



CEFEDM DE NORMANDIE
pratiquer, enseigner, créer

Formation diplômante au Diplôme d'Etat
de professeur de musique
Option : Guitare

MÉMOIRE

AUTONOMIE ET AUTO-FORMATION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GUITARE

Session 2018
Gaspard DELOISON

Directrice de mémoire : Betty Lefèvre

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Betty Lefèvre, pour sa disponibilité, son écoute, sa réactivité, la pertinence des références¹ et son optimisme.

Je remercie sincèrement les formateurs du CEFEDM de Normandie pour la richesse et la justesse de leurs enseignements et pour toutes les questions qu'ils nous ont permis de nous poser.

Un grand merci à Brigitte Damamme, Elise Biet, Yanik Lefort et Clément Gélébart pour leur patience, leurs conseils et la qualité de leur encadrement tout au long de la formation !

Je tiens aussi à remercier mes conseillers pédagogiques, Vincent Maurice et Julien Payan, pour leur encadrement au cours des stages. Merci particulièrement à Julien pour la double casquette qu'il a su porter et pour son implication dans ces deux fonctions !

Je remercie toute la promotion : Yuka, Marjorie, Clara, Harmonie, Marion, Coline, Victor, Maria, Nathalie, Anna, Keren, Elodie et Caroline. Merci d'avoir rendu ces deux années aussi agréables et enrichissantes !

Je remercie mon premier professeur de guitare qui m'a armé pour quelques années d'autodidaxie et à qui je dois une bonne partie des réflexions de ce mémoire.

Merci à ma famille qui m'a toujours soutenu dans ma pratique musicale et dans ma réorientation professionnelle !

Merci à Marie, pour sa patience, son écoute et ses relectures !

¹ Parce que je sais que vous les affectionnez particulièrement, une note de bas de page rien que pour vous. Merci pour votre encadrement en résonance avec les thèmes de ce mémoire : entre respect de mon autonomie et émancipation du sujet.

Table des matières

Introduction	7
Point de vue « émique »	8
Concepts et définitions	10
L'auto-formation	11
Autonomie	13
Questions initiales	15
Problématique	16
Méthodologie	16
L'autoformation hors les murs	19
L'autodidacte est un imposteur	19
Sociologie de l'autoformation hors institution	19
Un contexte social propice à l'entrée en pratique	25
Une quête de sens dans un cadre souple	26
Les contraintes et limites de l'apprentissage autodidacte	28
Auto-formés et institution : un rapport d'attraction/répulsion	30
Un apparent paradoxe	30
Les cours particuliers	31
Les « sous-musiciens » et les pratiques illégitimes	33
Légitimité	35
Gains et pertes	37
Entre accompagner et libérer : la place de l'enseignant et de l'institution (en conclusion)	45
Quels outils institutionnels pour développer l'autonomie ?	45
Quelle posture pour un pédagogue de l'autonomie ?	49
Perspectives	53
Annexe 1 : Guide d'entretien	55
Annexe 2 : Grille de mise en relation des entretiens	56
Annexe 3 : Entretien semi-directif avec E.	57
Annexe 4 : Entretien semi-directif avec A.	62
Annexe 5 : Entretien semi-directif avec R.	68
Bibliographie	79

1 Introduction

Les professeurs et les parents d'élèves évoquent souvent la question de l'autonomie en disant : « *cet élève est très autonome* », ou encore : « *il manque vraiment d'autonomie dans son travail !* ». Méfions-nous du sens commun, surtout lorsqu'il se mêle à des notions fondamentales et centrales dans les textes de référence. Selon cette doxa, l'autonomie se définirait par la capacité de faire son travail seul. Mais l'autonomie citée dans les textes cadres de l'enseignement artistique relève t-elle simplement de l'aptitude à faire ses devoirs seul ?

Le sens commun considère le musicien autodidacte comme un modèle d'être autonome. Pourtant, il ne fait pas ses devoirs car personne ne lui en donne (à moins qu'il ne se donne des devoirs lui-même ?). Par ailleurs, nombreux sont les autodidactes à se tourner vers un enseignement en institution à une période de leur apprentissage. Ce recours à l'institution remet-il en cause la véracité de cette autonomie ? Nous pouvons aussi nous demander ce qui pousse ces musiciens à se tourner vers ce type d'enseignement.

Dans un premier temps, nous étudierons le sens polysémique du terme *autonomie* et de celui parfois contesté, *autodidaxie*. En prenant appui sur des destins d'autodidactes, nous essaierons ensuite de comprendre comment se construit l'autonomie du musicien guitariste, à l'extérieur et à l'intérieur de l'institution d'enseignement musical. Enfin, à la lumière de cette analyse, nous proposerons des pistes de réflexion pour construire l'autonomie dans un cadre institutionnel.

Pour cela, nous concentrerons notre réflexion sur les guitaristes. En effet, pour de multiples raisons, la pratique guitaristique revêt porte en elle une grande part d'autodidaxie. Nous voulons dire par là que nombreux sont les guitaristes à pratiquer la musique de manière autodidacte. Ce travail prendra appui sur une enquête qualitative réalisée auprès de trois guitaristes, mise en lien avec des travaux de recherche en sociologie et en sciences de l'éducation. Ainsi, nous confronterons les entretiens à la littérature tout au long de ce mémoire.

1.1 Point de vue « émique »

L'approche émique, en anthropologie, s'intéresse à la façon dont les gens pensent, à l'intérieur même de la culture étudiée. Notre étude s'initie avec un point de vue émique c'est à dire qu'en convoquant mon parcours personnel combinant différentes modalités d'apprentissage, en contextes institutionnalisés ou non, je propose une approche du dedans permettant de soulever différentes questions à l'origine de ce travail.

A l'âge de 8 ans, j'ai suivi pendant deux années des enseignements de piano classique en cours particulier mais, étant plus intéressé par les arts plastiques et le sport, j'ai vite abandonné ces leçons de musique. Après cette courte expérience, j'ai pu revenir à la musique à l'adolescence en apprenant à « gratter » la guitare. J'ai alors suivi des cours de guitare pendant deux ans dans une petite école de musique municipale avec un enseignant qui a su se mettre à l'écoute de mes attentes et diversifier son enseignement en l'ouvrant à d'autres esthétiques. Les cours se concentrèrent d'abord sur mes esthétiques d'intérêt de l'époque (pop, rock) et, avec le temps, mon professeur m'encouragea à écouter du jazz, de la bossa nova, et d'autres styles encore. Après ces deux années, j'ai suivi des études universitaires sans lien avec la musique mais je continuais à pratiquer très régulièrement, seul et en groupe. Cette période dura plus de six ans. Je ne me souviens pas avoir ressenti le besoin de reprendre des cours pendant cette période. Cependant, l'exploration de diverses esthétiques avec différentes formations instrumentales me donnait le sentiment de beaucoup progresser et de m'émanciper.

A la fin de mes études universitaires, mes camarades musiciens et moi avons pris des chemins différents et je me suis alors retrouvé seul pour pratiquer la musique. J'ai décidé de profiter de cette période « d'isolement » pour débiter la guitare classique. Ne sachant pas lire la musique, et ayant des notions de formation musicale assez inégales, j'ai dû me replonger dans les arcanes de la notation musicale. Par ailleurs, la technique de jeu « classique » était aussi nouvelle pour moi. Souhaitant rapidement approfondir mes connaissances dans cette voie, par intérêt artistique et dans le but de me professionnaliser, j'ai suivi des cours particuliers et j'ai intégré le CRR de Lille en Cycle d'Enseignement Professionnel Initial. Il ne fut pas très aisé d'assimiler les codes de ce

milieu, nouveau pour moi. Je me souviens aussi avoir eu quelques réticences vis à vis de certains enseignements, trop strictes, ou trop éloignés de la réalité à mon goût. J'ai dû, par exemple, apprendre à comprendre les modalités d'évaluation de chacun des enseignements que je suivais, assimiler les règles implicites d'usage des salles (dois-je attendre dans le couloir ou rentrer dans la salle de cours à l'heure ?). La pratique musique de chambre relevait du défi. En effet, j'ai dû m'adapter à un langage verbal et gestuel pour décrire la musique tout en me concentrant sur la partition écrite, objet encore un peu trop étranger pour moi.

Conscient de la richesse de cet enseignement en institution et de la pertinence des contenus de cette formation, je ne pouvais dissimuler quelques réticences. Elles portaient essentiellement sur les remarques et postures de certains professeurs ou d'élèves m'apparaissant alors comme une forme de snobisme et de mépris envers les musiques de cultures « populaires ». A différents égards, la place de la guitare dans l'institution m'a surpris. En particulier, je sentais que la guitare était victime sinon d'exclusion, au moins d'une forme d'isolement. Par exemple, en cursus CEPI, nous devions tous valider un certain nombre d'heure en pratiques collectives dirigées. Cependant, les opportunités de jouer en pratiques collectives dirigées à la guitare étaient encore extrêmement rares. Cet isolement poussait d'ailleurs les guitaristes à se regrouper entre eux alors que les autres instrumentistes avaient de multiples occasions de se confronter à d'autres instruments.

Je considère que ma pratique autodidacte ne mérite pas tout à fait cette appellation. En effet, c'est au contact des autres que j'ai pu apprendre la musique. Bien souvent, nous étions d'ailleurs tous dans un processus d'apprentissage en même temps, et la création y a toujours joué un grand rôle. En somme, c'est le processus créatif qui m'a poussé à rechercher des ressources en réponse aux problèmes qui se posaient à moi, à rechercher toujours de nouveaux sujets, de nouvelles esthétiques à aborder et à interroger régulièrement mes pratiques musicales.

1.2 Concepts et définitions

Avant de développer ce travail, il est important de préciser les termes utilisés et leur signification. Philippe Carré insiste sur le fait qu'autoformation ne veut pas dire soloformation, les personnes autoformées faisant bien souvent appel à des ressources ou personnes ressources. L'autoformation, au contraire de l'hétéroformation, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. Les chercheurs spécialistes de l'autoformation distinguent en général cinq courants majeurs² :

- l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie ;
- l'autoformation existentielle, processus bio-cognitif visant l'apprendre à être ;
- l'autoformation éducative, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives ;
- l'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux ;
- l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre ».

Ce mémoire prend racine dans le premier de ces cinq mouvements, l'autodidaxie. Par son caractère radical et intégral, l'autodidaxie s'oppose *a priori* aux cadres de formation. Nous tenterons d'explorer d'autres courants de l'autoformation : l'autoformation cognitive pour comprendre comment les individus apprennent de manière autonome, l'autoformation sociale pour saisir le rôle du contexte social dans ce type d'apprentissage, et l'autoformation éducative pour analyser ce qui est mis en place ou ce qui pourrait être mis en place en cadre institutionnel.

² Carré, Philippe, Daniel Poisson, et André Moisan. 2015. *L'autoformation: Perspectives de recherche*. Paris, Presses Universitaires de France.

1.2.1 L'auto-formation

Pour Philippe Meirieu, « *il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation* »³. En effet, il n'y a acquisition de savoirs authentiques que si le sujet construit des connaissances en fonction d'un problème qu'il se pose. Les connaissances seraient donc les réponses aux difficultés rencontrées. Il précise : « *il n'y a de véritable formation que par alternance* ». Par alternance, il entend alternance entre théorie et pratique, parce que les deux sont interdépendantes et se nourrissent l'une l'autre. Autrement dit, c'est le fait d'établir un lien entre un problème posé et des connaissances pouvant le résoudre, qui constitue l'acte d'apprendre. Pour Meirieu, « autoformation » est donc presque synonyme d'« apprentissage ». Et ce véritable apprentissage ne peut se passer d'une alternance pratique/théorie/pratique.

Catherine Clénet relie elle-aussi l'autoformation au désir d'apprendre⁴ :

[L'auto-formation] se fonde sur les conceptions d'un développement social et émancipateur du sujet. Elle ne se limite pas au sens commun de se former soi-même. Elle s'inscrit dans une dynamique d'autonomisation, caractérisée par une appropriation par l'apprenant de son pouvoir de formation son intention ou son désir d'apprendre. Elle participe à la construction de la personne dans un aspect existentiel et social et plus largement dans un processus de transformation et d'émancipation d'un sujet social apprenant.

L'autoformation participe donc de l'autonomisation et de l'émancipation de l'individu et ne peut se penser en dehors d'un cadre social. L'auto-apprenant est donc un être socialisé. Mais qu'en est-il de l'autodidacte ? N'est-il pas celui qui apprend radicalement seul ?

³ Meirieu, Philippe. « Autoformation ». Consulté le 4 juillet 2017.
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autoformation.htm>.

⁴ Clénet, Catherine. 2013. « *L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs.* » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 46 (2): 61-84.

Effectivement, pour Philippe Carré⁵, l'autodidaxie est une forme radicale d'autoformation où « *l'apprenant dirige par lui-même son apprentissage hors de tout lien avec l'institution formelle, grâce à des ressources variées, documentaires (bibliothèque), technologiques (Internet, etc.), relationnelles (experts, homologues et pairs)* ». L'autodidacte n'est donc pas complètement isolé. Il fait appel à des ressources, documentaires ou humaines. Par contre, il semblerait que ce soit précisément son absence de lien avec l'institution formelle qui le distingue des autres « auto-formés ».

Claude F. Poliak parle d'autodidaxie comme « *appropriation hérétique de savoirs légitimes* »⁶ à laquelle sont voués des individus dont « *l'origine sociale et le parcours scolaire initiaux ne les destinaient pas à devenir ou tenter de devenir ce qu'ils sont socialement et culturellement devenus* ». Là encore, le destin des autodidactes semble être indépendant de leur parcours en institution.

Cependant, dans cet ouvrage et à travers l'essor de ces destins de « *self-made people* », l'auteur présente un des processus du déclin des entreprises collectives⁷. En effet, le destin des autodidactes montrerait l'essor d'une certaine forme de privatisation et d'individualisation de la quête de salut culturel (orientation intellectuelle contraire aux déterminations sociales), alors qu'auparavant, les partis ou les syndicats fournissaient « *un certain nombre de lieux éducatifs où les gens du peuple trouvaient presque spontanément des palliatifs ou des remèdes à leur exclusion du monde scolaire* ». Poliak nous incite, à travers son étude, à remettre en question les idéaux sociaux qui portent ces entreprises collectives en déclin (dont l'institution scolaire fait partie). En particulier, on constate une évolution du rapport entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, qui exigent davantage de prise en compte des besoins particuliers, parfois au détriment des besoins collectifs.

Au-delà de l'aménagement d'espaces pour accueillir des personnes en grande partie auto-formées, on voit bien que l'enjeu, au niveau de l'institution d'éducation musicale,

⁵ Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.

⁶ F. Poliak, Claude. 1992. *La vocation d'autodidacte*. Paris, Editions L'Harmattan.

⁷ Collovald, A. 1993. « C. Fossé-Poliak, La vocation d'autodidacte ». *Politix* 6 (21): 159-62. <https://doi.org/10.3406/polix.1993.2037>.

dépasse la simple nécessité de répondre à la demande de ces personnes. Une prise en compte véritable de ce phénomène de déclin et de ses origines mènerait à une remise en cause des idéaux et des valeurs fondatrices de l'institution. Effectivement, il dévoile une tendance pour les individus à ne plus se retrouver dans un cadre commun à tous, d'autant plus dans les pratiques artistiques, où l'on peut constater, par exemple, que la formation classique calquée sur la composition d'orchestre s'oppose aux attentes d'une partie du public.

L'autodidaxie existe donc en creux de l'institution. Elle s'y oppose ou apparaît là où l'institution laisse de la place. L'autoformation est un concept plus large et n'est pas incompatible avec une forme d'institutionnalisation. C'est d'ailleurs pour ces raisons que les chercheurs et praticiens en pédagogie préfèrent le terme d'autoformation à celui d'autodidaxie.

1.2.2 Autonomie

Étymologiquement, « autonomie » dérive du grec *autos* : soi-même ; et *nomos* : loi, règle. « *fait de se gouverner d'après ses propres lois* »⁸. Ce terme est à distinguer de « hétéronomie » : fait d'obéir à des lois extérieures ; et de « anomie » : absence d'organisation sociale résultant de la disparition des normes communément acceptées. Le philosophe Cornelius Castoriadis⁹ propose une définition dont l'exigence radicale transparaît fortement derrière son apparente simplicité : l'autonomie peut être considérée comme le fait de « *se donner soi-même ses lois, [...] sachant qu'on le fait* ». On comprend alors que l'autonomie correspond à la mise en place d'un cadre, de règles par le sujet lui-même et pour lui-même. Mais l'autonomie n'est-elle pas, selon le sens commun, la faculté de travailler seul ? Bourreau et Sanchez¹⁰ distinguent l'autonomie politique de l'autonomie cognitive. Dans le cadre de l'enseignement, l'autonomie politique suppose la mise en place (par l'enseignant) d'un espace régi par les règles du

⁸ Hulsius. 1596. *Dictionnaire français-allemand et allemand-français*.

⁹ Castoriadis Cornelius, 1986, *Les carrefours du labyrinthe II*, Paris, Le Seuil, p. 198

¹⁰ Bourreau, Jean-Pierre, et Michèle Sanchez. 2006. « L'éducation à l'autonomie - Les Cahiers pédagogiques », 2006.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>.

jeu explicite que l'élève doit pouvoir s'approprier pour se libérer de la dépendance vis-à-vis du professeur. L'autonomie cognitive, quant à elle, renvoie d'abord à la liberté laissée à l'élève de rechercher, sélectionner, exploiter des informations ou procéder à des expérimentations pour construire son savoir : « *tâtonnement expérimental* » proposé par Freinet¹¹, multiplication des « situations-problèmes » (cf. Meirieu) et des conflits sociocognitifs (cf. Vygotski) sont ici au cœur du processus d'apprentissage¹². L'autonomie politique correspondrait plutôt à la faculté de se fixer ses propres règles, dans un contexte déjà ordonné. L'autonomie cognitive, quant à elle, renverrait donc à un processus d'apprentissage tendant à la « mise de l'ordre » de notions, de concepts, de savoirs, par le sujet lui-même.

Pédagogue de l'autonomie, Paulo Freire¹³ soutient que c'est « *avec l'autonomie péniblement construite que la liberté va combler l' "espace" antérieurement "habité" par sa dépendance. Son autonomie se fonde sur la responsabilité assumée* ». Le fait de se donner ses propres lois relèverait donc de la responsabilité du sujet. Cette notion de responsabilité atteste, d'une part, que l'autonomie se construit par le sujet lui-même, et d'autre part, qu'elle doit être construite de manière responsable, en particulier en « *respectant l'autonomie de l'autre* ». Enfin, notons que ce processus d'autonomisation conduit à dépasser la dépendance pour atteindre la liberté.

Freire nous indique plus précisément comment se déroule ce processus. Chaque individu est doué d'une curiosité ingénue ou naïve. L'éducation, consisterait à soumettre cette curiosité naïve à une critique avec une rigueur méthodique pour la faire passer à l'état de curiosité épistémologique. L'autonomie réside justement dans l'acquisition de cette rigueur (Freire 2006). C'est précisément par le dépassement de la curiosité naïve via la critique que le sujet va se libérer de la dépendance et accéder à la liberté.

En somme, l'autonomie désignerait donc la capacité d'un individu à se fixer lui-même les conditions et les moyens qui lui permettraient de dépasser la connaissance naïve pour atteindre la connaissance épistémologique.

¹¹ Freinet, Célestin. 1943. *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994, tome 1 ; Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation

¹² Bourreau, Jean-Pierre, et Michèle Sanchez. *Ibid.*

¹³ Freire, Paulo. 2006. *Pédagogie de l'autonomie*. Paris, Eres.

1.3 Questions initiales

Certains autodidactes disent craindre que leur pratique change s'ils intégraient un conservatoire, ce qu'avance la thèse de Rémi Deslyper¹⁴, en particulier pour les guitaristes de « musiques actuelles » (Deslyper 2009). Plus précisément, ils ont peur que leur rapport à la musique change, que celui-ci devienne trop sérieux, moins libre. Donc l'autodidacte (en particulier en guitare) aurait un rapport plus libre et plus souple à la musique, que l'on pourrait opposer à un rapport académique, étudié, imposé pour ceux qui fréquentent le conservatoire.

Dans le même temps, ils se demandent comment rentrer dans une telle structure. Cela paraît paradoxal : ils ont peur de cette structure mais veulent y rentrer. Comment expliquer cette attraction/répulsion ? Ont-ils les ressources et les aptitudes suffisantes ? Ont-ils peur aussi d'être évalués, voire dévalués ?

Pourquoi les étudiants, ou ex-étudiants en conservatoire semblent-ils avoir du mal à sortir de l'enseignement institutionnel pour s'auto-former ? Est-ce que l'étudiant de conservatoire n'est pas autonome car les dispositifs d'enseignements mis en place ne construisent pas l'autonomie de l'élève ?

Ces questions nous poussent à chercher pourquoi, *a priori*, les modèles pédagogiques traditionnellement employés dans les institutions d'enseignement musical ne rendent que très peu d'élèves autonomes et capables de poursuivre leur formation seuls ; mais aussi, pourquoi les élèves qui se sont essentiellement formés seuls redoutent de perdre une certaine forme de souplesse, d'aléa et cette faculté d'auto-formation, en rentrant dans une formation institutionnelle. Ces interrogations traitent de l'auto-formation, d'un point de vue interne et externe aux institutions.

Il nous faudra alors chercher à comprendre, en les comparant, les processus qui sont à l'œuvre dans les apprentissages institutionnels et les auto-apprentissages. Bien sûr, la source commune est l'autonomie comme quête ou comme perte ; du point de vue du dedans c'est devenir autonome et du dehors, c'est de le rester. D'où des tensions entre perte et gain, entre passif et actif, entre visible et caché.

¹⁴ Deslyper, Rémi. 2009. *Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique.* <http://journals.openedition.org/sociologies/2834>.

1.4 Problématique

En lien avec nos questionnements, notre problématique pourrait se formuler ainsi : Comment l'autoformation, dans l'institution ou hors les murs, participe-t-elle, par une tension entre gain et perte, de l'autonomisation du musicien guitariste, lui permettant de passer « d'une connaissance naïve à une connaissance épistémologique » ?

1.5 Méthodologie

Afin de tenter de répondre à cette problématique, ce travail s'appuiera sur des lectures d'auteurs de référence en ce qui concerne la pédagogie de l'autonomie (Paolo Freire), l'apprenance et la formation pour adulte (Philippe Carré), ainsi que divers travaux ethnographiques portant sur l'autoformation et ses éventuels liens avec l'institution. Par ailleurs, si notre mémoire se construit en partant de notre propre terrain d'expérience d'apprentissage de la musique, il s'inscrit également dans un cadre théorique pluridisciplinaire où sont convoqués les sciences de l'éducation mais aussi la sociologie et l'ethnologie. En effet il nous faut considérer notre étude comme un projet de compréhension d'une activité sociale (la pratique de la guitare) au sens wébérien¹⁵ du terme, c'est-à-dire une activité qui représente un comportement chargé de sens aussi bien pour ceux qui en sont les acteurs (les sujets musiciens autodidactes) que pour ceux qui en sont les observateurs. Notre démarche est donc compréhensive dans la mesure où toute interaction exige à un moment donné qu'on prenne en compte le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. Pour F. Laplantine (2006) « *ce que nous percevons, ce n'est pas seulement des "objets" ou des "faits", ce n'est pas seulement une forme, c'est d'abord et toujours du sens* ». C'est en cela que notre rapport au réel est un rapport de signification et d'interprétation. Il s'agira donc pour nous de restituer différentes logiques d'autoformation dans l'apprentissage de la guitare et de rendre compte des tensions qu'elles génèrent. Pour mener à bien ce travail herméneutique, nous avons mené une enquête qualitative et nous sommes largement appuyé sur la retranscription d'entretiens semi-directifs. Ils ont été menés auprès de musiciens autodidactes ayant eu

¹⁵ Weber, Max. 1922. *Économie et société*, trad. franç., Paris, Plon, 1971 ; rééd. Presses Pocket, « Agora », 1995, vol. 1, p. 28.

un lien avec une forme instituée d'enseignement musical, et auprès d'acteurs de l'enseignement musical. La grille d'entretien est exposée en Annexe 1 et présente des items permettant d'établir des comparaisons entre les différentes informations recueillies.

Les trois entretiens ont été mis en relation dans un tableur. Ce tableur présente une ligne par verbatim significatif (relativement à notre objet d'étude). Chaque colonne correspond à un thème récurrent dans les trois entretiens. Nous avons utilisé un codage C+ / C- / A+ / A- afin de classer pour chaque verbatim et chaque thème, si l'on observe un gain en institution (C+) / une perte en institution (C-) / un gain en contexte d'autoformation (A+) / une perte en contexte d'autoformation (A-).

Les personnes interrogées sont les suivantes :

- E. : maître de conférence en sciences de l'éducation à l'ESPE de Rouen, musicien d'abord formé en conservatoire, puis « autodidacte » et organisateur de festival musical,
- A. : un guitariste de jazz ayant une double expérience dans les murs / hors les murs,
- R. : mon premier professeur de guitare, exerçant aujourd'hui le métier au sein de différentes structures, en musique classique et en musiques actuelles.

Ces entretiens (retranscrits en Annexes 3, 4 et 5) ont été réalisés à l'ESPE de Rouen pour E., dans un bar de Rouen pour A. et dans un café pour R. Ils ont été enregistrés puis retranscrits. Ces entretiens ont duré entre 30 et 105 minutes. Nous avons d'abord demandé aux personnes interrogées de présenter comment ils avaient appris à jouer de la musique. Au gré de leur réponse, nous les avons orientés vers les thèmes présentés dans la grille d'entretien.

Il nous est apparu important de recueillir le témoignage de différents autodidactes. L'expérience d'autodidacte de E., couplée à sa connaissance des sciences de l'éducation et des formes institutionnelles de l'enseignement nous a paru particulièrement pertinente compte tenu de la vocation pédagogique de notre travail. Contrairement à E. qui a connu une première expérience de forme d'enseignement quasi-institutionnelle

pour s'en détacher ensuite, A. s'est formé seul pour intégrer le conservatoire (en cursus jazz) par la suite. Il l'a quitté rapidement. Cet aller-retour entre autoformation et formation en cadre institutionnel nous a semblé intéressant. Enfin, on ne pouvait se passer du témoignage d'un acteur de l'institution. Nous nous sommes donc entretenus avec R., professeur « autodidacte » depuis plus de dix ans. Certes formé comme musicien en cadre institutionnel, R. est un autodidacte de la pédagogie. Il demande actuellement une Validation des Acquis par l'Expérience pour obtenir le Diplôme d'Etat de professeur de guitare. Il nous a semblé indispensable de questionner un professeur en activité sur sa vision de l'auto-formation.

On pourra regretter que l'ensemble des personnes interrogées ne soit composé que d'hommes, ce qui laisserait supposer que seuls les hommes font cette expérience de l'autodidaxie en musique. Nous verrons d'ailleurs la dimension genrée de la pratique guitaristique (des musiques actuelles en particulier) et de l'autodidaxie.

2 L'autoformation hors les murs

2.1. L'autodidacte est un imposteur

« *L'autodidacte est un imposteur* ». Cette citation un peu provocatrice de Paul Ricœur¹⁶ (citée par Philippe Meirieu) nous rappelle que l'autodidacte, en se référant, à un moment ou un autre de son apprentissage, à des ressources matérielles ou à des personnes ressources, n'apprend pas seul. Meirieu parle de nécessité d'un apport exogène au sujet, dans le sens où on ne peut pas tout réinventer et que l'on n'apprend que ce qui nous est transmis par les autres. D'après Christian Verrier (2002), « *l'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire – quelque soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéro-formatif organisé, en ayant éventuellement recours à une personne-ressource* ».

D'après Pascal Cyrot¹⁷, les auteurs sur l'autodidaxie s'accordent tous pour relativiser la position de l'autodidacte comme « *Robinson Crusoé de la formation* ». En effet, l'autodidacte serait plutôt un auto-apprenant socialisé. P. Cyrot revient sur le roman de Defoe pour nous révéler l'importance de la variété du parcours de Robinson Crusoé : « *éducation domestique (père), apprentissage des autres et des situations (compagnons et voyages), apprentissage en solitaire (51 % du roman en nombre de pages, 40 % en nombre d'années), apprentissage à deux (Vendredi)* ». Et de conclure, « *Ce constat met alors en évidence un va-et-vient entre les formes d'apprentissage qui justifient l'approche de l'autodidaxie comme épisode.* »

¹⁶ Meirieu, Philippe. *Innovation*. Consulté le 23 avril 2018.
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/innovation.htm>.

¹⁷ Cyrot, Pascal. « “ L'autodidacte ” : un Robinson Crusoé de la formation ? » *Savoirs*, n° 13: 79-93.

2.2. Sociologie de l'autoformation hors institution

Guitare et autodidaxie :

En 2011 Florian Caron¹⁸ publie une étude ethnographique sur la transmission guitaristique. Il compare deux traditions d'apprentissage de la guitare souvent opposées : la classe de guitare « classique » en conservatoire et l'apprentissage de la guitare « rock ». La seconde est souvent appelée « école de l'autodidaxie ». Les modèles de transmission se distinguent par la place de l'instrument dans l'apprentissage. Dans la classe de guitare classique, l'élève se trouve en tension entre la partition et le geste musical : il apprend à trouver le geste juste pour respecter au mieux ce que la partition exige et le professeur joue le rôle de médiateur entre la partition et l'apprenant. Dans « l'école de l'autodidaxie », la guitare sert de support à la transmission. C'est par l'instrument et quelques ressources visuelles (diagrammes d'accords, diagrammes de gammes, tablatures), que les notions théoriques et le geste musical vont se construire. Par autodidaxie, Florian Caron entend une tradition qui « *délègue aux contenus les moyens de leur propre transmission* ». Pour étendre le sujet, il questionne l'influence de ces deux modes de transmission sur la construction de l'autonomie de l'apprenant.

Dans sa thèse sur le changement des pratiques des guitaristes de « musiques actuelles » autodidactes après leur entrée dans un cadre d'enseignement institué, Rémi Deslyper¹⁹ justifie le choix des guitaristes comme objets d'étude car la guitare est l'instrument emblématique des « musiques actuelles ». Son choix a été d'autant plus motivé par le nombre de guitaristes autodidactes s'inscrivant dans des cursus institutionnalisés. En effet, son étude portait sur des entretiens auprès de 35 élèves guitaristes, répartis dans deux écoles, chiffre que l'on ne pourrait atteindre en se focalisant sur un autre instrument. Certes, cette étude se centre sur le cas particulier des départements de « musiques actuelles » mais, compte tenu du poids des représentations liées à la guitare (instrument populaire, inadapté à l'orchestre), on peut

¹⁸ Caron, Florian. 2011. « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste. » *Ethnologie française* 41 (3): 531-39.

¹⁹ *Ibid*

penser que le phénomène de l'autodidaxie influence les pratiques des élèves en département « classique ».

Il apparaît donc que la guitare, par son histoire — sa reconnaissance tardive au sein des conservatoires, et son aura dans une bonne partie des musiques populaires depuis les années 1960 et dans certaines musiques traditionnelles —, jouisse d'un statut particulier au regard de l'appartenance sociale des personnes qui choisissent d'en faire l'apprentissage par la diversité des pratiques dont elle est l'objet.

1- Un contexte familial et affectif au service de l'autonomie :

Il apparaît, au travers des témoignages des trois musiciens interrogés, que l'entourage joue un rôle moteur dans la construction d'une motivation dans la pratique instrumentale. E. a puisé sa motivation dans son cercle d'amis : « *On nous donne trois accords et on est capable de faire chanter des gens* ». Pour A. et R., c'est le contexte familial qui a, pour l'un, initié la pratique : « *C'est mon frère qui m'a offert une guitare* » ; pour l'autre, construit la motivation : « *Il y a l'émulation de l'entourage, c'est sûr. Il suffisait que ma mère ouvre la porte de ma chambre et me dise "Ah c'est bien ce que tu joues !" " Là, j'étais revigoré pour deux ans. La flatterie sincère est importante. On a besoin de ça* ». On voit bien l'importance de ceux que François de Singly nomme les « *autrui significatifs* », autrement dit : « *les individus qui soutiennent le soi par la conversation, en validant ou non la représentation de Soi et du monde* »²⁰. Pour les enfants, les *autrui significatifs* sont le plus souvent les parents ; pour les adolescents, ils peuvent être les amis proches ; et pour les adultes, c'est généralement le conjoint qui joue le rôle d'*autrui significatif*.

Bien qu'issu d'une famille dans laquelle on écoute de la musique, pour E., la pratique de la guitare, contrairement à sa première expérience d'apprentissage du piano, était un moyen de s'émanciper de ses parents :

Ils ne se sont jamais trop intéressés à ce que je jouais, C'était aussi sur fond de crise d'ado. Ils n'ont jamais été intéressés par le répertoire de musiques actuelles.

²⁰ D'après Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité* in "Les sociologies de l'Individu" de Danilo Martuccelli et François de Singly, Armand Colin, 2012, page 71

C'était très classique et variété 60, 70. Yves Montant, Distel, Brel. Et moi, ce que j'écoutais, la pop, le rock, c'était inquiétant, la drogue et associé à l'échec scolaire.

Par contre, son entrée en pratique de la guitare s'est faite par le biais de l'entourage amical : *« Je me suis mis à la guitare en autodidacte. Peu de temps après parce que j'aimais la musique. Par des échanges entre amis. La découverte de la musique ».*

Ce paradoxe entre une absence d'influence des parents et l'importance de leur soutien, dans l'entrée en pratique de musiciens auto-formés se retrouve dans la thèse de Rémi Deslyper :

Si l'écoute et les pairs jouent indéniablement un rôle d'incitation, celui-ci ne peut pleinement se développer que parce que le cadre familial l'y autorise, le soutient. Aussi, malgré le discours des enquêtés qui cherchent à rejeter toute influence parentale à leur entrée dans la pratique, il est possible de parler d'un véritable rôle socialisateur des parents à l'activité.

On ressent, à la lecture de ces témoignages, l'impact majeur de l'encouragement des proches. A leurs débuts, les trois musiciens interrogés ont d'abord donné du sens à leur pratique parce qu'elle était gratifiante et soutenue par leur entourage familial ou affectif.

Par ailleurs, cet entourage ne favorise pas toujours la rencontre d'autres musiciens, et, même A., guitariste de rock d'abord et de jazz ensuite, semble avoir toujours eu du mal à former des groupes : *« Je n'ai jamais eu de groupe. J'ai eu un embryon de groupe l'année dernière et ça s'est fini parce que tout le monde avait un emploi du temps chargé. »*

2- Temporalité des apprentissages en autoformation :

Comme nous venons de le voir avec le témoignage de A., le manque de temps, tout comme le manque de moyens, constitue un véritable frein à la pratique autodidacte. E. a, lui aussi, connu une période où le temps lui manquait : *« Et puis j'ai arrêté pendant un bout de temps parce que, aléas de la vie sentimentale. Acheter une maison, faire des*

enfants ». Les sociologues du temps, et du temps libre en particulier, parlent de budget-temps. Pour chaque individu, il y aurait un budget-temps consacré aux tâches domestiques, un budget-temps consacré à la famille, un budget-temps au sport, aux pratiques artistiques, etc. Les activités de loisir, pourtant constitutives de « *la production de nouvelles valeurs* »²¹ et aux fonctions bien reconnues (« *caractère libérateur, désintéressé, hédonistique et personnel* »), occupent une place très secondaire dans cette organisation du temps libre. Certaines études constatent une diminution du budget-temps consacrées aux loisirs depuis la fin du XXème siècle, caractérisée par un fort déclin de la lecture et des activités culturelles.

3- La place de l'esthétique musicale dans la socialisation de la pratique :

Comme nous l'avons vu plus haut, le caractère gratifiant de la pratique musicale est constitutif de l'entretien de la motivation. D'après R., qui enseigne depuis plus de 10 ans la guitare classique et électrique, l'esthétique joue un rôle non négligeable à ce niveau : « *Ce n'est même pas une question relationnelle. C'est juste une question d'esthétique. A un moment donné, les élèves trouvent ça plus moderne, plus gratifiant quand on joue devant les copains* ». Plus tard, dans l'entretien, il ajoute : « *Le classique c'est un plaisir égoïste* ». L'expérience de E. montre bien cette séparation entre les contextes sociaux. D'une part, l'apprentissage de la musique classique soutenue par ses parents (« *Une formation très classique, avec du solfège, avec des gammes, avec du Hanon, [...], une méthode un peu rigide* »), et d'autre part, une pratique de la guitare rock à laquelle les parents étaient indifférents mais pas les amis (« *Donc je me suis remis à la guitare tout seul mais avec des bonnes bases musicales mais cette fois juste à l'oreille. Grilles d'accords et fini le solfège.* »).

Les différentes études sociologiques réalisées par R. Deslyper (Deslyper 2009), M. Perrenoud (Perrenoud 2007), F. Caron (Caron 2011) portent toutes sur des musiciens adultes ayant, pour la grande majorité, débuté la musique « tardivement » (i.e. à l'adolescence) et n'ayant jamais pratiqué ou ne pratiquant plus la musique classique. Cette absence de la musique classique dans les parcours d'autodidactes pose question.

²¹ Pronovost, Gilles. 2014. « Sociologie du loisir, sociologie du temps ». *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, n° 20 (décembre). <https://doi.org/10.4000/temporalites.2863>.

L'apprentissage du langage et de l'écriture, propre à la musique classique, est-il incompatible avec l'autodidaxie ? La musique classique serait-elle l'objet d'un rejet de la part des autodidactes ou participe-t-elle de l'exclusion de ces mêmes autodidactes ?

4- De l'autodidaxie et du genre :

Ce travail s'appuie sur les témoignages de trois musiciens de sexe masculin, ainsi que de l'expérience de son auteur, du même sexe. Les études citées ci-dessus présentent une même supériorité numérique du masculin. R. Deslyper avance l'argument selon lequel le contexte informel des pratiques de musiques « populaires », s'inscrit dans des imaginaires sexués où les garçons sont sur-représentés. En effet, le milieu des musiques actuelles est, depuis les débuts du rock, essentiellement un monde d'hommes. Sa forte médiatisation et son caractère populaire diffusent l'idée que les femmes n'y auraient qu'une place limitée. Les statistiques attestent d'ailleurs d'une très faible présence du féminin dans la pratique des musiques actuelles. Voici l'analyse de Marc Perrenoud²² quant à la très faible représentation des femmes dans son étude sociologique sur les « *musiciens ordinaires* » :

Ce déséquilibre est sans doute lié au fait que c'est une profession qui se pratique plutôt de nuit dans des endroits peu fréquentables... S'ajoute le fait que la figure sociale que l'on attribue aux musicos reste déviante. Les représentations que l'on a du milieu sont aussi assez virilistes, la presse spécialisée fait appel comme dans l'informatique ou dans le sport à l'esprit de compétition.

Par ailleurs, le mode de socialisation semble jouer un rôle dans la différenciation de l'accès à une formation autodidacte entre les hommes et les femmes. En particulier, des études montreraient que « *les adolescentes privilégient très largement les échanges discursifs alors que les adolescents préfèrent quant à eux " l'action " »*²³. Cette opposition entre le « dire » le « faire » pourrait aussi expliquer pourquoi les adolescents

²² Perrenoud, Marc. 2007. *Les musicos : Enquête sur des musiciens ordinaires de Marc Perrenoud*. Paris, Editions La Découverte.

²³ Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

se tournent plus aisément vers l'apprentissage autodidacte, par essence inscrit dans l'action et l'expérimentation, que les adolescentes.

Enfin, il semblerait que l'image de la formation chez les hommes et chez les femmes ne soit pas tout à fait la même, en atteste un article sur l'autodidaxie dans le domaine de l'informatique²⁴ (Collet et Mosconi 2006). L'autodidaxie ferait appel à des fantasmes d'auto-engendrement qui font plus écho dans l'imaginaire des hommes que des femmes : « *L'autodidacte est quelqu'un qui s'engendre lui-même, au sens où il construit seul sa personnalité future avec ce qu'il pense ou ce qu'il est déjà, en s'appropriant seul des savoirs nouveaux et de nouvelles compétences* ». L'auteur oppose cet auto-engendrement à l'engendrement biologique qui ne pourrait se passer de la femme.

On peut supposer que la conjonction entre les différences de perception dans les modes de socialisation (le « faire » vs. le « dire ») et dans les contenus, entre le masculin et le féminin, puisse expliquer l'absence de femmes dans ces études sociologiques. Enfin, on peut émettre l'hypothèse, d'après les travaux d'Yves Raibaud²⁵, que la pratique musicale autodidacte, en tant qu'espace de loisirs historiquement masculin, tend à se redéployer continuellement et à perpétuer sa relation au genre.

2.3. Un contexte social propice à l'entrée en pratique

Pour les autodidactes, comme nous l'avons vu au paragraphe 2.2., le rôle des autres spécifiques est déterminant pour l'entrée dans la pratique. Ils permettent en particulier de susciter la curiosité naïve de l'apprenant.

Premièrement, l'auto-apprenant gagne en valeur par la gratification de ses proches. Rappelons l'importance de l'encouragement de la mère de R. : « *Il y a l'émulation de l'entourage, c'est sûr. Il suffisait que ma mère ouvre la porte de ma chambre et me dise "Ah c'est bien ce que tu joues !" Là, j'étais revigoré pour deux ans. La flatterie sincère est importante. On a besoin de ça* ».

²⁴ Collet, Isabelle, et Nicole Mosconi. 2006. « Genre et autoformation : le cas de l'informatique ». *Education permanente*, n° 168: 137-48.

²⁵ Raibaud, Yves. 2012. « Introduction : " Géographie du genre : ouvertures et digressions " ». *L'Information géographique* 76 (2) : 7-15. <https://doi.org/10.3917/lig.762.0007>.

Deuxièmement, l'ouverture musicale propre à ces destins d'autodidactes semble elle-aussi relever de cette même curiosité naïve. Ce qui marque dans les débuts de la pratique musicale des personnes interrogées, c'est leur manière de puiser dans des ressources variées pour progresser et se forger, progressivement, leur propre identité artistique. Revenons sur les débuts de A. : « *vers 15 ans j'ai commencé à jouer des Red Hot tout ça. J'ai appris les barrés avec Brassens, Et après j'ai commencé à faire des solos, à m'intéresser à ça* ». De même, R. estime avoir progressé essentiellement par son activité précoce au sein de groupes très différents (hors les murs) :

J'avais 4 groupes mais que des styles très différents : du jazz, de hardcore ultra-violent, un groupe de bal où on faisait du Claude François. C'est une très très bonne école ça. C'est la première fois que je jouais avec une session cuivre. Et l'endurance aussi. J'avais un groupe de compo aussi, dans une esthétique pop-rock. Et puis, la musico aussi, ça brasse beaucoup d'esthétiques différentes.

Ce contact avec l'altérité semble aussi participer à la construction de soi. A travers l'Autre, l'auto-apprenant se définit progressivement en tant qu'artiste.

On comprend alors que la diversité des esthétiques et des ressources est à la fois un prétexte à l'apprentissage, un moyen de sociabiliser sa pratique, et un préalable nécessaire à l'affirmation de sa propre identité artistique.

2.4. Une quête de sens dans un cadre souple

Comme nous avons pu le voir dans les extraits d'entretiens ci-dessus, le contexte social construit le sens des apprentissages autodidactes. Il y a un besoin de souplesse dans la formation de l'amateur, car on constate souvent une certaine inconstance dans son investissement au cours de son apprentissage. Mais cette souplesse offre aussi à l'auto-apprenant de spécifier sa pratique et de s'affirmer artistiquement.

A plusieurs reprises, A. fait mention de ce parcours erratique : « *Je me posais la question sur ce que j'avais vraiment envie de faire* », « *Pour dire la vérité, je suis resté 3 mois en musico et après j'ai pris des cours avec le prof. L'année d'après je suis rentré au conservatoire et je suis resté un an.* », « *Je n'ai pas forcément un parcours très*

ciblé ». Il pointe la nécessité de s'adapter à une temporalité sur du long terme, inhérente aux apprentissages : « *J'ai compris que ce n'est pas en travaillant un truc sur le moment que tu vas y arriver. C'est toujours six mois après que ça ressort. Quand tu ne le bosses plus, que tu n'y penses plus* ». Il constate que pour apprendre, il a besoin de s'inscrire dans une temporalité longue. Cette prise de conscience du processus apprenant et de ce qu'il requiert pour construire son savoir dévoile la construction d'une méthodologie, témoin du dépassement de la curiosité naïve.

E., lui aussi, a connu un apprentissage morcelé, constitué d'une première expérience d'apprentissage du piano dans laquelle il ne trouvait pas de sens, puis de différentes phases d'apprentissage de la guitare :

Je me suis remis à la guitare tout seul mais avec des bonnes bases musicales mais cette fois juste à l'oreille. Grilles d'accords et fini le solfège. [...] Au lycée, on m'a proposé de jouer de la basse dans un groupe. [...] Et puis j'ai arrêté pendant un bout de temps parce que, aléas de la vie sentimentale. Acheter une maison, faire des enfants. Je m'y suis remis à 30, 35 ans, à nouveau avec un copain dont j'ai fait la connaissance à ce moment. [...] On s'est mis à refaire un groupe pour faire un truc pour jouer dans une fête. Et puis, le truc dans une fête est devenu deux fêtes et puis on fait un groupe pendant une quinzaine d'années dans les musiques actuelles. En travaillant tout seul dans mon coin. Et à nouveau, l'envie de progresser. Un peu short dans les grilles pour les solos, un peu à la peine donc besoin à nouveau d'un cours. J'ai pris des cours particuliers avec un guitariste pour les chorus et les grilles d'harmonie.

Ces parcours uniques sont ceux de deux musiciens. Mais en y regardant de plus près, chaque apprentissage, chaque parcours comporte en lui des irrégularités, que la formation ait eu lieu dans une institution ou pas. Ce caractère unique, propre à chaque apprenant, pose la question de savoir comment l'institution s'adapte à ces parcours de vie et à ces apprentissages irréguliers.

L'expérience ne rend pas forcément « spécialisé ». Certains font d'ailleurs le choix de ne pas se spécialiser dans une esthétique. Par contre, il apparaît clairement que les

auto-apprenants interrogés gagnent en autonomie dans le sens où ils arrivent à se fixer leurs propres objectifs. Cette construction d'un cadre et la projection au-delà de la simple curiosité naïve dévoile là aussi la construction d'une méthodologie d'apprentissage. Prenons l'exemple de E. : « *Plus on en fait, plus on travaille, plus on progresse. Après, quand on se met des objectifs : on va enregistrer, on a un concert important, ça fait avancer. [...] Et puis en écoutant et en s'intéressant aux musiciens. En allant au concert. En étant curieux. Le travail surtout* ». Il témoigne d'une part, comment travailler efficacement, d'autre part, à quel point les projets peuvent nourrir sa motivation. Son apprentissage autodidacte lui permet aussi de redonner du sens à ce qui ne lui semblait pas en avoir dans sa formation initiale au piano, en l'occurrence le solfège : « *Quand mon fils s'est mis au piano, c'est moi qui l'aidais pour le solfège et tout ça, et j'ai retrouvé beaucoup de plaisir à refaire du solfège à ce moment là* ».

De même, A. s'est progressivement tourné vers le jazz, par l'intermédiaire d'une amie à qui il doit cette découverte. Il a alors décidé de se « spécialiser » dans cette esthétique et a pris des cours avec un professeur de guitare « généraliste » en lui demandant de travailler spécifiquement sur le jazz. Il a ensuite poursuivi sa formation avec un cursus au conservatoire en cycle jazz.

Nous remarquons, à travers ces destins d'auto-apprenants, que ce qui nourrit leur soif d'apprendre est d'abord une « *curiosité naïve* », au sens de Freire, un éclectisme au service de leur intégration sociale et de leur apprentissage. Progressivement, cette curiosité naïve se meut en une « *curiosité épistémologique* » au service de la formation de leur identité artistique.

2.5. Les contraintes et limites de l'apprentissage autodidacte

Nous venons de voir en quoi l'autoformation, par son contexte social favorable d'une part, permet de susciter la curiosité naïve ; et par la souplesse de son cadre d'autre part, permet à l'apprenant de construire lui-même sa méthodologie pour atteindre une curiosité épistémologique. Mais cette curiosité se retrouve parfois confrontée à des contraintes qui entravent la poursuite des apprentissages.

Ces contraintes peuvent d'abord porter sur le contenu même des apprentissages. L'apprenant se trouve alors limité pour apprendre seul et ressent le besoin de se rapprocher de l'institution. E. témoigne de ce besoin de faire appel à un professeur. « *Et à nouveau, l'envie de progresser. Un peu short dans les grilles pour les solos, un peu à la peine donc besoin à nouveau d'un cours. J'ai pris des cours particuliers avec un guitariste pour les chorus et les grilles d'harmonie* ».

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, le manque de temps peut constituer un autre frein au développement de la pratique autodidacte. L'insuffisance de moyens consacrée à la pratique de la musique, pour suivre d'éventuels cours particuliers, pour l'achat et l'entretien du matériel, est une autre limite de ces modes d'apprentissages.

Enfin, l'autodidacte peut facilement se retrouver isolé, alors même qu'il est souvent conscient que sa pratique doit se nourrir du contact avec l'altérité. Ce *verbatim* de A. illustre bien, à la fois la question du manque de temps et du manque de moyens, ainsi que ce besoin de pratiquer la musique collectivement :

J'avais négocié pour rassembler les heures. Et j'avais un pote qui était au conservatoire en jazz et qui m'avait dit que le prof était cool. Et je n'arrivais pas à rencontrer de musiciens. Alors qu'au conservatoire je pensais vraiment rencontrer des gens, ce qui s'est révélé être vrai. Ça m'a poussé d'y aller le fait qu'il y ait un pote. Et puis c'était pas cher. J'ai payé 120€ à l'année.

Le contexte social favorise donc l'émergence d'une curiosité naïve chez l'autodidacte. Le cadre souple lui permet de spécifier sa pratique et ainsi, de dépasser cette curiosité naïve pour la transformer en curiosité épistémologique. Mais, diverses contraintes liées à l'essence même de ces apprentissages entravent la poursuite de ce processus d'autonomisation, au sens de Freire, ce qui engage parfois les apprenants vers d'autres formes d'apprentissages.

3 Auto-formés et institution : un rapport d'attraction/répulsion

3.1. Un apparent paradoxe

Le schéma national d'orientation pédagogique de musique place la formation et l'accompagnement des musiciens amateurs comme l'un des enjeux principaux :

La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.

Les 5 et 6 octobre 2007, des journées d'études sur le thème « conservatoires et pratiques amateurs » ont été co-organisées par la Cité de la musique (département Pédagogie et Médiathèque) et la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (bureau des enseignements et de la formation, bureau de l'éducation et des pratiques artistiques). Le choix de cette thématique rappelle l'intérêt croissant des institutions d'enseignement pédagogique pour l'accompagnement des amateurs.

Le schéma d'orientation fixe, d'ailleurs, l'*autonomie* comme objectif d'acquisition dans les 2^{ème} et 3^{ème} cycles des cursus en conservatoire. Le 2^{ème} cycle vise à « *l'acquisition d'une formation de base qui permet à l'élève de tenir sa place dans une pratique musicale de manière relativement autonome* » et le 3^{ème} cycle doit autoriser l'apprenant « *à conduire, de manière autonome, un projet artistique personnel riche, voire ambitieux* ».

Plus généralement, on constate de la part du public un besoin croissant de pouvoir se former tout au long de sa vie. En témoignent nombres de dispositifs et subventions permettant la formation continue, à la fois dans les institutions, et en dehors (MOOC). Cela implique, de la part des pouvoirs politiques et des acteurs de toutes formes

d'enseignement, la nécessité de renforcer l'autonomie dans les apprentissages (apprendre à apprendre). Le livre blanc de la Communauté européenne de 1995, le *Mémorandum* de Lisbonne, l'OCDE et l'UNESCO place « l'éducation tout au long de la vie » au cœur de l'urgence pédagogique que nous rencontrons. Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présenté à l'Unesco mentionne « *une exigence nouvelle, capitale, d'autonomie dynamique des individus dans une société en mutation rapide* » (Delors, 1996).

Pourtant, chez les autodidactes revendiqués, l'école revêt bien souvent une mauvaise réputation. D'après R. Deslyper, les autodidactes (ici, en musiques actuelles) rejettent l'institution d'enseignement musical pour trois raisons majeures :

- Une école qui « ne sert à rien » : ils estiment l'enseignement en institution trop « pointu » pour leur propre pratique. Ils ne remettent donc pas forcément en cause la légitimité de l'école, mais celle de leur pratique.
- Une école qui nuit à la créativité : les musiciens de musiques populaires, en particulier, craindraient un « formatage » opéré par l'institution.
- Une mauvaise expérience préalable en cadre institutionnel.

Il apparaît alors urgent, pour répondre aux directives citées plus haut, de prendre en compte les représentations des autodidactes, de comprendre pourquoi ils fuient l'institution, et comment la même institution pourrait accompagner les parcours auto-formés.

3.2. Les cours particuliers

Notons que le passage par un cursus de cours particuliers, d'apparence moins formelle et plus ouverte que la formation institutionnelle, semble être relativement courante.

R. a débuté pendant plusieurs années en prenant des cours particuliers. A. et E. ont, quant à eux, ressenti le besoin de prendre des cours et se sont tournés vers un professeur particulier. L'un comme l'autre se retrouvaient dans une période où ils

avaient besoin d'aide pour progresser et avaient des objectifs déjà clairs. Revenons sur le parcours de A. :

J'ai commencé à 15 ans quand je suis arrivé au lycée [...]. J'ai rencontré pas mal de musiciens et j'ai fait de la musique avec eux. M'est ensuite venu l'idée de reprendre une License de musico, il y a trois ans. Et j'ai repris des cours. J'ai rencontré un prof génial. C'est la première fois que je prenais des cours. J'avais 19-20 ans. En fait j'avais pris des cours au lycée. On était à 5 dans le cours mais je n'ai rien appris.

C'est après une pratique autodidacte et irrégulière sur une période de 4 ans que A. a ressenti le besoin de reprendre des cours. Ce n'était pas véritablement sa première expérience de cours de musique mais il attribue la responsabilité de n'avoir rien appris lors des premiers cours, au nombre d'élèves par cours (5 élèves). Il explique, plus tard dans l'entretien, comment il a trouvé ce deuxième professeur particulier :

Vers 20 ans j'ai découvert le jazz et je suis tombé sur lui. Il pouvait me donner des cours dans tous les styles et il m'a beaucoup ouvert à ça. Les grilles, l'improvisation, les gammes. Je ne connaissais pas les notes sur le manche. C'est à partir de ce moment là que j'ai pu mettre des noms sur les choses.

On comprend alors que A. s'est dirigé vers ce professeur avec une demande précise : apprendre le jazz. Cette définition claire des objectifs d'apprentissage et leur appropriation par son professeur ont sans doute été une des conditions de la réussite de ces cours particuliers.

Par ailleurs, les cours particuliers offrent une souplesse qu'affectionnent les auto-apprenants. Effectivement, les cours n'ont pas forcément lieu à heures fixes, pas forcément toutes les semaines. Ils peuvent être partagés à plusieurs élèves. Ce fut le cas de A., mais ces pratiques sont courantes.

On comprend donc bien l'attrait des autodidactes pour cette forme accompagnée d'apprentissage, grâce à sa souplesse et son adaptabilité tant en terme de contenus que de modalités.

3.3. Les « sous-musiciens » et les pratiques illégitimes

On peut avancer à l'analyse des données recueillies, que certains considèrent l'institution d'enseignement comme une « école qui ne sert à rien », plus précisément, qui ne leur sert à rien. En effet, le travail de R. Deslyper a dévoilé que la raison pour laquelle les autodidactes rechignent le plus souvent à entrer en formation en cadre institutionnel réside dans l'éloignement entre l'enseignement musical, leurs pratiques et leurs besoins. Cela semble particulièrement prégnant pour les guitaristes. Les témoignages recueillis vont dans le même sens. Par exemple, A., à qui l'on a posé la question « *le conservatoire ça t'a rendu plus autonome ?* » répond :

Oui et non, mon prof d'avant Oui ! Mais je pense que le jazz au conservatoire ce n'est pas le premier endroit où tu dois aller pour faire du jazz. Si tu veux faire du classique oui ! Mais le jazz.... Le jazz c'est plutôt un truc qui se barre dans tous les sens et où t'apprends avec les autres mais pas avec un truc bien ciblé comme au conservatoire.

Le conservatoire ne serait donc pas le lieu adapté pour l'apprentissage de certaines esthétiques musicales. Plus largement, la guitare a longtemps été victime d'un rejet de la part de l'institution musicale. En atteste la date d'ouverture de la première classe de guitare au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, par le fameux Alexandre Lagoya, en 1969, il y a 49 ans seulement. Cette anecdote, pour une institution d'enseignement musical qui a longtemps calqué son fonctionnement sur celui du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, et dans une époque où la guitare était déjà prédominante dans les musiques populaires, est révélatrice du mépris pour ces musiques et pour l'instrument de la part de l'institution. Cela, R. l'a ressenti lors de sa formation, il y a moins de 20 ans, et encore aujourd'hui : « *c'est le drame de l'apprentissage en conservatoire : on nous considère encore comme des sous-musiciens. Parce qu'on ne lit pas aussi bien les partitions* ». Cela semble même avoir alimenté son rejet du « *solfège* » lors de sa formation : « *Je ne me sens pas à l'aise avec [le solfège] parce que j'étais un cancre au solfège. Comme beaucoup de guitaristes, puisqu'on était des sous-musiciens* ». Cette distinction rappelle le processus

d'exclusion repéré entre « nous » et « eux » par le sociologue Richard Hoggart²⁶ (ici « nous » les sous-musiciens et « eux » les musiciens). Il est significatif que cette distinction se fonde précisément sur la faculté à lire la partition (« eux » les lecteurs et « nous » les non-lecteurs).

Ce dernier témoignage semble être le résultat de ce que certains auteurs appellent l'artification, comme « *fonction adaptative spécifique à l'être humain, la survie et l'évolution de l'espèce dépendant entre autres des capacités artistiques des individus* »²⁷. D'après N. Heinich²⁸, l'artification va de paire avec une croyance de la valeur supérieure de l'art. Entre le 17^{ème} et le 19^{ème}, cette croyance s'est construite conjointement à l'émergence, pour chaque sphère artistique, d'une institution régulatrice qui dresse une barrière entre art et non art, entre les artistes et les autres. Le témoignage de R. semble attester de l'héritage de ces barrières entre, guitaristes « *sous-musiciens* » et musiciens.

La revendication dans le parcours des auto-formés en institution joue un rôle déterminant aboutissant tantôt au rejet, tantôt à une acculturation au sens ethnologique du terme proposé par Roger Bastide, c'est à dire la capacité à intégrer des formes culturelles différentes.

Chez les trois musiciens interrogés, on retrouve une même posture syncrétique, une même volonté de ne pas se spécialiser. E. dit qu'il a toujours été un « *touche à tout* ». A. semble certes vouloir pratiquer le jazz essentiellement mais c'est précisément parce que sa conception du jazz comme « *un truc qui se barre dans tous les sens* » s'opposait à l'enseignement institutionnel qu'il a choisi de quitter son cursus en conservatoire. R., bien que n'ayant pas suivi un apprentissage autodidacte en premier lieu, a su se spécialiser « seul » par la suite dans des esthétiques très variées : « *Je ne serai jamais spécialiste. De toute façon je n'ai jamais voulu me spécialiser. C'est à double tranchant, du coup je suis moyen dans plusieurs choses et pas excellent dans un truc. C'est un choix.* »

²⁶ Hoggart, Richard. 1970. *La culture du pauvre*, Paris, Editions de Minuit.

²⁷ Shapiro, Roberta. 2004. *Qu'est ce que l'artification ?*, XVIIème Congrès de l'AISLF « L'individu social », Comité de recherche 18, Sociologie de l'art Tours.

²⁸ Heinich, Nathalie. 1993. *Du peintre à l'artiste*, Paris, Minuit. ■

On retrouve, chez ces musiciens, les caractéristiques de ceux que Claude Lévi-Strauss définit comme bricoleurs :

*Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâche diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son enjeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures.*²⁹

Ces facultés du bricoleur semblent relever de la construction de l'autonomie cognitive, de la capacité à faire les choses seul.

Mais cette revendication d'une pluri-compétence se heurte aux représentations dévalorisantes envers le « touche-à-tout » et à un système d'éducation musicale qui a longtemps œuvré pour la survalorisation de la mono-compétence et la surspécialisation. Pour autant, depuis 2008, le schéma national d'orientation pédagogique incite justement à favoriser les compétences transdisciplinaires et pluridisciplinaires : « *La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts* ».

3.4. Légitimité

L'entrée en formation en cadre institutionnel des musiciens autodidactes est souvent animée par le besoin de trouver une légitimité. Chez les guitaristes, nous l'avons vu, les résistances à l'entrée en formation sont fortes. Ce besoin se matérialise de manière claire à travers le désir de se professionnaliser : « *Ce choix d'une " professionnalisation*

²⁹ Lévi-Strauss, Claude. 1960. *La Pensée sauvage*, Paris, Ed. Plon, p 27

» *qui passe par l'école de musique s'explique certainement, en partie, par la forte légitimité dont jouit le mode scolaire de socialisation dans nos sociétés* » (Deslyper 2013).

A. n'évoque pas explicitement cette recherche de légitimité lorsqu'il raconte son entrée en conservatoire mais on observe qu'il a fait le choix, à ce moment là, de s'inscrire en faculté de musicologie et ensuite de se consacrer entièrement à sa formation en cycle jazz. On comprend donc que son souhait était de se « professionnaliser », d'une manière ou d'une autre. Quant à R., il n'a pas connu une formation autodidacte à proprement parlé, puisque ses premières années de formation se sont déroulées dans une école privée. C'est par choix de se professionnaliser que R. a choisi de s'inscrire en conservatoire : « *J'ai commencé tard, à 15 ans, par l'électrique, dans une école privée. Et puis après je me suis inscrit en conservatoire en classique pour avoir des diplômes.* »

En entrant en institution, le musicien guitariste peut se heurter à des représentations dévalorisantes, comme en témoigne ce verbatim de R. : « *c'est le drame de l'apprentissage en conservatoire : on nous considère encore comme des sous-musiciens. Parce qu'on ne lit pas aussi bien les partitions. Mais il y a une raison. Sur la guitare, c'est casse-gueule. Si on veut bien interpréter, que ce soit musical, il faut apprendre par cœur* ». Ce témoignage nous montre aussi quelles sont les représentations de la guitare par les guitaristes eux-mêmes. On voit ici que R. trouve dans l'instrument, et les contraintes techniques qui lui sont associées, une explication aux difficultés que les guitaristes rencontrent quant à la lecture de partitions. D'une certaine manière, ces difficultés sont assumées par le guitariste, mais créent une tension avec les exigences d'une institution qui tendrait à uniformiser les niveaux. D'ailleurs, cette posture d'infériorité semble encore l'affecter en tant que professeur non-diplômé. Questionné à propos de son inscription à la Validation d'Acquis par l'Expérience pour le Diplôme d'Etat (DE), il répond : « *Psychologiquement, quand je suis face à un prof qui a le DE, je me liquéfie. Même si, comme me disent mes copains, ce n'est pas parce qu'il a le DE que c'est un meilleur musicien ou un meilleur pédagogue. Mais je me sens plus légitime quand même [en passant le DE]* ». A travers ces deux témoignages, on sent

bien le lien entre l'obtention d'un diplôme et la légitimité en tant qu'artiste ou pédagogue.

Enfin, une dimension de « lutte des classes » peut entrer en jeu dans ces interactions entre autodidactes et institution, les uns représentants « *l'esprit populaire* », l'autre « *l'idéologie bourgeoise* » :

*C. F.-Poliak montre bien les détours que prennent les phantasmes suscités par la figure de l'autodidacte chez les ressortissants de l'élite sociale et intellectuelle mais aussi chez les gens du peuple, et ce jeu croisé des distinctions réciproques où la crainte d'une profanation des savoirs légitimes répond à et réactive l'angoisse d'une contamination de “ l'esprit populaire ” par “ l'idéologie bourgeoise ”.*³⁰

En résumé, nous comprenons la complexité des forces induites par la rencontre entre une forte revendication d'autodidacte, la quête de légitimité et les résistances de l'institution elle-même. Ne limitons cependant pas l'entrée en formation instituée des autodidactes à un désir de légitimité. Ils intègrent bien souvent une formation avec des attentes précises sur les contenus d'apprentissage et la diversité de leur expérience préalable facilite la capacité à porter un regard critique.

3.5. Gains et pertes

Différentes formes de plaisir et de déplaisir

Le passage dans un cadre institué d'apprentissage de la musique modifie les pratiques et les représentations des musiciens ayant une expérience autodidacte. En particulier, on constate souvent le rejet d'un cadre trop rigide, une mauvaise prise en compte des demandes des élèves. E. témoigne dans ce sens : « *une musique et répertoire qui ne parlent pas, méthode rigide, la peur de l'examen* ». Plus généralement, en parlant de cette première expérience, il déplore l'absence de plaisir : « *Jamais la notion de plaisir ou d'interprétation n'intervenait* ». Pour nuancer, notons que les derniers textes cadres schéma national d'orientation pédagogiques et charte de l'enseignement artistique) mettent justement l'accent sur la nécessité d'assouplir les dispositifs et les

³⁰ Collovald, A. *Ibid.*

évaluations, et de donner du sens aux apprentissages en créant du lien entre les disciplines. Pour autant, que fait-on de la notion de plaisir et des demandes des élèves ? Là-dessus, les textes ne se prononcent pas ou très peu.

La notion de plaisir paraît essentielle pour construire la motivation. D'après Philippe Carré³¹, les processus d'apprentissages sont régis par trois facteurs :

- Affectifs
- Cognitifs
- Conatifs (ou motivationnels)

Il semble discutable de favoriser le lien affectif entre le professeur et l'élève (cf. triangle pédagogique de Jean Houssaye), mais le facteur affectif peut être entretenu par une prise en compte des expériences vécues de l'apprenant et par la mise en place de dispositifs ludiques. Dans l'enseignement, la dimension conative exigerait de prendre en compte ce qui motive l'apprenant à être en formation.

Par contre, il apparaît clairement que l'institution d'enseignement musical vise à développer un rapport cognitif à l'apprentissage. Et les apprenants qui ont déjà une grande expérience semblent avoir développé cet attrait pour l'apprentissage. C'est le cas de A., qui trouve du plaisir dans un travail très solitaire : « *J'aime bien bosser les voicings, le contrepoint. Voir la guitare comme un piano* ». C'est la dimension recherche qui semble l'animer dans cet exercice.

En institution, les dimensions affectives et conatives de l'apprentissage seraient donc dévalorisées au profit de la dimension cognitive.

Rôle de la composition, l'improvisation, l'imagination, dans les apprentissages

Si la notion de plaisir est en partie délaissée dans l'institution, c'est une quête centrale pour l'auto-formé. Dans cet objectif, la composition et l'improvisation vont jouer un rôle notoire comme pratiques requérant une recherche, de l'expérimentation et beaucoup de pragmatisme. C'est en pratiquant que l'on apprend. Ces approches de la musique sont remises au goût du jour dans les derniers textes cadres de l'enseignement

³¹ Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.

artistique. En effet, E. a découvert ce plaisir par la pratique autodidacte de la guitare : « *J'ai eu beaucoup de plaisir à composer* ».

Le conservatoire, en particulier, avait la réputation de réserver ces pratiques d'improvisation aux départements jazz et musiques anciennes, tandis que la composition faisait l'objet d'un enseignement particulier, séparé de la pratique instrumentale et souvent optionnel. Encouragés par les textes cadres, et par une prise en compte de la richesse de la diversité des pratiques, les professeurs d'aujourd'hui semblent accentuer cette dimension créative de l'apprentissage. Prenons les propos de R. : « *Dès le début, dès qu'il savent faire une penta, on improvise tout de suite. Je trouve que cette relation avec l'instrument elle est capitale. Tu prends ta guitare, tu joues un truc joli comme ça* ».

La création est, d'une part, un moyen de stimuler la dimension cognitive de la motivation, de permettre le dépassement de la curiosité naïve en curiosité épistémologique, d'autre part, elle permet d'inscrire la pratique musicale dans des pratiques collectives, au service des dimensions affectives et conatives.

Les pratiques collectives

Les pratiques collectives présentent des intérêts à de multiples niveaux de l'apprentissage. Sur les plans affectif et conatif d'abord, sur le plan cognitif ensuite, et dans la construction de l'autonomie de manière générale.

Prenons ce *verbatim* de R. :

On n'est pas fait pour être seul. C'est humain. Jouer en collectif, ça devrait être logique que les gens kiffent ça. Derrière, les élèves se rendent compte des résultats sur l'instrument. D'ailleurs, c'est comme ça que j'ai progressé. J'avais 6 mois de guitare quand j'ai eu mon premier groupe. Et depuis, j'en ai eu tout le temps. Et j'en aurai tout le temps. Les élèves c'est pareil. C'est l'enseignant qui doit faire ça.

La pratique de groupe, par son ancrage dans un contexte socialisé, par son caractère « non-égoïste » (pour paraphraser R.), apparaît essentielle dans la construction de la

motivation à apprendre. Elle donne du sens aux apprentissages et crée du lien, au niveau des savoirs mais aussi au niveau social.

D'ailleurs, R. pense que c'est par la pratique en groupe que se font les apprentissages : « *l'apprentissage se fait avec les groupes, surtout* ». En effet, le groupe permet d'une part de stimuler la dimension affective par la dynamique de groupe, d'autre part, il offre une évaluation naturelle entre pairs, des situations d'apprentissage vicariant, l'émergence de conflits sociocognitifs, etc. On comprend alors que le groupe peut être un modèle idéal d'apprentissage en autonomie et de l'autonomie.

Cependant, on constate encore des difficultés à mettre en place ce genre de dispositifs dans certaines structures, comme en atteste ce propos de R. : « *Le problème, c'est que l'autonomie, elle pourrait se créer dans les ensembles, mais ça ne se fait pas. Si on n'a pas la démarche d'aller voir le prof de flûte pour lui demander de monter un duo, il ne se passe rien* ». Pour autant, il ne semble pas toujours aisé non plus de créer ce type de situation hors-les-murs. A., par exemple, est précisément entré en formation au conservatoire parce qu'il ne parvenait pas à jouer en groupe à l'extérieur. L'institution, même si elle n'offre pas toujours directement la possibilité de pratiquer collectivement en son sein, permet cependant l'émergence de rencontres entre les musiciens qui la fréquentent.

D'un savoir naïf à un savoir épistémologique

Notre enquête nous permet d'affirmer que les autodidactes se caractérisent par une grande curiosité naïve, construite sur les fondements d'un contexte social favorable. La souplesse de leur cadre d'apprentissage les amène à dépasser en partie cette curiosité naïve. Mais l'on constate que nombre d'entre eux font appel, à un moment de leur apprentissage, à des ressources, et bien souvent sous forme de cours particuliers, d'abord hors institution puis en institution. Cette formation en institution semble donner les outils pour construire une méthode, organiser les connaissances. Par contre, les personnes interrogées ne semblent pas y avoir développé leur « sensibilité ».

Concernant la construction d'une méthode, le témoignage de A. est riche d'informations : « *J'ai appris à utiliser un métronome, à déchiffrer. Les règles de travail c'est propre à chacun, je pense. Il faut s'adapter* ». A. a adopté le métronome comme outil de travail. Il cite d'ailleurs cet outil à plusieurs reprises dans l'entretien. Il

semblerait même que cet instrument participe à la construction de son autonomie, au sens où il lui permet de contrôler ce qu'il n'aurait pas pu contrôler seul. Il agirait alors comme un professeur par procuration. Rémi Deslyper souligne ce trait particulier des musiciens autodidactes entrant en formation. Ils ne « jouent » plus simplement, ils « travaillent ». On constate justement que son organisation de temps de travail change : « *Quand j'étais au conservatoire, je m'étais fait une routine. Je me levais le matin, je travaillais* ». Et sa conscience de la temporalité des apprentissages aussi : « *J'ai compris que c'est pas en travaillant un truc sur le moment que tu vas y arriver. C'est toujours 6 mois après que ça ressort. Quand tu le bosses plus, que tu n'y penses plus* ». E. relie curiosité et travail : « *Plus on en fait, plus on travaille, plus on progresse. Après, quand on se met des objectifs : on va enregistrer, on a un concert important, ça fait avancer. [...] Et puis en écoutant et en s'intéressant aux musiciens. En allant au concert. En étant curieux. Le travail surtout* ». L'organisation, le fait de se projeter, d'être régulier dans sa manière de travailler participeraient donc, au même titre que la curiosité, à la progression de l'apprenant. Comme le dit Freire, la curiosité nourrit le travail et *vice versa*. Pour R., c'est précisément sur la méthodologie que l'on devrait orienter les cours :

Il faut leur donner les outils, la méthodologie, quelque soit l'esthétique. Apprendre des morceaux, le répertoire, tu te démerdes une fois que tu sais lire et que tu as les techniques. Je pense qu'il faut axer les cours sur la méthodologie. Une bonne méthode pour ne pas passer trop de temps à bosser.

Une bonne méthode permettrait donc une meilleure gestion du temps, plus d'efficacité dans le travail et donc un plaisir de jouer plus important. L'acquisition d'une bonne méthode serait au service de ce que Philippe Carré appelle le « *sentiment d'auto-efficacité* ».

Au-delà de la méthode de « travail » et de l'organisation du temps, le rapport aux savoirs et aux connaissances évolue avec l'entrée en formation. Cette anecdote de A. est révélatrice : « *Avant j'apprenais comme ça. Je regardais les accords. Je repiquais d'oreille. En arrivant à Rouen, j'ai découvert que je connaissais la gamme pentatonique mais je ne connaissais pas le nom* ». Tel un M. Jourdain de la musique, l'autodidacte

acquiert de nombreuses connaissances et de nombreux savoirs, sans avoir conscience de leur étendue. Son entrée en formation permet justement d'organiser ces savoirs. Pourtant, il semblerait que les savoirs plus « théoriques » soient aussi ceux qui déconnectent la musique institutionnelle de la réalité. E. indique que la perte de plaisir lors de ses cours de piano était en grande partie due aux cours de solfège : « *À l'époque, tout ce travail de technique, de solfège, c'était des corvées qui n'avaient pas de sens, qui ne procuraient pas de plaisir* ». A. lui même en parle à propos de son cours d'instrument : « *À part faire du solfège, il ne m'a pas vraiment fait évoluer par rapport à la sensibilité* ». Il oppose la sensibilité de l'artiste à l'apprentissage du solfège. Plus tard dans l'entretien, il dit avoir particulièrement apprécié les cours de formation musicale. Doit-on prendre le terme « solfège » dans son sens littéral ou dans son sens commun ? Quoiqu'il en soit, on peut comprendre qu'un jeune apprenant sans expérience instrumentale ou vocale puisse ne pas trouver de sens dans des contenus théoriques. L'autodidacte, expérimentateur chevronné, lui, semble justement intéressé par cette théorie qui expliquerait les résultats de ses expériences. Pour autant, un équilibre fragile avec la pratique doit être respecté, au risque que l'enseignement perde son sens.

On peut donc se demander si ces apports théoriques, longtemps considérés comme des préalables nécessaires à la pratique instrumentale en institution, ne devraient pas intervenir bien plus en aval dans les apprentissages. R. nous raconte ses débuts :

J'ai eu ma guitare en juillet. En septembre j'étais inscrit dans une école. C'est peut-être un mal finalement. Un peu d'autodidaxie, c'est bon quand même. Par rapport aux musiciens que j'ai croisés, à commencer à tâtonner comme ça, sans rien... Ils ont cherché d'autres choses. Dans le son, tout ça. Moi j'étais dans la technique tout de suite. Maintenant, je travaille tout seul. Mon autodidaxie se fait maintenant.

R. considère donc qu'une première phase d'autodidaxie permet de construire un rapport à la musique et à l'apprentissage, de manière plus générale, différent, voire « meilleur ». Ce type d'apprentissage, en faisant la part belle à l'expérimentation, nécessite une implication forte du sujet apprenant, et ainsi, est une garantie à la construction de savoirs. Par ailleurs, à travers cette réflexion sur l'apprentissage en

institution et l'apprentissage autodidacte, il oppose ce qu'on pourrait appeler une « école de la technique » à une « école de la recherche » ; l'élève de conservatoire comme ingénieur et l'autodidacte comme artisan...

Écriture et autonomie

Paradoxalement, les musiciens dits « classiques » semblent nécessiter une formation bien plus longue pour atteindre une autonomie dans leur pratique, en attestent la durée des cycles et leurs contenus selon le schéma national d'orientation pédagogique de musique. En effet, une pratique autonome n'y est envisagée qu'en fin de 2^{ème} cycle. En « musiques actuelles », en particulier, l'autonomie semble s'acquérir beaucoup plus rapidement. Pourtant, les méthodes de transmission liées à ces dernières laissent plus de place à l'implicite et aux ambiguïtés. Les tablatures ne retranscrivent pas les rythmes, les grilles d'accords ne précisent pas les positions à adopter. Questionné au sujet de la construction de l'autonomie en guitare classique, R. répond :

Il faut qu'ils soient autonomes au niveau du déchiffrage, des nuances, etc. La technique, je suis là pour ça. L'autonomie elle se construit surtout au niveau de l'écriture. Il faut savoir se démerder avec la partition. Je dirais que c'est presque moins compliqué en classique finalement. Tout est indiqué. Il suffit de savoir lire. Apprendre à bien déterminer où sont les voix, bien exploiter les plans sonores, respecter l'esthétique, mais c'est une codification.

Justement, cette codification précise, présumée explicite et incontestable, ne serait-elle pas un frein à la construction de l'autonomie ? Prenons garde de ne pas réduire cette question au rapport à l'écrit, mais l'on peut imaginer que le caractère « sacré » de cette partition puisse mener à l'asservissement de l'apprenant afin qu'il se concentre sur la « juste » interprétation des œuvres. Howard S. Becker³², dans *Les Mondes de l'Art*, considère la création artistique comme une action collective mêlant les artistes, les critiques, les collaborateurs techniques, les publics, etc. Ce qui lie tous ces acteurs entre eux, c'est précisément les conventions d'ordres esthétique et matériel qu'ils adoptent. La partition en est manifestement une en ce qui concerne le « monde »

³² Becker, Howard-S., 2006. *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.

de la musique classique et contemporaine. L'institution n'étant plus aujourd'hui réservée à l'enseignement de ces musiques, ces conventions en sont inévitablement redéfinies. On est alors en droit de se poser la question suivante : la sacralisation de la partition, et de l'œuvre de manière générale, n'inhiberait-elle pas le caractère expérimental de l'apprentissage et de la pratique artistique ? Constatons que les destins d'autodidactes sont relativement rares dans le domaine de la musique classique et contemporaine, du moins, bien plus rares que dans toute autre esthétique. Et cela ne semble pas simplement lié au caractère présumé « savant » de cette esthétique. Par exemple, la musique ancienne, qui exige un rapport très savant à la musique, avec une connaissance approfondie des sources historiques, a connu un renouveau grâce à quelques autodidactes. On observe aujourd'hui que les musiciens autodidactes ou issus d'autres esthétiques musicales sont d'ailleurs nombreux à contribuer à ce renouveau.

Nous avons donc vu que les auto-formés et l'institution entretiennent des liens régis par une tension entre des forces attractives et des forces répulsives. L'autodidacte se définit en opposition à l'institution, et *vice versa*, mais chacun est attiré par l'autre, d'une part, par des textes cadres qui incitent l'institution à développer la pratique amateur et à renforcer l'autonomie : d'autre part, par le désir de légitimité et la soif d'apprendre des auto-apprenants. L'institution, et ses acteurs, doit donc se réformer pour prendre en compte les modalités d'apprentissage qui existent en dehors de ses murs, afin de s'en inspirer et de répondre aux demandes d'un public qui contribue à son financement. Par ailleurs, et avant tout, l'institution doit s'inspirer des formes d'autoformation en dehors de ses murs qui rendent les apprenants autonomes.

4 Entre accompagner et libérer : la place de l'enseignant et de l'institution (en conclusion)

4.1 Quels outils institutionnels pour développer l'autonomie ?

Nous l'avons constaté au cours de ce travail : l'apprentissage auto-formé n'est pas antinomique avec un passage par une forme instituée d'apprentissage. Ce passage se déroule bien souvent à un âge relativement avancé (adolescence, majorité), comparé à l'âge de la population fréquentant les conservatoires et les écoles de musiques. On pourrait donc penser que l'autoformation nécessite une maturité attestant déjà d'un niveau d'autonomie avancée, mais les premiers apprentissages de la vie (la marche, le langage) ne sont-ils pas des auto-apprentissages ? Quoiqu'il en soit, nous pouvons nous inspirer du cadre dans lequel commencent les autodidactes et l'adapter, éventuellement, pour des élèves plus jeunes.

Contexte social et pratiques collectives

Dans ce travail de mémoire, nous constatons que, les autodidactes prennent appui sur un cadre social valorisant. Ce cadre peut être constitué de membres de la famille ou du cercle amical. Fondateur de la motivation, ce cadre alimente les dimension affectives et conatives pour favoriser le développement de la dimension cognitive de l'apprentissage. Il semble donc nécessaire de repenser, d'une part, au rôle de la famille ; d'autre part, de valoriser la pratique artistique en s'appuyant sur le rôle gratifiant des amis. Ce *verbatim* de R. est évocateur : « *A un moment donné, les élèves trouvent ça plus moderne, plus gratifiant quand on joue devant les copains* ».

Pour cela, il paraît aussi judicieux de s'employer à développer les pratiques collectives. Les textes cadres encouragent ce type d'enseignement mais on constate que le cours particulier reste la forme d'enseignement la plus répandue. Hors, on sait que le groupe, par les conflits sociocognitifs qu'il fait émerger et par la dynamique qui l'anime, est un outil constitutif de la construction de la motivation mais aussi des apprentissages, et de fait, de l'autonomie. Cependant, prenons garde de ne pas nous méprendre sur le terme de « pratique collective ». Les pratiques collectives en ensemble

dirigé, par la hiérarchie qui les sous-tendent, ne mènent pas à une construction efficace de l'autonomie, au même titre que les groupes de travail.

L'ouverture aux esthétiques

En se confrontant à de nombreuses esthétiques, l'apprenant développe certes sa culture musicale, mais surtout, il décale son point de vue et développe des outils d'analyse nouveaux. Il découvre des modalités de pratique différentes qui lui permettent de développer son sens critique. De plus, la différenciation pédagogique et la faculté de transfert de connaissances sont constitutifs de l'autonomisation. En cela, l'ouverture à diverses esthétiques est aussi un prétexte idéal à la différenciation des pratiques, de la création de l'interprétation et du langage musical.

Pédagogie de projet

Les autodidactes interrogés semblent tous d'accord pour dire que le fait de s'inscrire dans un projet (formation d'un groupe, enregistrement, apprentissage d'une esthétique, etc.) est le meilleur moyen de se former. La pédagogie du projet consiste à mettre l'apprenant dans une situation de réalisation de projet sur une temporalité relativement longue. Pour réaliser le projet, l'apprenant devra construire des savoirs, chercher des ressources, pratiquer, expérimenter.

Philippe Carré³³ a défini les sept piliers de l'autoformation, dans le cadre des APP (Atelier de Pédagogie Personnalisée). Ces sept piliers définissent un cadre propice à l'autoformation personnalisée. On constate que le premier pilier est justement la prise en compte du projet individuel. Ce projet individuel fait l'objet d'une négociation et d'une formalisation menant au contrat pédagogique.

³³ Carré, Philippe. *L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités...*, Consulté le 28 août 2017.
<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/etutorat/data/downloads/7pillierscarre.pdf>.

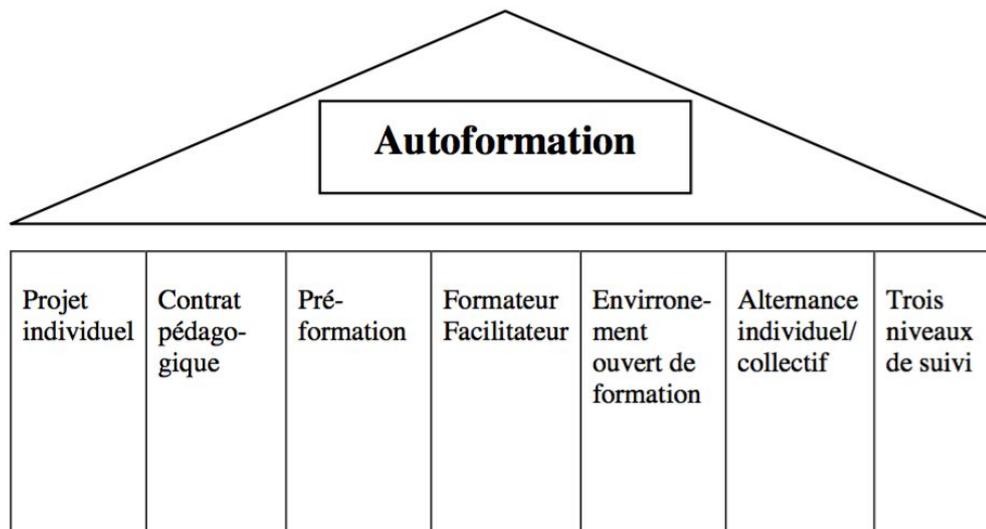


fig. Les sept piliers de l'autoformation selon P. Carré

On retrouve là les modalités pédagogiques offertes par le « cursus sur contrat », proposé dans le schéma national d'orientation pédagogique de 2008. A partir du deuxième cycle, il est désormais possible de s'inscrire dans un cursus non diplômant, adapté au projet de l'élève.

Cependant, ne limitons pas la question de la pédagogie par projet au cas des cursus sur contrat. Chaque élève peut être inscrit dans des projets de long terme lui permettant de construire son savoir tout en donnant du sens à sa pratique artistique. Ces projets peuvent, idéalement, faire l'objet de projets collectifs, mettant en relation différents instruments, différents arts et différents niveaux de pratique.

Situation de résolution de problème

Philippe Meirieu³⁴ constate que l'éducation repose sur des contradictions :

La première de ces contradictions fondatrices est illustrée par deux formules que rappelle souvent Daniel Hameline³⁵, celle de Carl ROGERS, le théoricien de la non-directivité, et celle de Paul RICOEUR, le philosophe de l'extériorité : d'une part, "On n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même", parce que nous avons

³⁴ Meirieu, Philippe. *Innovation*.

³⁵ Hameline, Daniel. 2000. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur.

besoin de nous approprier activement le savoir, et, d'autre part, "Tout autodidacte est un imposteur" parce qu'on ne peut pas tout réinventer et qu'on n'apprend que ce qui nous est transmis par les autres. Or, l'éducation, c'est précisément la capacité, non pas de choisir entre ces deux affirmations mais d'inventer des moyens qui permettent de les tenir ensemble, ce qui est complètement différent. [...] Il faut que celui qui apprend apprenne par lui-même, mais il ne peut le faire que dans une situation élaborée par l'éducateur, très cadrée en termes de contraintes et de ressources, où le sujet-apprenant découvre librement ce que l'éducateur a précisément placé sur son chemin en s'assurant qu'il disposait bien des moyens nécessaires pour réussir l'apprentissage proposé.

On retrouve dans les mots de Meirieu une description de ce qu'on appelle « situation-problème » ou « situation de résolution de problème ». Ce dispositif très cadré permet à l'apprenant d'apprendre sans qu'il y ait une transmission directe des savoirs de la part de l'enseignant. L'enseignant élabore la situation d'apprentissage faisant obstacle aux représentations initiales de l'apprenant, et il définit un cadre de contraintes et de ressources lui permettant de dépasser cet obstacle. Bien que fondamentalement artificielle, cette situation d'apprentissage correspond pourtant à une façon bien plus « naturelle » d'apprendre que le modèle transmissif. Et cet outil d'enseignement permet à l'apprenant de construire ses savoirs dans une relative autonomie.

Nous constatons donc que les outils institutionnels pour développer l'autonomie des apprenants sont déjà proposés, pour beaucoup dans les textes cadres de l'enseignement artistique. Nous pouvons néanmoins regretter que leur mise en place ne soit pas à la hauteur de leurs enjeux. Nous savons aussi que ces textes ne sont pas très prescriptifs et peuvent être sujets à différentes interprétations. C'est pourquoi ils peuvent parfois tarder à être appliqués. Il est du rôle de l'enseignant d'intervenir dans la promotion de ces outils. Nous pouvons donc nous demander quelle serait la posture d'un pédagogue de l'autonomie dans l'enseignement de la guitare.

4.2 Quelle posture pour un pédagogue de l'autonomie ?

Nous comprenons que des dispositifs pédagogiques et le cadre institutionnel peuvent être repensés au prisme de ces destins d'auto-formés, dans l'objectif de rendre les apprenants autonomes. Mais, qu'en est-il de la posture du pédagogue ? Le pédagogue a certes le pouvoir d'agir sur le cadre et les dispositifs, mais comment peut-il, par la nature même de sa relation avec les apprenants, contribuer à leur autonomisation ?

La métacognition

Comme en attestent les analyses d'entretiens, l'autonomisation des musiciens interrogés s'est construite, entre autre, par une prise de conscience des modalités d'apprentissages les plus adéquates. Cette prise de distance vis à vis des processus cognitifs en jeu dans l'acte d'apprendre s'appelle la « métacognition ».

En s'appuyant sur différents auteurs (P. Perrenoud, P. Meirieu, M. Develay, J.-P. Astolfi), Michel Grangeat³⁶ distingue trois principales postures d'autonomisation vues par les chercheurs de sciences de l'éducation.

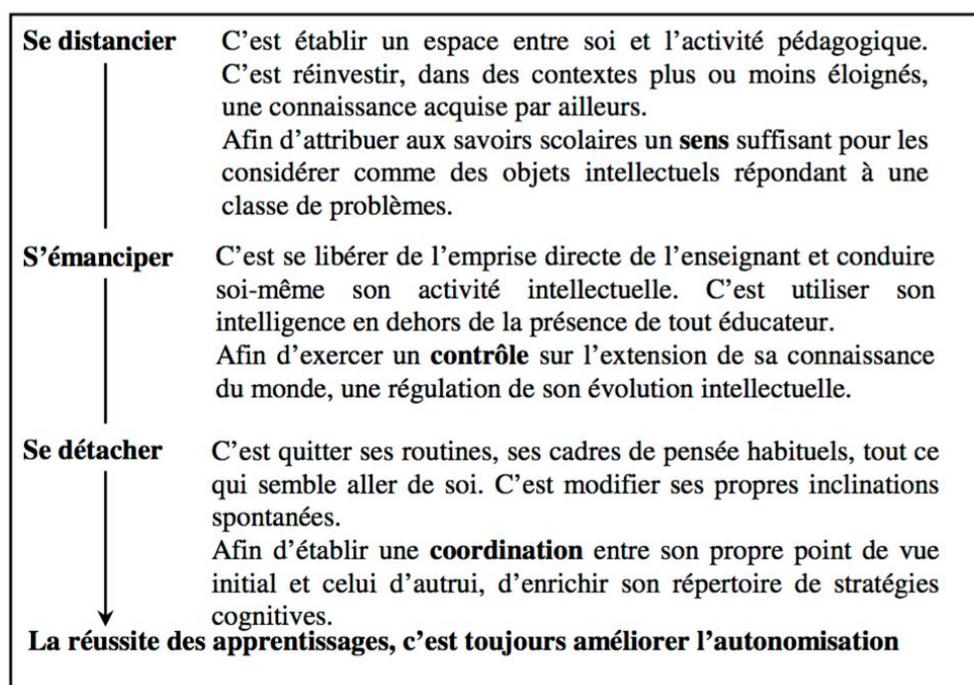


Fig. Trois postures d'autonomisation

³⁶ Grangeat, M. 1997. « La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, pp. 95-129

Ces trois postures encouragent toutes une distanciation du sujet apprenant des modalités d'acquisition de connaissances. Elles encouragent une différenciation des apprentissages afin de permettre aux apprenants de transférer leurs connaissances dans d'autres contextes. La métacognition consiste en deux choses : les méta-connaissances citées dans la figure ci-dessus, et le contrôle de l'activité cognitive par le sujet. La métacognition étant une réflexion interne au sujet, elle ne peut être qu'inférée par l'enseignant. P. Grangeat propose sept indicateurs pour inférer la métacognition :

La personne	<p>L'énonciation : Le sujet explicite ses processus ou ses états mentaux.</p> <p>La décentration : Le sujet élabore la prise en compte des processus ou des états mentaux d'autrui.</p>
La tâche	<p>L'identification des éléments implicites : Le sujet précise la production des inférences ou des coordinations d'opérations.</p> <p>La référenciation : Le sujet établit clairement un lien avec une tâche semblable rencontrée par ailleurs.</p>
La stratégie	<p>L'anticipation : Le sujet planifie explicitement des procédures d'exécution.</p> <p>L'adaptation : Le sujet dit comment il ajuste les procédures prévues à l'aide des résultats intermédiaires de l'action.</p> <p>L'appréciation : Le sujet évalue, de façon justifiée, la pertinence des procédures qu'il a employées, à la lumière des résultats obtenus.</p>

Fig. Sept indicateurs pour inférer la métacognition

Pédagogie de l'accompagnement

Dans sa thèse, Rémi Deslyper (Deslyper 2009) montre que, dans le cadre de l'institutionnalisation des « musiques actuelles », la posture du pédagogue s'est définie en rupture avec le modèle « classique » d'enseignement de la musique. Ainsi, la notion « d'enseignement », jugée trop « scolaire », cède la place à la notion d'« accompagnement ». Cela se caractérise en particulier par la prise en compte des désirs et des envies des élèves, alors que la pédagogie « classique » reposerait sur des contenus imposés et formatés. Dans un tel dispositif, le pédagogue n'enseigne plus mais guide.

On retrouve, dans la pratique pédagogique de R., cette même inclination à partir des besoins des élèves :

Pour créer la motivation, il faut faire ce qu'ils aiment au début. Tout est pertinent. Quand un collègue te sort : « Jouer du Maître Gims, tu trouves ça bien

? ». *Je dis : « bah oui, pourquoi ? ». Les mélodies, la grille d'accord. Tout est pertinent, C'est rare de ne rien trouver de pertinent, quelque soit l'esthétique. Le principal, c'est qu'ils prennent leur guitare chez eux et qu'ils jouent.*

Cette posture d'accompagnateur ne doit cependant pas contraindre le pédagogue à se limiter aux désirs de l'apprenant. Le pédagogue doit guider l'apprenant dans son apprentissage. Il convient alors de mettre en place des dispositifs pour faire naître ce besoin. Les situations de résolution de problème ou la pédagogie de projet font partie de ces dispositifs qui permettent au pédagogue de favoriser le processus « apprendre » plutôt que le processus « transmettre » (*cf.* le triangle pédagogique de J. Houssaye). Le pédagogue se retrouve alors aux côtés du sujet, qui lui-même est face au savoir.

L'adaptabilité :

Cette posture de guide nécessite une grande adaptabilité de la part du pédagogue, car les besoins de l'apprenant jaillissent rarement de manière prévisibles. Et c'est précisément au moment où ils apparaissent qu'il est nécessaire d'y répondre ou d'en différer la satisfaction pour créer un effet d'attente. Quoiqu'il en soit, le pédagogue doit assumer une part d'improvisation et rester ouvert aux digressions.

A ce titre, on peut donc questionner quel sens on pourrait donner à un programme. R., en tant que professeur, se place en opposition face à des pratiques que lui-même semble penser comme relevant d'une approche pédagogique traditionnelle :

L'idée du programme, par exemple c'est un truc qui me rebute. Structurer les choses oui, mais tu ne t'adaptes pas à l'élève. La première année, j'ai établi un programme mais j'ai vu que ça allait complètement dans le mur. Il y a des grandes lignes, mais il faut garder cette malléabilité là.

En effet, le programme, mis en place par certains pédagogues ou par certaines institutions, s'oppose à cette exigence d'adaptabilité. Rappelons que les textes cadres ne font aucune mention d'une quelconque obligation à tenir un programme. Une grille d'objectifs par cycle et par discipline est fournie par le schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, mais cela relève plutôt d'un « socle commun » n'exigeant pas la mise en place de programme.

Assistanat vs. Pédagogie de l'erreur

Enfin, l'adaptabilité de la part de l'enseignant, comme nous l'avons vu, va de paire avec l'assomption du caractère improvisé et expérimental de l'acte pédagogique. Il convient alors d'assumer aussi que l'acte d'apprendre ne peut se faire sans tâtonnement et sans erreurs. Ce verbatim de R. nous dévoile son évolution à ce sujet :

Un élève qui ne sait pas un truc, ça peut être de l'étourderie, mais quand il y en a 4 ou 5 qui font la même étourderie, c'est pas de la faute de l'élève. J'y travaille encore, parce que l'assistanat c'est vite un réflexe. Parce qu'on a la sensation que c'est un gain de temps. Pour le cours c'est un gain de temps, mais pour l'élève, c'est un assassinat. Il faut accepter d'y passer du temps en cours, que l'élève fasse une erreur chaque semaine. Et là on lui montre : « là tu t'es planté ». Avant, j'avais peur qu'ils prennent mal de fait de s'être trompé mais en fait non.

R., comme pédagogue « autodidacte », a donc appris à revaloriser l'erreur. D'après lui, cette prise en compte de l'erreur, en tant qu'étape constructrice de savoirs (cf. Jean-Claude Astolfi), est nécessaire pour ne pas tomber dans l'« assistanat ». Par la dimension ludique, créative et expérimentale que les auto-formés instaurent avec leur pratique de la musique, ils intègrent l'erreur comme outil d'apprentissage. L'absence de cadre institutionnel, de normes, d'évaluation ou de prescription permet l'émergence d'une culture de la faute, au service des apprentissages. Il revient alors au pédagogue de redonner sa juste place à l'erreur.

La posture du pédagogue, le cadre institutionnel et les dispositifs pédagogiques doivent donc s'accorder afin d'étayer les apprentissages dans un premier temps, pour, *in fine*, libérer le sujet et le rendre autonome dans sa pratique musicale. La souplesse du cadre, la place du sens dans les projets, l'ouverture aux esthétiques, la prise en compte de l'expérience et du projet de l'apprenant, la réflexion sur les processus d'apprentissages sont autant d'ouvertures thématiques sur les facteurs d'autonomisation à notre portée en contexte institutionnel.

5 Perspectives

Nous avons vu, au cours de ce travail, l'importance du contexte social dans la mise en pratique des autodidactes. On peut donc se demander comment peut-on recréer ces conditions favorables à l'autonomisation, en contexte institutionnel. Quel rôle donne-t-on à l'entourage de l'apprenant ? Comment impliquer la famille dans les apprentissages ?

Ce contexte social se caractérise aussi par une domination, en nombre, des garçons sur les filles dans les apprentissages autodidactes. L'âge d'entrée en pratique autodidacte semble aussi se concentrer sur l'adolescence. Qu'est-ce qui pousse les adolescents, pourtant nombreux à quitter l'enseignement musical, à rentrer dans une pratique autodidacte ? Comment transposer ce type d'apprentissage afin de le rendre moins discriminant en terme de genre et accessible à tout âge ?

Nous avons donc vu à quel point les parcours autodidactes peuvent nous renseigner sur l'autonomisation dans les pratiques musicales. Par autonomie, nous entendons plus que la signification que le sens commun lui donne. Ici, autonomie rime plutôt avec « émancipation » ou « libération ». Cette autonomie est donc un processus visant à se libérer de normes extérieures pour établir ses propres règles. Or, l'institution n'est-elle pas garante de la norme et actrice d'une forme de normalisation ? Il y a là un paradoxe entre une institution qui normalise des pratiques mais souhaite rendre les acteurs de ces pratiques autonomes, et donc capables de s'émanciper de ces normes.

Par ailleurs, le rôle des esthétiques musicales ne doit pas être sous-estimé. Ce travail s'est focalisé sur la guitare mais les études et les entretiens montrent de grandes disparités de pratiques musicales en fonction des esthétiques. Là encore, le rapport à la norme paraît central. En effet, le rock ou le jazz sont des esthétiques musicales qui se sont construites en opposition à la standardisation. Et c'est précisément leur caractère anticonformiste qui leur garantissait un rôle émancipateur et libérateur. En intégrant ces esthétiques, l'institution les légitimise et les fait entrer dans la norme, moyennant souvent leur altération, car leurs modes de transmission sont transformés. Au-delà de la simple question des esthétiques, les modes d'apprentissage, l'auto-formation y compris,

se définissent en partie en fonction de la norme, de l'institution. Ainsi, une pratique artistique se présentant en opposition avec les pratiques légitimes de l'institution porte en elle cette tendance à l'autonomie. Enfin, nous pouvons nous demander sur quels critères les pratiques artistiques sont-elles considérées légitimes ou non. En somme, quel rapport l'institution entretient-elle et doit-elle entretenir avec la norme ? Peut-on imaginer une institution qui s'émancipe d'elle-même ?

Pour nuancer les résultats de ce travail, nous aimerions y exposer ici quelques limites. Nous pourrions regretter la similitude des trois guitaristes interrogés au cours de l'enquête : trois hommes adultes ayant commencé la guitare à l'adolescence dans une esthétique pop-rock. Afin de compléter cette étude, il serait souhaitable de recueillir les témoignages d'autodidactes dans les débuts de leurs pratiques ; de chercher des profils *a priori* plus rares de guitaristes autodidactes femmes et/ou enfants et/ou pratiquant dans d'autres esthétiques musicales. Par ailleurs, dans ce travail, nous entendons la voix de certains autodidactes, mais nous aurions pu écouter plus attentivement ce que les acteurs de l'enseignement musical (les directeurs de conservatoire, les professeurs, etc.) disent à ce sujet.

Ce mémoire m'a permis de poser un regard distancié sur mon apprentissage musical. J'ai pu saisir que certains de mes questionnements sont partagés par de nombreux autodidactes. J'ai aussi compris à quel point la nature de ces apprentissages peut forger le musicien dans son rapport aux autres, à l'institution, aux esthétiques musicales, à l'écriture et à la pratique musicale au sens large... Étant donné que les établissements d'enseignement artistique ont pour mission, entre autres, de rendre les élèves musiciens autonomes et de favoriser les pratiques amateurs, il me semble que la prise en compte des modalités d'apprentissages autodidactes et du rapport à la musique qu'elles construisent est primordiale. Cependant, en tant que professeur de guitare en école de musique, je me rend compte, d'une part, de la richesse de la tradition ; d'autre part, du poids des habitudes. Il m'apparaît alors essentiel de se mobiliser, au sein des équipes pédagogiques, pour mettre en place, de manière concertée, un cadre institutionnel, des dispositifs et des contenus d'enseignement favorisant le développement d'une autonomie nécessaire à la pratique amateur.

Annexe 1 : Guide d'entretien

Phrase d'introduction de l'entretien :

« Bonjour j'aimerais que vous me parliez de votre parcours de musicien, vos expériences en tant qu'élève en établissement ou en tant qu'artiste. C'est à dire, comment vous avez appris à jouer de la musique ? »

- **Parcours de musicien**
- **Expériences en tant que musicien en établissement d'enseignement artistique.**
 - Conditions d'entrée / de sortie ?
 - Type de structure
 - Modalités d'enseignement
 - Rapport à l'écrit / à l'oral
 - Place du collectif
 - Valorisation du travail
 - Quel investissement personnel ?
- **Expériences en tant que musicien hors établissement d'enseignement artistique.**
 - Modalités d'enseignement
 - Rapport à l'écrit / à l'oral
 - Place du collectif
 - Travail valorisé
 - Quel investissement personnel ?
- **Rôle du contexte social.**
 - Place de la musique dans l'entourage familial
 - Amis musiciens
 - Types de musiques valorisées dans l'entourage
- **Pour les professeurs : Point de vue sur l'autonomie :**
 - Valorisation
 - Renforcement
 - Quels outils ? Quelles méthodes ?
 - Enjeux
- **Pour les apprenants : Point de vue sur l'autonomie**
 - Rôle du groupe, de la personne-ressource
 - Recours à d'autres ressources (internet, livres, méthodes, ...)
 - Méthodes / outils

Annexe 3 : Entretien semi-directif avec E.

Le 31 janvier 2018 dans une salle de classe :

Durée de l'entretien : 35 minutes

La personne interrogée est maître de conférence en science de l'éducation. Je l'ai rencontré à l'occasion d'un cours qu'il dispensait dans le cadre de la formation au CEFEDM. Il a une soixantaine d'année.

G : Comme je vous disais, je fais un mémoire sur l'autodidaxie dans le cadre du CEFEDM, et en particulier, mon point de départ est de travailler sur le rapport entre les autodidactes et les conservatoires et écoles de musique, ou alors, aussi dans l'autre sens, comment les conservatoires peuvent promouvoir une certaine forme d'autoformation ou d'autodidaxie. Je me souviens que vous nous aviez présenté votre parcours de musicien et j'aimerais que vous reveniez dessus. Je me souviens qu'il y avait une partie en conservatoire et une partie en autodidacte...

E : Conservatoire, non. En cours particuliers. Oui je peux vous raconter ça. Je vous avais raconté ça en vous disant que j'étais issu d'une famille de classe moyenne. Mère instit et tout ça. Un père pas du tout musicien et une mère institutrice et musicienne. Elle jouait du piano et chantait, formée à l'école normale, et qui a mis ses deux enfants, avec ma sœur aînée, au piano. A l'époque j'habitais Bonsecours et je ne pense pas qu'il y avait une école de musique à Bonsecours, près de Rouen. Il y avait le conservatoire, mais je ne sais pas pourquoi. Ce n'était peut-être pas dans les pratiques [sous entendu d'une classe moyenne] d'aller au conservatoire. En tout cas, c'est quelque chose qui ne nous a jamais effleuré dans la famille. Et donc on a eu le droit à des cours de piano chaque semaine avec une vieille professeure de piano. A l'époque ça me paraissait être une très vieille dame, à Rouen, une ancienne élève de conservatoire de Paris ou je sais plus où, concertiste et puis qui donnait des cours particuliers de piano. Une formation très classique, avec du solfège, avec des gammes, avec du Hanon, et puis un répertoire de morceaux classiques tel qu'on le proposait à des élèves dans ces conditions là. Une dame charmante mais évidemment très classique dans son attitude, dans sa posture. Ce qui n'a pas forcément posé de problèmes pour moi à 6,7,8, 11 ans mais qui au moment de l'adolescence, il y avait une petite lassitude dans le bus pour aller à Rouen au cours de piano, avec cette vieille dame gentille, mais une musique qui ne me parlait pas, un répertoire qui ne me parlait plus, et puis une méthode un peu rigide. Au bout du compte, qui ne faisait pas progresser. C'est peut-être lié aux limites en tant que musicien. Mais j'avais l'impression de stagner. Je pense que c'était lié à la motivation, à l'implication. Je prenais les exercices à faire à la maison comme une corvée. Le solfège, les gammes etc. On m'a jamais fait comprendre l'intérêt de l'exercice à ce moment là. C'était l'exercice pour l'exercice. Pas l'exercice pour l'interprétation. Et puis, j'étais terrorisé par l'examen de fin d'année. Jouer devant tout le monde à la mairie de Rouen.

G : Ah oui, donc il y avait quand même un examen de fin d'année.

E : Il y avait un examen de fin d'année. Je sais pas trop à quoi il servait. C'était peut-être un truc symbolique. C'était dans une grande salle de la mairie de Rouen et avec un jury qui faisait peur. Je crois que des semaines avant je tremblais, et le jour même je tremblais. Pour moi c'était la corvée. Et j'ai du faire 5 ans de piano à peu près

sur la durée de l'école primaire. Dès que j'ai eu l'âge pour commencer à dire non au parents. Ils ont essayé de me pousser à continuer en me disant que j'allais le regretter plus tard. Mais, ce qu'on se dit toujours et ce que j'ai dit à mon fils quand il a arrêté. Période du collège, j'avais arrêté le piano et je me suis mis à la guitare en autodidacte. Peu de temps après parce que j'aimais la musique. Par des échanges entre amis. La découverte de la musique, les Beatles, les Stones, Led Zep et compagnie. Trouver l'envie de jouer ça. Et aussi des activités type colonie de vacances où on chante autour du feu et l'envie de commencer la guitare pour gratouiller. Donc je me suis remis à la guitare tout seul mais avec des bonnes bases musicales mais cette fois juste à l'oreille. Grilles d'accords et fini le solfège. Je me suis mis à la guitare, guitare folk, rythmique. Au lycée, on m'a proposé de jouer de la basse dans un groupe. Puis la guitare à nouveau. Et puis j'ai arrêté pendant un bout de temps parce que, aléas de la vie sentimentale. Acheter une maison, faire des enfants. Je m'y suis remis à 30, 35 ans, à nouveau avec un copain dont j'ai fait la connaissance à ce moment. On s'est dit « Tiens si on se remettait à la guitare, à gratouiller ensemble. Tiens j'ai un copain qui fait du clavier ». On s'est mis à refaire un groupe pour faire un truc pour jouer dans une fête. Et puis, le truc dans une fête est devenu deux fêtes et puis on fait un groupe pendant une quinzaine d'année dans les musiques actuelles. En travaillant tout seul dans mon coin. Et à nouveau, l'envie de progresser. Un peu short dans les grilles pour les solos, un peu à la peine donc besoin à nouveau d'un cours. J'ai pris des cours particuliers avec un guitariste pour les chorus et les grilles d'harmonie. Voilà, et puis, mon fils s'est mis à la guitare et les autres n'ont pas accroché. Le dernier a fait du piano un peu comme moi et quelques années plus tard il a arrêté un peu pour les mêmes raisons. Alors je lui ai proposé de chercher un autre prof pour sortir du répertoire classique mais je crois que lui aussi il avait besoin d'un moment d'émancipation. Et donc il a arrêté aussi.

G : Du coup, vous dites que vous appreniez seul la guitare. Mais comment concrètement ?

E : Déjà, en colo, il y en a toujours un qui connaît quelques accords et puis on achète les petits bouquins qui montrent les accords. Après, je crois que j'ai une bonne oreille donc j'ai pu bien avancer. Les limites, c'était sur des accords plus pointus, la bossa tout ça, et pour les chorus. Et quand mon fils s'est mis au piano, c'est moi qui l'aidais pour le solfège et tout ça, et j'ai retrouvé beaucoup de plaisir à refaire du solfège à ce moment là et en me disant que c'est dommage que c'est été aussi mal enseigné, ou pas au bon moment.

G ; Pour les cours de piano c'était comment ?

E : Solfège d'abord. Et puis imposé comme ça. Voilà il faut le faire, point. Sans qu'on puisse te faire sentir le sens du solfège. Enfin c'est difficile de se souvenir car ça remonte à plus de 50 ans.

G : Par rapport au sens, il y avait quand même une audition, peut-être un peu stressante. Est ce que vous vous souvenez de quel sens ça avait de jouer de la musique pour vous au piano ?

E : Je saurais pas dire si je trouvais du plaisir. Incapable.

G : Pas de fierté pendant les auditions ?

E : Non c'était vraiment la corvée. Il y avait quelques pièces sympas. Mais c'était tellement rébarbatif. C'était que de la technique. Jamais, la notion de plaisir ou d'interprétation n'intervenait.

G : Il fallait correspondre à un modèle ?

E : Oui complètement. Moi, j'étais porté sur le sport. Ca me paraissait de la contrainte à l'état pur, la position tout ça. Et que je n'ai pas retrouvé à la guitare. J'ai fait 5-6 ans de piano mais il ne m'en reste pas grand chose. J'ai essayé de m'y remettre, d'improviser. Qu'est ce que j'ai pu perdre, oublier. J'ai une oreille musicale, un sens du rythme, des choses que j'ai pu réutiliser après mais sur la technique du piano. J'étais un peu frustré parce que dans mon groupe il y a un pianiste qui a l'oreille absolue mais sans aucune connaissance de la musique écrite.

G : Ce rapport à l'écriture, l'avez vous utilisé pour apprendre la guitare ?

E : Non, c'était accord ou tablature. Même avec les groupes. Dans le groupe, il n'y avait que le batteur qui était capable de déchiffrer. Mais tous les autres on était autodidactes. A l'époque, pour la SACEM, il fallait déposer ses partitions et aucuns de nous n'était capable d'écrire. A l'époque, il n'y avait pas les logiciels qui permettent de transcrire. Donc on n'a jamais déposé nos morceaux. On a enregistré 2-3 petits trucs en studios en indépendant.

G : Pour le piano, vous ne donniez pas beaucoup de sens à votre pratique.

E : A l'époque, tout ce travail de technique de solfège, c'était des corvées qui n'avait pas de sens qui ne procurait pas de plaisir. Si parfois les exercices Hanon, avec la vitesse me donnait un peu de plaisir.

G : Dans la pratique de la guitare ?

E : C'est le contraire. On nous donne trois accords et on est capable de faire chanter des gens. C'est une pratique qui a d'emblée été une pratique sociale. Pouvoir jouer ou accompagner, ou jouer avec d'autres, la notion de partage. Tu peux facilement avoir un résultat et tu peux complexifier ton jeu et tout de suite la notion de plaisir.

G : Et vos parents ?

E : Ma mère était déçue que j'arrête. Un peu trop tôt.

G : Et par rapport à la guitare ?

E : Ils ne se sont jamais trop intéressés à ce que je jouais, C'était aussi sur fond de crise d'ado. Ils ont jamais été intéressé par le répertoire de musiques actuelles. C'était très classique et variété 60,70. Yves Montant, Distel, Brel. Et moi, ce que j'écoutais, la pop, le rock, c'était inquiétant, la drogue et associé à l'échec scolaire. Ils n'ont jamais écouté ce que j'ai pu faire à cette époque et par la suite.

J'étais un petit garçon bien sage. Et au lycée, les cheveux jusque là, le jean troué. La guitare était associée à quelque chose qui déstabilisait mes parents et à l'époque je n'avais surtout pas envie qu'ils viennent m'écouter. Mon rapport enfant/parent a changé aussi.

G : Vous composiez avec vos groupes. Vous est-il arrivé de composer au piano ?

E : Non Jamais

G : Et à la guitare ?

E : Un peu oui. J'ai eu beaucoup de plaisir à composer. Plus de mal avec les mélodies de chant. J'aime toujours ça. Si je me remettais à la guitare, ce serait pour composer.

Tout ce qui était rythmique. Le reste ça se faisait collectivement. Et ça faisait partie du plaisir aussi. Et là, ça fait dix ans que j'ai arrêté de jouer. Manque de temps et problèmes de doigts : arthrite, arthrose et je me suis mis pas mal de coups sur les doigts. Je pense que c'est l'âge aussi. Quand je joue, j'ai très mal. Donc, dur dur ! Vraie frustration. Si je me remettais à la basse, peut-être mais à la guitare ça me fait souffrir. Donc je m'occupe un peu de musique mais plus en tant que musicien. En tant qu'organisateur de concert, de festival. Mais je ne pratique plus malheureusement.

G : Lors de votre parcours, y a-t-il un moment où vous avez été tenté de revenir vers une structure ? La musique classique ? Le jazz ?

E : Oui ça m'a tenté. Ça me tente toujours. Problématique : à partir du moment où j'aurais eu du temps, il n'y avait pas de structures, pas d'école de musique à moins de 20 km. Dès qu'on est en milieu rural, c'est un peu déserté.

G : Et les MJC, espaces culturels ?

E : Non. C'est ma caractéristique. Je suis touche à tout. Bricoler, jardiner, le sport, père de famille, reprendre les études. C'est difficile de tout faire. C'est resté dilettante, enfin pas tant que ça. Il y avait la répétition du jeudi soir avec les copains, ça c'est le truc immuable. Mais avec toutes les contraintes c'était pas possible. Ça m'a fait envie à plusieurs moments. Il y avait d'autres instruments qui m'intéressaient : violoncelle, contrebasse, trombone, saxo. C'est un peu pareil avec le sport. C'est mon côté touche à tout. Mais du coup on ne va jamais au bout des choses. Finalement c'est pas très grave. Le principal c'est que je me sois fait plaisir, de jouer avec la musique, de rencontrer des gens et de faire des choses avec.

G : dans vos cours de piano, votre progression était évaluée par la prof. Vous étiez en mesure de l'évaluer ?

E : Non, la méthode rose, et puis le passage devant le jury.

G : Et en tant qu'autodidacte, vous vous êtes posé la question ?

E : Non, on s'évalue par rapport aux autres.

G : Vous sauriez dire ce qui vous a fait progresser ?

E : Plus on en fait, plus on travaille, plus on progresse. Après, quand on se met des objectifs : on va enregistrer, on a un concert important, ça fait avancer. Et puis, les rencontres. Dans les musiques actuelles, c'est untel qui te montre un plan. Tu apprends dans les bœufs. Esprit master class. Ça fait avancer. Et puis en écoutant et en s'intéressant aux musiciens. En allant au concert. En étant curieux. Le travail surtout

Il n'y a pas moins d'exigence que dans le sport ou autre chose. C'est peut-être ce qui est difficile à 6 ans. Tu ne comprends pas le sens des efforts qu'on te demande. Peut-être qu'on m'a mis trop tôt à la musique.

Annexe 4 : Entretien semi-directif avec A.

Dans un bar de Rouen, le 2 février 2018 :

Durée de l'entretien : 50 minutes

J'ai rencontré A. dans un covoiturage. Il m'avait alors brièvement raconté avoir appris la guitare en autodidacte et être rentré dans un CRR en cursus Jazz par la suite. A. a 24 ans.

G : Je fais un mémoire sur les autodidactes et en particulier sur ceux qui sont entrés en conservatoire. Et aussi, comment les conservatoires rendent les gens autonomes, ou au contraire dépendant d'un enseignement.

Peux-tu me parler de ton parcours en tant que musicien ?

A : J'ai commencé à 15 ans quand je suis arrivé au lycée en reprenant les Pink Floyd et Radiohead parce que j'aimais bien chanter. Et après j'ai fait pas mal de pauses. J'ai rencontré pas mal de musiciens et j'ai fait de la musique avec eux. M'est ensuite venu l'idée de reprendre une License de musico, il y a trois ans. Et j'ai repris des cours. J'ai rencontré un prof génial. C'est la première fois que je prenais des cours. J'avais 19-20 ans. En fait j'avais pris des cours au lycée. On était à 5 dans le cours mais je n'ai rien appris.

G : Ce prof que tu as eu à Rouen, c'était un cours particulier ?

A : Oui, À Darnétal

G : Comment tu l'as trouvé ?

A : Vers 20 ans j'ai découvert le jazz et je suis tombé sur lui. Il pouvait me donner des cours dans tous les styles et il m'a beaucoup ouvert à ça. Les grilles, l'improvisation, les gammes. Je ne connaissais pas les notes sur le manche. C'est à partir de ce moment là que j'ai pu mettre des noms sur les choses.

G : Tu avais des notions d'écrit ?

A : Non, pas du tout. Je lisais les accords mais le solfège ça m'a toujours rebuté.

G : Ce prof, tu l'as trouvé par des petites annonces ?

A : Oui, sur le Boncoin. J'avais tapé « Prof de guitare jazz à Rouen », et j'ai trouvé une annonce.

G : Et ensuite tu es entré au conservatoire.

A : Oui il y a un an. Tu sais comment ça se passe. J'ai préparé un morceau. C'est surtout sur l'oral qu'ils te prennent. Il y avait un morceau proposé. Je l'ai joué et ils m'ont pris.

G : Et tu n'es resté qu'un an ?

A : Oui

G : Pourquoi tu y es entré si tu étais satisfait de ton prof ?

A : Déjà c'était cher. J'avais négocié pour rassembler les heures. Et j'avais un pote qui était au conservatoire en jazz et qui m'avait dit que le prof était cool. Et je n'arrivais pas à rencontrer de musiciens. Alors qu'au conservatoire je pensais vraiment rencontrer des gens, ce qui s'est révélé être vrai. Ça m'a poussé d'y aller le fait qu'il y ait un pote. Et puis c'était pas cher. J'ai payé 120€ à l'année.

G : Et tu as arrêté les cours avec l'autre prof ?

A : Oui, j'ai arrêté. J'hésite à en reprendre. Je vais voir s'il est toujours dispo.

G : Et tu suivais quoi comme cours ?

A : 1h de guitare, 1h de FM et 1h d'atelier. Et ça m'arrivait d'aller dans d'autres ateliers. Ils sont assez flex. J'avais R.B. en atelier, J.-B. G. à la guitare et O. V. en FM.

G : Qu'est ce qui t'a fait arrêter ?

A : Je me posais la question sur ce que j'avais vraiment envie de faire. J'ai beaucoup aimé la partie atelier. Mais c'est juste le prof de guitare... J'ai eu l'impression de stagner avec lui. C'est pas à cause du conservatoire en lui même. A part faire du solfège, il ne m'a pas vraiment fait évoluer par rapport à la sensibilité. C'est plus quelque chose que m'avait fait apporter l'autre prof. Je me suis mis en coloc. Je ne voulais pas faire que du jazz. Je voulais faire de la funk et tout donc j'ai pris la décision d'arrêter.

G : Et ça te prenais beaucoup de temps ?

A : Quand j'étais au conservatoire, je m'étais fait une routine. Je me levais le matin, je travaillais. Là, j'ai eu envie de reprendre les études et partir à l'étranger. Et je crois que c'est moi aussi. A partir du moment où il y a un truc autour de moi et que je me dis qu'il faut que je bosse, je n'avais plus envie bizarrement. Et à la fin le conservatoire, ça m'a frustré un peu par rapport à ça. Même si les ateliers et la FM c'était génial. Le prof de FM est vraiment génial. C'est plus le cours de guitare, j'en avais marre à la fin.

G : Il essayait de te faire rentrer dans une case jazz à fond ?

A : Pas vraiment. Mais, on a passé une heure pour déchiffrer toujours la même grille, à faire du solfège et ça m'a gavé.

G : Tu penses que ça a changé beaucoup de choses dans ta manière de travailler ?

A : Oui carrément. J'ai vu comment certaines personnes bossaient. Et j'ai jamais autant appris qu'en 10 ans. Maintenant, quand je joue, je sais ce que je fais. Et dans ma manière de bosser ça a changé beaucoup, même si maintenant je ne bosse pas vraiment.

Je suis plus dans la pratique avec d'autres potes. Ça reviendra je pense. J'ai appris à utiliser un métronome, à déchiffrer. Les règles de travail c'est propre à chacun, je pense. Il faut s'adapter.

G : Tu as appris à travailler sérieusement ?

A : Oui oui

G : Et avant, comment faisais-tu ?

A : Avant j'apprenais comme ça. Je regardais les accords. Je repiquais d'oreille. En arrivant à Rouen, j'ai découvert que je connaissais la gamme pentatonique mais je ne connaissais pas le nom.

G : As tu eu l'impression que tu avais déjà beaucoup de connaissances théoriques ?

A : Oui. J'avais aussi appris l'harmonisation de la gamme majeure et ça m'a beaucoup apporté. J'adore faire des voicing. La théorie, j'ai carrément appris avec le jazz. Quand tu fais du rock, le mode de Bartok, tu t'en fous un peu.

G : Et avant, quand tu as appris avant, ça venait d'une volonté personnelle ?

A : Oui avec des copains, et mes frères. Mes parents n'étaient pas trop là dedans. C'est mon frère qui m'a offert une guitare. Et vers 15 ans j'ai commencé à jouer des Red Hot tout ça. J'ai appris les barrés avec Brassens, Et après j'ai commencé à faire des solos, à m'intéresser à ça. Mais je ne savais pas trop improviser avant de rencontrer mon prof de Darnétal et le conservatoire.

Je connaissais la gamme penta. J'ai découvert le blues vers 17 ans. J'avais repiqué des plans mais je ne savais pas ce que je jouais.

G : Et en Musico, tu as rencontré des musiciens facilement ?

A : En fait, il y avait beaucoup de gens qui n'était pas vraiment musiciens. Par exemple, il y avait une fille qui avait fait 9 ans de conservatoire en violon. Mais elle ne savait pas improviser du tout. Ou un mec qui faisait de la basse et quand je l'ai vu jouer, je suis tombé de haut, j'ai pensé « va prendre des cours ». Et il y avait pas mal de métalleux aussi. Et je suis pas très métal. Pour dire la vérité, je suis resté 3 mois en musico et après j'ai pris des cours avec le prof. L'année d'après je suis rentré au conservatoire et je suis resté un an. Et cette année, je bosse. J'ai bossé au 35 de septembre à décembre donc je n'aurais pas eu le temps de faire de la musique. En plus, c'est le moment où on a commencé la coloc et on tapait soirée tous les soirs. Il est en batterie au conservatoire. Il fait du métal et du gros rock. On jam de temps en temps. C'est plutôt cool.

G : Tu as toujours des groupes ?

A : non, je n'ai jamais eu de groupe. J'ai eu un embryon de groupe l'année dernière et ça s'est fini parce que tout le monde avait un emploi du temps chargé. Et moi je suis rentré chez DHL.

G : Tu as des partenaires avec qui tu joues régulièrement ?

A : Oui oui, il y a un violoniste, un saxophoniste, un batteur. On a un cajon à l'appart. Il y a pas mal de musiciens qui tournent autour.

G : Tu es amené à faire des concerts ?

A : Un peu, rarement. Dans le cadre du conservatoire un petit peu mais très peu.

G : le conservatoire ça t'a rendu plus autonome ?

A : Oui et non, mon prof d'avant Oui ! Mais je pense que le jazz au conservatoire ce n'est pas le premier endroit où tu dois aller pour faire du jazz. Si tu veux faire du classique oui ! Mais le jazz.... Le jazz c'est plutôt un truc qui se barre dans tous les sens et où t'apprends avec les autres mais pas avec un truc bien ciblé comme au conservatoire. D'ailleurs mon prof était dubitatif. Il m'avait conseillé de faire une école privée. Ça m'a pas forcément donné des méthodes. Si en FM, carrément. Pour l'oreille principalement, il nous a donné plein de conseils. Mon prof avait fait l'ATLA à Paris. Mais tu payes un diplôme...

Il y a des mecs qui sortent de nul part comme Biréli et qui joue super bien alors qu'il y en a qui ont une formation en conservatoire et qui ne font rien. Mais en jazz, il faut écouter. Il n'y a pas forcément besoin de cours.

G : Tu as donné des cours ?

A : Non pas vraiment. J'aimerais bien. Le jazz, le blues peut-être. Je pense qu'on ne s'improvise pas pédagogue. Apprendre à un débutant c'est vraiment ça qui est chaud. Quelqu'un qui sait jouer un peu, ça va.

G : Et le classique ça ne t'a jamais intéressé ?

A : Pas vraiment. J'en écoute. J'aime beaucoup. Le jazz ça se mélange bien avec. Bizarrement, quand je joue j'ai pas mal de truc qui me viennent à l'oreille et qui sonne « classique ».

G : Et la guitare classique ?

A : Non. Mais le baroque, j'aimerais trop apprendre. Quand je vois comment on improvise en baroque, j'adore ça.

G : Comment as tu appris pendant tes premières années d'apprentissage ?

A : Au tout début, j'allais sur internet. J'avais un bouquin : « La guitare pour les nuls ». Des chansons de Brassens. Et j'avais appris à enchaîner des accords. J'ai fait pas mal de pauses. Je suis allé sur Amiens. Je suis un gros fêtard. J'ai eu pas mal de creux et je ne fréquentais pas beaucoup de gens qui écoutait de la musique. C'est en arrivant à Rouen que je m'y suis mis vraiment. Je n'ai pas forcément un parcours très ciblé, j'ai fait pas mal de pause.

J'ai appris en regardant des vidéos.

G : Tu as été épaulé ?

A : Oui, le grand frère d'un pote qui avait fait le conservatoire près de Paris. Mais j'ai plutôt appris par moi même.

G : Comment as tu découvert le jazz ?

A : Vers 19,20 ans, je me suis mis en coloc avec ma meilleure pote qui en écoutait. Et j'ai trouvé ça génial. Le bebop, tout ça. Mon prof à Darnétal, le premier morceau qu'il m'a montré c'est Solar de Miles Davis. Ce n'est pas très dur mais je ne sais pas tenir une impro sur un II V I. Je connaissais un peu les grilles. Il me disait quels modes utiliser. Ou battre le 2 et 4 ça me posait vraiment problème.

G : Et ce prof là t'as ouvert beaucoup. A quoi exactement ?

A : On a fait pas mal de rythme. C'était vraiment son approche. Il avait fait du jazz mais il n'en jouait plus. Il avait une approche saine et fraîche. Il ne passe pas sa vie là-dedans. Il m'a pas mal remis en question, quitte à me dire « ça c'est pas bien ».

G : il t'a donné des bases de solfège ?

A : Non, c'est peut-être le bémol. C'était vraiment l'impro. Il me disait « tu travailles ça chez toi ». Mais c'est pas comme au conservatoire.

G : Tu devais avoir quelques connaissances pour l'impro ?

A : Avant d'arriver à Rouen, non. J'ai le frère d'une amie qui est bassiste. Il est prof près de Beauvais. On est parti en vacances ensemble et il m'a parlé des modes. Quand j'avais mon prof à Darnétal, c'était 2h par semaine, donc je bossais à côté. Maintenant, je sais comment bosser par rapport à moi.

G : As tu l'impression d'évoluer de manière autonome ?

A : Oui, Il faudrait vraiment que je bosse à fond pendant un an pour repousser mes limites et d'avoir besoin d'un prof. Il y a des choses que je n'ai pas eu le temps d'approfondir. Après, il y a l'oreille. Repiquer des grilles, des plans. Vraiment réussir à repiquer et à reprendre quelques bribes tout en apportant mes idées (être actif et non passif dans son apprentissage). J'adore aussi la notion de voicing. Jouer en solo. Il y un standard vraiment très compliqué que j'adore. Je l'ai tellement bossé. J'aime bien bosser les voicing, le contrepoint. Voir la guitare comme un piano.

J'essaierai de voir et d'écouter des gens et de comprendre comment ils font. Le bosser avec le métronome. J'ai compris que c'est pas en travaillant un truc sur le moment que tu vas y arriver. C'est toujours 6 mois après que ça ressort. Quand tu le bosses plus, que tu n'y penses plus. Ça vient pas en 2 semaines.

J'adore les accords. Plus que les solos. J'ai pas envie de développer une technique de malade. J'essaierai de développer un feeling autour des solos que je fais. J'ai rencontré

un mec qui a l'oreille absolue et qui voulait absolument rejouer des solos en sweeping et tout. Moi je lui disais, « joue d'abord une grille. Est ce qu'il y a de la musique là-dedans ? »

G : As tu déjà pensé à prendre des cours d'écriture ou d'analyse ?

A : Non, pas vraiment. J'en ai fait en musico mais j'ai arrêté après 3 mois.

Annexe 5 : Entretien semi-directif avec R.

Dans un café, le 9 avril 2018 :

Durée de l'entretien : 105 minutes

R. est le premier professeur de guitare avec qui j'ai suivi des cours. A la suite des deux années de cours particuliers pris avec lui, j'ai connu une longue période d'auto-formation. Pensant moi-même qu'il avait appris aussi comme cela, je souhaitais connaître sa position de professeur face à ces questions.

G : Peux-tu me parler de ton parcours de musicien et d'enseignant ? Comment tu as appris à jouer de la musique ?

R : Oui, j'ai commencé tard, à 15 ans, par l'électrique, dans une école privée. Et puis après je me suis inscrit en conservatoire en classique pour avoir des diplômes. Et une fois que j'ai eu mon DFE (Diplôme de Fin d'Études), je me suis inscrit en musique actuelle à Dieppe où j'ai passé mon DEM (Diplôme d'Études Musicales).

J'ai passé mon DFE au Havre en 4 ans. Et après, à 19 ans, je suis entré au conservatoire, et en même temps en musico. J'ai fait un troisième cycle (en conservatoire) accéléré, parce que j'étais trop vieux. J'avais préparé un morceau de guitare avec mon prof de guitare électrique. Il n'y connaissait rien du tout. Il m'a donné un truc et m'a dit « ça doit être à peu près ça qu'ils demandent ». Et sur les deux profs du conservatoire, il y en a une qui voulait absolument pas de moi et l'autre qui a dit « oui oui il a l'air d'en vouloir ».

G : Et pendant 4 ans, tu n'as fait que du classique ?

R : Non, je jouais dans 4 groupes en même temps. Je donnais quelques cours à domicile et je livrais des pizzas.

G : Entre 15 ans et 18 ans, tu apprenais ...

R : la guitare électrique au Havre.

G : Tu as appris dès le début en école ?

R : Oui, j'ai eu ma guitare en juillet. En septembre j'étais inscrit dans une école. C'est peut-être un mal finalement. Un peu d'autodidaxie, c'est bon quand même. Par rapport aux musiciens que j'ai croisés, à commencer à tâtonner comme ça, sans rien... Ils ont cherché d'autres choses. Dans le son, tout ça. Moi j'étais dans la technique tout de suite. Maintenant, je travaille tout seul. Mon autodidaxie se fait maintenant. Mais bon, trop de cours, ça tue la créativité.

G : Tu donnes combien d'heures de cours ?

R : En ce moment : 38. J'ai appris cette année que j'étais limité à 23. Je pensais que j'étais au 35h. C'est avec la fusion avec le CRI d'A., la DRH m'a dit « c'est terminé maintenant. ». A T., ma DRH n'était pas au courant. Donc là je vais perdre 600€ par mois. Mais j'ai mon auto-entreprise que je peux garder. Je fais mes concerts *Covercast*

avec et je peux donner des cours particuliers. Au moins, je vais avoir du temps. Je suis un peu blasé. 38h, j'y arrivais quand même. C'est des horaires de restauration 15h-22h mais c'est mon problème. Donc je suis obligé de démissionner de N.

G : Pour revenir à tes trois expériences d'apprenant. Quelle était la différence entre les trois ? As-tu été perturbé par le passage de l'une à l'autre ?

R : Non, je n'ai pas été perturbé. Quand tu as envie, tu le fais et c'est tout. J'ai un mental de petit soldat. Comme je voulais des diplômes. Je voulais progresser donc je faisais ce qu'on me disait. Et je suis tombé que sur des gens brillants. L'école privée, c'est surtout le prix pour mes parents, comparé au conservatoire. Mais mon prof en école privée était juste génial. Après, comme il avait une boîte à faire tourner, c'était moins individuel. Mais il avait une méthode unique au Havre. On avait les versions midi des morceaux. On était dans des petits box et si on avait une question, il était là. Ce n'était pas un face-à-face. De temps en temps, oui mais la plupart du temps, non.

G : Ce rapport au collectif, tu l'as retrouvé ailleurs ?

R : Non, c'est le problème. Le collectif, je l'avais avec mes groupes. Même dans cette école, on ne jouait pas en collectif. Ça m'a fait des amis. J'ai fait un groupe avec un mec qui prenait des cours là bas, c'est devenu mon meilleur ami. Mais même au conservatoire, jamais. Personne n'a jamais proposé pour que les guitaristes jouent avec des flûtistes ou je sais pas quoi. Ça c'est le drame de l'apprentissage en conservatoire : on nous considère encore comme des sous-musiciens. Parce qu'on ne lit pas aussi bien les partitions. Mais il y a une raison. Sur la guitare, c'est casse-gueule. Si on veut bien interpréter, que ce soit musical, il faut apprendre par cœur. Et du coup, ça se joue juste à ça. Au Havre ils ont construit le conservatoire Honegger, ma prof de guitare classique, pour sa dernière année, sa salle c'était un couloir. Les profs de trompette, de clarinette, avaient une salle immense. Je trouvais ça assez représentatif.

G : Trouves-tu que ça a évolué ?

R : Non, j'y travaille quotidiennement avec mes collègues. Avec les collègues, ça va. A T., c'est le directeur qui insisté pour que j'intègre l'orchestre d'harmonie. Par exemple, à N., cette année, ma directrice a imposé à Victor, un de mes élèves, d'intégrer l'orchestre mais à la basse. Je lui ai dit « mais il peut jouer de la guitare ». Ça pouvait avoir du sens pédagogique en plus. Mais non, « pas de guitare dans les orchestres ». Du coup, il fait de la basse. C'est pas un drame, mais on en est encore là. Ça va se développer. N., à A., veut développer un département de musiques actuelles. Elle m'a laissé trois quarts d'heure pour un ensemble de guitares électriques.

G : Et tes élèves jouent plus en collectif que ce que tu as pu connaître ?

R : Oui oui. Dans les écoles, pour les auditions, j'insiste pour qu'il y ait des flûtes, etc. Les pratiques collectives, c'est la meilleure école que tu puisses trouver. Ça devrait être obligatoire. Seulement depuis l'année dernière, j'ai des collègues qui commencent à venir me voir pour qu'un de mes élèves joue avec les leurs.

G : Ça change tout doucement alors ?

R : Ça fait douze ans, c'est long.

G : Concrètement, dans les structures dans lesquelles tu travailles, tu es plutôt prof de classique ou de musique actuelle ?

R : C'est moitié moitié.

G : Tu n'as jamais eu de problèmes pour répondre aux demandes des élèves concernant les esthétiques ?

R : Non. C'est l'élève qui me dit ce qu'il a envie de faire... pour démarrer. Après s'il tourne toujours autour de la même chose, c'est mon boulot de lui proposer autre chose. Ce que je ne faisais pas assez avant. Je le fais beaucoup plus maintenant. Parce que j'ai pris le temps de travailler plus d'esthétiques. Avant, le jazz, je ne comprenais pas. Ça fait deux ans que ça va nettement mieux. Parce que j'ai consacré du temps, tous les matins à regarder des tutos tout ça. Et j'ai compris, ça commence à sonner jazz. Au moins je peux l'enseigner. Avant je ne le faisais pas, ça aurait été une escroquerie. Maintenant, j'assume que je peux l'enseigner, jusqu'à un certain stade. Je ne serai jamais spécialiste. De toute façon je n'ai jamais voulu me spécialiser. C'est à double tranchant, du coup je suis moyen dans plusieurs choses et pas excellent dans un truc. C'est un choix.

G : Un choix d'artiste ou d'enseignant ?

R : Un peu des deux je pense. Quand je faisais que du heavy metal, au bout d'un moment ça m'a gonflé, j'ai voulu voir autre chose. Avec le classique, à un moment donné ça m'a saoulé aussi. Je suis revenu à la guitare électrique. C'est nourrissant tout ça. Et dans l'enseignement, j'ai trouvé ça plus pertinent de répondre aux demandes individuelles. Et donc, il faut être polyvalent. J'ai trouvé ça plus sympa, même pour moi. Tu ne fais jamais la même chose. Même si tu fais qu'une esthétique, tu abordes les choses différemment, mais quand même, t'es dans un truc. L'idée du programme, par exemple c'est un truc qui me rebute. Structurer les choses oui, mais tu ne t'adaptes pas à l'élève. La première année, j'ai établi un programme mais j'ai vu que ça allait complètement dans le mur. Il y a des grandes lignes, mais il faut garder cette malléabilité là. Dans mon programme, je veux absolument que mes élèves enregistrent. Ils font un peu de MAO (Musique Assistée par Ordinateur). J'ai une adulte à T. qui n'a jamais voulu le faire. Petit à petit, avec fourberie, j'arrive à la ramener vers ça mais voilà...

G : Tu dis que tu apprends avec des tutos. Ce genre d'apprentissage autodidacte, tu l'avais aussi en tant qu'étudiant ? Tu faisais des choses à côté de ce qu'on te demandait en cours ?

R : Oui, toujours. Je pense que c'est pour ça que j'ai voulu avoir plusieurs profs. Et j'encourage mes élèves à faire de même. Ça va être plus simple avec le partenariat avec le CRI d'A. Bon, je n'avais pas accès à Internet. Mais l'apprentissage se fait avec les groupes, surtout. J'avais 4 groupes mais que des styles très différents : du jazz, de hardcore ultra-violent, un groupe de bal où on faisait du Claude François. C'est une très

très bonne école ça. C'est la première fois que je jouais avec une sessions cuivre. Et l'endurance aussi. J'avais un groupe de compo aussi, dans une esthétique pop-rock. Et puis, la musico aussi, ça brasse beaucoup d'esthétiques différentes.

Et là maintenant, j'y vais par lacune. Je vois que je suis mauvais dans un style, je vais sur google, et je m'y mets. Je repique d'oreille. J'ai eu du mal, par exemple, à trouver des méthodes pour le jazz manouche. Il y en a mais apprendre des solos de Django sans comprendre pourquoi il a fait ça là-dessus, tu ne vas pas le réutiliser. Là ça va mieux. J'ai trouvé une méthode sympa. Pour les élèves de grand niveau c'est sympa. Pour faire des duos. Comme on refuse de me donner des heures pour faire de la musique d'ensemble, je fais des ensembles pendant les cours. Je voulais des morceaux de jazz manouche pour les duos. Ça marche super bien. En plus il y a une sorte de mimétisme qui s'installe. Les élèves, ils sont vachement intéressés, ils regardent vachement quand tu fais des solos. Je me rends compte qu'ils ressortent des choses que j'ai pu faire, comme ça, à l'oreille. Du coup, c'est encore plus pédagogique que ce que j'imaginai. Je pense que c'est le fait de jouer à deux qui les pousse vachement.

G : Le travail d'improvisation avec tes élèves et le travail de création, c'est une démarche importante pour toi ?

R : Oui c'est pour ça que je me suis acheté un peu de matériel de studio. On fait des maquettes. J'ai des élèves qui repartent avec des MP3. En moyenne, je divise le cours en 3 fois 10 minutes. Donc on travaille 10 minutes sur l'improvisation. Dès le début, dès qu'il savent faire une penta, on improvise tout de suite. Je trouve que cette relation avec l'instrument elle est capitale. Tu prends ta guitare, tu joues un truc joli comme ça. Je trouve ça capital. Je ne fais pas ça toute l'année. On fait aussi 10 minutes de composition. On enregistre chaque partie, on fait la structure, on recherche les sons, etc. Ça marche bien. Les élèves me font des trucs originaux. J'ai un élève, dont je suis très fier. Il a été recruté par le manager de Keziah Jones. Il est multi-instrumentiste. Il fait parti des élèves à qui j'ai dit, « il faut que tu t'en ailles ». Il venait chaque semaine avec 2-3 riffs très bien ficelé et je le tuais avec trop de théorie.

Bref, on passe 10 minutes à ça. On prend un lead sheet. Je leur demande dans quelle tonalité on est. C'est lui qui me le dit. Je suis moins dans l'assistantat qu'avant. C'était un de mes gros défauts pédagogiques. Mes élèves manquaient d'autonomie. Les élèves de 8-9 ans, en période d'examens, je ne comprenais pas pourquoi on arrivait jamais au bout du morceau en 6 semaines. Je n'avais pas de résultats très probants. Ce n'était pas musical en fait. Et je me suis rendu compte que c'était à cause de ça. Parce que, pour que le morceau soit prêt au bout de 6 semaines, il faut que, chez eux, ils puissent déchiffrer tout seul. Et je ne leur disais pas de le faire. Je faisais tout le déchiffrage avec eux, etc. Donc les mesures de la fin étaient toujours toutes pourries. Il y avait un gros manque d'autonomie, mais ça c'était de ma faute.

G : L'autonomie, tu penses que ça se construit comment ?

R : C'est l'enseignant ! Ce n'est pas l'élève qui va y arriver seul. Il faut vraiment les guider. Quitte à être un peu directif. Il suffit de lui dire, « tu me déchiffres ça tout seul ». C'est tout con. Et s'il ne l'a pas fait, il faut être un peu vindicatif et lui dire : « je te l'avais demandé ». Les mômes, si tu ne fais pas souvent des réflexions, il suffit que tu en fasses une et ça les fait bouger. Sans être méchant.

G : Tu disais, j'étais un bon petit soldat mais j'ai l'impression que tu avais plein de pratiques à côté aussi avec tes groupes. Et ça tu le retrouves chez tes élèves ?

R : C'est à moi de les encourager à le faire. Parfois je leur demande et ils me disent : « J'ai jamais demandé ». Même les ados. C'est à moi d'insister. Mais je crois que c'est une génération comme ça. Ils manquent d'esprit d'initiative. Il suffit de leur dire et après c'est bon. J'ai des élèves qui cherchent à se professionnaliser. Je leur dis : « au-delà des diplômes, dès qu'on te propose de rejoindre un groupe, dis oui. » C'est pour ça que pendant un temps j'ai eu 5 groupes au Havre. C'est aussi comme ça que j'ai trouvé du boulot. J'ai rencontré le prof de saxo de T. (ville) qui m'a dit que la prof de guitare s'en allait. Si tu ne te fais pas un réseaux...Même si le style de ne plaît pas, vas-y, c'est formateur. Le hardcore, je déteste en écouter mais, à jouer, c'est trop bien. Le jazz c'est pareil. Par contre jouer ça sur la guitare j'adore. Jouer les Magnolias, c'était pas kiffant mais jouer avec une session cuivre c'était génial. Ça rejoint cette histoire de spécialisation dont je te parlais. Je trouve ça dommage de s'enfermer dans un truc.

G : Quand on parle d'autonomie, on parle beaucoup de musiques actuelles. En musique classique, comment ça se passe ?

R : Il faut qu'ils soient autonomes au niveau du déchiffrage, des nuances, etc. La technique, je suis là pour ça. L'autonomie elle se construit surtout au niveau de l'écriture. Il faut savoir se démerder avec la partition. Je dirais que c'est presque moins compliqué en classique finalement. Tout est indiqué. Il suffit de savoir lire. Apprendre à bien déterminer où sont les voix, bien exploiter les plans sonores, respecter l'esthétique, mais c'est une codification. Mais c'est là-dedans que j'étais trop dans l'assistantat. Il faut qu'ils se débrouillent. Un élève qui ne sait pas un truc, ça peut être de l'étourderie, mais quand il y en a 4 ou 5 qui font la même étourderie, c'est pas de la faute de l'élève. J'y travaille encore, parce que l'assistantat c'est vite un réflexe. Parce qu'on a la sensation que c'est un gain de temps. Pour le cours c'est un gain de temps, mais pour l'élève, c'est un assassinat. Il faut accepter d'y passer du temps en cours, que l'élève fasse une erreur chaque semaine. Et là on lui montre « là tu t'es planté ». Avant, j'avais peur qu'ils prennent mal de fait de s'être trompé mais en fait non. En classique, l'autonomie elle se fait en comprenant bien la partition.

Le problème, c'est que l'autonomie, elle pourrait se créer dans les ensembles, mais ça ne se fait pas. Si on n'a pas la démarche d'aller voir le prof de flûte pour lui demander de monter un duo, il ne se passe rien.

J'ai fait une formation au CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale) sur la motivation de l'élève dans l'enseignement artistique l'été dernier. C'était passionnant. Le truc récurrent, c'était que la motivation de l'élève se crée dans le collectif. Et la motivation ça déclenche l'envie d'y aller tout seul. L'envie d'y aller tout seul, c'est de l'autonomie. Il faut créer des trucs collectifs tout le temps. C'est loin d'être en place. J'ai certains collègues qui m'agacent. J'ai un collègue qui m'a demandé de reprendre son atelier. Je ne comprends pas. C'est tellement passionnant. On n'est pas fait pour être seul. C'est humain. Jouer en collectif, ça devrait être logique que les gens kiffent ça. Derrière, les élèves se rendent compte des résultats sur l'instrument. D'ailleurs, c'est comme ça que j'ai progressé. J'avais 6 mois de guitare quand j'ai eu mon premier groupe. Et depuis, j'en ai eu tout le temps. Et j'en aurai tout le temps. Les élèves c'est pareil. C'est l'enseignant qui doit faire ça. C'est une génération comme ça.

Ils ne se parlent pas. Je parle comme un vieux con de 40 ans, mais le portable, ça a créé un peu ça. A chaque audition, je fais des ensembles et les élèves ils repartent ravis et font des progrès.

Mais tu vois, à A., ma directrice me demande de créer un ensemble de guitare électriques. Je me dis « Top, mais tu sais la guitare électrique, sans batterie, ça fait un peu pauvre. Est ce que je peux prendre un batteur ? ». Elle me répond : « Non non non ! » Tu vois, tout de suite il y a un truc qui se referme. Il faut faire de la percussion. Parce que, au conservatoire d'Amiens c'est que de la percussion d'orchestre, donc ça va coïncider s'ils ne font que de la batterie. C'est pareil en guitare, on peut faire de l'électrique et de la guitare classique en même temps. Si l'élève veut passer l'examen en classique, on le prépare pour ça. On alterne. Ça marche plutôt pas mal. Mais ils ne seront pas spécialisés, c'est le revers de la médaille. Ils seront moins bons qu'un guitariste classique qui n'a fait que ça. Et encore, moins bons... Je ne sais pas ce que ça veut dire. Après, peu importe. A partir du moment où il sait lire une partition, il va faire de la musique toute sa vie. Il prendra un métronome et il bossera du Barrios s'il a envie. C'est surtout ça, il faut leur donner les outils, la méthodologie, quelque soit l'esthétique. Apprendre des morceaux, le répertoire, tu te démerdes une fois que tu sais lire et que tu as les techniques. Je pense qu'il faut axer les cours sur la méthodologie. Une bonne méthode pour ne pas passer trop de temps à bosser. Même au niveau relationnel, il y a de la méthodologie. Tout ça, ça s'apprend. Ne pas se griller et avoir une bonne relation de groupe. C'est surtout ça, comment être efficace. Même en collectif. Ne pas perdre de temps. C'est ça qui tue l'apprentissage. Surtout pour les adultes. La première année, ils ne s'attendent pas au niveau de travail et à la patience qu'il faut avoir pour jouer ne serait-ce qu'un morceau de guitare. Il y en a qui me dise « c'est trop long ». Oui mais une fois que tu as passé un certain cap, ça n'est plus long et tu peux te débrouiller seul. C'est ce qu'il faut que j'apprenne à mes élèves, comment je fais, moi, quand j'ai la sensation de perdre moins de temps à apprendre des trucs. C'était le problème quand ils ont arrêté des cours de solfège à S. Je passais mon temps à faire du déchiffrage et l'élève aussi donc il était blasé. Comment on lit vite une partition ? Eh bien, il faut prendre des cours de solfège. C'est quelque chose que j'ai intégré à mes cours mais ça ne devrait pas faire partie du cours de guitare. Et puis je me sens pas à l'aise avec ça parce que j'étais un cancre au solfège. Comme beaucoup de guitaristes, puisqu'on était des « sous-musiciens ».

G : J'ai une remarque personnelle. J'ai commencé la guitare avec toi pendant 2 ans d'abord et, ensuite, pendant 6 ans j'ai pu apprendre seul. Il y avait tout un contexte autour qui a fait que j'ai pu apprendre de manière autonome. Saurais-tu me dire sur quoi te concentrer si tu devais rendre un élève autonome aujourd'hui, en deux ans ?

R : Oui, c'est ce qu'on disait. La méthodologie. Et surtout, dans plein d'esthétiques. Par exemple, faire un reggae, faire une impro, expliquer comment trouver des plans... Vraiment dans plein d'esthétiques parce qu'on ne sait jamais dans quoi on va se retrouver, et dans quoi on peut prendre du plaisir en vieillissant. Par exemple, toi tu es dans la musique africaine. J'aurais été incapable de t'enseigner ça. Si tu m'avais demandé de t'enseigner ça, je t'aurais dit : « je ne peux pas te montrer ». Il faut assumer. Mais oui, sur deux ans tu peux rendre un élève autonome mais il faut qu'il se donne la peine. Le cours ne suffit pas.

G : Mais qu'est ce qu'il faut de plus ?

R : Il y a l'émulation de l'entourage, c'est sûr. Il suffisait que ma mère ouvre la porte de ma chambre et me dise « Ah c'est bien ce que tu joues ! ». Là, j'étais revigoré pour deux ans. La flatterie sincère est importante. On a besoin de ça. Et on a besoin de savoir quand on fait de la merde aussi. Il faut que l'élève soit curieux. C'est difficile aujourd'hui, avec la nouvelle génération. Mais justement, avec internet, c'est facile. Mais si je ne leur dis pas, ils ne le font pas. Un élève qui n'est pas curieux, de toute façon, il va avoir des difficultés à être autonome.

G : J'ai commencé un peu plus tard que toi, mais les premières choses que j'ai apprises à la guitare, c'était sur des vidéos qu'on mettait quelques jours à télécharger. Le fait que tout soit instantané aujourd'hui, penses-tu que ça ait un impact ?

R : Oui, moi je travaillais sur cassette. Ça faisait travailler l'écoute. Ça aussi ça construit l'autonomie. C'est de la méthodologie aussi. Je le fais avec mes élèves ça. Même un guitariste classique, un jour il veut souvent faire une chanson de musique actuelle. Et pour ça on travaille à l'oreille. Et avec méthode : d'abord, la tonalité, puis les accords, etc.

Mais cette instantanéité, ils pourraient en profiter plus. Aller voir un guitariste, c'est important. Moi, quand j'ai voulu travailler du Dire Straits, je suis allé voir des vidéos pour comprendre comment il mettait sa main droite et tout ça. En fait, le problème de l'instantanéité il est plus dans le résultat qu'ils attendent. Ils veulent que ça marche tout de suite. Mais ça on peut rien n'y changer. Parfois, la méthodologie ne suffit pas. Cette patience là, c'est de plus en plus difficile à trouver.

La consommation musicale a complètement changé. En une semaine, le truc devient ringard. L'an dernier, je travaillais un morceau avec un élève. Au bout de 5 semaines, il m'a dit « Je n'ai plus envie de le jouer, plus personne ne l'écoute ».

G : Le rapport de tes élèves à un répertoire plus ancien (années 70-80), ils trouvent ça ringard ?

R : Non. Je leur dis que j'ai appris comme ça et donc ça donne du sens pour eux. C'est un répertoire fondamental pour les musiques actuelles. Je ne leur demande jamais d'aimer et mais je leur dis d'en écouter.

G : Donc tu ne pars pas systématiquement des demandes des élèves ?

R : Si l'élève est motivé et qu'il veut jouer du Maître Gims, on le fait. Mais si je vois qu'il s'enferme là-dedans, je n'hésite pas à imposer un morceau pour faire autre chose. Il suffit de le dire gentiment. Mais je n'ai pas les mêmes exigences musicales. Le principal, c'est que l'élève ait regardé le morceau et qu'il fasse ce que je lui demande, un couplet, un refrain. Et après, on refait un morceau à lui. De toute façon, si il veut passer un examen, les morceaux sont imposés.

G : Et qu'en penses-tu, de ces examens ?

R : Avant, j'étais radicalement contre. Mais aujourd'hui, je trouve que ça structure le cursus. Je reste dubitatif sur les fait de les imposer. Mais pour les enfants, c'est moins troublant. Ils retrouvent un système comme à l'école. C'est rassurant. Mais là au

conservatoire, c'est obligatoire. Pour tous les élèves, même les élèves adultes, même pour la mamie de 70 ans.

Mais je trouve ça bien. C'est passionnant, je participe à la Confédération Musicale de France de la Somme. On fait des réunions pour décider ce qu'on fait chaque année pour les examens. Et en musiques actuelles, tout reste à faire.

Là où je suis redevenu un bon petit soldat, c'est que j'ai accepté que le conservatoire ça ne peut pas se limiter à un système de cours particuliers. Donc il faut mettre en place des examens.

G : Et, les parcours sur contrats ?

R : ça, j'ai trouvé ça vraiment bien. A partir du cycle II. Mais, pour les examens, ce que je trouve dommage c'est que dans les endroits urbains, les gens trouvent des cours particuliers, mais en ruralité ? Les gens, ils n'ont pas le choix.

Quand il y a eu la fusion, on est monté au créneau parce qu'on nous a imposé les examens et les cours de solfège pour tout le monde et on avait peur de perdre du monde. Mais finalement, on n'a pas perdu tant de monde que ça. Ma petite dame de 70 ans, je lui ai annoncé la semaine dernière qu'elle allait devoir passer l'examen. Elle a pouffé de rire. Elle m'a demandé « toi, ça t'arranges que je passe ma fin de cycle ? ». Donc je lui ai dit « oui, ça m'arrange ». Ça l'a bien fait rire.

G : Penses-tu qu'il y ait un décalage entre ce que demande les gens et ce qu'exige la direction et le ministère de la culture ?

R : Oui, les gens avaient une mauvaise image du conservatoire. Le conservatoire c'est classique, c'est ringard, c'est élitiste. Imposer le solfège, imposer les examens : c'est élitiste. Ceux qui ne veulent pas le faire, ils vont ailleurs. On ne dit pas que les gens ne sont pas capables de faire la musique. On dit juste que si vous ne voulez pas être dans un système comme celui-là, il faut aller dans un autre système. L'image du conservatoire n'a pas changé. C'est juste que ces gens, quand ils se sont inscrits, ils ne se sont pas inscrits dans un conservatoire. Ils se sont inscrits dans une école municipale de musique, sans cursus, sans direction. Nous, les professeurs, on était livré à nous-même. C'est là que la fusion avec le conservatoire, c'est top ! On a une structure, on a accès à tout ce que le conservatoire peut proposer d'auditions, de concerts, la médiathèque. Maintenant les élèves ont accès à tout ça. Donc, au bout d'un moment, ils commencent à comprendre que tout ça, ça s'équilibre, et que finalement un examen... par rapport à tout ce qu'ils gagnent à côté... Et ils savent bien que s'ils n'ont pas leur examen, ils ne vont pas se faire jeter pour autant. Et pour les nouveaux arrivants, ils connaîtront les règles. Le plus dur, ça a été pour ceux qui étaient là avant parce que, eux, ce n'est pas ce qu'ils venaient chercher au départ. Je leur ai expliqué aux élèves, c'est dans les textes. N., elle fait juste tout pour garder son statut de conservatoire à rayonnement intercommunal. Un autre bon point avec la fusion, c'est que je vais devenir titulaire. Ça, c'est cool. Je ne suis plus en CDI (Contrat à Durée Indéterminée).

G : Et la VAE (Validation d'Acquis par l'Expérience), ça t'apporte quoi ?

R : Bah, c'est parce que je veux avoir le DE c'est tout ? Psychologiquement, quand je suis face à un prof qui a le DE, je me liquéfie. Même si, comme me disent mes copains, ce n'est pas parce qu'il a le DE que c'est un meilleur musicien ou un meilleur

pédagogue. Mais je me sens plus légitime quand même. Et puis, la formation est bien, et je rencontre des gens passionnants là-bas. Moi, de toute façon, je serai étudiant toute ma vie. Et je me suis dit, pourquoi pas passer le CA ? Mais là, on me l'a déconseillé, parce que, par exemple, l'école de T. ne pourrait pas me payer à ce grade et je risquerais de perdre mon emploi.

G : Et le DE, tu le passes en guitare classique ou musiques actuelles ?

R : En musiques actuelles, parce que en classique, je n'ai que mon DFE. Et toi, tu enseignes la guitare classique ou les musiques actuelles ?

G : Un peu des deux, ça me semble important de prendre en compte la demande de l'élève, surtout dans une petite école, comme celle dans laquelle je travaille. La représentation des élèves par rapport à la guitare me paraît différente que dans les plus grandes structures.

R : Je suis d'accord avec toi : pour créer la motivation, il faut faire ce qu'ils aiment au début. Tout est pertinent. Quand un collègue te sort : « Jouer du Maître Gims, tu trouves ça bien ? ». Je dis : « bah oui, pourquoi ? ». Les mélodies, la grille d'accord. Tout est pertinent, c'est rare de ne rien trouver de pertinent, quelque soit l'esthétique. Le principal, c'est qu'ils prennent leur guitare chez eux et qu'ils jouent. En plus, s'il y a un prof de guitare électrique, le gros problème des profs de guitare classique c'est qu'ils perdent leurs élèves à l'adolescence. Le prof de classique, on lui coupe l'herbe sous le pied. Mais ce que je dis toujours, c'est qu'il a qu'à s'intéresser un peu aussi.

G : L'ouverture aux esthétiques n'est peut-être pas la même en classique et en musiques actuelles ?

R : Oui, c'est pour ça que je ne les plains pas forcément les profs de guitare classique. « Tu es déçu de quelque chose. Eh bien, va travailler une autre esthétique pour la proposer à tes élèves et peut-être qu'ils partiront moins ». Ce n'est même pas une question relationnelle. C'est juste une question d'esthétique. A un moment donné, les élèves trouvent ça plus moderne, plus gratifiant quand on joue devant les copains.

Dans les grosses structures, c'est différent. Elles font beaucoup jouer les gamins. Et puis il y a l'orchestre. Les mêmes qui font du violon, ils s'en foutent de faire du Mozart plutôt que du Louise Attaque parce qu'ils savent que Mozart, ils vont le jouer dans l'orchestre avec les copains. Ça suffit à créer une émulation, et ils savent que, quand ils feront un concert, il y aura mamie et papy dans le public.

Mais effectivement, moi quand j'ai un élève qui me dit : « j'ai un copain qui m'a demandé de jouer un truc. Je lui ai joué un truc classique et il m'a dit : " ouais, bof. Tu peux pas me faire une chanson ? " ». Je dis : « Bah oui, c'est normal. Apprends à jouer des chansons et tu vas trouver de la gratification là-dedans. Le classique c'est un plaisir égoïste ». Ils trouvent aussi du plaisir là-dedans.

Ce que je me dis c'est que, quand j'aurais l'occasion de jouer du classique à des gens mais que je ne le fais pas, alors c'est eux qui ratent un truc. Quand on a fait le concert de l'UNICEF, j'ai eu mes jeunes de S. qui étaient encore un peu dans l'amertume du conservatoire. « Ouais, c'est quoi ces trucs ringards, qu'ils jouent ! ». Je leur dis : « C'est dommage que tu ne dégustes pas le plaisir. Tu as un symphonique devant toi ! Tu veux que je te donne le prix d'un billet pour aller voir un symphonique ? C'est

exceptionnel d'avoir accès à ça. Tu apprendras à apprécier ça. Tu dépasseras l'esthétique et tu apprécieras le souffle musical que ça te donne ». Il faut les tirer un peu, pour qu'ils se rendent compte de la chance qu'ils ont. Eux, ils ne voient que le côté ringard du truc. Alors qu'il y a un plaisir d'écoute, des vibrations... Mais pour l'instant, ils se coupent de ces vibrations là par principe.

G : C'est un peu lié à ce que tu disais tout à l'heure. Il y a des esthétiques qu'on n'écoute pas forcément mais on aime les jouer...

R : Oui, c'est en ce sens là que les mômes du conservatoire, ils ne ringardisent pas la chose, parce qu'ils sont dans l'orchestre. Ça crée tout, le collectif. Du collectif, tout le temps, tout le temps. A partir de là, tu leur faire jouer n'importe quoi aux gamins. Ils peuvent faire quatre notes et ils sont contents. C'est parce qu'ils sont en collectif que ça prend du sens. Et nous, le problème de la guitare classique, c'est vraiment ça. C'est un instrument seul. Mais c'est pas de notre faute. Bon, j'essaie de m'y atteler. Et il n'y a aucune réticence. Bon, il y a quand même eu une période, quand j'étais étudiant au Havre, où je pense que si ma prof avait voulu proposer des choses, on lui aurait dit « Non, non ».

Je pense que c'est un tout. Si les profs mettent de plus en plus de guitare dans les orchestres et que les arrangeurs se rendent compte de ça, ils vont se mettre à arranger pour la guitare aussi. Ça va se mettre en place petit à petit.

Bibliographie

Ouvrages :

D'après Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité in "Les sociologies de l'Individu"* de Danilo Martuccelli et François de Singly, Armand Colin, 2012

Becker, Howard-S., 2006. *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.

Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.

Castoriadis Cornelius, 1986, *Les carrefours du labyrinthe II*, Paris, Le Seuil.

F. Poliak, Claude. 1992. *La vocation d'autodidacte*. Paris, Editions L'Harmattan.

Freinet, Célestin. 1943. *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994, tome 1 ; Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation

Freire, Paulo. 2006. *Pédagogie de l'autonomie*. Paris, Eres.

Grangeat, M. 1997. « La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.

Hameline, Daniel. 2000. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur.

Heinich, Nathalie. 1993. *Du peintre à l'artiste*, Paris, Minuit.

Hoggart, Richard. 1970. *La culture du pauvre*, Paris, Editions de Minuit.

Levi-Strauss, Claude. 1960. *La Pensée sauvage*, Paris, Ed. Plon.

Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

Perrenoud, Marc. 2007. *Les musicos : Enquête sur des musiciens ordinaires de Marc Perrenoud*. Paris, Editions La Découverte.

Weber, Max. 1922. *Économie et société*, trad. franç., Paris, Plon, 1971 ; rééd. Presses Pocket, « Agora », 1995, vol. 1.

Articles, thèses, congrès :

Bourreau, Jean-Pierre, et Michèle Sanchez. 2006. « L'éducation à l'autonomie - Les Cahiers pédagogiques », 2006.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>.

Carré, Philippe, Daniel Poisson, et André Moisan. 2015. *L'autoformation: Perspectives de recherche*. Paris, Presses Universitaires de France.

Caron, Florian. 2011. « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste. » *Ethnologie française* 41 (3): 531-39.

Clénet, Catherine. 2013. « L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 46 (2): 61-84.

Collet, Isabelle, et Nicole Mosconi. 2006. « Genre et autoformation : le cas de l'informatique ». *Education permanente*, n° 168: 137-48.

Collovald, A. 1993. « C. Fossé-Poliak, La vocation d'autodidacte ». *Politix* 6 (21): 159-62. <https://doi.org/10.3406/polix.1993.2037>

Cyrot, Pascal. « “ L'autodidacte ” : un Robinson Crusoe de la formation ? » *Savoirs*, n° 13: 79-93.

Deslyper, Rémi. 2009. *Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique*.

<http://journals.openedition.org/sociologies/2834>.

Pronovost, Gilles. 2014. « Sociologie du loisir, sociologie du temps ». *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, n° 20 (décembre). <https://doi.org/10.4000/temporalites.2863>.

Raibaud, Yves. 2012. « Introduction : “ Géographie du genre : ouvertures et digressions ” ». *L'Information géographique* 76 (2) : 7-15.

<https://doi.org/10.3917/lig.762.0007>.

Shapiro, Roberta. 2004. *Qu'est ce que l'artification ?*, XVIIème Congrès de l'AISLF « L'individu social », Comité de recherche 18, Sociologie de l'art Tours.

Sites :

Carré, Philippe. *L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités...*, Consulté le 28 août 2017.

<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/etutorat/data/downloads/7pillierscarre.pdf>

Meirieu, Philippe. « Autoformation ». Consulté le 4 juillet 2017.

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autoformation.htm>

Meirieu, Philippe. *Innovation*. Consulté le 23 avril 2018.

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/innovation.htm>

Mots-clés : Autoformation, autodidaxie, autonomie, guitare

Résumé : Ce travail tente de mettre en lumière les processus d'autonomisation des guitaristes auto-formés, en institution et hors les murs. En abordant l'autonomie par son sens politique, nous y comprenons comment l'autodidaxie en particulier, et l'auto-formation au sens large, participe de l'émancipation des apprenants.