléguée, isdaT spectacle vivant

révision des textes

Jésus Aguila,
professeur du département Musique de
l'Université Toulouse-Jean Jaurès

mise en page

Luc Assens,
assistant communication de l'isdaT

éditeur

institut supérieur des arts de Toulouse
– département spectacle vivant :
37 rue de Metz
31000 Toulouse
– siège :
5 quai de la Daurade
31000 Toulouse

isbn

9782356990433

dépôt légal

mars 2015

Comment favoriser la motivation du jeune instrumentiste ?

actes des journées d'études 2014

organisées en partenariat par le département spectacle vivant de l'institut supérieur des arts de Toulouse, l'Université Toulouse-Jean Jaurès et les Facultés de musique de l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada), avec la participation du département de pédagogie du Conservatoire national supérieur musique et danse de Paris, l'Université Paris-Sorbonne et le Conservatoire à rayonnement régional de Toulouse.

Les activités et présentations des journées d'étude rapportées dans cette publication gravitent autour du thème de la motivation vu sous le double regard des praticiens, des enseignants-chercheurs ou doctorants.

édition

Institut supérieur
des arts
de Toulouse
beaux-arts
spectacle vivant

Les journées d'étude franco-québécoises de recherche et pratique en pédagogie instrumentale

Ces journées visent à mobiliser praticiens, chercheurs et étudiants français et québécois autour des questions et des enjeux actuels de l'enseignement instrumental. En effet, les recherches scientifiques et les programmes d'enseignement supérieurs francophones dans ce domaine étant peu nombreux, il s'avère fondamental de mieux les documenter pour faire évoluer les pratiques sur le terrain.

Trois objectifs :

✕ RASSEMBLER

chercheurs et praticiens autour des problématiques du terrain, pour mieux comprendre les démarches pédagogiques caractérisant l'enseignement instrumental au 21^e siècle et en mesurer les impacts sur l'apprentissage et la motivation du jeune instrumentiste durant sa formation ;

✕ REPÉRER

les projets de recherche en cours et les bonnes pratiques du terrain en France et au Québec ;

✕ MOBILISER

des expertises scientifiques et des pratiques complémentaires pour permettre la mise en place de collaborations afin d'enrichir à la fois l'enseignement prodigué aux jeunes instrumentistes et la formation des futurs enseignants.

Ce projet bénéficie du soutien du Ministère de la Culture et de la Communication pour la « structuration des partenariats dans l'enseignement supérieur culture avec les acteurs de formation et de recherche de leur territoire ».