

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Formation musicale et Enseignement instrumental, musique ancienne, traverso

Création et autonomie : enjeux pour l'éducation artistique

Articuler transmission et création
dans un enseignement formatif

Mémoire de DE mené sous la direction d'Éric Buhot

Marie HERBELIN

Session 2019

*« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable de se
montrer créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière.*

C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ».

(Winnicott, 1971)¹

Remerciements :

À mon directeur de mémoire, Éric Buhot,

À toute l'équipe du CEFEDM de Normandie,

À Gaspard,

À mes camarades de classe,

À Véronique,

Aux quatre professeurs qui m'ont accordé

leur confiance en répondant à mes questions.

¹ Cité in MARPEAU, Jacques. « La créativité et la création », *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Marpeau Jacques. ERES, 2013, pp. 149-163.

I. Introduction	7
II. Cadre théorique.....	9
A. Définition et concepts	9
a. Autonomie	10
b. Transmission	12
c. Création	13
B. Cadre institutionnel de l'enseignement artistique	15
a. Le Schéma National d'Orientation	15
b. Établissements d'Enseignement Artistique.....	17
III. Méthodologie.....	18
A. Choix des entretiens.....	18
B. Méthode d'entretien.....	20
C. Résumé thématique des entretiens	21
IV. Place de l'autonomie en contexte musical	25
A. L'autonomie est-elle liée à une pratique spécifique ?	25
a. L'autonomie comme but ?	26
b. Le conservatoire entre république et démocratie	27
c. Former pour l'esprit critique	29
d. L'aspect créateur de la compétence	30
B. Autodidaxie et autonomie	32
a. L'autonomie comme moteur	33
b. La place du code	35
c. La ressource, élément clé de l'autonomie	37
V. Se construire comme sujet face à la musique.....	40
A. Construire un rapport à la musique	40
a. Autonomie et enseignant	41
b. Créativité et invariant.....	43
c. La création : discipline spécifique ou formation globale ?.....	45
B. La création, lieu privilégié de l'autonomie.....	48
a. Création et citoyenneté	48

b. De la démarche de création.....	50
c. ...à la démarche d'apprentissage.....	53
VI. Autonomie, transmission et création : un écosystème vertueux	58
A. La transmission artistique : spécificités	58
a. Dialectique de l'oral et de l'écrit	59
b. La création dépasse l'obstacle de l'imitation	61
c. Le modèle dans la transmission.....	65
B. La création et l'individu s'affirment mutuellement par l'action.....	68
a. Une pédagogie de la tâche pour construire sa pratique.....	69
b. Le jeu pour le je	71
VII. Perspectives d'applications pédagogiques.....	77
A. Organisation du temps de cours	77
B. À l'intérieur du cours collectif ou individuel.....	78
VIII. Conclusion	80
Bibliographie.....	83
Ouvrages et articles	83
Textes cadres.....	85
Annexes	86
Entretien 1	86
Entretien 2.....	104
Entretien 3.....	122
Entretien 4.....	132

I. Introduction

La création musicale est un *el dorado*. Les compositeurs sont des musiciens à part ; au conservatoire, on apprend le plus souvent l'écriture, qui est séparée de la composition par un ensemble de règles de cursus. Toute empreinte de l'idée romantique du génie, la création musicale n'est réservée qu'aux musiciens accomplis. Au théâtre ou à l'opéra, on entend par « création » la première d'un spectacle, comme si elle était la seule à pouvoir être nommée ainsi, la période précédent, qui en fait aussi partie, étant quasiment ignorée. Rien d'étonnant à ce que les conservatoires soient dominés par cette idée. On y crée, certes, mais ce qu'on met derrière les activités de création n'est pas si clair. Heureusement, les lignes bougent aujourd'hui, notamment les lignes des directives de l'état, garant de cet enseignement public. La création veut prendre de plus en plus de place dans le cursus du conservatoire.

Les textes officiels donnent assez peu d'éléments pour comprendre pourquoi la création devient de plus en plus importante. Leur orientation globale vise une démocratisation de l'enseignement artistique. Il serait hâtif de présumer que la création soit un instrument de démocratisation culturelle. Pourtant, on peut avancer que si elle perd son manteau de génie romantique, et revêt un habit quotidien, en étant pratiquée dans les conservatoires, peut-être serait elle un moyen pour le plus grand nombre d'accéder au plaisir de la musique. La démocratisation n'est pas un problème de nombre d'inscrits car les conservatoires remplissent leurs classes. Mais parmi les élèves, il est difficile de dire qui s'approprie vraiment cette pratique, en fait un objet d'expression, « *se construit comme sujet face à la musique* »². C'est peut-être ici l'enjeu de la démocratisation culturelle : travailler à rendre cette pratique personnelle, autonome.

² J. Entretien n°1

L'enseignement artistique n'est jamais dénué d'enjeux politiques et sociologiques. Ce sont même des sujets brûlants qui mettent à mal l'institution, lorsque trop de critiques sont formulées sur la non-mixité sociale qui les caractérise bien souvent, ou bien les représentations de la musique qui sont induites par l'enseignement. En effet, l'éducation par l'enseignement artistique³ ne forme pas que des artistes, elle forme aussi des citoyens. Leur autonomie n'est pas seulement importante à leur pratique musicale, elle est nécessaire à leur essence de citoyen. L'enseignement doit donc placer la question de l'autonomie au coeur de son métier.

Reste à savoir ce qui constitue l'autonomie d'un élève. On s'accorde à dire qu'il ne suffit pas de savoir jouer une partition sans fautes pour pouvoir être autonome. L'autonomie s'inscrit dans une pratique. Un musicien d'orchestre ne l'acquiert pas sur les mêmes choses qu'un improvisateur de jazz. Ses définitions sont peut-être aussi nombreuses que les musiciens. C'est pourquoi ce qui va nous intéresser ici n'est pas l'autonomie du musicien mais celle de l'élève musicien. On va chercher à regarder ce qui peut lui permettre de construire son rapport à la musique pendant qu'il apprend, ce qui va lui permettre de passer d'une activité extra-scolaire à une véritable pratique musicale. Bien sûr, il n'est pas question ici de chercher une quelconque panacée, mais plutôt d'explorer des pistes en gardant en tête le rapprochement que l'on a fait ici entre démocratisation culturelle et autonomie de l'élève.

L'acte transmissif entre maître et élève est traditionnellement au coeur des pratiques. L'imitation du professeur, l'apprentissage de mélodies auprès de lui font partie de la façon de transmettre la musique. Ces pratiques sont installées, et peuvent être fécondes d'apprentissage et d'enrichissement mutuel. Le tout est de pouvoir articuler ce type de transmission à des enseignements liés à la création, pour développer l'autonomie de l'élève. Ainsi, nous travaillerons sur l'idée que la création

³1ère mission du conservatoire selon l'article 3 de l'Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

peut rencontrer la transmission et permet ainsi de mettre en valeur la singularité du « je » apprenant.

Le problème qui va guider ce mémoire peut alors se formuler ainsi : comment articuler création et transmission dans un enseignement formatif favorisant l'autonomie de l'élève ?

Nous explorerons dans un premier temps le cadre théorique et le cadre méthodologique qui a soutenu ce travail. Puis nous nous intéresseront au statut de l'autonomie en contexte musical. Par la suite, nous tenterons de montrer que l'autonomie peut être le fait de se placer comme sujet face à la musique. Enfin nous verrons que la création et l'autonomie peuvent être constituées en un écosystème vertueux. Une brève partie traitera des perspectives d'application de ce travail.

II. Cadre théorique

A. Définition et concepts

Le travail qui suit fait se rencontrer des termes porteurs de beaucoup de sens tant dans le champ des sciences de l'éducation que dans le champ des pratiques musicales. Il faut dès lors mieux cibler ce qui est entendu par « autonomie », « transmission » et « création ». L'autonomie est un concept largement travaillé en sciences de l'éducation et peut recouvrir des subtilités de sens selon que l'on se situe par exemple chez Freinet ou chez Freire. La transmission et la création sont deux termes qui trouvent aussi bien leur sens chez les pédagogues que chez les musiciens.

a. Autonomie

Si l'autonomie est au coeur de ce travail, c'est parce qu'il apparaît qu'elle est au coeur de tout questionnement sur la formation. M.J. Barbot et G. Camatarri définissent le concept d'autonomie comme « *le comportement d'un système qui a en soi, ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action*⁴ ». Cette définition radicale implique que le sujet est véritablement acteur au sens où il se dresse une règle, une loi qui régit son action. Cette loi n'est pas une totale liberté mais la garante d'une « *responsabilité solidaire* »⁵, au sens où l'autonomie place l'individu en situation de répondre de ses actes et donc en responsabilité. L'éthique est au coeur de cette définition, puisque sans ce « *pacte* » entre individus autonomes, il n'est nulle possibilité de garantir non seulement l'autonomie d'autrui mais également le lien intersubjectif qui existe entre les deux individus. L'autonomie est alors l'affirmation du sujet comme responsable au sein d'un collectif - par exemple, la société dans son ensemble. Compris ainsi, le concept d'autonomie n'est pas la liberté absolue ; il ne peut exister d'autonomie sans contexte de relations intersubjectives.

Nous ne sommes pas très loin de la conception de l'autonomie chez P. Freire. Dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*⁶, le pédagogue brésilien présente ce qui représente pour lui les composantes essentielles de ce qu'est enseigner. Par là même, il dessine une conception de l'autonomie qui est celle du citoyen dans une société. L'éducation est alors un outil de libération pour les peuples opprimés ; le rôle du pédagogue y est particulièrement important, en ce qu'il permet l'autonomisation de l'élève dans sa capacité à changer ce qui lui semble inchangeable. Il ne s'agit pas de former de parfaits élèves mais des citoyens capables de réfléchir et d'agir sur le monde dans lequel ils évoluent. La réciproque s'applique à la formation des

⁴ BARBOT Marie-José, CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999, p. 25

⁵ Op. cit p.26

⁶ FREIRE Paolo, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, ERES, 2006, première publication *Pedagogia da autonomia : saberes necessarios a pratica educativa*, 1996.

professeurs, à laquelle P. Freire était si attaché. L'autonomie est vue à grande échelle, au sens où elle ne s'applique pas seulement au contexte de la classe mais également au contexte politique dans lequel l'école est ancrée. Si, a priori, cette acception de l'autonomie peut sembler éloignée des préoccupations de ce mémoire, rappelons que l'enseignement artistique public est une affaire politique, et qu'il n'est nulle époque où la musique n'a joué un rôle important dans la société. La mission principale de l'enseignement artistique est bien l'éducation⁷.

Le concept d'autonomie peut également être pensé au sein de la classe. L'autonomie de l'élève désigne sa capacité à travailler seul, à l'aide de ressources. L'autonomie est alors un outil de travail. On la retrouve dans la pédagogie Freinet, où elle se matérialise sous forme d'auto-gestion et de coopération. J.P. Moulin résume la pensée de C. Freinet en montrant qu'il instaure « *un fonctionnement pédagogique autogéré s'appuyant sur la coopération, qui n'est pas seulement l'aboutissement de l'expérience tâtonnée, mais qui en est aussi la source dans la mesure où « elle transforme la classe en structure sociale »* ». Ici encore, la pédagogie de l'autonomie revêt une dimension sociale, car l'autonomie se traduit par des rôles pris par les élèves au sein de l'ensemble que constitue la classe. C. Freinet est aujourd'hui un des avatars de la pédagogie de l'autonomie. Le travail d'A. Vergnioux⁸ étudie de façon fine la place de l'autonomie dans la pédagogie de C. Freinet, en adoptant une posture de recherche sémantique. Dans son étude sur cinq textes du pédagogue, il ne relève pourtant aucune occurrence du mot « autonomie », mais beaucoup d'occurrences du mot « liberté ». A. Vergnioux montre que ces deux termes sont liés mais non interchangeables : pour C. Freinet, la liberté est l'origine même de l'apprentissage, alors que selon l'analyse d'A. Vergnioux l'autonomie est une « *conquête que l'éducation doit construire* ». Ce dernier souligne cependant qu'il y a eu un déplacement dans

⁷ 1ère mission du conservatoire selon l'article 3 de l'Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

⁸ VERGNIoux Alain., "Autonomie et liberté" in *Cinq études sur Célestin Freinet*

l'acception de ces termes, au sens où l'autonomie est devenue une condition de l'efficacité de l'individu (logique économique), et qu'elle s'est détachée de la liberté (logique politique), qui elle, était fondatrice de la pédagogie Freinet. Autonomie et liberté sont donc intimement liés chez Freinet, bien que l'un soit un outil pédagogique précis (autonomie), tandis que l'autre est le fondement de l'acte d'apprendre.

Les pédagogies coopératives inspirées du mouvement Freinet ont cependant su faire un usage intéressant de l'autonomie, en le plaçant effectivement comme un outil d'apprentissage. On peut trouver chez S. Connac⁹ des exemples pratiques de mise en situation autonome. Dans ces pédagogies, l'autonomie de l'élève est à la fois un outil de travail, puisqu'elle permet de mettre en place différents dispositifs où l'élève travaille de manière autonome, et un but en soi de l'enseignement, puisque cette pédagogie vise un travail plus autonome de l'élève. Parmi les outils utilisés, le plan de travail, la distribution de métiers, de « ceintures », l'usage de tutorats sont autant de moyen de travailler l'autonomie de l'élève.

b. Transmission

Au sens commun, la transmission c'est le fait de faire passer quelque chose d'une personne à une autre. P. Meirieu souligne qu'elle est le propre de « *l'humaine condition* »¹⁰, au sens où elle permet de faire durer le savoir dans le temps. Il rappelle aussi que c'est un terme souvent opposé - à tort - à la construction du savoir par les pédagogues.

M. Develay dit que « *l'enseignant ne fait que transmettre à ses élèves non pas des savoirs, mais le rapport qu'il vit avec le savoir* »¹¹. Autrement dit, il souligne l'abus de langage qui est directement lié au mot transmission. Le savoir n'appartient pas à

⁹ CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009.

¹⁰ MEIRIEU Philippe, *Petit dictionnaire de pédagogie*, art. Transmission.

¹¹ DEVELAY, Michel. « À propos de la transmission en pédagogie », Marcel Sassolas éd., *Transmissions et soins psychiques*. Paris, ERES, 2009, pp. 65-73.

celui qui transmet, pas plus que l'autre personne ne le reçoit tel qu'il est. La transmission est toujours une affaire de personne à personne, et on ne peut y soustraire les rapports qu'entretiennent ces personnes au savoir.

La transmission dans l'enseignement musical occupe une place particulière. Dans un milieu où la relation du maître à l'élève est si forte, avec des « écoles » bien identifiables, où l'on peut dire « j'ai été formé par untel », il semble que l'idée de transmission est bien ancrée dans les pratiques pédagogiques. Ces pratiques pédagogiques sont largement répandues dans l'enseignement musical, et se rattachent à la tradition qui est celle des conservatoires, où le maître établit une relation de transmission à son élève. En 1988, A. Hennion parle dans ses recherches ethnographiques sur l'enseignement en conservatoire d'un enseignement « scolaire »¹². On y devine donc une parenté entre un enseignement transmissif à l'école, de tradition scolastique, et l'enseignement qui se pratique au conservatoire. Dans cette conception, c'est bien l'abus de langage qui est employé, au sens où on transmet un savoir, et non un rapport au savoir.

La transmission a un sens légèrement différent quand elle fait partie d'une formule consacrée, « transmission orale », et qui désigne les façons d'enseigner la musique dans les cultures musicales dites de « l'oralité » ; c'est-à-dire une bonne partie de la musique dans le monde entier, à l'exclusion des musiques écrites savantes occidentales.

c. Création

Il est difficile de rendre compte d'un terme aussi complexe que celui de création. En effet, parce qu'il est intimement lié à l'art, mais aussi à la métaphysique par son rapport au divin et à l'origine, le terme de création est l'objet d'une littérature philosophique riche. Il y a au moins deux grandes acceptions de ce terme. L'une cosmogonique qui relève de la métaphysique et l'autre anthropologique qui désigne

¹² HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, 1988.

une production et comprend l'aspect esthétique. Nous allons ici plus précisément essayer de distinguer la création et la fabrication.

La distinction création et fabrication réside peut-être dans l'adéquation de l'objet créé à certains critères. Alain distingue l'objet d'artisanat et l'objet d'art.

« Il reste à dire en quoi l'artiste diffère de l'artisan. Toutes les fois que l'idée précède et règle l'exécution, c'est industrie. [...] La représentation d'une idée dans une chose, je dis même d'une idée bien définie comme le dessin d'une maison, est une oeuvre mécanique seulement, en ce sens qu'une machine bien réglée d'abord ferait l'oeuvre à mille exemplaires.

Pensons maintenant au travail du peintre de portrait ; il est clair qu'il ne peut avoir le projet de toutes les couleurs qu'il emploiera à l'oeuvre qu'il commence ; l'idée lui vient à mesure qu'il fait ; il serait même rigoureux de dire que l'idée lui vient ensuite, comme au spectateur, et qu'il est spectateur aussi de son oeuvre en train de naître. Et c'est là le propre de l'artiste. Il faut que le génie ait la grâce de la nature et s'étonne lui-même¹³. »

Il montre que l'objet d'artisanat fabriqué répond à des critères, à un cahier des charges qui permet de présumer du résultat qu'on obtiendra à la fin. La création artistique, quant à elle, est soumise également à des critères mais ceux-ci ne sont pas suffisants pour résumer ce que le projet va être. Celui-ci se construit au fur et à mesure que l'artiste le met en oeuvre. Cette idée nous intéresse beaucoup. En effet, bien que cette définition par Alain puisse sembler au premier abord « romantique », avec une figure de génie créateur spontané, l'étonnement de ce même génie met la création à la portée de tous. Le génie descend de son piédestal ; son inspiration n'est pas divine, elle n'est pas purement personnelle, elle est un étonnement qui se construit en même temps que son oeuvre. A notre sens, cette définition porte en elle un intérêt pédagogique indéniable. La création devient l'habileté à faire « être ».

¹³ ALAIN, *Système des beaux arts*, Paris, Gallimard, 1983, publication originale 1926

B. Cadre institutionnel de l'enseignement artistique

L'objet de ce mémoire est centré sur l'enseignement en institution, au sens large du terme. Cela recouvre à la fois les conservatoires à rayonnement communal, et intercommunal (CRC, CRI), les conservatoires à rayonnement départemental (CRD) et les conservatoires à rayonnement régional (CRR), les écoles de musiques municipales, les écoles de musique associatives, et tout autre cadre qui regroupe enseignants, élèves et personnel administratif dans le but de dispenser un enseignement musical. L'institution est entendue ici en tant que tout ce qui institue l'enseignement musical dans un cadre formalisé, public ou privé. On souhaite en comprendre les mécanismes liés à l'autonomie dans les cadres institués. Cela exclut ainsi les cours privés particuliers sur lesquels nous n'avons pas de données précises.

a. Le Schéma National d'Orientation

L'autonomie est placée au coeur des objectifs du Schéma National d'Orientation Pédagogique (SNOP) de l'enseignement initial de la musique. Mention est faite de « pratique autonome », dès le paragraphe sur le premier cycle. En effet, il est précisé : « Pour permettre des acquisitions durables en vue d'une pratique autonome, le 1er cycle trouve un premier aboutissement au cours ou à la fin du 2e cycle. »¹⁴

L'autonomie est aussi mise en valeur dans le IIe cycle, où « l'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome »¹⁵ en est un objectif principal.

On retrouve la pratique autonome dans le résumé des objectifs du IIIe cycle dont l'un des trois objectifs principaux de formation à la pratique amateur est « [D'] apprendre à conduire de manière autonome un projet artistique personnel riche, voire

¹⁴ SNOP 2008, p.6

¹⁵ SNOP 2008, p.10

ambitieux »¹⁶. Par ailleurs, il est dit « *qu'accéder à une pratique autonome* »¹⁷ est un objectif principal du 3ème cycle.

On observe que dans ce schéma d'orientation pédagogique, l'autonomie est vue comme un objectif en soi. La progression est très claire. En Ier cycle, l'autonomie est encore lointaine. On cherche à faire apprendre les bases de la technique musicale dans le but de parvenir à l'autonomie plus tard. Si le IIe cycle est le moment où on apprend à devenir autonome, c'est par l'appropriation du langage musical qui est mis dans le même objectif que l'autonomie. Enfin, le IIIe cycle marque l'accessibilité de l'autonomie en tant que telle.

Elle devient alors une fin en soi, à laquelle on accède pleinement après *a minima* 8 ans de pratique musicale. Elle vient en quelque sorte couronner le cursus : pour obtenir son CEM, l'amateur doit être « autonome », sans que soit clairement énoncé ce qu'est l'autonomie dans le cadre de ce cursus.

De quelle autonomie parle le Schéma ? Il semble que pour le SNOF, elle est entière et totale. Un élève autonome n'a plus besoin d'un professeur puisqu'il termine son cycle. Une fois sorti du conservatoire et l'apprentissage des pratiques amateurs achevé, son autonomie se traduit par le fait de jouer. En réalité, peu d'élèves le font après l'obtention du CEM pour des raisons diverses (études supérieures, sentiment d'avoir accompli quelque chose, d'en avoir terminé...) qui nécessiteraient une enquête plus approfondie. On peut cependant s'interroger sur leur autonomie réelle et sur la façon dont elle est exercée à l'issue de ce cycle, celle-ci étant vue comme un objectif et non comme moyen.

¹⁶ SNOF 2008, p.7

¹⁷ SNOF 2008, p.11

b. Établissements d'Enseignement Artistique

Dans les faits, l'orientation pédagogique conseillée par le SNOP est appliquée de façon diverse par les établissements d'enseignement artistique. Il est assez clair que dans une partie des conservatoires, l'autonomie dans le parcours est effectivement réservée au 3e cycle, dans le sens où peu de choix est laissé aux élèves, que ce soit dans la façon de mener leur cursus, dans les projets auxquels ils participent, voire même... dans le choix de leur instrument.

L'étude de certains projets d'établissement permet cependant de repérer quelques éléments qui ont trait à l'autonomie. Par exemple, dans le projet d'établissement du conservatoire Honegger au Havre, l'équipe pédagogique souhaite mettre en place des démarches autonomes collectives, avec des petits ensembles de musique non dirigés et non encadrés. Les modalités de ce dispositif autonomisant ne sont pas précisées.

Le CRD de Grand-Couronne Petit-Couronne, place, quant à lui, l'autonomie au coeur des missions de l'établissement, et notamment dans le projet 2011-2016, l'*« Objectif d'accès de l'élève à une autonomie artistique »*. Soulignons qu'elle y est directement mise en relation avec la création : *« [...] par le développement d'activités incitant à la création, l'invention, l'imagination, l'improvisation. [...] Il s'agit de créer les conditions pour entretenir une motivation constante des élèves dans leur apprentissage, leur pratique, le développement de leur créativité artistique et l'accomplissement de leur autonomie [...] »*.

III. Méthodologie

A. Choix des entretiens

Pour ce travail, quatre entretiens ont été réalisés auprès de pédagogues, dans le but de recueillir leurs positions et leurs pratiques. Ces quatre personnes ont été choisies selon les critères suivants :

- Statut de l'enseignant : diplôme, discipline enseignée
- Sexe
- Structure dans laquelle il enseigne
- Formation de musicien
- Formation de pédagogue
- Un élément saillant dans leur parcours de pédagogue

Le but était d'avoir une certaine diversité de ces critères, bien qu'il s'agisse toujours de professeurs enseignant en institution. Cela se justifie par le fait que ce mémoire s'intéresse principalement au rôle donné à la création dans l'autonomisation de l'élève en institution.

Le tableau suivant présente les différentes situations des enseignants¹⁸ :

	J.	C.	Negar Bouban	P.
Statut	Professeur à CA, guitare	Professeur à CA, écriture	Professeure à l'université, Oud	Professeure à DE, Formation musicale
Sexe	Masculin	Masculin	Féminin	Féminin
Structure	CRR	CRR	Université	CRR

¹⁸ Afin de respecter leur travail et leur vie privée, les entretiens sont anonymisés, sauf pour Negar Bouban, qui a souhaité que son vrai nom apparaisse.

Formation musicale	Conservatoire / autodidacte	Autodidacte / Conservatoire	Cadre familial, professeur particulier, grands maîtres, Conservatoire	Conservatoire
Formation pédagogique	CA, CNSM	CA, CNSM	Université	DE, CEFEDM, Pédagogie Dalcroze
Un élément saillant	Musiques anciennes, oralité, docteur en musicologie	Approche de l'écriture musicale par la création	“Creative approach to learning music”	Dalcrozienne

Il est bien entendu que l'échantillon ne peut être représentatif de l'état actuel de l'enseignement musical, aussi notre étude est-elle qualitative et basée sur les expériences de ces professeurs.

Ils ont été choisis en fonction d'un élément qui semblait ouvrir des pistes dans l'élaboration de ce travail. La dialectique oralité / écriture est présente dans chacun de leurs parcours et de leur travail pédagogique. Chez J., qui travaille les musiques anciennes et évolue dans un environnement musical où l'oralité est très importante, comme chez C., qui a une approche de l'écriture via des travaux d'improvisation, le dialogue oralité-écrit où le problème de la création s'insère est très présent. Negar, quant à elle, revendique de mettre en place ce qu'elle nomme « *a creative approach to music learning* », soit « *une approche par la création de l'apprentissage musical* ». P. travaille en Formation Musicale avec ses connaissances de Dalcrozienne, et articulait donc en cours création et acquisition des connaissances en lecture ainsi que facultés orales. La pédagogie Dalcroze est définie ainsi sur le site de l'institution France Dalcroze : « *La pédagogie Dalcroze est une méthode d'éducation musicale qui met en relation les liens naturels entre le mouvement corporel et le mouvement musical conduisant au développement*

des facultés artistiques de celui ou celle qui la pratique. Les trois matières principales sont: la Rythmique, le Solfège et l'Improvisation. »

Un autre aspect semblait pertinent dans le cadre de ce mémoire, c'est celui de la formation des professeurs interrogés. On voit bien dans le tableau ci-dessus que celle-ci est diversifiée : formation autodidacte, formation en institution, formation dans un cadre familial, formation avec un maître. Ces deux dernières concernent Negar, qui a grandi et étudié en Iran. Précisons qu'en Iran il existe effectivement des institutions (Conservatoire, Université) qui forment à la musique, et ce depuis longtemps, et avec un niveau international très reconnu. Étant issue d'une famille de musiciens, l'apprentissage de Negar s'est d'abord effectué selon elle dans le cadre familial. Puis elle a poursuivi l'apprentissage avec un maître, en cours « particulier », hors de l'institution à proprement parler. Cependant, on peut considérer que ce mode d'apprentissage est institutionnalisé dans la mesure où c'est une pratique courante, légitime, qui prépare l'entrée dans une institution. Contrairement à la France, il permet de se préparer à la professionnalisation.

B. Méthode d'entretien

Tous les entretiens ont été menés en suivant une grille, composée de grands thèmes à aborder. Les questions ne se retrouvent pas telles quelles dans les entretiens transcrits car leur formulation différait selon la direction que prenait l'entretien.

Sur l'autonomie :

- 1) Qu'est ce qu'un élève musicien autonome selon vous ?
- 2) A quoi formez-vous vos élèves ?
- 3) D'après vous, que viennent chercher les élèves qui viennent à votre cours ?

Sur la relation entre son propre apprentissage et l'enseignement qu'on donne :

- 4) Comment avez-vous appris la musique ?

5) En quoi cela influence-t-il votre pratique d'enseignant ?

Sur la lecture :

6) Quelle est la place de la lecture dans votre pratique artistique ? Dans votre pratique de pédagogue ?

7) Comment apprenez-vous un nouveau morceau à vos élèves ?

8) Comment voyez-vous la place de la lecture dans l'enseignement musical ?

Sur la création :

8) Quelle est selon vous la place de la création dans l'enseignement artistique ?

9) Comment intégrez vous la création dans vos cours ?

Sur l'imitation :

10) Il semble qu'on apprend beaucoup la musique par imprégnation, par imitation. Qu'est ce que cela implique pour vous dans l'apprentissage de la musique ?

C. Résumé thématique des entretiens

Ces résumés sont très succincts et ne montrent pas toute la complexité de la pensée des auteurs. Ils permettent simplement d'avoir une vue d'ensemble sur des sujets marquants de ce travail.

Entretien de J :

- Sur l'autonomie : Un élève autonome c'est quelqu'un qui est dans un rapport entre lui et l'art, qui ne passe plus par le maître pour pratiquer. Il y a des « pratiques écran », dont on se sert pour les examens, et des pratiques qui rendent les élèves autonomes. Les deux ne coïncident pas forcément. Il faut envisager des dispositifs

pour que l'arrêt de la pratique ne soit pas assimilé à un échec. Il parle de la possibilité de réfléchir à ce qu'il appelle les invariants de la musique.

- Sur la lecture : Elle peut faire partie de l'autonomie mais ne la résume pas. Elle est un geste technique qui doit être travaillé avec son instrument. Elle ne doit pas empêcher la relation main / oreille qui permet la liberté et la créativité de l'improvisateur. L'écriture fait partie de l'identité musicale de l'Occident. Il faut que les élèves écrivent, que la lecture ne soit pas leur seul rapport à l'écriture. Il pense que la musique écrite devrait représenter un tiers de l'activité des gens, le reste devrait être musique improvisée, orale. L'écrit peut être discriminatoire socialement.
- Sur la création : On doit prendre en compte les idées, les envies des élèves. C'est notre travail de faire émerger chez eux une pratique, qu'ils doivent construire. L'improvisation est centrale dans la création. Les élèves devraient aussi apprendre à écrire (composer) de la musique. La musique traditionnelle n'est pas forcément garante d'une grande créativité. Le fait de créer est mis sur un piédestal et il le regrette.
- Sur l'imitation : C'est un véritable outil. Il y a une dialectique entre transmission orale et écrite qui peut s'adapter aux besoins des élèves et au répertoire étudié. L'objet musical construit est différent : il est ouvert.

Entretien de C :

- Sur l'autonomie : C'est interroger ses choix d'interprétation, s'approprier un morceau, s'inventer une pratique. L'autonomie nécessite un certain niveau de maîtrise de la part des élèves. S'approprier une pratique c'est aussi dire qui on est. Il évoque la docilité : qui vient du latin « facile à enseigner », mais le rôle de l'enseignant est de ne pas compter à 100% sur cette docilité, il faut trouver des moyens de motiver. On doit laisser émerger différentes pratiques de la musique et

leur permettre d'être développées. Mais le cours ce n'est pas « faire ses courses », l'autonomie se construit aussi par le cours.

- Sur la lecture : Elle n'est pas garante d'autonomie, on peut très bien savoir lire sans être autonome dans sa pratique. L'écriture peut permettre d'aborder plein de pratiques différentes. Elle permet la composition, l'arrangement mais aussi l'improvisation.
- Sur la création : Il constate une plus grande motivation de ses élèves dans les activités créatives. Pour lui, il ne faut pas opposer technique et création. La création peut permettre d'acquérir plein d'éléments de langage.
- Sur l'imitation : Parfois les élèves dociles, c'est-à-dire qui acceptent l'enseignement, imitent sans avoir la possibilité de questionner les choix du professeur. Il parle de la question du positionnement du professeur au sein du cours, il faut placer l'élève en situation de fabrication du savoir. Cela n'exclut pas l'imitation mais nuance cette dernière. Le meilleur cadeau qu'on puisse faire à un élève est de se placer soi-même en position de recherche par rapport à un travail, pour imiter la façon de rechercher, la démarche.

Entretien de Negar :

- Negar est linguiste de formation et enseigne maintenant le oud en école supérieure. Elle veut mettre en évidence la corrélation entre l'apprentissage d'une langue et l'apprentissage de la musique.
- Sur l'autonomie : Peut-être qu'on ne peut jamais être complètement autonome. Mais l'autonomie pour elle se situe dans la recherche, le questionnement, la découverte que les élèves doivent mener par eux même. Le professeur apporte des éléments à ces recherches.
- Sur la lecture : Elle utilise parfois des partitions. Ce n'est pas la première approche, elle passe d'abord par l'oreille.

- Sur la création : Elle aborde la création via une pédagogie de la tâche. Son idéal de la création est une création qui émane du sujet, avec des règles qui ne sont pas issues entièrement de la tradition. L'imagination musicale doit être travaillée dès le début.
- Sur l'imitation : L'imitation n'est pas une pratique en soi, même si c'est très important. Une copie est toujours de moindre qualité. Il faut que les élèves puissent dépasser cette imitation par une approche créative. Mais l'imitation est aussi intéressante quand elle est imprégnation d'une musique. L'imitation est le modèle dominant dans l'apprentissage de la musique qu'elle pratique et n'est pas forcément une mauvaise chose, mais elle ne doit pas empêcher la créativité, le jeu de l'imagination musicale. L'imitation doit être mise en relation avec d'autres paramètres.

Entretien de P :

- Sur l'autonomie : L'autonomie c'est être capable de s'appropriier un texte, une partition, d'avoir des envies, de réinvestir des choses apprises. Elle fait la distinction entre laisser les élèves autonomes en classe, et faire en sorte que les élèves soient autonomes en dehors de la classe.
- Sur la lecture : Elle ne suffit pas à l'autonomie mais elle est un bon outil. Il faut qu'elle soit mise en adéquation avec une pratique. Elle passe beaucoup par le corps. Il faut d'abord être dans le plaisir avant d'être dans un rapport technique à la lecture.
- Sur la création : Elle peut être un moyen de vérifier que certaines notions ont bien été comprises. Elle peut se faire en groupe. L'improvisation est très importante dans les cours.
- Sur l'imitation : L'imitation ne doit pas être un frein à la construction d'une méthode de travail, alors qu'elle peut l'être souvent parce que quand l'élève imite il interroge moins ce que le professeur dit.

IV. Place de l'autonomie en contexte musical

Nous commençons ici par un état des lieux problématisé, en essayant de comprendre quelle place l'autonomie peut tenir dans un contexte musical. En premier lieu nous étudions son rapport aux pratiques, et montrons que quand l'autonomie est considérée comme un but en soi, cela peut mener à une division de l'enseignement dans ses objectifs ; or l'autonomie ne serait pas une compétence technique à atteindre mais un moteur de la compétence. Ensuite nous étudions les rapports entretenus entre l'autodidaxie et l'autonomie.

A. L'autonomie est-elle liée à une pratique spécifique ?

On pourrait considérer qu'il y a autant d'autonomies que de pratiques : un musicien pourrait ne pas être autonome dans une domaine, cela ne serait pas très grave s'il n'en a pas besoin pour sa spécialité. Dans ce cas-là, toute démarche vers l'autonomie est reliée à un objectif d'une pratique spécifique. Le SNOP semble penser l'autonomie comme un objectif, qui vient couronner le parcours d'apprentissage musical. L'autonomie de l'apprenti musicien est donc pensé comme ce qui lui permet d'exercer sa pratique quand il est seul, une fois son parcours terminé. Quand on pense l'autonomie ainsi, on la lie à une pratique en particulier. On peut imaginer qu'un élève qui apprend le jazz a besoin d'être autonome sur certains paramètres de la musique : il devrait, pour pouvoir jouer, comprendre l'harmonie et les gammes d'improvisation qui y sont liées, par exemple. Un élève qui joue en orchestre aurait besoin d'être autonome sur la lecture de partition. Un choriste amateur devra être capable d'être autonome sur la justesse, sur le placement de sa voix.

a. L'autonomie comme but ?

Ainsi, quand l'autonomie est directement reliée à une pratique, c'est-à-dire qu'on la pense comme un but à atteindre pour pouvoir pratiquer une musique, alors on définit des objectifs de formation. Il faudra faire en sorte que l'élève, seul en situation, puisse s'en sortir. C'est typiquement le cas en orchestre ; même dans la pratique amateur, on souhaite avoir des musiciens qui puissent lire la musique, rester dans le tempo, jouer juste. Leur autonomie est liée à celle du groupe ; finalement, il faut qu'ils soient suffisamment autonomes pour que le groupe fonctionne.

Une telle conception de l'autonomie nous place dans une logique de formation « sur mesure » : on travaille selon les besoins du musicien. Cette approche semble *a priori* sinon efficace, au moins logique. Parfois, cela se traduit par un enseignement par modules, ou par un parcours personnalisé. Dans l'enseignement artistique coexistent des parcours amateurs (quelques fois axés sur ces parcours modulaires), aboutissant à un diplôme de pratique amateur, et des parcours professionnalisants, ouvrants la voie aux études supérieures musicales. Ces deux parcours se différencient au 3e cycle, c'est à dire après 6 à 8 ans de pratique musicale en moyenne.

On peut faire le parallèle avec l'Éducation Nationale. Une fois le socle commun bien installé, on propose une spécialisation, en vue d'une éventuelle autonomie. Les collégiens peuvent déjà s'orienter vers les filières professionnelles afin d'entrer plus rapidement dans le monde du travail et l'indépendance financière. Au lycée, les filières mènent à des études supérieures et forment l'élève à une autonomie indispensable quand il se retrouve parmi des étudiants d'origine différente.

Il en va de même pour l'éducation artistique qui, non seulement fait partie de l'enseignement scolaire de base, mais aussi traduit l'idéal républicain d'égalité. On voit alors que l'autonomie est pensée sur différents plans. Elle peut se placer à un niveau global, en définissant un socle commun de compétence que tout musicien

doit avoir. Elle peut aussi se placer sur un plan esthétique, avec un enseignement spécialisé dédié à un type de pratique.

Dans le système actuel, le socle commun est représenté par un ensemble de compétences listées dans le SNOF pour les 1er et 2e cycle. Il est également souvent symbolisé par le cours de Formation Musicale, cours généraliste visant à donner aux élèves les capacités de comprendre le langage musical, de le lire, de l'analyser, de l'écouter. Quant à l'enseignement spécialisé dans une esthétique, il est souvent donné par la force des choses en cours d'instrument, puisque ce dernier aborde un type de pratique lié à un instrument. Ces deux niveaux de pensée de l'autonomie coexistent au sein du conservatoire tel qu'il est aujourd'hui. Reste à savoir quelles pratiques sont réellement concernées par ces deux niveaux de conception de l'autonomie.

b. Le conservatoire entre république et démocratie

Dans les années 60, le plan Malraux qui vise à re-dynamiser l'enseignement de la musique et l'accès à la culture décide que « *la politique musicale décidée allait concerner prioritairement la conservation du répertoire classique et s'appuyer sur ses institutions historiques, apparues à partir de la fin du XVIIIe siècle* »¹⁹. En effet, ces institutions historiques (les conservatoires) sont essentiellement basées sur les pratiques de musiciens d'orchestre²⁰ et avant cela de musicien pour l'armée et les défilés militaires. On forme d'abord des interprètes avant de former des créateurs. Malgré une ouverture (esthétique, pédagogique, politique) de plus en plus grande dans les années 70-80, le conservatoire reste emprunt de cette idée.

La politique culturelle en matière d'enseignement musical a évolué par la suite vers une démocratisation de la pratique musicale, et non pas seulement de la rencontre des professionnels avec le public. Anne Veitl écrit :

¹⁹ VEITL Anne, « Des mélomanes ou des musiciens ? Les enjeux d'une politique de la musique (1965-1998) », *Le Débat*, 2001/4 (n° 116), p. 81-93. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-2001-4-page-81.htm>

²⁰ Op. cité

« Avant 1981, les aides de l'État se limitaient aux pratiques professionnelles (ou à visée professionnelle) du secteur classique ; à partir de 1982, la politique a été étendue aux différents types de musique, y compris en amateur ».

La pratique, « l'acte de musique », le « geste sonore », dira Maurice Fleuret, sont remis au coeur du développement de l'enseignement musical. Anne Veitl souligne alors que deux logiques vont coexister au sein des conservatoire : une logique « républicaine » et une logique « démocratique ». La logique républicaine se tient dans le tissu d'établissement que Maurice Fleuret aura voulu mettre en place, c'est-à-dire une égalité géographique d'accès à l'enseignement de la musique, avec une hiérarchie pyramidale des établissements, conduisant à la sélection des élèves les plus méritants pour devenir professionnels via les conservatoires supérieurs. En parallèle de cet égalitarisme se met en place une démarche démocratique qui est une logique d'ordre esthétique : au Conservatoire, dans les années 80, on accueille toutes les esthétiques (musiques traditionnelles, jazz, musiques actuelles, musiques contemporaines, musiques anciennes) selon la volonté de Maurice Fleuret.

« Sur le fond, cette démocratie musicale était en contradiction avec l'unité (toute républicaine) de l'enseignement jusqu'ici proposé, celui de la musique classique, avec l'apprentissage du solfège et d'une discipline instrumentale » analyse Anne Veitl.

On retrouve ici nos deux plans : le niveau spécialisé (ou esthétique) et le niveau global (ou socle commun). On comprend mieux d'où vient cette tension qui anime le conservatoire. La coexistence de ces deux niveaux au sein de l'enseignement musical sème le trouble lorsque l'on parle d'autonomie. D'un côté, on cherche une égalité dans le socle commun : tous les élèves doivent connaître la même chose, avoir les mêmes compétences pour être autonome. D'un autre, on favorise différents types de pratiques qui n'ont pas les mêmes besoins (en musique traditionnelle ou en jazz, les musiciens n'ont pas les mêmes compétences).

Cette tension mène à un modèle qui favorise finalement une pratique, celle de la musique classique, puisque le socle commun est traditionnellement fondé sur celle-ci

(lecture de la musique, harmonie tonale, etc). Pourtant, le SNOP définit heureusement un socle de compétences bien plus large (en passant aussi par l'oralité, l'improvisation, la création qui sont par exemple reliées à des pratiques telles que celles de la musique traditionnelle ou du jazz). Ces directives tentent de mettre fin à un conflit vieux de presque 40 ans entre démocratisation culturelle et égalité républicaine.

c. Former pour l'esprit critique

Ces deux logiques, démocratique et républicaine, ont une conséquence non négligeable sur la façon dont on enseigne la musique. Elles répondent à un besoin (former des musiciens professionnels), et remplissent une mission de service public (former des musiciens amateurs). Elles permettent de penser l'enseignement en terme de programmes, d'objectifs, de compétences à acquérir. Et en garantissant un enseignement musical étatique, c'est-à-dire uniformisé sur tout l'état, elles protègent la notion d'égalité et la diffusent dans le discours des valeurs portées par l'enseignement musical.

Ainsi, ce faisant, cet enseignement musical modélise en partie ce qu'est un musicien professionnel ou un musicien amateur. Il anticipe les besoins et y répond mais risque de tomber dans une dérive productiviste. La critique virulente d'O. Reboul à destination d'un enseignement « rentable »²¹ met en garde contre les possibilité d'un enseignement exclusivement pensé en terme de besoins. Si l'autonomie est un but, alors les objectifs de formation se confondent avec elle.

Le danger est alors d'omettre ce qui n'est pas directement nécessaire à l'exercice de la musique, d'être dans un apprentissage de la performance.

« Il existe un niveau supérieur d'apprentissage, qui permet non seulement de reproduire mais d'innover ; le savoir-faire d'un musicien, d'un chirurgien, d'un critique d'art, d'un pédagogue ne se réduit pas à répéter un certain nombre de

²¹ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce-qu'apprendre ?*, PUF, p.117

performances ; il est une compétence qui permet de juger, d'apprécier, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles²² ».

L'esprit critique est nécessaire à l'artiste autant qu'à l'apprenant. Quand l'autonomie est confondue en un objectif de formation plutôt que d'être un outil de formation, l'innovation et la création peinent à émerger. Un musicien autonome ne serait donc pas celui capable de se débrouiller seul, mais celui capable d'innover.

La question des valeurs éducatives défendues est en effet au coeur du problème de l'autonomie. Freire défend cette autonomie de l'apprenant comme étant essentielle au citoyen. L'autonomie de la pensée est à cultiver non pas comme un but, mais comme un outil avec lequel il faut travailler.

« Il ne s'agit évidemment pas de supprimer tout programme de formation, par ignorance ou apologie de l'ignorance, mais de renoncer à l'apprentissage d'une culture qui prépare avant tout à des effets de rhétorique, aux activités politiques, pour faire prévaloir une méthode d'éducation véritable de soi, qui doit se définir et prendre forme par rapport à la nature. » dit Balaudé en 1994²³.

Quand on privilégie une formation qui favorise l'exercice de l'esprit critique, une « *éducation véritable de soi* » dans le respect de l'autonomie de l'élève ; alors on peut remplir sa mission d'éducation, au sens où Freire pouvait l'entendre.

d. L'aspect créateur de la compétence

Il n'en demeure pas moins souhaitable de définir des objectifs de formation, condition indispensable pour harmoniser les enseignements sur le territoire et répondre à une commande politique. Ces objectifs permettent efficacement de savoir ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue. Leur limite, on l'a vu, est de relever à la fois

²² Op. cité, p. 116

²³ Cité in CYROT, Pascal. « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », Philippe Carré éd., *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 79-116.

d'un arbitraire culturel (en musique, ils sont souvent reliés à un type de pratique, celle qui est historiquement ancrée), et d'une logique d'efficacité qui modélise ce que doit être un musicien. Tout l'enjeu consiste alors à rendre ces objectifs formatifs tout en laissant le champ libre à l'esprit critique de l'individu : « *Dans l'enseignement, l'esprit critique n'est pas seulement un moyen, il est la fin expresse de ce qu'on enseigne* » dit O.Reboul. Il développe en montrant que l'esprit critique dont il parle est la capacité de se distancier d'une pratique existante pour innover, pour la dépasser.

La nuance se situe peut-être dans la notion de compétence. Si l'objectif répond à un besoin imaginé pour l'élève, c'est-à-dire à une logique que Reboul appelle de « *production industrielle* », on court les dangers qui sont cités plus haut. En revanche, si on pense les objectifs en terme de compétences que le musicien pourrait avoir à mobiliser, on se situe autrement dans la question de l'apprentissage. Il s'agit de ne pas anticiper la future pratique de l'élève. Il faut la construire avec lui, en prenant en compte son autonomie en tant que musicien.

La lecture de la compétence d'O. Reboul, en travaillant sur N. Chomsky éclaire cette construction. Il rappelle que N. Chomsky parle de « *compétence linguistique* » en montrant que celle-ci n'est pas seulement performative : elle ne constitue pas à répéter des phrases déjà entendues mais à « *pouvoir [...] former et comprendre un nombre indéfini de phrases nouvelles*²⁴ ». Aussi cette compétence s'appuie sur l'autonomie de l'enfant : sa formation ne peut se faire passivement (c'est d'ailleurs l'argument que Chomsky oppose aux behavioristes). L'enfant construit son propre apprentissage du langage, notamment en parlant lui-même et on ne peut pas négliger « *l'aspect créateur de l'utilisation du langage* », pour reprendre ses mots²⁵. C, dans l'entretien mené ensemble, parle de la création comme étant le fondement de l'activité humaine :

« *La création, au sens large, pas forcément la création musicale, c'est quand même le fondement de l'activité humaine, c'est quand même ce qui détermine notre action*

²⁴ Op. cité, p.182

²⁵ Cité dans REBOUL, O, op cité, p. 184.

en général. On ne répète pas des choses qu'on a apprises, on improvise le discours, on réagit avec un interlocuteur, on est traversé par des sensations, des émotions, et tout un tas de choses rentre en connexion, en interaction pour créer un discours, que ce soit dans la vie de tous les jours... Je me souviens quelqu'un disait ça dans un stage d'impro, il disait : « en fait quand on parle, on improvise ». »

La compétence se comprend alors comme une dimension supplémentaire à l'apprentissage. Cette autonomie dont fait preuve l'enfant qui a appris à parler, est le moteur même de sa propre compétence. L'autonomie construit le savoir. Elle devient alors un outil pour le pédagogue : il ne peut pas la distribuer ou l'attribuer comme un prix qui viendrait sanctionner un parcours, ce n'est pas un but. Il doit l'accompagner : elle comporte déjà en elle un acte créatif.

L'autonomie ne semble donc pas liée à une pratique artistique directement, mais c'est elle qui la construit. Ainsi, elle ne peut être conçue comme une « *finalité générale du processus éducatif, mais comme son principe constitutif interne* »²⁶. La constitution même de l'apprentissage se base sur l'autonomie de l'élève. Cela semble particulièrement observable dans les pratiques autodidactes.

B. Autodidaxie et autonomie

Le modèle de l'apprentissage autodidacte en dit long sur cette relation que peuvent entretenir l'autonomie, la création, et les pratiques artistiques. La construction de l'autonomie est au cœur de la pratique autodidacte. Parmi les nombreuses définitions qui rendent compte du statut de l'autodidacte, citons celle

²⁶ BARBOT M.J. CAMATARRI G, Op. Cité p. 2.

que F. Caron²⁷ a choisi, par Le Meur (1998) : c'est un « *fait social contemporain qui engendre chez le sujet social apprenant une démarche formative et/ou éducative non contrainte, à savoir librement décidée et complètement pilotée par lui en rapport avec une intention personnelle d'ordre cognitif et existentiel* ». Se concentrant sur l'autodidaxie telle que pratiquée aujourd'hui, la définition s'appuie principalement sur l'idée que la formation autodidacte est libre, c'est-à-dire qu'elle tient principalement aux choix du sujet qui se forme. Cette autonomie de choix va constituer notre lien avec le sujet de ce mémoire, au sens où nous souhaitons explorer comment l'autonomie agit pour construire la pratique en même temps qu'elle pousse à la création.

a. L'autonomie comme moteur

L'apprentissage autodidacte de la musique est indissolublement lié à l'autonomie. La première, c'est celle de l'esthétique choisie, ou du répertoire. D'abord, le musicien autodidacte choisit lui-même son esthétique et son répertoire en décidant de jouer tel morceau ou de s'entraîner à faire tel geste, anticipant ainsi les bénéfices. L'autonomie tient donc un rôle central dans ce modèle d'apprentissage, puisqu'elle en devient elle-même le moteur. C'est grâce à elle qu'il façonne sa pratique. En faisant des choix successifs sur la direction que prend son apprentissage, il se constitue du même coup un éventail de compétences qu'il peut mettre au service de différents répertoires. L'autonomie du choix est la première chez le musicien. Le musicien autonome « *pourrait choisir sa pratique, ce qui est une autonomie pour l'artiste. [...] Choisir la musique que tu joues c'est quand même une autonomie énorme.* » souligne J. dans l'entretien mené ensemble. Ce qui est évident pour l'autodidacte l'est beaucoup moins pour l'apprenti musicien en conservatoire. Le premier pose cette autonomie de choix comme point de départ de sa pratique. S'il ne choisit pas il ne peut pas jouer. Pour le second, c'est le professeur qui choisit très souvent le répertoire selon ce qui correspond au curriculum de l'instrument.

²⁷ CARON, Florian. « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste », *Ethnologie française*, vol. 41, no. 3, 2011, pp. 531-539.

L'autonomie de l'autodidacte est chargée d'un ensemble de représentations, analysées notamment par P. Cyrot²⁸. On peut l'imaginer souvent en Robinson Crusoé²⁹, s'auto-formant sur son île. Elle est accompagnée d'une puissance formidable, d'une soif d'apprendre insatiable, qui transforme la représentation de l'autodidacte en un ogre vorace et ermite se consacrant entièrement à l'apprentissage d'une somme de connaissances souvent livresques : « *pour l'autodidacte la culture est une forme de nourriture, ce qui explique qu'on envisage souvent cet apprenant autonome et indépendant comme un ogre, un goinfre insatiable, qu'on le considère à travers sa capacité à avaler, à engloutir, à dévorer* » écrit P. Cyrot (2010). C'est cette capacité qui est le moteur de son apprentissage. Parce que l'autodidacte n'a pas de limites dans ce qu'il souhaite apprendre, dans les choix qu'il fait pour apprendre, parce qu'il « *dévore* » parfois de manière anarchique le savoir, il acquiert énormément de connaissances et de compétences, même si elles ne sont pas toujours organisées.

Cette vision pantagruélique a parfois entraîné un certain mépris de l'autodidacte perçu comme désordonné, parfois même un peu orgueilleux, incapable de hiérarchiser et d'organiser ses connaissances. Or, celui-ci n'est pas soumis à la restriction, ce qui peut dans certains cas favoriser l'apprentissage. L'autonomie permet à l'élève d'avancer. C. dans l'entretien n°2, nous explique son parcours en faisant un retour au regard de ce qu'il vit actuellement en tant que professeur :

« *Moi je suis un drôle d'exemple parce que j'ai pas fait le conservatoire quand j'étais petit. Donc je me rends compte que si j'avais fait le conservatoire, probablement, enfin vu le profil que j'avais à l'époque, j'aurais arrêté la musique en fait. Parce que c'était beaucoup trop scolaire pour moi, beaucoup trop restrictif... J'aurais eu vraiment du mal à me mettre dans le moule du conservatoire.* »

²⁸ CYROT, Pascal. « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », Philippe Carré éd., *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 79-116.

²⁹ CYROT, Pascal. « « L'autodidacte » : un Robinson Crusoé de la formation ? », *Savoirs*, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 79-93

Ce moule existe-t-il encore ? Il a probablement changé de forme, mais les contraintes et les restrictions font partie de tout système d'enseignement en institution. Une institution sans restrictions n'en serait peut-être pas une.

Il ne s'agit donc pas de laisser les élèves devenir tous autodidactes. L'institution et les professeurs sont là pour pallier aux éventuelles lacunes que laisseraient l'apprentissage en autodidacte. Mais il semble primordial de s'inspirer de la manière dont l'autonomie elle-même engendre l'apprentissage et non l'inverse.

b. La place du code

L'autonomie de l'autodidacte n'est pas seulement liée aux choix opérés dans les savoirs mais aussi au code du langage musical qui semble jouir d'une certaine liberté dans la façon dont il est appréhendé. Premièrement, parce que nombre d'autodidactes ne viennent pas à la musique par l'apprentissage du code de l'écriture musicale. C'est au contraire la musique qui les mène à apprendre à lire ou à écrire. Cela change beaucoup dans la capacité à transformer et à créer à partir d'une source. Souvent, la source n'est même pas écrite ; les musiciens apprennent par transmission orale. C'est le cas dans la transmission de certaines musiques traditionnelles. Par exemple, « *en Bretagne, [...] il y a beaucoup de créativité parce que les gens sont souvent seuls, et autodidactes, donc, tu vois, ils ont entendus des trucs qu'ils chantent à leur manière* » rapporte J. Leur « *manière* », c'est bien cela qui prend de l'importance dans la façon dont la musique est créée. Cela ne veut pas dire qu'elle est transformée complètement, qu'elle n'est pas fidèle à une source. On sait que dans ces musiques de transmission orale, la tradition et le respect d'une façon de faire sont au centre de celle-ci. Mais la créativité naît inéluctablement, par les micro-transformations subies dans la musique au fur et à mesure. Elle peut même être considérée partie intégrante de ce patrimoine mouvant.

Cela s'explique peut-être par un rapport différent au code. Avec une musique non écrite (ce n'est pas toujours le cas), impossible d'apprendre de la même manière.

L'apprenant a la liberté de respecter la version entendue ou bien de la confronter à d'autres versions, ou bien encore d'en chercher une version notée si celle-ci existe et qu'elle l'intéresse. C'est d'abord la musique entendue qui prime, puis éventuellement l'apprentissage du code comme aide-mémoire ou comme support pour aller plus vite.

« *C'est l'antériorité de l'autodidaxie qui prédomine sur l'apprentissage théorique [Tassin, 2004]. Les musiciens vont acquérir des rudiments de lecture, surtout le problème de l'armature à la clef, notation solfégique en début de partition qui permet de déterminer la tonalité d'un morceau, notamment pour aborder l'improvisation.* »³⁰

Le code est utilisé principalement pour ouvrir la voie à d'autres pratiques, comme l'improvisation. L'apprentissage du morceau, du thème, peut se faire par la médiation du disque, de la tablature chez les guitaristes, de vidéos qui montrent les gestes à faire sur internet, ou d'autres façons de codifier la musique qui ne correspondent pas à la façon « académique ». On voit apparaître sur internet des nouvelles façons de noter : pour le piano, le clavier est représenté et chaque touche porte des numéros, si bien que le thème est matérialisé par un enchaînement de touches. Des vidéos filment les mains pour que l'apprenant reproduise le geste sans connaître la codification écrite³¹. Bien souvent dans ce type de codification, le rythme n'est pas noté, seulement le geste ou la hauteur car celui-ci est retransmis par le disque.

Ainsi, l'autodidacte chiffre et déchiffre le code avec une certaine liberté. Ce code nécessite un apprentissage mais souvent, il n'est pas suffisant à lui-même. Il manque le rythme, ou la façon de jouer avec la main droite, ou de souffler... Comme tous les

³⁰ CARON, Florian. « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste », *Ethnologie française*, vol. 41, no. 3, 2011, pp. 531-539.

³¹ Même les artistes peuvent produire ces vidéos « pédagogiques » pour les diffuser au public. Voir par exemple : Angèle, *Balance ton quoi [auto-cover]*, vidéo youtube, consultée le 11/05, <https://youtu.be/KUPRXL7GwEM>, 1min14.

codes, il est incomplet. L'autodidacte face à cette « lacune » du code trouve des ressources pour y pallier. C'est dans cet interstice que son autonomie s'installe.

c. La ressource, élément clé de l'autonomie

Pour autant, l'autonomie du musicien autodidacte n'est pas une autonomie complète. L'autodidacte n'est jamais tout à fait seul.

« On note alors que les autodidactes d'hier et d'aujourd'hui vivent de nombreuses relations sociales durant leurs périodes d'auto-apprentissage. Celles-ci ne sont pas exclusivement des relations sociales d'apprentissage mais plutôt de « soutien » à l'apprentissage. En effet, quelle que soit leur nature, elles sont sources d'information, de savoirs méthodologiques, de motivation ou encore d'évaluation. »³²

On voyait l'autodidacte comme un être solitaire. Mais sa face marginalisée de l'autodidacte est pourtant fort romancée. L'autodidaxie n'est possible qu'à l'aide de ressources, qui font que son autonomie est toujours une autonomie dans la société³³.

En effet, pour résoudre les problèmes qu'il rencontre et répondre à ses questions, le musicien autodidacte s'appuie sur des ressources, qu'il sélectionne selon divers critères. Cet autonomie dans le choix des ressources est constitutive de l'autodidacte. Il doit opérer des choix dans les supports, tandis que dans le cas d'un enseignement transmis par l'enseignant, c'est ce dernier qui apporte en grande partie les ressources utilisables par l'élève. Chez l'autodidacte, ces choix s'accompagnent aussi nécessairement d'un recul critique, tandis que dans le cadre d'un enseignement dispensé par un professeur, le choix critique est effectué de façon antérieure par le professeur. « L'autodidacte se pose la question de la qualité de l'information collectée et qu'il lui paraît parfois utile de vérifier ce qu'il obtient de l'autre » dit P. Cyrot. Cela concerne aussi bien les informations qu'il détient de personnes ressources, que d'une lecture

³² CYROT, Pascal. « « L'autodidacte » : un Robinson Crusoé de la formation ? », *Savoirs*, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 79-93

³³ BARBOT M.J et CAMATARRI G, *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*" PUF

ou d'une partition. La force de l'autodidacte c'est qu'il a un recul critique par rapport aux support de son apprentissage.

Les choix qui naissent de cette autonomie sont fondateurs d'une personnalité d'apprenant, voire d'une personnalité artistique. Cela signifie que, en plus des informations « primaires », des savoirs à proprement parler, l'autodidacte doit obtenir des informations sur ces informations. Il doit, d'une certaine façon, valider la pertinence des informations primaires. On pourrait appeler ces informations des informations contextuelles, au sens où elles contextualisent le savoir dans un ensemble de référence : à quelles sources se référer, quelle confiance accorder à telle ou telle version, que choisir et comment l'accorder à sa propre manière de faire, mais aussi à ce qu'il est lui-même capable de faire ? Autant de questions auxquelles le musicien autodidacte doit répondre en allant chercher des informations contextuelles. Le maître n'est pas là pour dire ce qui fait référence et ce qui ne le fait pas. Bien sûr, l'autodidacte n'est pas entièrement seul au sens où il fait partie d'un ensemble social (par exemple, les musiciens) et que dans cet ensemble social existent un certain nombre de références implicites ou non qui indiquent ce qui est plus ou moins fiable ou sérieux musicalement.

L'autodidacte est alors un être fortement social. Son autonomie n'est valable que dans la mesure où elle vit au sein d'un ensemble constitué de ressources (écrites, enregistrées, etc) et de personnes (formant communauté dans laquelle l'autodidacte vient chercher les informations primaires et des informations contextuelles). Cette autonomie n'est alors pas un but, mais bien un socle ou un moteur pour l'apprentissage.

L'autodidaxie nous a intéressé ici parce que ce type de pratique peut inspirer les pédagogues en institution. L'autonomie y est pensée comme le fondement de l'apprentissage. C'est par celle-ci que l'apprenant émet des choix, des hypothèses, va

chercher des ressources. Le rapport au code induit que l'autodidacte doit le questionner, le façonner, le créer à partir de lui.

Si l'on cherche à démocratiser l'enseignement artistique et à rendre la pratique amateur vivante, alors la question des méthodes de l'autodidacte semble pertinente au sens où ceux-ci constituent une partie importante des musiciens amateurs³⁴, avec une grande diversité de pratiques.

En regardant les liens entre la pratique et de l'autonomie, nous avons pensé cette dernière comme étant fondatrice de l'acte d'apprendre. Nous avons abordé la question de la singularité de l'autonomie de l'élève, à travers des questions de choix, d'esprit critique, de compétence. La singularité se place alors au coeur de la réflexion : qu'est ce qui, dans l'enseignement de la musique, invite l'élève à être autonome non seulement techniquement, mais aussi en tant qu'être qui perçoit la musique, qui l'entend, qui la critique ?

³⁴ PERRENOUD, Marc. « Introduction », , *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, sous la direction de Perrenoud Marc. La Découverte, 2007.

V. Se construire comme sujet face à la musique

Cette phrase de J. qui est le titre de cette partie porte en elle une idée fondatrice d'une pensée de l'articulation entre autonomie et création. Cette charnière nous permet de penser la constitution du sujet qui va être développée ici. Elle permet tout d'abord aux élèves de construire un rapport personnel à la musique. L'autonomie est aussi étroitement reliée aux activités créatives qui nécessitent d'une part savoirs et ressources, d'autre part engagement de la part de l'élève : elle relève alors d'un véritable enjeu de formation : « apprendre à apprendre ».

A. Construire un rapport à la musique

Dans les entretiens effectués dans le cadre de ce mémoire, il est toujours ressorti qu'il n'existe pas une seule façon d'être autonome. Une thématique revenait souvent, sans rapport direct avec une pratique spécifique, mais concernant la façon dont l'élève peut construire une pratique musicale personnelle. « *C'est s'approprier une pratique en fait, c'est aussi inventer une pratique* » dit C. (entretien n°2) pour définir l'autonomie d'un élève. Pour J, « *un élève autonome c'est avant tout quelqu'un [...] qui est dans un rapport entre lui et l'art, qui ne passe plus par la pédagogie, par le maître pour pratiquer* ». La question de l'appropriation revient chez P. : « *être capable de s'approprier un texte, une partition, une chanson, un morceau, d'être capable de l'interpréter, d'avoir des envies, des idées... Ou de réinvestir des choses qu'il a apprises ou qu'il a traversé* ». Negar parle d'autonomie en l'opposant à la passivité :

« Maybe you can never get 100% autonomous, really, unless you are composer yourself. [...] The student doesn't see himself or herself as passive receiver only, but as an active entity who is experimenting, like a child ».

[Peut-être qu'on ne peut jamais être vraiment à 100% autonome, à moins d'être soi-même compositeur. [...] L'élève ne se voit pas comme un ou une récepteur.trice

passif.ve. seulement, mais comme une entité active qui expérimente, à la manière d'un enfant³⁵"].

On voit ici que dans la question de l'autonomie, les pédagogues interviewés parlent principalement d'activité de la part de l'élève. La création semble se loger au coeur de leur proposition de définition.

Nous souhaitons donc à présent comprendre dans quelle mesure le pédagogue et l'institution ont un rôle à jouer dans la construction de ce rapport à la musique, et ce que cela peut apporter en terme de formation. Dans le cadre de ce questionnaire, nous proposons de regarder les rapports entre trois couples de notions qui pourraient *a priori* sembler antinomiques.

a. Autonomie et enseignant

Nous avons parlé de la posture de l'autodidacte, et pourtant nous avons précisé que nous souhaitons nous intéresser ici à l'apprentissage en institution. Détour indispensable cependant, car l'autonomie peut apparaître *a priori* incompatible avec la présence d'un enseignant. Les nombreux travaux de sciences de l'éducation à propos de l'autonomie des élèves montrent bien que celle-ci n'est pas incompatible avec l'enseignement d'un professeur, loin de là. Si on doit être conscient « *qu'une des difficultés les plus grandes des enseignants est de parvenir à se décentrer* » et que « *l'enseignant est habitué à se projeter et donc à vous transmettre ses propres habitudes d'apprentissage* », l'enjeu est pourtant de former les enseignants de telle manière à ce qu'ils « *montr[ent] à l'apprenant comment, à partir de son auto-observation, il est en mesure d'améliorer et de diversifier ses stratégies* »³⁶. La posture de retrait de l'enseignant est modélisée dans le triangle pédagogique de J. Houssaye, si l'on se place du côté du processus former, qui privilégie la relation de l'apprenant au savoir.

L'entretien avec Negar donne une image forte, et parlante, de la posture de l'enseignant selon elle.

³⁵ Proposition de traduction

³⁶ BARBOT M.J., CAMATARRI G., Op. cité, p.198

« If you have a child going around in the playground. What is the definition of autonomy there ? You are leaving a child with some tools, or... whatever, I don't know, things to enjoy, and you are sitting or stepping aside. You have your eye on the child, trying to protect your child of course, nothing dangerous can happen to him or whatever. But you leave it to him or her to discover what he wants. And when something is there to learn better, you intervene, and show it to the child. So in my opinion that is when autonomy really comes in ».

[« Si tu es avec un enfant qui joue dans une cour de récréation. Quelle est alors la définition de l'autonomie ? Tu laisses l'enfant avec des outils, ou... peut importe, je ne sais pas, des choses avec lesquelles il peut s'amuser, et tu es assis ou à quelques pas de là. Tu gardes un oeil sur l'enfant, tu essaies de le protéger, bien sûr, rien de dangereux ne peut lui arriver, ou quoi que ce soit. Mais tu le ou la laisses découvrir ce qu'il ou elle veut. Et quand il se présente quelque chose qu'il pourrait mieux apprendre, tu intervies, et tu le montres à l'enfant. Alors, selon moi, c'est là que l'autonomie arrive vraiment »³⁷].

L'enfant autonome n'est pas en autarcie, il interagit avec son environnement et avec l'adulte qui vient en soutien, en guide. Mais c'est d'abord l'enfant qui rencontre les problèmes, qui explore, qui découvre. La souveraineté de cette phase d'exploration n'est pas absolue ; dans le cadre d'une formation par l'autonomie, elle doit être complétée par une ressource humaine, soit celle du professeur, soit celle de l'adulte présent. Le rapport se construit par l'élève d'abord, puisque cette phase exploratoire est la base du travail. L'autonomie est alors plus qu'une posture, elle est une pédagogie.

³⁷ Toutes les propositions de traduction de l'entretien de Negar sont de l'auteur

b. Créativité et invariant

La construction d'un rapport à la musique est aussi une question d'implication de l'élève dans son parcours. Dans le cadre d'un enseignement en institution, cette construction ne peut avoir lieu que si un équilibre se forme entre l'élève, le savoir et le formateur. L'enseignement artistique a pour rôle de faire émerger un rapport entre l'élève et le savoir. Nous émettons l'hypothèse que cela peut aussi se faire par l'apport d'activité créative dans la formation musicale de l'élève.

Or, elle met la formation musicale en tension. D'un côté, des savoirs théoriques ou pratiques, reliés à une pratique de référence, liée elle-même à la discipline étudiée. De l'autre, des compétences de création, qui font partie de compétences transversales au sens où elles mobilisent plusieurs procédés d'apprentissages et de réalisation mais qui peuvent sortir des savoirs théoriques ou pratiques, voire même les remettre en question. On retrouve la tension que nous avons soulignée plus haut entre démocratisation et républicanisation, mais elle est légèrement transformée puisque cette fois-ci, elle ne tient plus seulement à des éléments d'ordre esthétique (démocratisation). Elle travaille le rapport entretenu entre le professeur, le ou les élèves, et le savoir. La tension naît du fait que la conception du savoir change si l'on y ajoute la création. Le fait de savoir créer est en soi une compétence digne d'être comprise dans les savoirs, d'autant plus lorsqu'on forme des artistes. Par ailleurs, ce changement de paradigme dans la question du savoir modifie la position de l'enseignant, comme nous l'avons vu plus haut. Celui-ci n'est pas récent. C. Freinet l'appliquait déjà à son époque, la méthode de lecture-écriture en est la meilleure preuve. La création, la fabrication faisaient alors partie de l'apprentissage, et le savoir n'était plus alors un ensemble de connaissances sur tel ou tel texte de la littérature française, mais aussi la compétence de pouvoir fabriquer soi-même.

Se pose donc la question de la relation entre créativité et invariant. L'invariant serait alors compris comme un ensemble de connaissances théoriques, scientifiques,

culturelles, pratiques sur une discipline. Cette relation est le fondement même d'une pédagogie de l'autonomie, selon M.J. Barbot et G. Camatarri :

« L'école de l'autonomie devrait avoir comme objectif de fournir à chaque apprenant essentiellement deux "boîtes à outils" : l'une constituée des compétences épistémologiques relatives aux disciplines étudiées et l'autre un ensemble de compétences méta-cognitives³⁸ ».

Les deux boîtes à outils constituent la base de l'autonomie de l'élève, dans lesquelles il pourra venir utiliser ce qu'il souhaite pour avancer, et nous rajoutons pour créer.

Comment traduire cela en musique ? Les compétences épistémologiques sont bien présente, au sens où la discipline comporte en elle un patrimoine culturel et technique qu'on souhaite transmettre à l'élève. Ce patrimoine est divisé en plusieurs esthétiques. Un professeur de violon enseigne rarement les mêmes musiques qu'un professeur de guitare électrique, à titre d'exemple très opposé. Chaque discipline est étroitement reliée à un savoir propre, on l'a vu dans notre première partie, et ce savoir propre conduit à cohabitation de conceptions de l'autonomie. La pratique est toujours reliée à une famille de compétences épistémologiques. Pourtant, l'objet de l'enseignement est bien le même : la musique. Dans cette grande discipline, il y a de nombreuses compétences qu'on pourrait appeler méta-cognitives. La création en est une parmi tant d'autres : jouer en public, jouer en groupe, structurer son travail, apprendre à entendre ses erreurs. Ajoutons aussi tout ce qui touche aux invariants de la musique : obtenir une connaissance intime, corporelle, sensorielle du rythme, chanter une mélodie, comprendre la hiérarchie des sons. Dans nos entretiens, J. parle de ces invariants de la musique

« Je rêve d'un premier cycle qui soit construit par rapport à la musique ancienne et par rapport aux musiques actuelles et par rapport à la musique classique, etc... Bref, qui soit un premier cycle qui travaille sur les invariants de la musique ».

³⁸ op. cité p. 188.

Certains objets d'apprentissages sont communs à tous les musiciens, à tous les élèves. Ces invariants pourraient être la base commune aux élèves, la base d'une boîte à outil méta-cognitive de compétences non seulement liées à un champ disciplinaire mais aussi à ce qui fait la musique, à ce qui nous permet de la fabriquer, de la créer, de la jouer.

c. La création : discipline spécifique ou formation globale ?

La création a aujourd'hui sa place dans les conservatoires, bien heureusement. Elle est encouragée, nous l'avons vu, par le SNOP qui considère l'activité créatrice (nommée sous le nom « *invention* ») comme partie intégrante des compétences qui doivent être enseignées dans les conservatoires. Il y est inscrit en p. 2, au sein des « *enjeux spécifiques du schéma national d'orientation pédagogique de musique* » :

« *Favoriser les démarches d'invention*

Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle. »

Ainsi, l'invention est mise au coeur de l'apprentissage artistique, et ce dès les premières années. Ces démarches peinent pourtant encore à trouver leur place dans les conservatoires. Elles existent pour les élèves les plus avancés, mais rarement pour les plus jeunes. Il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui soient d'excellent exécutants mais qui soient paralysés à l'idée d'improviser ou de créer. Ce n'est pas une spécificité de l'enseignement en France. Negar Parle de ces difficultés, très ressemblantes à celles que nous connaissons dans l'enseignement artistique en France.

« I worked [...] with students at the university [...] of Teheran. It is supposed to be hosting the best, or the most hard-working of student of music in the country. But

even then, among those students we had problems. Once they had done almost all the repertoire, if you ask them to play the same piece, [...] they were perfect. And they were even better than I could do, because they were kind of focused on that, but they would do it like a machine. I even had a student once, that she said she has lost all hope, and she wanted to give up, because she had the highest grades with oud playing, [...] but whenever somebody asked her to play something of her own music, she was just dumb, she couldn't do anything. [...] And now, about a month ago, so she did her bachelor's project doing her own music, she composed for an oud, a kamanche and percussions, and they had a full concert of 45 min. And, well, it wasn't excellent in the music but it was very well done ! ».

« [J'ai travaillé avec des étudiants à l'université de Téhéran. Elle est censée accueillir les meilleurs étudiants, ou ceux qui travaillent le plus, parmi les étudiants de musique de tout le pays. Mais même là, parmi ces étudiants, on avait des problèmes. Une fois qu'ils avaient fait presque tout le répertoire, si tu leur demandais de rejouer la même pièce, c'était parfait. Et ils étaient même meilleurs que ce que je pouvais faire, parce qu'ils étaient concentrés sur ça, mais ils le faisaient comme des machines. J'ai même eu une étudiante, qui disait avoir perdu tout espoir, et souhaitait abandonner, parce qu'elle avait les meilleures notes en oud, mais quand quelqu'un lui demandait de jouer sa propre musique, elle était désarçonnée, elle ne pouvait rien faire. Et maintenant, il y a un mois environ, elle a donc fait son projet de Bachelor avec sa propre musique, elle a composé pour oud, kamanche et percussions, et ils ont fait un concert complet de 45 min. Et, bien, ce n'était pas excellent en terme de musique mais c'était très bien fait ! »

Pourquoi ces difficultés ? Premièrement, il existe actuellement une segmentation des parcours et du temps de cours au conservatoire. D'un côté le cours de FM, de l'autre le cours d'instrument, puis plus tard un cours d'écriture, ou de composition, ou autre, en renforcement des pratiques artistiques d'élèves déjà bien avancés. Le SNOP met en garde contre cette segmentation. *« Il est important d'éviter la*

*segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente*³⁹. » Or, tant que cette segmentation forte existera, il sera difficile de mettre en place les recommandations concernant l'invention : qui doit prendre la charge de cette discipline jugée complémentaire ? Le professeur d'instrument, le professeur de formation musicale ? Un autre professeur, spécialiste de création ?

Il ne s'agit pas simplement de créer de nouveaux temps dédiés à la création pour que celle-ci soit présente. Si celle-ci est détachée des autres disciplines, alors elle perd un peu de son essence. La piste de la globalisation de la formation, avancée par le SNOP pourrait être intéressante, au sens où elle permettrait des dispositifs de formation où la compétence pourrait être placée au centre. Les articulations entre cours spécialisés et cours de formation musicale pourraient être envisagés sous le prisme d'une seule et même formation. Ainsi, différentes compétences telles qu'improviser, interpréter, écrire feraient partie du curriculum de l'élève. On pourrait alors penser les cycles non pas en termes de programmes (des choses à savoir, des morceaux à savoir jouer, des rythmes à savoir frapper, des clés à savoir lire), mais en terme de compétences. Le SNOP propose cette liste des choses que les élèves pourraient faire pendant leurs études sans distinction entre disciplines spécialisées ou disciplines dites d'érudition ou de FM. De ce type de dispositifs naissent des souplesses, des libertés dans les parcours, qui accompagnent l'apprenant dans ses choix et son autonomie⁴⁰ et lui permettent de construire son rapport à la musique.

On voit ici que la construction d'un rapport à la musique ne peut pas faire l'économie d'une pensée de la formation plus globale. La création modifie certains rapports, parce qu'elle met l'élève, son oreille et son goût au centre de l'activité. Cela

³⁹ SNOP 2008 p.2

⁴⁰ Des dispositifs semblables naissent de plus en plus sur tout le territoire et semblent, pour le moment, porter leurs fruits en terme d'accompagnement des élèves, d'autonomie, de motivation, de formation artistique...

nous a fait travailler sur le positionnement de l'enseignant face à l'autonomie, ainsi que la façon dont la création et les invariants de la musique s'articulent en « boîte à outils ». Dans cette formation pensée en termes globaux, la création peut peut-être tenir une place de choix, puisqu'elle permettrait à l'élève de forger des démarches.

B. La création, lieu privilégié de l'autonomie

Si le rapport à la musique concernait plutôt le sujet (l'élève) et son objet (la musique), la création peut compléter cela en invitant l'élève à se former une autonomie semblable à celle du citoyen, c'est-à-dire à répondre de ses choix. Cela ne peut se faire que dans un cadre formatif et non par un entraînement. Ce cadre formatif se traduit par l'attention portée à la démarche de création plutôt qu'à son résultat. Cela induit une proximité avec la démarche d'apprentissage : quand on crée, on apprend à apprendre.

a. Création et citoyenneté

La musique pourrait sembler à priori relativement éloignée des considérations sur la citoyenneté. Et pourtant, les débats qui occupent l'espace de réflexion pédagogique en sont emprunts. Il existe toujours une tension entre l'enseignement dit « professionnalisant » et l'enseignement pour les « amateurs ». Derrière cette tension, on pose le débat de valeurs pédagogiques véhiculées par l'enseignement artistique. Bien sûr, le débat n'est pas si binaire : il n'y a pas d'un côté des enseignements élitistes, de l'autre des enseignements équitables. Justement, il est très difficile pour les équipes pédagogiques de se situer entre ces deux missions. Les classements des conservatoires n'aident pas : ce n'est pas parce qu'un conservatoire est Conservatoire à Rayonnement Régional et qu'il peut délivrer des diplômes professionnalisants qu'il n'accueille pas les pratiques amateurs.

Les conservatoires sont de toutes façon dotés d'une mission d'éducation, comme l'indique l'arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique. Cela implique que ces établissements font partie de l'environnement d'éducation qui permet aux citoyens d'apprendre et de mieux remplir leur rôle de citoyen. Quand la IIIe République a déclaré que « *Nul n'est censé ignorer la loi* », elle a fait en même temps de l'éducation du citoyen une priorité afin que cette maxime puisse être respectée : le citoyen qui n'ignore pas la loi est un citoyen instruit. L'autonomie du citoyen tenait donc à sa capacité à lire et à connaître cette loi. Dans le développement du concept d'autonomie de M.J. Barbot et de G. Camatarri, ces derniers illustrent la responsabilité éthique liée à l'autonomie : « *L'autonomie, au contraire [de l'hétéronomie] en tant qu'exercice réciproque d'une responsabilité éthique, place le sujet en situation de pouvoir (et non au devoir au sens d'obligation) toujours répondre de ses actions, et avant tout devant lui-même*⁴¹ ». Elle est donc à la fois une autonomie de moyens (le citoyen autonome est responsable de ses actions dans la cité), autant qu'une autonomie sociale (il doit *pouvoir* respecter les lois et les codes de la cité).

Freire apporte des éléments d'analyse sur cette autonomie politisée, à propos de laquelle il est méfiant. Si elle est nécessaire, elle doit être transparente. Il va plus loin encore quand il distingue entraînement et formation. La formation « *intègre les éléments techniques et scientifiques indispensables, et aborde aussi la question de [la] présence [de l'élève] dans le monde, présence humaine, présence éthique*⁴² ». Ainsi, il met en garde contre un enseignement tout entier dirigé vers l'entraînement technique, qui ne peut que soumettre l'autonomie de l'élève à celle du politique, avec pour conséquence grave de dénier sa singularité à l'apprenant : « *transformer l'expérience éducative en un simple entraînement technique revient à déprécier de qu'il y a de fondamentalement humain dans l'exercice éducatif : son caractère formateur*⁴³ ». Bien sûr, ses propos s'inscrivent

⁴¹ BARBOT M.J. et CAMATARRI G., op cité, p.27

⁴² FREIRE Paolo, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, ERES, 2006, pp. 115-116

⁴³ Op. Cité p. 50

dans un contexte politique brésilien autoritaire, où la misère et les inégalités dans l'éducation sont des problèmes de société graves. Mais si l'on accepte de prendre ses paroles pour les repenser en cadre éducatif français, et même en cadre d'enseignement artistique, elles nous aident à mieux percevoir les finalités de l'enseignement artistique.

En effet, on voit s'effacer la distinction qui semble mettre en tension les conservatoires entre enseignement amateur et enseignement professionnalisant. Si, pour les deux, on exclut un entraînement technique exclusif, en cherchant à développer une formation fondamentalement humaine, alors on perçoit des enjeux différents, qui se confondent. Peut-être que, si l'enseignement artistique a pour vocation première la formation des individus, leur épanouissement artistique a un rôle central dans leur rôle de citoyen - et peu importe qu'on les forme pour être des professionnels ou des amateurs. Il y a sans doute de nombreuses formes d'enseignement qui peuvent privilégier la formation par rapport à l'entraînement. L'acte créatif semble en faire partie : si on dit que les amateurs peuvent créer tout autant que les professionnels, si on dit que les apprenants peuvent créer tout autant que les sachants, peut-être dit-on que l'enseignement formatif est nécessaire et accessible pour tous. On dit aussi que la création n'est pas à mettre sur un piédestal, mais qu'elle se loge partout où l'on accepte que « *l'enseignement exige le respect de l'autonomie de l'être qui apprend* » (une des maximes de P. Freire), partout où l'on défend « *qu'enseigner exige le respect des savoirs des apprenants* », partout où l'on sait « *qu'enseigner exige de comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde* ». Trois maximes qui doivent accompagner, selon nous, la création en apprentissage.

b. De la démarche de création...

Pourquoi la création serait-elle un moyen privilégié de développer les apprentissages et donc l'autonomie ? Nous émettons l'hypothèse que cela vient du

fait que dans la création, c'est la démarche qui est mise au centre, plutôt que le résultat. Tout dépend d'abord de ce que l'on appelle création. Il y a en effet une question importante qui jalonne les débats philosophiques au sujet de la création : est-elle le produit d'une démarche ou bien la démarche elle-même ?

J. Dewey critique de façon virulente le discours qui porte la création comme étant le produit d'une démarche. En effet, il se place contre une certaine philosophie esthétique, qui compartimente les beaux-arts et les éloigne de la réalité quotidienne de l'expérience⁴⁴. « *Les idées qui placent l'Art sur un piédestal sont si répandues et sont omniprésentes de façon si subtile que plus d'un éprouverait du dégoût plutôt que du plaisir si on leur disait qu'ils apprécient leurs récréations occasionnelles [...] en raison de leur qualité esthétique* ». Ici, J. Dewey regrette que ce qu'il appelle l'Art soit placé si loin de l'expérience commune de « l'être vivant ». Il dénonce le fait que l'on n'apprécie plus l'oeuvre pour ses qualités esthétiques (qui selon lui renvoient aux expériences vécues par chacun), mais seulement pour sa qualité même d'art, c'est-à-dire qu'on l'apprécie parce que l'oeuvre est dans un musée, ou dans un théâtre. Selon lui, il s'agit donc de « *restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les oeuvres d'art, et les actions, souffrances, et évènements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience* ».

Ainsi, voit-il dans ce rapport à l'expérience commune la possibilité pour tous de se saisir véritablement de l'art, de pouvoir l'apprécier. Il montre alors que l'expérience est effectivement fondatrice de l'oeuvre d'art : « *L'acte d'expression qui constitue une oeuvre d'art est une construction dans le temps et non une production instantanée [...]. Cela signifie que l'expression de la personne [...] est elle-même une interaction, qui se poursuit entre quelque chose provenant de la personne et d'autres part des conditions objectives [...]* ». En d'autres mots, les interactions qui existent entre l'environnement et le créateur sont fondatrices de ce qu'il appelle l'acte d'expression. La construction de l'oeuvre

⁴⁴ DEWEY, John, "L'être vivant", in *L'art comme expérience*, Paris, Folio essais, 2010, pp. 29-55, publication originale *Art as experience*, in *The collected works of John Dewey, the later work*, volume 10, 1934.

d'art se fait simultanément à sa réalisation ; il n'y a pas de conception pré-faite exacte, même dans l'imagination, de ce que la création va être. L'acte expressif qu'il rapproche donc de la création prend ses racines dans l'expérience, la démarche et le tâtonnement. La création n'est pas l'aboutissement de la démarche mais la démarche elle-même.

Le *Système des Beaux-Arts* d'Alain s'oppose en partie à la conception de Dewey, puisque l'acte même de penser un système semble contrevenir à la pensée du philosophe américain. Pourtant, on retrouve chez les deux penseurs la constante d'une création toujours en devenir⁴⁵ ; le piédestal de la création est abattu par son ancrage dans l'expérience. Qu'apporte une pensée de l'expérience dans une pensée pédagogique de la création ? En premier lieu, elle brouille la frontière entre le spectateur et l'artiste. Quand l'art est proche de l'expérience, il est plus accessible au spectateur car ce dernier le vit au même titre que ses expériences quotidiennes mais de façon plus intense (J. Dewey). Le spectateur, d'une certaine façon, crée l'oeuvre d'art parce qu'il en fait l'expérience. Par ailleurs, elle replace la démarche (en tant que née de l'expérience commune) au centre du processus de création, et permet ainsi de considérer que la création est accessible à tous.

Ces textes invitent à la réflexion sur l'acte de créer. Qu'est ce que cela veut dire pour un élève, un professeur, un musicien ? Si on considère que c'est le résultat, noté sur une feuille blanche par un artiste inspiré, alors très peu de gens créent... Cette idée est peut-être ce qu'on pourrait appeler une pensée de l'invention ; et alors il est vrai que l'invention est une chose rare, car on ne peut qu'inventer à partir de ce qu'on a déjà entendu, à partir de matériaux et d'instruments déjà exploités. L'invention n'est pas vierge, et H. Becker dit : « *nous n'inventons presque jamais [...] même ceux qui parmi nous improvisent* »⁴⁶. Il y a peut-être eu, à un moment donné, un amalgame entre la figure symbolique de l'inventeur, génial, unique, (tel qu'on a pu caractériser Léonard de Vinci ou J.S. Bach), et la figure symbolique du créateur, qui

⁴⁵ cf. II. Cadre théorique - C. Création

⁴⁶ BECKER, Howard, "Le pouvoir de l'inertie", in *Qualitative Sociology* 18, 1995, pp 301-309

crée effectivement à partir d'un matériau déjà utilisé : dans la Genèse, Dieu n'est-il pas créateur à partir du chaos de matière qui l'entoure ? Dewey y fait référence avec humour :

« Il a fallu au Tout-Puissant lui-même sept jours pour créer le ciel et la terre et, si l'on avait accès à l'histoire complète, on apprendrait aussi que ce fut seulement à la fin de cette période qu'il eut pleine conscience de ce qu'il avait entrepris de faire avec le matériau brut du chaos qui régnait autour de lui »⁴⁷.

Dieu n'est pas inventeur mais créateur ; et J. Dewey invite à imaginer que Dieu ne saisit pas ce qu'il vient de créer, tant que cela n'est pas créé. On imagine aisément cette conception heurter l'idée selon laquelle le créateur n'a pas déjà tout saisi avant même de le construire. Pourtant, sans rentrer dans des débats théologiques, il y a là une notion intéressante, c'est que la création est en construction, comme le savoir.

Alors, créer n'est pas créer *ex nihilo*. La création musical peut alors avoir une large forme. Par exemple, la composition ne serait peut-être pas seulement une oeuvre originale ; une composition « à la manière de » pourrait être aussi valide qu'une composition dite originale. Une improvisation pourrait avoir la même valeur qu'une composition (on peut d'ailleurs déposer à la SACEM une improvisation, chose a priori étrange mais *in fine* tout à fait défendable selon la pensée que l'on développe ici). Une ornementation, un changement dans la mélodie, une ré-harmonisation, un arrangement, un découpage, une mise en image, une mise en musique... Tous ces procédés peuvent avoir leur place dans la création à l'école de musique. Comme J. Dewey, on peut penser que créer c'est re-travailler une matière par une démarche.

c. ...à la démarche d'apprentissage

Lorsqu'on replace cette démarche au centre de l'idée de création, on exclut alors la possibilité que celle-ci ne soit qu'un résultat. Elle est l'entièreté des procédés qui mènent à la création. D'ailleurs ne dit-on pas d'un artiste qu'il est « en créatio »

⁴⁷ Op. cité p. 126

lorsque celui ci fait une résidence où il conçoit un spectacle ? On parle également de « création » pour la première d'un spectacle. Un glissement s'opère donc de la création en tant qu'action d'un artiste à la création en tant que regard porté par un public dans un contexte donné. Or c'est cette dernière qui est portée aux nues entraînant de lourdes conséquences dans les apprentissages : on a souvent le droit de créer que ce qui est déjà abouti. Étrange paradoxe qui éloigne la création du quotidien de l'apprenant.

Car au fond, ce qui devrait nous intéresser, c'est le fait même que l'apprenant crée pour apprendre ; mais ce qui l'intéresse, lui, bien souvent, c'est le résultat. L'apprenant et le formateur ne voient pas la même chose. Pour l'enseignant, il s'agit du tâche, pour l'élève, d'un objectif. Or, cette situation peut s'avérer particulièrement féconde : on peut ou non dévoiler les objectifs que le formateur s'est fixés, cela est une question de contrat didactique. Mais dans tous les cas, il y aura apprentissage s'il y a démarche.

La particularité de la démarche de création est que l'apprenant doit porter son attention sur la démarche autant que sur le résultat. En quelque sorte, il doit chercher et sélectionner les matériaux, les outils, les systèmes, les agencements. Ces choix se font en interaction entre son environnement et sa propre impulsion d'expression (J. Dewey). Ils se font également selon un système de contraintes qu'il s'est fixé ou qu'on lui a imposé (une consigne, par exemple). Ils se font aussi en fonction d'une idée de départ de création, qui se doit d'évoluer au fur et à mesure du processus : ainsi personne d'autre que l'apprenant ne peut créer pour lui. C'est là la grande force du travail de création dans l'apprentissage, semble-t-il. Personne ne peut le faire à la place de celui qui apprend, puisque c'est sa propre démarche qui est constitutive de l'acte d'expression. Cela répond donc à l'idée, largement diffusée en sciences de l'éducation, qu'il n'y a pas d'action de l'extérieur vers le « formé », mais que l'apprenant se forme, « se donne forme » par lui-même.

Il semble y avoir une grande parenté entre cette idée et la démarche expérimentale, telle que décrite par M. Develey « *Une démarche expérimentale [...] rendrait compte d'une conduite de la pensée plus vagabonde, et donc moins contrainte par des indications d'actions de la part de l'enseignant*⁴⁸ ». Il décrit une typologie où il distingue démarche expérimentale et méthode expérimentale, toutes deux prenant leurs origines dans un problème, subissant des hypothèses et des expérimentations, puis une analyse ou interprétation des résultats. La démarche expérimentale fait appel à la pensée divergente, qui permet alors de recourir à un nombre importants d'hypothèses, et que M. Develay caractérise comme étant une pensée créatrice. Bien sûr, cette terminologie s'adapte plus précisément aux situations-problèmes posées à l'école, avec pour modèle les méthodes et démarches expérimentales de la science.

Il n'y a certes pas fondamentalement de problème qui mène à la création ; par contre, même en musique, même en musique l'enseignant peut poser un problème dont la réponse amènera sur les chemins de la création. Les compétences mises en jeu dans la création peuvent aussi elles-mêmes être des réponses à un problème. C'est le principe même de la situation-problème, ou l'on apprend surtout en cherchant une solution et en essayant, plutôt qu'en ayant trouvé le résultat.

Ainsi en considérant la création non pas comme un résultat mais comme une démarche au centre des apprentissages, alors s'ouvre la possibilité pour l'élève d'apprendre à apprendre. En effet, il lui faut conceptualiser sa boîte à outils, chercher des ressources pour répondre à ses questions, s'adapter à un système de contrainte mais aussi l'interroger. La démarche et les apprentissages se travaillent à partir de la matière, et avec un système de contraintes. C. nous donne un exemple de ce type de travail, qui lie l'apprentissage d'une démarche à la création:

« *Quand on donne par exemple un chant donné ou une basse donnée [...] dans laquelle il peut y avoir un démarche créative, mais en fait on doit slalomer entre des informations qui sont données, dans la basse, pour créer par exemple une ligne*

⁴⁸ DEVELAY, Michel, *Sur la méthode expérimentale*, Institut national de recherche pédagogique, Paris (FRA), 1989

mélodique ou... Donc il y a une dimension créative mais qui est, finalement, assez contrainte, quand même. »

Ce qui est intéressant dans cette dernière phrase, c'est que C. voit une opposition alors que dans la phrase précédente il déclare que l'apprentissage s'effectue quand la créativité est liée à la contrainte. En effet, la créativité seule (si elle existe) ne permet peut-être pas d'apprendre à apprendre. Par contre, la créativité en système de contraintes (ce qui est finalement le cas, même hors cadre d'apprentissage) permet la mise en place des démarches pour apprendre à apprendre. Dans son exemple, l'élève crée et en même temps il apprend à repérer les informations, à chercher les ressources ou règles nécessaires à l'écriture, à les réinvestir d'une manière différente de celle du support. Et ce qui est très intéressant, c'est que l'apprentissage de la création dépasse un peu ce que le professeur veut faire apprendre, parce qu'il vient de l'élève. C. se réjouit de cette part qui lui échappe :

« En fait moi je me rends compte que les élèves, ils inventent une pratique musicale aussi, avec les éléments que je leur donne. Un jour, ils me ramènent une grille qu'ils ont composée, ils me disent « bah tiens, moi je fais de l'impro là-dessus », ou alors « ben tiens, pour mon piano j'ai changé telle partie, j'ai composé cette petite pièce ». Parfois il y en a un il me dit « j'ai composé un choral ». Qu'est ce que c'est un choral pour lui je sais pas, c'est juste parce qu'il y a des accords, en fait. Il appelle ça choral, en fait ça n'a rien d'un choral mais c'est une conception harmonique de sa démarche, et en fait tu sens qu'il est allé chercher des informations dans le travail qu'on a fait, dans les exercices qu'on a fait, qu'il se l'est approprié, il a fait un truc, il le chante avec ses copains, en fait, je pense que le truc le plus important, c'est d'inventer une pratique ».

On disait plus haut qu'on invente jamais quand on crée ; mais peut-être qu'en fait on invente pas un morceau de musique, ou une phrase musicale, ou une utilisation de l'instrument.

Ce qui est inventé quand on crée, c'est une pratique. Cette pratique a des matériaux, des démarches, des idées que seul l'élève peut avoir compilés, alors elle est la sienne : elle est l'expression de sa singularité. C'est peut-être ce qui constitue véritablement son autonomie. Cette idée nous conduit à penser que la pratique englobe création et autonomie dans un écosystème vertueux.

VI. Autonomie, transmission et création : un écosystème vertueux

Un écosystème, notion empruntée à la biologie, est relié à ce qui vit ; sinon il n'est pas un écosystème. Cela signifie qu'il y a un ensemble d'actions menées qui forment la vie de cet écosystème. Ces actions peuvent avoir un effet bénéfique ou délétère sur l'ensemble du système ; mais à l'intérieur de l'écosystème chaque organisme est autonome uniquement par l'ensemble de ses actions. Elles régulent les hiérarchies et rapports de force qui sont entretenus dans l'écosystème.

On peut considérer la création, la transmission l'autonomie comme un écosystème. En effet, la création serait une possibilité pour l'individu de construire son rapport à la musique. Inversement, l'autonomie permettrait la création. La transmission s'articule avec les autres éléments. L'une n'est pas possible sans l'autre. Dans cet écosystème, l'autonomie de l'élève est définie par une articulation transmission / création / individu.

A. La transmission artistique : spécificités

Dans la transmission en musique, il y a une forte présence de la tradition de l'enseignement. Cette tradition ne peut pas être reniée ; elle est fortement liée aux contenus des savoirs abordés et fait partie intégrante de l'écosystème d'apprentissage musical. Cependant elle peut être questionnée car ses spécificités peuvent être fertiles pour des situations pédagogiques de création. On pose ici les questions liées à l'oralité et à l'écriture, mais aussi la question de l'imitation. On montre que le professeur peut s'inscrire dans une globalité de modèle, et non être un modèle à lui seul. On trouve des brèches dans lesquelles on peut planter les pousses de la création.

a. Dialectique de l'oral et de l'écrit

Il existe, dans les pratiques de transmission musicale, des traditions fortement reliées à la musique enseignée. Ainsi, une musique dite « savante », occidentale, écrite, est essentiellement (mais pas seulement) enseignée par le biais de la partition. Un grand enjeu de la transmission se tient donc dans le fait d'apprendre à l'étudiant la lecture, afin que lui-même puisse décoder ce qui est écrit, et qu'ainsi il soit, un jour, « autonome ». D'autre part, une musique dite « de tradition orale », « traditionnelle », voire « populaire » (les trois termes étant souvent amalgamés, car une musique orale est souvent entendue comme étant populaire, bien que cela soit très fortement discuté et discutable), se transmet le plus souvent du maître à l'élève, avec pour support l'instrument, le geste et la mélodie.

Ce qui vient d'être décrit est forcément schématique, et retranscrit les représentations qu'on en a. Proposer une épistémologie des transmissions selon le type de musique nous éloignerait de notre propos. Aussi, faudra-t-il garder en tête les limites effectives de ces représentations à partir de lesquelles nous allons exposer une dialectique de l'oral et de l'écrit. Ce que nous cherchons à voir, c'est dans quelle mesure cette dialectique peut donner une place à la création. En effet, quand une transmission repose entièrement sur l'oral, ou sur l'écrit, elle s'avère extrêmement modélisante pour l'élève et laisse peu de place à d'autres formes d'apprentissage, notamment à la création. Heureusement, et pour nuancer, aucune forme de transmission n'est totalement orale ou écrite ; puisque dans les transmissions orales, on s'approprie des systèmes de codages (aide-mémoire), et dans les transmissions à majorité écrite, on joue pour montrer l'exemple.

Un dialogue s'instaure entre l'oralité et l'écriture. Ce dialogue s'inscrit dans une complémentarité. J. citait Édouard Glissant à ce propos :

« Il [y a] un texte d'Edouard Glissant là dessus. [...] Il parle [...] de la culture contemporaine, qui est pour lui [...] ce dialogue de l'oral et de l'écrit, où l'écrit est

effectivement [...] le lieu où le sujet peut s'exprimer, le lieu où l'individu existe en groupe. Et l'oralité, c'est le vecteur de la corporalité, le vecteur de la communauté aussi. Tu vois, [c'est] quelque chose qui peut être vraiment très complémentaire. »

En pratique, on vise bien une certaine complémentarité dans l'enseignement en Conservatoire. On ne pense pas pouvoir trouver un professeur qui assurera ne pratiquer que l'une des deux approches. Mais ce qu'on observe parfois, c'est peut-être une hiérarchie entre les deux modes de transmission. Les deux coexistent mais ne dialoguent pas toujours. C'est pourtant ce que certains pédagogues s'efforcent de faire. P., par exemple, travaille d'abord ce qui tient du sensible, du corps, de l'oreille, avant de le théoriser, de l'écrire : « *C'est vraiment ça, c'est l'apprentissage de la musique par le mouvement, je ressens, je vis, je bouge. Et puis après effectivement ça porte un nom et ça s'écrit.* ». Dans certaines pratiques, on apprend à faire dialoguer l'écrit et l'oral (par l'improvisation, par exemple). C'est le cas en musique ancienne, c'est ce que J. décrit :

« Tu peux improviser sur un cantus firmus, donc on lit quelque chose, on rajoute quelque chose d'autre. La basse continue c'est ça, je rajoute quelque chose [à ce qui est écrit]. Ornementer, diminuer, c'est toujours lire et ajouter autre chose. [C'est l'idée que] l'écrit augmenté donne une vision de l'écrit qui est beaucoup plus autonomisante, de la lecture en tout cas. Et il y a aussi toute la question de l'herméneutique [...]. On interprète, on a un texte qui est écrit, dans lequel on va pouvoir re-contextualiser. On va imaginer l'oralité qui l'entoure. [...] Enfin ça c'est pour les plus grands. Mais on peut commencer déjà en 1er cycle, je crois. »

Cette question de l'herméneutique, c'est-à-dire l'interprétation personnelle du musicien, est centrale, au sens où elle est le propre de tout musicien dit « classique » fait. Avec une partition, on interprète ce qui est écrit, comme avec tout texte fixé par écrit. On le verra par la suite, toute la question réside en fait dans le nombre et la diversité des ressources qui nourrissent l'herméneutique. L'oralité qui entoure le texte écrit ne peut pas être pensée uniquement par l'imitation du professeur. Il peut

sembler difficile d'utiliser le terme « herméneutique » pour les musiques de tradition orale du fait de leur nature. Pourtant la démarche reste identique : on ré-interprète des pièces antérieures, parfois même des improvisations fixées sur enregistrement, note pour note. Mais le jeu reste bien de les interpréter.

Ainsi, l'herméneutique pourrait s'apparenter à une science de la création. Science et création, deux termes peut-être *a priori* antinomiques, peuvent se retrouver dans cette discipline, au sens où elle requiert recherche (dans diverses sources et ressources), et inventivité. Tout l'enjeu, pour nous, est de bien considérer l'herméneutique comme ayant une part de création ; car c'est bien ce qui semble compliqué. Il faut, pour cela, dépasser l'idée que l'imitation est le vaisseau de l'herméneutique.

b. La création dépasse l'obstacle de l'imitation

L'imitation est pourtant notre première « arme ». Par exemple, comment faire apprendre la correspondance d'un son et d'un code, si l'on ne le fait pas nous même entendre sous différentes formes ? Comment fait-on comprendre ce qu'est le rythme « deux croches » si on ne joue pas le rythme « deux croches » ? Il s'agit donc bien de passer par le sensible et le corps d'abord, comme le dit P. Lorsqu'il s'agit d'apprendre des éléments de langage, comme le « deux croches », ou le « *crescendo* », par exemple, le code prend son sens à force d'être montré, répété encore et encore jusqu'à ce que cela devienne « acquis » :

"Tu vois, [pour] les 1C4, il y a une séance de rythme à l'examen, depuis le début de l'année, régulièrement, on se met en cercle, on improvise en binaire, je propose une formule, vous répétez, quelqu'un d'autre propose... Je rajoute des contraintes : il faut qu'il y ait ce rythme là / est ce qu'il y était ? Je joue une grille au piano, je leur demande de marcher, d'improviser. Quand ils entendent un son aigu, ils passent en ternaire. Je ritualise, j'installe les choses. On fonctionne par imitation, par ritualisation jusqu'à ce que ça soit naturel. On sème des choses, puis ça s'installe. »

Ce que P. expose ici, ce sont certains des moyens mis en oeuvre pour la compréhension du code et sa reproduction. Mais elle admet volontiers que ce n'est pas son objectif principal : pour elle, il s'agit d'abord de former des élèves dans le plaisir de faire, de jouer ensemble. Pourtant, sa fonction lui dicte qu'il faut bien que ces élèves connaissent ces codes, et soient capables de les reproduire ; non seulement en vertu du fait qu'elle travaille dans une institution qui a ces attentes (elle l'expose dans l'entretien), mais aussi parce que c'est la culture de la profession. On leur apprend le langage de la musique par l'imitation, et cela marche relativement bien.

Or, nous émettons l'hypothèse que quand cette démarche par l'imitation est la seule ressource pour d'autres apprentissages, alors elle a ses limites. Negar souligne ces dangers, mais montre aussi que l'imitation peut être bénéfique lorsque l'étudiant se l'approprie :

« Of course, I think imitation is really important. But you have to put it in the right place. In a way that it doesn't limit [...] the cognitive function. If I manage to have my student imitate 5 different phrases of the same mode, done by 5 different good musicians, then I'm presenting a kind of understanding : look, they have something in common, they are all done very beautifully, you can see how this note is more prominent here, or what ornamentation [...] this musician is doing on the phrase, in comparison to the other one. [I]f you are a student who is analyzing them, it may look a bit dry, but if you are someone who is doing [it], and have your attention on the differences, then [...] it can be leading to creativity. I think the worst a teacher can do is to appear as a full model that the student is going to be like. Because music - again, in my opinion - music loses it's real beauty if it's a copy. And copies are usually of a second quality. So the best you can become is you, the best I can become is me, and everyone for himself of herself. »

« [Bien sûr, je pense que l'imitation est très importante. Mais on doit la mettre à sa place. D'une façon qui ne limite pas les fonctions cognitives. Si je fais en sorte que mon élève imite 5 phrases différentes du même mode, jouée par 5 bons musiciens,

alors je lui propose une façon de comprendre : regarde, elles [les phrases] ont toutes quelque chose en commun, elles sont toutes jouées d'une belle manière, on peut voir comment cette note est plus importante là, ou quelle ornementation ce musicien fait sur cette phrase, en comparant avec l'autre. Si tu es un étudiant qui les analyse, ça paraît un peu rude, mais si tu es quelqu'un qui le fait [sous-entendu qui le joue], et que tu fais attention aux différences, alors ça peut mener à la créativité. Je pense que le pire qu'un professeur puisse faire est d'être un modèle complet que l'étudiant va devenir. Parce que la musique - encore une fois, c'est mon opinion - la musique perd sa vraie beauté si c'est une copie. Les copies, généralement, sont de moins bonne qualité. Alors, le mieux que tu puisses devenir, c'est toi-même, le mieux que je puisse devenir, c'est moi-même, et c'est ainsi pour chacun et chacune.] »

Negar parle ici de manière remarquable de l'apprentissage de l'esthétique., et de la façon dont cette esthétique doit absolument dépasser l'imitation simple pour vivre. L'imitation doit être complexe, si on convient que l'enseignement de la musique pour l'autonomie ne doit pas être simplement un apprentissage du code, et c'est ce que nous avons essayé de montrer précédemment. Il s'agit d'autre chose, de proposer des façons d'être à soi et de s'approprier une pratique. La pratique de l'imitation, qui n'est pas négative en soi, comporte des risques quand elle est limitée à la reproduction. C'est ici que doit intervenir la composante de création, soit sous forme d'herméneutique comme on l'a vu plus haut, soit sous d'autres formes déjà exposées (improvisation, composition, ornementation, etc.). Ou l'on peut encore, comme le montre Negar, s'inspirer de plusieurs interprétations, non pas pour en faire une synthèse mais juste pour percevoir les différences afin d'améliorer et de se constituer un jeu propre.

J. Marpeau écrit « [la création] s'oppose à la démarche de reproduction, car elle nécessite la déconstruction et la perte d'une partie de l'existant. »⁴⁹. La citation choisie ici trouble par sa ressemblance avec la pensée de G. Bachelard « on connaît contre une

⁴⁹ MARPEAU, Jacques. « La créativité et la création », , *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Marpeau Jacques. ERES, 2013, pp. 149-163.

connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle »⁵⁰. Que perd-on quand on crée ? L'acte de création ne peut jamais être *ex nihilo*. On crée toujours à partir de quelque chose, à partir de références antérieures, ou de connaissances. H. Becker dira même « *Dans la musique conventionnelle, [...] nous n'inventons presque jamais, [...] même ceux qui parmi nous improvisent.* » Il démontre ainsi une filiation d'artiste en artiste, de création en création. Chaque phrase mélodique, même improvisée, peut être retracée dans sa généalogie ; l'artiste combine différentes phrases ou morceaux de phrases qu'il a entendus, différents caractères dont il s'est imprégné. Pourtant, à partir de ces modèles généalogiques de la création, il y a bien quelque chose de nouveau qui se crée. Pour cela, il faut qu'il y ait eu dé-construction de ces modèles pour qu'il y ait création. Sans la perte de l'essence des modèles, il n'y a pas de création mais simplement de l'imitation. Ainsi, selon J. Marpeau, la création dépasse la reproduction car elle reconstruit à partir d'un savoir déconstruit.

En mettant en relation J. Marpeau et G. Bachelard, on doit alors chercher où est l'obstacle véritable à la création. Cet obstacle pourrait, par exemple être induit par les modèles d'imitation. L'apprentissage à partir d'un modèle construit des obstacles : par exemple, si le modèle est un professeur, on imitera le professeur sur sa manière de souffler, ou sa manière d'orner, ou sa manière d'improviser. L'élève sera imprégné de ses conceptions et de ces façons de faire. Il ne s'agit pas ici de refuser qu'il existe des pratiques d'imitation sur modèle dans l'enseignement de la musique. Celles-ci sont partie intégrante de la façon de transmettre la musique, et ce de manière presque universelle. Aussi bien dans les musiques de tradition orale, que dans les musiques écrites, la transmission se fait beaucoup par l'imitation de modèles. Mais on peut les repenser en donnant « un peu d'air » dans cette relation d'imitation, en distanciant le maître et l'élève par un ensemble de ressources.

⁵⁰ BACHELARD, G, "*La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*", édition électronique par Jean- Marie Tremblay, p. 17, à partir de Paris : Librairie philosophique J. VRIN, 5e édition, 1967. Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, 257 pages.

c. Le modèle dans la transmission

En effet, la question qui persiste est d'identifier le statut de ces modèles. D'abord, leur nombre. Prenons exemple sur les pratiques de transmission orale : elles peuvent se faire de maître unique à élève. Bien souvent, cependant, c'est aussi une transmission qui se fait par imprégnation de la musique. La musique étant présente en beaucoup d'endroits, les occasions de l'observer et de l'écouter construisent ensemble la transmission. Le maître est une façon de formaliser cette transmission. Negar, dans l'entretien n°3, fait référence à cette transmission commune qui était visiblement très présente avant en Iran :

“With the new generation, and with those who are not [...] native musicians if you can call them, like native speakers of a language. I think the grounds of the problem might be in that they are not exposed as much as we want to the original. And we start with giving them lessons on the instruments, like we ask them to play the instrument like this, and do the notes like that... But in the older times, any student who would go to the teacher was already exposed to the content of the music, traditionally. So they were having some sounds in their head, a kind of collective archive of whatever they had heard before. So when they went to the teacher, the teacher would start with invitations of : look at what I'm doing on the instrument, and you repeat. But that was a step taken as if somebody knows what biking is, then you put him or her on the bike, and you just tell him you do the pedal like this, and it works !”

[“Avec la nouvelle génération, et ceux qui ne sont pas des musiciens “natifs”, si on peut dire, comme natifs qui parlent leur langue maternelle. Je pense que la base du problème pourrait être qu'ils ne sont pas exposé autant qu'on veut à l'original. Et on commence par leur donner des leçons sur les instruments, par exemple on leur demande de jouer l'instrument ainsi, et faire les notes comme ça... Mais avant, n'importe quel étudiant qui allait voir un professeur était déjà exposé aux contenus de la musique, traditionnellement. Donc ils avaient des sons dans leur tête, un genre

d'archive collective de ce qu'ils avaient pu entendre avant. Alors quand ils allaient voir le professeur, le professeur commençait avec des invitations de : regarde ce que je fais sur mon instrument, et répète. Mais c'était une étape comme si quelqu'un savait ce qu'est faire du vélo, et on le met sur le vélo, et on lui dit de faire marcher les pédales comme ceci, et ça marche !"]

On voit ici que la relation maître élève est du côté de la transmission, c'est-à-dire de la transmission d'un rapport au savoir. De plus, il y a une dimension supplémentaire qui est celle de l'archive collective des savoirs. Le professeur s'inscrit alors dans celle-ci, non comme représentant mais comme passeur. D'où l'importance d'ancrer les pratiques, même pédagogiques, dans des pratiques musicales et artistiques réelles, afin de permettre aux élèves d'avoir ce recul par rapport au statut de leur professeur (et aux professeurs d'avoir ce recul par rapport à leur propre statut).

Cela est étroitement lié à la notion d'obstacle abordée plus haut. Il appartient alors au professeur de montrer à l'élève que sa propre transmission (le fait de transmettre son rapport au savoir, qui n'est jamais que le sien) est en réalité un obstacle à surmonter, à dépasser, à déconstruire pour pouvoir mieux créer, et s'ancrer lui aussi dans les pratiques qui forment cette archive collective. L'obstacle posé par la nature même de la transmission n'en est pas moins nécessaire à la construction du savoir. D'ailleurs, c'est peut-être là que se loge le lien profond qui s'articule entre l'apprentissage autodidacte et l'apprentissage autonome en institution. Les deux apprenants doivent bien dépasser les obstacles liés aux natures mêmes des transmissions dont ils bénéficient.

La transmission devient alors un obstacle positif, à condition qu'il soit permis de le dépasser. Perrenoud dit : « *Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à*

dépasser l'état de ses connaissances »⁵¹. C'est le rôle du pédagogue de mettre en place ces situations. Elles sont nombreuses, et peuvent être imaginées dans beaucoup de forme de cours. Le simple fait même de faire entendre plusieurs enregistrement d'une même pièce peut contribuer à surmonter l'obstacle que constitue la transmission du professeur. On peut aller plus loin en cherchant, autour d'une notion, plusieurs façons de l'explorer.

Par exemple, si, pour aborder ce qu'est une cadence parfaite, on travaille conjointement sur :

- La modalité (qui n'a pas les mêmes relations de force entre degrés),
- Sur une oeuvre purement tonale, (avec un thème constitué d'un antécédent et d'un conséquent, se terminant par une cadence parfaite)
- Sur une cadence improvisée baroque (qui met parfaitement en exergue la relation tonique dominante en poussant au maximum la tension)
- Sur une composition sur l'idée de phrase,

Alors, l'élève doit déconstruire, à chaque fois, pour mieux reconstruire. En effet, en partant de perception mélodique d'une phrase modale (sur laquelle on pourrait travailler l'idée du « point » dont on se sert souvent pour expliquer la cadence parfaite, idée qui a selon nous beaucoup de limites dans l'explication de ce qu'est une cadence parfaite), qui a un début et une fin, mais qui n'a pas le jeu de degrés à la basse pour signifier la cadence parfaite ; on pourrait alors, en confrontant cette perception *mélodique* de l'idée de phrase à la perception *harmonique* de l'idée de la phrase tonale, faire ressentir pleinement la puissance des degrés harmoniques qui sont en jeu dans la phrase tonale. On pourrait simultanément travailler la *tension* qui est l'oeuvre de l'harmonie plutôt que la mélodie dans la cadence improvisée. On aurait aussi, en parallèle, la construction d'une composition (ou d'une improvisation,

⁵¹ PERRENOUD, Ph. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17

ou d'une interprétation... les cadres peuvent être multiples) qui travaille sur l'idée de phrase.

On disposerait alors d'une variété de ressources, des obstacles à déconstruire, sans que le professeur ne doive prononcer le mot de cadence parfaite avant que les élèves en aient eux-mêmes construit l'idée. On dépasse par là même un obstacle liée à la transmission, qui est que bien souvent, comme on a l'habitude de dire qu'une cadence parfaite, c'est l'enchaînement de deux degrés harmoniques (V, I) qu'on peut entendre comme un point dans la phrase, on construit de fausses représentations de ce qu'est une cadence parfaite. C'est bien plus complexe que cela, puisqu'il est très fréquent d'avoir des enchaînements V I qui ne sont pas des cadences parfaites (car, par exemple, la mélodie ne marque pas de pause, ou parce que les accords sont renversés, ou pour des dizaines d'autres raisons) ; par ailleurs il est fréquent que la cadence parfaite ne s'entend pas aussi clairement qu'un point dans une phrase, de même que quand on parle, on pourrait facilement remplacer un point par une virgule dans nombre de situations. Bref, cette transmission, même si elle n'est pas entièrement théorique, peut amener nombre de fausses conceptions qui seront, plus tard, des sources de désarroi pour les élèves. Le fait que les élèves composent en même temps donne un sens à cette recherche, car il faut bien avouer qu'il n'est pas essentiel de comprendre ce qu'est une cadence parfaite si on n'a pas besoin d'en écrire une... Cela peut faire partie des moyens pour dépasser les obstacles posés par la transmission elle-même, et nous soumettons ici l'idée que cela peut se faire par la création.

B. La création et l'individu s'affirment mutuellement par l'action

L'idée d'écosystème, empruntée à la biologie, est intéressante parce qu'elle implique l'interdépendance des éléments qui le constituent. On peut l'appliquer à plusieurs niveaux. Paradoxalement, un être autonome ne peut être autonome que

quand il n'est pas seul. Il est autonome, on l'a vu, lorsque le sujet est en situation de « *pouvoir répondre de ses actions, avant tout devant lui-même*⁵² », c'est une autonomie sociale. Cela implique une construction de son propre pouvoir d'être à soi. Cette réflexion, plutôt d'ordre philosophique (dans l'ouvrage cité elle prend ses racines dans la philosophie kantienne) éclaire notre réflexion sur la pratique musicale. En effet, il se pourrait que se construire une pratique, c'est pouvoir répondre de ses actions, au sens de les comprendre, de faire un retour méta-cognitif dessus, de pouvoir choisir et expliquer ses choix. Cela signifierait qu'une pratique serait conscientisée, impliquerait des choix, serait montrée à d'autres personnes et que l'agent pourrait en répondre, l'expliquer, la partager. Une pratique musicale n'est pas détachée du monde ; elle est hautement sociale. En cela, avoir construit une pratique musicale affirme l'individu dans son autonomie.

a. Une pédagogie de la tâche pour construire sa pratique

In fine, la formation se préoccupe d'abord de cela : permettre à une personne de se former c'est peut-être d'abord lui permette de construire ce rapport à sa propre autonomie dans son sens social. Citons ici P. Carré qui brosse ce panorama de la formation dans lequel nous lisons cette autonomie sociale :

« Or, comme l'ont déjà affirmé de multiples prédécesseurs, de Rogers à Freire, de Freinet à Meirieu ou de Schwartz à Beillerot, on ne forme jamais personne, ce sont les personnes qui se forment dans les situations variées où elles sont, pour trouver des réponses à leurs questions, à leurs problèmes, à leurs enjeux, en contexte pédagogique organisé ou non, et, comme l'indique l'oxymore bien connu : toujours seuls... mais jamais sans les autres !⁵³ »

En effet, il ne s'agit pas pour être autonome d'être seul. Il faut que cette autonomie soit travaillée toujours en condition, c'est-à-dire avec d'autres. Le professeur, qui crée

⁵² BARBOT M.J. CAMATARRI G. Op. cité, p.27

⁵³ CARRÉ Philippe, *L'apprenance : des dispositions aux situations*. Éducation permanente, Paris : Documentation française, 2016, pp.7-24.

des situations pour permettre la formation, mais aussi le groupe, qui peut-être le groupe classe, et tous ceux qui sont dans l'environnement de celui qui se forme.

Ces situations doivent être des situations d'action, car sans action il n'y a pas d'écosystème, et sans écosystème il n'y a pas d'autonomie. La tâche tient ce rôle dans les sciences de l'éducation. En effet, la pédagogie de la tâche permet le retour méta-cognitif nécessaire à la responsabilité qu'implique l'autonomie ; elle permet de répondre de ses actes car la tâche invite à s'interroger sur la démarche plutôt que sur le résultat.

« La relation fonctionnelle entre l'autonomie de l'apprenant et ses connaissances sur les procédures (task knowledge) a été établie surtout dans l'apprentissage des langues. La priorité donnée à la tâche [...] met l'accent sur une approche méta-cognitive. [...] L'apprenant se trouve face à une situation-problème qu'il doit résoudre en utilisant des stratégies. L'accent est donc mis sur la nécessité pour l'apprenant de réfléchir et de savoir comment mener ses activités ».

Effectivement, on a déjà parlé en IIe partie de la situation-problème, outil qui nous permettait de montrer que la création est une affaire de démarche et qu'en cela elle favorisait l'autonomie. Cependant, ici, nous souhaitons aller plus loin en montrant que le retour méta-cognitif qui est effectué via la tâche effectuée par l'apprenant est le garant de la construction d'une pratique.

Negar nous parle de sa pédagogie basée sur la tâche.

« Like if you define a task, that has all, not all but some layers - multi-layer tasks, that would involve a student in something that would make it meaningful, for him, for her, we would probably get into much better results, than just having the student imitate. »

« [Par exemple, si tu définis une tâche, qui a toutes, enfin pas toutes mais quelques couches - une tâche multi couches, qui impliquerait l'étudiant dans quelque chose qui serait signifiant, pour lui, pour elle, alors on aurait probablement des résultats bien meilleurs que si on fait juste imiter les étudiants] ».

Effectivement, elle propose dans sa pédagogie des tâches, qu'elle appelle « Muti couche » ou « *multi-layered* » : cela se traduit par le fait que la tâche qui englobe le travail, peut contenir en elle des couches, ou des feuillets. Ces couches sont la traduction pour elle d'une certaine complexité de la tâche, qui oblige l'étudiant à s'investir. Si on a bien compris son propos, les couches ne sont pas des sous-objectifs mais plutôt des mélanges de compétences, de notions, en phase avec la complexité d'une situation musicale hors contexte pédagogique.

La réalité de ses propositions évince toute situation musicale faite uniquement pour le cours, qui sont souvent creuses lorsqu'elles sont uniquement pédagogiques : elles ne se rapprochent pas d'une pratique et n'en permettent pas la construction. Les vraies tâches musicales qu'elle propose à ses élèves, comme composer une pièce dans tel mode, ou bien improviser sur une histoire, où aller écouter plusieurs exemples, ont une complexité à la fois dans le fait de faire la tâche (elle requiert plusieurs compétences), mais aussi dans ce qui l'entoure (la recherche de ressource, la narration, le lien à la théorie musicale). Ce qu'elle propose, c'est aussi la construction d'une pratique, autonome et décidée d'un bout à l'autre, même si elle, en tant que professeure, épaulé cette pratique.

b. Le jeu pour le je

« *C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable de se montrer créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi.* » (Winnicott, 1971, p. 76)⁵⁴. Cette phrase inaugurerait ce travail, à la toute première page. Elle paraît en effet montrer que la création était une façon pour l'individu non seulement de s'affirmer comme être entier, mais aussi de découvrir l'entièreté de son être. Cela résonne dans ce mémoire, parce que le présent travail parle en premier lieu d'éducation. Ainsi le jeu, et avec lui la création, pourraient offrir des façons pour les élèves de construire un rapport personnel à la

⁵⁴ Cité in MARPEAU, Jacques. "La créativité et la création", , *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Marpeau Jacques. ERES, 2013, pp. 149-163.

musique, de « *se constituer en tant que sujet face à la musique* », pour reprendre les mots de J. L'idée est donc de permettre la construction d'une singularité chez l'individu, porteuse de l'autonomie. Un individu qui construit sa singularité est un individu autonome au sens social, c'est-à-dire qu'il lui est permis d'être responsable de ses propres actes.

Le jeu tient alors une place signifiante dans cet écosystème. Pour F. Von Schiller⁵⁵, le jeu est l'expression même de l'humanité de l'homme. « *Mais comment parler de « simple » jeu, quand nous savons que c'est précisément le jeu et le jeu seul qui, entre tous les états dont l'homme est capable, le rend complet et le fait déployer ses deux natures à la fois ?* » (p. 142). C'est le jeu qui fait la spécificité de l'être humain. Chez Von Schiller, le jeu dépasse l'idée du ludique, le jeu est la façon dont les facultés de l'homme s'articulent entre elles : ce n'est pas le jeu auquel on joue, mais le jeu qu'on produit nous-même. Il distingue plusieurs instincts : l'instinct sensible (qui correspond à notre capacité à se saisir des phénomènes dans la réalité), l'instinct des formes (qui correspond à notre capacité à nous élever au delà de la réalité pour atteindre l'absolu, les idées). Pour lui, l'instinct de jeu est celui qui uni les deux autres instincts, et qui par là même rend l'homme plus libre. L'instinct sensible, ou physique et l'instinct moral, ou formel, exercent chacun des contraintes, issues du développement de nécessité, dans l'esprit de l'homme. L'instinct de jeu vient concilier ces deux instincts, et lie donc le devenir et l'être, le changement et la forme. La rencontre entre les deux instincts est l'endroit de l'état esthétique, qui est le propre de l'homme et que nul autre animal ne connaît. Ainsi, le jeu est une spécificité humaine parce qu'il est la traduction en acte de cet état esthétique. Ce jeu ne commence que quand l'homme associe les éléments sensibles à sa détermination des formes. C'est ainsi que, par exemple, il détermine son imagination dans des formes : c'est la création, au sens large, pas forcément la

⁵⁵ SCHILLER (von) Friedrich, « Quinzième lettre », *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme, [Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen]*, ed. électronique Charles Bolduc, ed. Classiques des sciences sociales, Chicoutimi (Québec), réalisée à partir de trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, 1943.

création de l'artiste mais la création de l'humain comme constitutive de sa propre nature et de son autonomie.

Dans son travail qui lie création et travail éducatif, Marpeau défend le rôle des activités de création qui permettent, selon lui, la construction de la singularité de l'individu. « *La création est l'expression d'une intériorité dans une mise en forme tangible satisfaisante pour son auteur*⁵⁶ ». Il y a bien la notion de quelque chose qui vient de l'intérieur, et qui forme les éléments venant de l'extérieur. En cela, la pensée est proche de F. Von Schiller, qui montrait que l'imagination (intérieure) mise en forme par l'instinct sensible dans l'état esthétique (par le jeu) est création. Cette conception vient défier, ou du moins nuancer d'une certaine manière, l'idée romantique du génie créateur, inspiré de manière quasi divine. Il y a l'expression d'une intériorité (expression au sens de presser, comme on presse le jus d'un raisin pour le faire sortir, pour reprendre une image utilisée par J. Dewey) mais cette expression, pour n'être pas purement mécanique mais bien le fruit d'une singularité, doit être façonnée par l'esprit de la raison, l'esprit des formes. L'expression de l'intériorité dont parle Marpeau, on peut la penser comme le jeu de la singularité de celui qui exprime.

Si l'on s'inspire de ces propos, on peut envisager l'autonomie de l'élève comme une façon de jouer, avec son intériorité, avec les formes de l'entendement qu'il souhaite appliquer aux éléments extérieurs, mais aussi avec la transmission dont il bénéficie. Le jeu n'est donc pas compris ici dans le sens d'une activité seulement ludique, mais comme l'endroit qui permet d'articuler la rencontre entre la création et la transmission. Il y a un double mouvement de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur. D'où l'idée que cela fonctionne en écosystème. D'ailleurs, ces deux logiques se retrouvent dans les différents types d'activités qu'on peut proposer, et s'équilibrent naturellement dans un cours. C. parle de différentes activités, qui impliquent une part de jeu plus ou moins importante (sans que l'une soit absolument mieux que l'autre) :

⁵⁶Cité in MARPEAU, Jacques. "La créativité et la création", , *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Marpeau Jacques. ERES, 2013, pp. 149-163.

« Il y a quand même des activités [qui] sont très cadrées, dans lesquelles on attend un certain type de résultat [...] C'est-à-dire tu dois faire ceci, de cette manière, et l'élève, s'il a compris les attentes, il va y répondre, ça veut dire que là il est dans une relation de dépendance avec son prof [...] qui est le garant du cadre, et puis l'élève réalise dans ce cadre là. Et puis il y a des activités qui sont plus ouvertes, [...] dans lesquelles il va mettre plus de lui même en fait. Le résultat est différent mais aussi la manière de travailler, l'investissement est pas du tout le même [...]. S'approprier un savoir, c'est l'investir d'un désir personnel. Donc si on arrive pas à placer l'élève dans un état d'investissement, comme ça... On a tout raté en fait ! »

Le cadre est posé soit par le professeur, auquel cas il y a impression, soit par l'élève auquel cas il y a expression. Il ne s'agit pas de dire ici qu'il faut une absence totale de cadre de la part du professeur, ou que l'une ou l'autre des activités est plus légitime. Mais il y a un équilibre intéressant qui peut se créer si on pense à cette idée de cadre (pas dans le sens d'une consigne ou d'un cadre formel, mais dans le sens de « de qui vient l'expression »). Le cadre peut venir de l'élève, du professeur, de la tradition. Negar donne un exemple intéressant pour développer chez l'élève le fait de se fixer son propre cadre, comme expression, et donc d'être autonome puisque capable de répondre devant soi-même de ses actions.

« For example, when I have the instrument in my hand, I try to play one mode alone, only, [...] and then try to imagine the next sound, what would I like it to be. That is something I find very inspiring to go out of the close circle of the tradition. [...] I try this with [...] my assistant, [...] she was brought up in the imitation system. So whenever she wanted to play anything, what I told her was that it was her hand who was making the decision not her musical imagination, because she was going through the habits she has. You make a decision, ok this is going to be mode number bla bla, whatever... And you start playing that mode, so you know what notes will be in there. [...] Then it would be very difficult to go out of them. [those patterns] [...] I asked her to play one note and just stop playing, think of what it

would be next, but it didn't get anywhere. It seemed to me that [...] with « pre prepared musicians » (laugh), it was a bit problematic because their imagination were not set free. [...] That woman who was my assistant, and is also taken as a professional musician, and she is really good when she plays something. But taking her out of those borders, didn't really succeed. She still is kind of following pre-recorded stuff in her mind. So that would be a challenge for me, to find if we can make people free, if we can make the imagination preparation in an earlier stage. »

« [Par exemple, quand j'ai l'instrument dans ma main, j'essaie de jouer un seul mode, et après j'essaie d'imaginer le prochain son, ce que j'aimerais qu'il soit. Je trouve cela très inspirant pour sortir du cercle clos de la tradition. J'ai essayé cela avec mon assistante, elle a appris dans le système de l'imitation. Alors quand elle voulait jouer quelque chose, je lui disais que c'était sa main qui prenait des décisions pour elle, et pas son imagination musicale, parce qu'elle utilisait ses habitudes. Tu prends une décision, ok, alors ça va être tel mode... Et après tu commences à jouer ce mode, ainsi tu sais quelles notes seront dedans. Et après ça serait très difficile de sortir de [ces motifs]. Je lui ai demandé de jouer une seule note, et d'arrêter de jouer ensuite, je pensais à ce qui viendrait après, mais ça n'a pas donné grand chose. Il me semble qu'avec les musiciens « pré-préparés » (rires), c'était problématique car leur imagination n'était pas libre. Cette femme qui était mon assistante, et qui est aussi une musicienne professionnelle, et qui joue très bien quand elle joue quelque chose. Elle suit encore des trucs pré-enregistrés dans sa tête. Alors, ça serait un défi pour moi, de trouver si on peut rendre les gens plus libres, si on peut préparer l'imagination plus tôt.] »

Il y a bien, ici, l'idée que l'enseignement doit se faire le garant du développement de l'imagination, et non pas la contrainte. Le fait de faire jouer l'imagination, le jeu de l'étudiant permet d'équilibrer les cadres de la tradition, de l'enseignant, de l'élève. L'écosystème s'en trouve équilibré, vertueux. En matière d'éducation, le jeu (au sens

schillerien de création) affirme le je et l'article dans un enseignement formatif, où la tradition et la transmission tiennent une juste place.

Ainsi l'expression de la singularité de l'élève, qui est au cœur d'un enseignement artistique, peut se faire par le biais d'une pédagogie de la tâche : celle-ci implique l'élève dans une démarche. Celle-ci peut prendre pour forme un acte créatif. Nous avons vu des outils qui semblent favoriser l'autonomie de l'élève par la création. Il s'agit à présent de traduire ces outils en situation pédagogiques. Ce qui va suivre tente de proposer d'autres perspectives de mise en place de ce travail.

VII. Perspectives d'applications pédagogiques

Ces réflexions sur la création dans l'enseignement pour l'autonomie semblent fertiles de situations à proposer aux élèves. Pour poursuivre ce travail, on pourrait penser des situations pédagogiques en lien avec la réflexion théorico-pratique qui a précédé. Il s'agit d'insérer ces propositions dans un environnement institutionnel, avec ce qu'il comporte de contraintes mais aussi d'atouts. Ces propositions sont des idées nourries par la réflexion menée dans ce mémoire, et seraient un travail à poursuivre et à tester par la suite.

A. Organisation du temps de cours

La création peut intervenir dès le début du parcours des élèves. Notamment en favorisant les échanges entre classes, et en diminuant la scission qui existe entre cours de Formation Musicale et cours d'instrument. Les temps de cours pourraient être pensés selon des projets communs, où les élèves auraient des ressources différentes nourrissant un même projet, mené par les élèves. Cela implique une circulation des élèves, des informations dans l'équipe pédagogique, ce qui est difficile en terme de logistique mais pas impossible. On pourrait imaginer que les cours ne soient pas toujours dispensés par les deux mêmes professeurs (FM et instrument), mais aussi par d'autres professeurs (écriture, compositions, danse, autres instruments) qui pourraient venir apporter des ressources différentes sur chacun des projets.

Il faudra peut-être penser une modification profonde de l'organisation des temps de cours. Certains le font déjà. Par ailleurs, on peut imaginer des compromis, avec des possibilités de conserver le cours instrumental individuel mais de le compléter par la rencontre avec d'autres élèves et d'autres professeurs, ainsi qu'avec une diversité de ressources qui entoureraient l'élève.

B. À l'intérieur du cours collectif ou individuel

Même sans modification importante des temps de cours, on peut penser un apprentissage de la création visant l'autonomie à l'intérieur du cours collectif. En premier lieu, pour devenir autonome, il faut s'entraîner à être autonome, et ce même à l'intérieur du cours. C'est une compétence comme les autres qui ne peut pas être reléguée simplement au travail à la maison.

Pour développer cette autonomie, le travail de groupe est un outil important. S. Connac donne des éléments intéressants dans son ouvrage⁵⁷ mais qui nécessitent d'être repensés pour pouvoir être adaptés à des temps plus courts.

Par exemple, si on veut organiser un travail de création en groupe, avec un but particulier (il peut être un objectif de notion, comme par exemple composer dans un langage modal, ou il peut être un objectif de composition en tant que tel, comme composer pour le spectacle de fin d'année, ou encore bien d'autres objectifs). On peut créer des groupes, et leur proposer de mener un travail de création pendant 4 semaines. Au bout de la 4ème semaine, un travail de restitution en grand groupe a lieu, puis éventuellement on ajoute 1 ou 2 semaine pour finaliser le travail. Les élèves doivent être capables de jouer leur propre composition, et d'expliquer au reste du groupe leurs choix. La difficulté est que le groupe classe est séparé en plusieurs salles. On peut alors se servir d'outils, tels que les métiers, inspirés de la pédagogie institutionnelle. Un élève peut être le secrétaire et tenir le carnet de bord du groupe, un autre peut être le facteur et venir chercher le professeur ou la ressource commune (type des livres ou des cd mis à disposition) quand il a besoin d'une ressource. On peut inventer toute sorte de métiers. L'important est que ces métiers ne soient pas tous reliés au professeur (ce n'est pas une façon de contrôler les élèves) mais aient leur utilité propre dans le travail du groupe.

⁵⁷ CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection Pédagogies, 2009.

Le travail d'autonomie et de création peut aussi être pensé avec des ressources numériques. En mettant à disposition un espace internet (blog, playlist, ou autre), comportant des ressources pour un projet de groupe ou un projet personnel de l'élève, le professeur peut proposer une multitude de ressources et montrer des endroits où aller puiser des ressources. Cela peut être utile dans le travail à la maison, mais cela peut également être intégré à un travail de création : par exemple, créer une variation pour un thème, ou bien proposer une ornementation, ou écrire des paroles sur une mélodie, ou écrire une mélodie sur des paroles. Ces travaux demandent un temps long, plus long que celui du cours. Il est important que l'élève ait accès à des ressources chez lui. Cela montre aussi que sa seule ressource n'est pas le professeur.

Enfin il faudra garder en tête l'idée la création doit avoir un but, elle doit être jouée pour elle-même, elle doit être montrée pour elle-même. Toutes les activités de création ne sont pas des moyens de vérifier telle ou telle compétence ou notion. La création d'un artiste n'est pas faite que pour utiliser tel langage ou tel rythme. Il faut qu'elle soit une activité en soi, menée à bien pour être montrée, jouée, pratiquée. Il faut que l'élève sente que son morceau est un « vrai » morceau, pas juste un exercice. La création peut se pratiquer pour elle-même. Il faut éviter les ersatz d'autonomie et de création pour que celles-ci soient réelles : rappelons l'évidence que c'est quand on crée qu'on est créateur, c'est quand on est autonome qu'on est autonome.

VIII. Conclusion

Nous avons exploré dans ce travail les liens intimes qui existent entre création, autonomisation et transmission. Dans l'écosystème que ces trois notions forment, il y a un équilibre qui peut se mettre en place quand on s'inscrit dans une démarche formative. Ainsi, une notion est apparue comme essentielle : c'est la démarche. En effet, cette dernière peut être mise au centre de l'écosystème que nous avons pensé. Elle permet de construire son rapport à la musique de manière singulière. Elle invite à penser la transmission comme rapport au savoir. Le « rapport à » est un deuxième terme principal, qui semble indissociable de l'idée de démarche. Il peut être traduit comme une « attitude vis-à-vis de », ce qui implique que la relation à la création ou la transmission soit toujours comprise dans une visée autonomisante qui part du sujet et non de l'enseignant.

Cela peut se traduire par l'intervention du jeu schillérien, c'est-à-dire de l'acte de création en tant qu'il exprime une médiation entre le soi et le monde qui l'environne, entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'intime et l'expressif. Le jeu n'est pas seulement l'outil ludique mais aussi le travail fait par le sujet dans son rapport au monde ; ici, dans son rapport à la musique.

L'enseignement se trouve alors du côté de la formation. L'articulation entre création et transmission permet, on l'a vu, de multiplier les modèles et les entrées dans l'art. Elle invite l'élève à construire sa démarche, à innover, à prendre des ressources, à transformer. L'élaboration de sa pratique personnelle constitue la force même de son autonomie. Par cela, nous avons fait un parallèle avec l'autonomie comme constitutive de l'essence du citoyen : il est au monde dans son autonomie, tout comme le musicien autonome construit sa pratique tout en l'inscrivant dans des pratiques existantes.

La mise en place de dispositifs menant à la création n'est pas une simple tâche, mais sa noblesse et les bénéfices qui peuvent en être issus nous invitent à vouloir

poursuivre ce chantier dans son application pratique. Cette dernière pose des questions de temps, de moyens, mais aussi d'étayage. Il semble qu'il est à la fois nécessaire et difficile de penser des outils performants pour mener à la création. On doit aussi accepter que son rôle en tant que pédagogue s'en trouve fortement déplacé. Par ailleurs, pour être vivante la création doit peut-être dépasser le cadre de l'apprentissage. Elle vit en dehors, dans les théâtres et dans les scènes. On peut devenir expert en création, on peut la proposer à public en dehors de tout cadre d'apprentissage - et c'est même très souhaitable, car alors seulement elle constitue une vraie pratique.

Cela pose une question de société, à savoir quelle place nous accordons à la création dans notre monde contemporain ? Combien comptons-nous de spectacles de création autour de nous ? Quelle diffusion, quelle légitimité accorde-t-on aux artistes qui la pratiquent ? Au moment où ces lignes sont écrites, on menace de fermeture des émissions sur la création (dans différentes esthétiques, dans lesquelles les artistes venaient présenter leur travail) sur France Musique pour des raisons budgétaires. Il devient nécessaire, voire urgent, de défendre la création, et ce dès la formation en institution des jeunes artistes.

Bibliographie

Ouvrages et articles

ALAIN, *Système des beaux arts*, Paris, Gallimard, 1983, (publication originale 1926).

BACHELARD, G, « *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* », édition électronique par Jean- Marie Tremblay, pp. 16 - 20, à partir de : Paris, Librairie philosophique J. VRIN, 5e édition, 1967. Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit.pdf

BARBOT Marie-José, CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999

BECKER, Howard, « *Le pouvoir de l'inertie* », in *Qualitative Sociology* 18, 1995, pp. 301-309

CARON, Florian. « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste », *Ethnologie française*, vol. vol. 41, no. 3, 2011, pp. 531-539.

CARRÉ Philippe, *L'apprenance : des dispositions aux situations. Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2016, pp.7-24.

CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection Pédagogies, 2009.

CYROT, Pascal. « « L'autodidacte » : un Robinson Crusoe de la formation ? », *Savoirs*, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 79-93

CYROT, Pascal. « Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », Philippe Carré éd., *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 79-116.

DEVELAY, Michel. « À propos de la transmission en pédagogie », in SASSOLAS Michel, *Transmissions et soins psychiques*, Paris, ERES, 2009, pp. 65-73.

DEVELAY, Michel, *Sur la méthode expérimentale*, Institut national de recherche pédagogique, Paris (FRA), 1989

FREIRE Paolo, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, ERES, 2006, première publication *Pedagogia da autonomia : saberes necessarios a pratica educativa*, 1996.

HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, Paris, Antropos, collection Sociologies, 1988.

MOULIN, Jean-Paul. « 4. Autonomie et éducation », in *Les bébés et les jeunes enfants à la piscine. Vers une théorie de la pratique*, sous la direction de Moulin Jean-Paul. Paris, ERES, 2006, pp. 43-50.

PERRENOUD, Marc. « Introduction », , *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, sous la direction de Perrenoud Marc. La Découverte, 2007.

PERRENOUD, Ph. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre ? » in *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce-qu'apprendre ?*, Paris, PUF, collection Education et formation, 2010

SCHILLER (von) Friedrich, « Quinzième lettre », *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, [Brieft über die ästhetische Erziehung des Menschen], ed. électronique Charles Bolduc, ed. Classiques des sciences sociales, Chicoutimi (Québec), réalisée à partir de trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, 1943.

VEITL Anne, « Des mélomanes ou des musiciens ? Les enjeux d'une politique de la musique (1965-1998) », in *Le Débat*, 2001/4 n°116, p.81-93, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-2001-4-page-81.htm>

VERGNIoux, Alain, « Autonomie ou liberté », in *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005, pp. 79-87.

Textes cadres

Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles.

Annexes

Entretien 1

J, le 14/02/2019

M : Voilà, donc pour t'expliquer un peu, moi je travaille sur la question de l'autonomie et son rapport à la lecture. Je trouve qu'il y a beaucoup de... dans beaucoup d'endroits on considère que les élèves sont autonomes à partir du moment où.. où ils lisent et j'ai l'impression que tout l'enseignement du 1er cycle et même après est un peu dirigé vers cela, malgré ce que les textes cadres disent. Et moi ça me pose forcément question. Ca m'amène à me demander finalement ce que c'est un élève autonome ; et pour toi, c'est quoi un élève autonome ?

J : (Rires). La colle ! (Silence). L'objet d'une pédagogie. Le sujet, une pratique artistique. Un élève autonome pour moi c'est ça, c'est avant tout quelqu'un qui a un sujet, qui est dans un rapport entre lui et l'art, qui ne passe plus par la pédagogie, par le maître pour pratiquer. C'est très large, parce que ça peut passer par l'écrit, ça peut ne pas passer par l'écrit. On peut être improvisateur ou travailler avec l'oralité et être toujours lié à l'imitation de son maître, ou on peut être un lecteur et avoir un rapport herméneutique à la partition qui est vraiment un rapport subjectif, un rapport du sujet. Et euh... Voilà, pour moi, c'est, je pense que c'est vraiment ça, alors hum... Est ce qu'on y arrive, j pense pas. Euh...

Alors ce que tu disais sur les textes cadres m'intéresse et m'interpelle, parce que tu vois, moi j'enseigne depuis, euh tu vas être impressionnée. J'enseigne depuis mille neuf cent quatre vingt... trois ou quatre, voilà. J'étais l'assistant de mon prof quand j'étais en ... en CEM. Je commençais, après voilà, tu vois.... Donc j'avais 19 ans quand j'ai commencé à enseigner. Et quand on regarde dans l'histoire des pratiques culturelles c'est le moment où Maurice Fleuret a... le premier schéma directeur est arrivé à ce moment là, et qui décrit effectivement, qui décrit ce tu dis, qu'il faudrait effectivement que le 1er cycle passe par l'oralité et qu'il faudrait aller vers l'écrit au milieu du 2e cycle. Tout cela était déjà décrit en 86 - en 84 je veux dire. Et en fait et bien on y est pas du tout ! C'est vraiment... on rame on rame on rame même avec des gens jeunes, voilà, c'est... Moi parfois ça me désespère, hein je t'avouerais que parfois je me dis, mais - c'est pas possible !!!

Moi je sais que tu vois, j'enseigne dans un CRR, mais parce que c'est un statut intéressant, donc voilà j'ai fais ça, mais si j'avais pu j'aurais enseigné dans une

association, pour pouvoir être plus libre. Parce que le CRR est le lieu où on conserve. Ces, ces, ces ... pratiques là qui ne sont pas autonomisantes, où il y a, tu vois, le rôle de l'enseignant, de l'institution... Donc voilà. Et cela dit, à X ça change vraiment ! On est en train de changer les choses, et c'est bien de faire changer les choses tu vois, c'est l'endroit où il faut que ça change. Voilà. Donc voilà, sur l'autonomie, voilà c'est un peu ça... En tout cas une définition large...

M : Je vois. Et cette autonomie, pour toi, elle n'est pas encore mise en place, finalement, dans les CRR ou dans les CRD ? En tous cas les dispositifs ne vont pas vers cette autonomie de l'élève, quoi ?

J : Non. Vraiment, je pense pas euh... Pour... L'évaluation est vraiment la cause euh... Enfin dans les CRR, je te parles de ce que je connais, enfin, mais tu vois mon expérience par exemple c'est que à X on essaie de rendre les élèves autonomes mais les examens restent extrêmement académiques, et tous les collègues, que ce soit les collègues avec qui on enseigne ou ceux qui viennent au jury, si tu sors du cadre, mais... ils te tombent dessus.. comme une masse... Et donc toi tu es obligé, finalement il y a une part de violence symbolique à laquelle nous sommes soumis, et il faut bah, se défendre contre cette violence hum... Tu sais après, alors là je prends, c'est une analogie, mais hum... tu vois c'est X qui enseigne la basse continue à X. Il a deux enseignements : un enseignement pour ce qu'il pense être la basse continue, et un enseignement pour passer l'examen. Voilà, donc on est un peu là dedans en fait, euh... Et on est obligés de faire ça. Voilà, pour te donner un exemple concret, en fait je rêve d'un premier cycle qui soit par rapport à la musique ancienne et par rapport aux musiques actuelles et par rapport à la musique classique, qui soit euh, un premier cycle qui marche, qui travaille sur les invariants de la musique. Et dans lequel finalement un guitariste puisse en même temps faire du luth, pourquoi pas faire une initiation au oud avec quelqu'un de compétent qui viendrait, et voilà, avoir des clés pour faire du jazz, pour jouer du jazz ou des musiques actuelles. Et après en 2e cycle il choisirait la pratique ou les pratiques qui les intéresseraient.

M : Et ces invariants-là tu penses qu'il peuvent aider justement à.... À je sais pas, à ce que l'élève soit autonome dans sa pratique ?

J : Ben, déjà dans ses choix, déjà il pourrait choisir sa pratique, ce qui est quand même une autonomie pour l'artiste, tu vois choisir la musique que tu joues c'est quand même une autonomie énorme. Se construire comme sujet face à la musique

c'est aussi choisir, donc... Pour l'instant on ne peut pas y arriver car la fin du 1er cycle est tellement technique que forcément on doit faire de la musique classique. Et la musique classique, enfin très très précisément la musique de la fin du XIXe début XXe, où les conservatoires des années 50, enfin tu vois c'est une chose très historiquement constituées, enfin tu vois ce n'est pas la musique classique... enfin tu vois c'est vraiment... et bien ça ça reste l'horizon parce que si tu ne fais pas ça on va dire que tu n'as pas le niveau... Moi quand je suis arrivé à X, on m'a dit euh vous faites ce que vous voulez hein (c'est X qui m'avait recruté pourtant), mais vous faites pas baisser le niveau. Tu vois, donc tu ne peux rien faire. Vous faites ce que vous voulez mais vous ne faites pas baisser le niveau, donc le niveau c'est quoi, ce qu'ils appellent le niveau, c'est c'est euh... quelque chose, une pratique historiquement déterminée, spécifique et que eux appellent le niveau, mais qui n'a rien, enfin ça pourrait être autre chose, il pourrait en être autrement, et eux on fait une hiérarchie à ce niveau là. Avec ça, alors je suis assez pessimiste, hein tu vois, et tu vois je me bats euh quotidiennement pour mettre de l'oralité. Par exemple tu vois on a un cours de musique ancienne où ils commencent ensemble, tous, eh bah l'écrit, a commencé à être, tu vois, on a commencé à faire de l'écrit, et moi je me suis battu pour qu'on fasse de la danse, qu'on danse, qu'on apprenne d'oreille. Et danser, ça veut pas forcément dire apprendre des pas, ça peut être danser sur une musique, comme si on était en boîte de nuit et tu vois, ça peut être de la musique de la renaissance, après tu peux apprendre des pas, et tu peux te mouvoir comme tu aurais envie de te mouvoir, tout est comme... tu vois ? Et en fait c'est un combat de chaque instant, d'effectivement poser que la musique c'est le lieu où le sujet existe, et surtout en occident d'ailleurs, étonnamment, tu vois ? Là je... C'est là ou Et voilà, c'est, tu sais, tu as lu Lacan comme moi, et c'est la l'articulation entre la symbolique et l'imaginaire, enfin tu vois, voilà, c'est quand on... et effectivement l'autonomie elle est dans tous ces problèmes là, dans ces question là. Et les conservatoires sont à des lieues de ça et font du dressage à 80% et... Voilà.

M : Et qu'est ce qui selon toi maintient les conservatoires dans cette dynamique là ? Parce que moi je rencontre des profs qui ont envie de faire changer les choses, mais j'ai l'impression que tout le monde se sent un peu ligoté, et du coup je me demande un peu d'où ça vient...

J : Alors, ça vient au fond de plusieurs choses, alors d'un part c'est que toute la structure du conservatoire, la structure euh l'aménagement horaire, l'aménagement de l'espace, euh, l'aménagement tu vois des cursus, tout cela et même, euh

finalement même l'idée du conservatoire est liée à un enseignement qui n'est pas autonomisant. Je veux dire, c'est militaire, c'est voilà... Donc si tu veux il faut, il y a une sorte de quadrature du cercle à opérer, c'est à dire qu'il faut dans le conservatoire mettre autre chose pour lequel, pour laquelle, le conservatoire n'a pas été faite. Toute la structure, le cours individuel, euh, la différence entre FM et instrument, la hiérarchie entre les musiques, euh, la séparation entre les musiques, même la structuration par département, tout ça tu vois concoures à une vision de la musique qui est... tu vois, qui est... qui est liée au dressage. Donc voilà, il faut dans cette structure là arriver à mettre autre chose. Donc c'est pas facile, tu vois.

D'autres part, il y a un quant à soi social qui est très grand, euh, voilà... Voilà tu vois je passais le PEA, euh, j'avais l'impression d'être un ovni moi la dedans. Voilà je passais le PEA en musique ancienne, j'étais le seul donc la peau était pas de la couleur des autres, euh, tu vois, voilà. Et tout le monde était habillé un peu pareil, enfin tu vois. Quelque chose de très homogène dans nos milieux. Et après, moi je me bats pour, en musique ancienne, pour qu'on ait un recrutement des élèves qui viennent d'autres milieux ! On a que des élèves de milieu favorisés, ou des enfants de profs. En tout cas, il y a vraiment nécessité, tu vois, c'est pas quelque chose qui... Tu vois, quand on est dans des milieux homogènes socialement, ça n'a pas tendance à faire évoluer les choses. Par exemple, je suis désolé, parce qu'on a des représentations des parents, des enfants, des enseignants qui sont homogènes donc forcément... voilà. Ça va pas beaucoup bouger. L'écrit reste effectivement le mode de référence pour les gens... Je pense que, voilà, c'est un peu ça que j'aurais sur ces questions là, après voilà c'est pas gai ce que je te dis mais euh, en même temps, on essaie vraiment de faire bouger les choses. Effectivement, tu dis qu'il y a plein de gens qui ont conscience qu'il faut changer, et moi franchement je pense que si on change pas, on est morts. Donc (rires) tu vois je pense qu'on aura pas le choix.

M : Moi c'est ce que je pense aussi, et je suis toujours très très étonnée de voir que les élèves qui arrêtent c'est vécu comme un échec alors qu'ils pourraient avoir des clés pour continuer chez eux, ils n'ont pas de clés pour l'autonomie. Moi ça me pose question, je me demande finalement à quoi on forme nos élèves ?

J : Moi, tu vois, souvent effectivement j'ai l'impression, parce que... Tu vois quand on fait de l'anthropologie ou de l'ethnomusicologie, quelque chose de l'ordre du totem, enfin c'est sur que c'est très très irrationnel, c'est sur que c'est très irrationnel. On les forme à mon sens à être des concertistes internationaux. Et tous ceux qui vont pas être des solistes internationaux, c'est-à-dire en fait en gros la, euh, 99,9%, vont

avoir une conscience de l'échec et vont être dans la frustration. Effectivement voilà, et c'est sur que le fait d'arrêter, tu vois par exemple, euh, tu peux même gérer l'arrêt d'une pratique de manière constructive.

Alors moi tu vois j'ai monté un deuxième cycle bis dans lequel les élèves sont en groupe, avec un système de co construction, avec des objectifs partagés, tu vois, et où on reprend effectivement tout ce qui n'a pas été acquis, aussi bien en FM d'ailleurs que en instrument, et on travaille aussi sur la question des invariants, sur essayer de comprendre la musique du monde aussi, euh... Et de manière à ce que cela ne dure que 3 ans, et que au bout de 3 ans, ils aient le maximum de leur euh.. de leur euh... formation, et surtout que ce soit approprié à ce qu'ils veulent faire, enfin tu vois à ce qu'ils se soient approprié euh, quelque chose et qu'ils ressortent en disant bon ben j'ai passé 3 ans en 2e cycle, euh, j'ai pas de brevet de 2e cycle, j'ai pas.. Mais je peux construire plein de choses de ma pratique, à moi, qui pourrait être de jouer 3 accords pour chanter des chansons, qui pourrait être, je sais pas, un minimum de connaissances des structures musicales pour pouvoir faire de la musique électronique, et, euh, comprendre des structures ou des formes, ou ça pourrait être plus d'écouter des musiques que j'aime et pouvoir évoluer dans cette écoute, enfin tu vois, voilà y'a plein de manières de... Mais c'est sur que... on cherche que ça ! Et je me rends compte que, même avec mes propres élèves, dans ce dispositif là, je récupère mes élèves et d'autres élèves, et tous ont le même problème c'est qu'en fait il y a plein de choses qui n'ont pas été acquises. Ils ont passé un cycle, ils ont passé des examens, ça marche, il passent au travers des filtres, mais rien n'a été vraiment approprié, tu vois, tout est euh, à la surface et uniquement prisonnier du rapport prof élève évaluation, et voilà...

Moi je pense, à un autre voie, mais alors tu vois quand j'ai essayé de mettre ça en place c'est vraiment euh... mes collègues veulent pas du tout du tout, et qui a rapport à l'autonomie, c'est tu vois, mes élèves aimeraient bien jouer du jazz, tu vois. Alors moi je suis pas musicien de jazz, je peux leur donner quelques rudiments, euh, et on a pas les moyens au conservatoire pour faire un cours de jazz en plus pour eux. Or il y a une classe de guitare jazz qui est géniale, avec des élèves qui euh, eux pourraient faire du tutorat. Et en plus, eux demandent parfois un soutien technique qu'ils pourraient apprendre en classique. Mais on a pas le temps... Et donc on pourrait très bien imaginer des espaces, un peu comme des tiers lieux, tu vois, où les élèves puissent faire des échanges de savoir. Et en fait, ça, les enseignants même de jazz ne veulent pas - c'est pas leur travail euh, ils ont autre chose à faire, euh, tu vois, c'est voilà. Or, c'est pas un travail, mais ça implique que soit même, on construit des dispositifs. Où on ne se retire pas, hein, évidemment, on va le gérer, on va le,

l'organiser, le penser, mais qu'on soit plus au centre, c'est ça qui est pas facile. On a une culture du maître qui est vraiment très forte, hein.

M : Tu parlais de construire euh, tu disais, l'idée dans cet atelier là c'est qu'ils puissent construire leurs pratique. Hum. Et en fait, je me demande finalement qu'est ce qu'il viennent chercher, et donc comment ils peuvent construire leur pratique ?

J : Alors, euh... je pense que d'une part c'est notre travail aussi de faire émerger ces choses là, tu vois dans, le premier cycle, tu vois effectivement, je pense que dans le premier cycle c'est quelque chose qui est vraiment de l'ordre de la mise en contact avec beaucoup de chose, mise en contact qui soit sensorielle et pas forcément conceptuelle, et qui soit très large à mon sens. En tout cas voilà, des outils de mise en contact par la manipulation euh, de matériaux musicaux, fin voila, de se saisir des choses. Et le deuxième cycle, c'est voilà, après où progressivement où... c'est aussi en fonction de l'âge, parce que peut être qu'un premier cycle d'un adolescent ne va pas être le même que le premier cycle d'un enfant. En tous cas, l'âge, en tout cas, le cycle, après 10 - 11 ans, c'est vraiment le moment où le sujet s'exprime se constitue, le moment où quelque chose va émerger. Je pense, ça a avoir avec ce que fait un directeur de thèse ou de recherche, tu vois, il a pas idée de ce que tu vas faire et il te laisse, et toi non plus, mais tu vois, l'idée de quelque chose qui émerge, avec la psychanalyse, tu vois quand euh.. voilà quand le désir peut émerger à un moment, donc effectivement il faut euh... Réunir des conditions pour que cette chose émerge, il faut aussi qu'il y ait assez d'ouverture, assez d'espace laissé à l'élève pour qu'elle émerge, euh... Voilà, moi je pense que euh... en tout cas, c'est vrai que les élèves ils savent pas trop ce qu'ils veulent faire à 7 ou 8 ans c'est le cas, et encore, quand tu creuses, ils savent, ils ont des désirs, hein... Mais je pense que l'institution a vraiment tendance à faire en sorte, à imaginer que les personnes à qui elle s'adresse sont vides, sont absolument dénuées de culture, de désir, dénuées de... tu vois d'aspiration et que tu vois on va tout leur amener. C'est une position très verticale. Et ça c'est en partie idéologique, à mon sens. Et c'est colonial (rires). C'est une chose très verticale, et on a du mal à imaginer, que ceux à qui on s'adresse ont aussi, tu vois, une part, d'aspiration et qu'on peut négocier ce qu'on leur apporte et leurs aspirations. De toutes manières, ils vont négocier, il y a une négociation entre l'individu et le patrimoine qu'on lui... Et après on peut la faire de manière douce, bienveillante, enfin chais pas, enfin tu vois, ou bien ça peut être dans le conflit, qui va être fécond pour certains aussi, hein, mais qui la plupart du temps est quand même vécu comme, euh, un traumatisme, fin je sais pas.

M : En fait ce que je perçois de ce que tu me dis là, c'est que il y a les conservatoires, qui ont une idéologie, qui proposent des cursus et qui imposent ces cursus, et que tant qu'on aura ça, on pourra pas amener les élèves véritablement à l'autonomie, si on considère que l'autonomie c'est d'abord une autonomie de choix dans les esthétiques. J'ai l'impression que ce sont deux choses qui sont incompatibles en fait mais qu'on essaie quand même de ... (rires).

J : Je crois pas, ça peut être compatible, si c'est un cursus qui est ouvert, avec plein de dérivations, plein de manières, tu vois un cursus qui est un peu arborescent, je pense que et qui est pensé aussi... euh... tu vois c'est l'idée de cursus qui est une peu une progression. L'idée qu'il ait quelque chose... Voilà et si un cursus est très très ouverts avec plutôt, rhizomatique que comme un arbre, parce que tu vois le rhizome, plus que racine, et euh... donc qui prend vraiment la différence des gens, avec des parcours personnalisés, des gens qui puissent regagner des parcours aussi par moment, voilà je pense que ça peut marcher hein. Mais euh, l'idée des cycles,... Effectivement, moi j'ai beaucoup re-travaillé sur ces textes pour passer le PEA, ce sont des textes extrêmement riches, et il y a vraiment matière dedans à puiser... Par contre, c'est ce qu'on en fait. Quand on re-calque la dedans, tu vois, euh... Les enseignants actuels, tu leur donne quelque chose de nouveau, ils vont re mettre, ils vont réussir à caser leurs vieilles recettes de....

M : Alors que les textes sont plutôt ouverts...

J : Oui effectivement, ils sont ouverts, mais personne les applique. Alors X, lui est quelqu'un qui a vraiment, un des rares que j'ai vu à les appliquer vraiment.

M : Oui c'est vrai. Mais là justement on parle beaucoup du cadre, de l'institution et des cursus, qu'elle peut proposer. Mais ce qui m'intéresse aussi, c'est finalement à l'intérieur d'un cours, dans la relation que tu peux avoir avec ton élève ou tes élèves... J'ai l'impression qu'il y a un peu une dualité dans les pratiques pédagogiques, il y a le fait d'apprendre par la lecture ou le fait d'apprendre par l'imitation, enfin évidemment ce sont deux grandes familles et il y a plein de choses à l'intérieur. Alors justement, toi comment tu fait apprendre un nouveau morceau à un élève ?

J : Je vais donner des exemples précis. Alors d'une part, moi je travaille... alors, je l'ai fait plus quand j'étais en X, moins maintenant car je suis pris par la question du niveau, tu vois, mais il y a une part, par exemple, tu vois j'essaie de faire que les musiques et leur mode d'apprentissage soient cohérents. C'est à dire que par exemple euh... J'ai un projet que tous les élèves qui passent dans ma classe en fait connaissent en Bretagne, un certain nombre de danses bretonnes, puissent les jouer, et puisse les avoir entendues, et puissent les danser, et puissent aller au Fest Noz euh... Parce que c'est une référence extrêmement importante, que l'UNESCO a classé ces pratiques au patrimoine de l'humanité, euh. Et en plus que tu vois on fait jouer plein de répertoire pédagogique qui est nul, et là on a une vraie euh... donc ça effectivement, ce répertoire là j'essaie de le travailler par oral, alors la pédagogie de groupe ça marche beaucoup mieux qu'en individuel, euh même si parfois il faut une re-médiation. L'écrit peut être une re-médiation, parfois il y a des enfants qui n'arrivent pas du tout à mémoriser, tu vois, donc dans ce cas là on peut avoir la re-médiation de l'écrit, qui après va alimenter la mémorisation. Tu vois, il y a une sorte de.. voilà de...

Et sinon pour ce qui est des chansons traditionnelles qu'on apprend j'essaie effectivement de commencer par l'oral et pas par l'écrit. Et pour des musiques écrites, je pense que certains enfants par exemple, qui sont dyslexique, par exemple, eux je leur enregistre sur leur téléphone portable, euh... Les musiques, et ils les travaillent d'oreille. J'utilise un système de Mp3 pour des choses précises. Et le travail d'écrit, je pense qu'effectivement, bon tu es au Cefedem de Normandie euh, je pense que l'écrit c'est euh... La je répète ce que tu entends par Y., c'est que on fait de l'écrit uniquement un outil de reproduction et pas un outil de création. Et c'est là aussi ou en tant que musicologue, moi le travail que j'ai fait j'ai beaucoup exploré l'identité musicale, et l'occident, c'est l'écriture, est ce qui forme l'identité musicale de l'occident. Mais c'est l'écriture en tant que effectivement que acte du sujet, la composition. Donc je pense que l'écriture devrait être autant utilisée pour écrire que pour lire, et pas uniquement pour lire. Et aussi le fait de transcrire, de transposer des choses, tu vois... euh. Voilà, c'est ce genre de procédure que j'essaie d'utiliser au maximum... Euh quoi d'autre... Oui en tout cas pour résumer, je pense que, moi je pense qu'il y a une dialectique de l'oral et de l'écrit qui est vraiment euh... Il faudrait que je t'envoie un texte d'Edouard Glissant la dessus, qui est magnifique, absolument, qui est plutôt philosophique parce que voilà c'est un philosophe, il ne parle pas de musique, mais, il parle effectivement de la culture contemporaine, qui est pour lui effectivement ce dialogue de l'oral et de l'écrit, où l'écrit est effectivement, pour lui effectivement le lieu où le sujet peut s'exprimer, le lieu où

l'individu existe en groupe, et l'oralité c'est le vecteur de la corporalité, le vecteur de la communauté aussi, fin tu vois donc voilà, quelque chose qui peut être vraiment très complémentaire. Je pense que effectivement je pose pas les procédures musicales et aussi, il y a toute l'idée dans la musique ancienne, de l'écrit augmenté, pour reprendre la métaphore des nouvelles technologies, c'est à dire que tu vois voilà tu peux improviser sur un cantus firmus, donc on lit quelque chose, on rajoute quelque chose d'autre. La basse continue c'est ça, c'est dire je rajoute quelque chose, ornamenter, diminuer, c'est toujours lire et ajouter autre chose, tu vois, donc, toute cette idée là de l'écrit augmenté donne une vision de l'écrit qui est beaucoup plus autonomisante, de la lecture en tout cas. Et il y a aussi toute la question de l'herméneutique, c'est à dire voilà, on interprète, on a un texte qui est écrit, dans lequel on va pouvoir re-contextualiser, on va imaginer l'oralité qui l'entoure, on va, enfin ça c'est pour les plus grands. Mais on peut commencer déjà en 1er cycle, je crois, tu vois l'idée d'herméneutique. Enfin tu vois, c'est un peu parce que j'élève mon enfant, j'y passe beaucoup de temps, mais je me rends compte que tout ce sur quoi je travaille quand j'écris un article de musicologie, quand j'écris un pour un colloque, ou, quand j'écris ma thèse, ou quand je fais des cours pour les master 2 à Rennes 2, je peux le faire passer à un enfant de 5 ans, tu vois. Pas la même chose, évidemment, mais tout peut être... Les enfants, on peut les faire travailler, ou les faire réfléchir, ou jouer avec des notions, avec des éléments qui sont.. tu vois... C'est un peu ça.

Mais comme je dis effectivement je fais pas tout à fait la pédagogie que je veux. De plus en plus, parce que les choses évoluent, on a un nouveau directeur qui fait évoluer les choses petit à petit et... et je pense qu'on ne peut pas non plus aller contre complètement. Être seul, Don Quichotte contre des moulins dans un conservatoire. C'est très contre-productif, donc il faut négocier avec un environnement et le faire évoluer en s'appuyant sur, enfin s'il y a une volonté politique de direction et d'évolution, il faut soutenir, travailler à ça pour l'établissement, et c'est quand même souvent le cas.

M : C'est assez épineux car on a l'impression qu'on ne peut pas concilier nos envies avec ce que l'institution demande.

JL : Ici, j'ai une collègue qui a deux DE, danse modern Jazz et FM, et elle fait de la FM vraiment très moderne, et ses collègues disent aux élèves qu'ils apprennent rien en cours avec elle. Tu vois, c'est très violent... Quand on touche à ça, c'est pas l'écrit parce que tu vois, l'écrit évidemment, tu vois, je travaille avec des compositeurs qui

sont des gens qui écrivent de la musique génialement bien, je respecte l'écrit musical, et je passe mon temps, même si je fais beaucoup de musique improvisée, mais je lis de la musique aussi ! Mais il y a une certaine place de l'écrit et si tu touches à ça, tu te prends une... c'est vraiment quelque chose qui est tabou, 'fin tu vois. Il faudrait faire un travail d'ethnographie, enfin tu vois, qu'est ce que signifie ça. Et je pense que c'est ça qui ferait bouger les choses, tu vois... qu'un anthropologue se penche sur cette question là, et voir pourquoi... pourquoi... tu vois, à quoi ça touche, ça ?

M : Moi je pense que ça touche à un truc assez personnel dans le sens ou pour moi la première raison est que beaucoup de prof on appris en lisant et beaucoup sont de très bons lecteurs, et la façon qu'ils voient de transmettre c'est d'apprendre à leurs élèves le réflexe oeil doigt. Alors, est ce que la façon dont on a appris la musique ça influence beaucoup la pratique d'enseignant qu'on a ?

JL : Alors tu vois, pour en revenir, je vais te parler de choses très pratiques. J'en ai parlé avec G. et il était assez d'accord il me semble. Moi je viens en partie du rock, et euh, ce que j'essaie de travailler avec mes élèves, c'est à travers de chanter tout ce qu'on joue et de beaucoup improviser, c'est un rapport extrêmement direct entre la main et l'imagination. Ou en tout cas entre la main et la sensation, à tel point qu'on peut avoir l'impression que la main entend. Tu vois, ta main passe sur le manche de l'instrument et tu entends, même à l'avance. Donc c'est un rapport au geste qui est extrêmement intime, extrêmement... Et quand je fais de l'improvisation, je remarque que beaucoup de musiciens n'ont pas ça, ils ont une distance. Je pense que c'est une distance, tu vois, si on la calculait du point de vue neurologique, tu vois il y a un petit moment de latence entre l'intention et le geste. Qui fait que quand tu la supprimes, tu arrives à des virtuosités comme celles de John Coltrane, de Ravi Shankar, ou... De la virtuosité habitée. Mais en classique aussi, dans la culture juive aussi.

Alors pour moi, on parle d'autonomie, je pense que c'est une vraie autonomie d'avoir ça, d'avoir ce, tu vois, ce... Euh. Voilà. Tu vois, quand tu apprends par la lecture tu apprends pas ça. Tu apprends la différence entre le rapport de la pensée et du geste, entre le rapport de la pensée et du geste il y a la lecture qui est là, l'oeil, et même quand tu joues par coeur, même quand tu improvises, il y a toujours cette médiation de la lecture ou du concept, du nom de la note. On arrive pas à raccourcir ça.

Mais les repères de notes c'est pas un problème, tu vois en Inde, les gens ne lisent pas la musique, et ils solfient, ils solmisent toujours. Le fait de nommer les choses,

c'est pas forcément euh au contraire, et moi je sais que par expérience, tu vois j'ai plusieurs élèves qui viennent du CNSM de Paris et qui voulaient jouer de la musique ancienne, et on peut rétablir cette oreille directe. Il faut du temps, hein, il faut travailler, mais l'humain est extrêmement plastique, enfin le cerveau humain est extrêmement plastique, rien n'est jamais définitif. Je pense à un élève qui va faire un DEM chez moi, qui a fait le CNSM en guitare classique, et là, on est en train vraiment de, travailler, et là on a fait un concert ensemble, et là ça a changé vraiment, tu vois. L'émission du son a changé, et tout le principe. Et sa compagne disait que quelque chose avait vraiment été modifié profondément dans sa pratique de la musique. Mais il faut s'y mettre et voilà, travailler, travailler autant ces choses là que les gens vont s'acharner à travailler des fugues ou un morceau écrit. Mais ils vont penser que l'oralité, tu vois, c'est facile, donc, pas de travail, juste le temps de faire un stage et c'est bon. Bah c'est pas ça, il faut tous les jours, tous les jours s'y mettre et voilà. Avec autant d'acharnement qu'on a appris à jouer des musiques écrites très difficiles. Et ça effectivement c'est pas facile de faire comprendre ça.

M : Parfois apprendre un morceau sans partition, mais l'oralité de manière générale, ce qui est un énorme obstacle pour plein de gens, ça peut aussi être quelque chose qui ne favorise pas du tout l'autonomie, finalement ça peut aussi être quelque chose qui relie juste le maître et l'élève, sans le maître l'élève ne peut plus apprendre.

J : Je vois tout à fait, la chose c'est que l'objet musical, tu vois apprendre par l'oralité, il faut se dire que l'objet musical qu'on construit il va être très différent. J'ai un collègue là qui a fait une thèse très intéressante sur le chant à danser de la région de Rennes, et il raconte qu'une fois il va collecter chez une personne, tu vois, il collecte un chant, il enregistre... et il revient voir la personne plusieurs fois, et il revient la voir 15 jours après et il dit ben tiens je vais re-collecter le même chant que j'ai collecté il y a 15 jours. C'est plus les mêmes paroles, c'est plus le même timbre. Et le gars certifie que c'était la même chanson, pas de problème c'est la même chanson. En fait l'objet musical est ouvert. Donc tu vois, effectivement, si tu transmets par l'oralité et que tu attends le même objet que celui de la composition, avec une sorte de stabilité, effectivement, là l'oralité devient extrêmement emprisonnante. Sinon... Sinon après je pense que la transmission orale est soumise au même système de domination. Elle est soumise à... il y a des maîtres qui prennent trop de place... Tu vois, voilà. C'est pas la panacée universelle, c'est pour ça moi je pense que une dialectique - je t'enverrai ce texte, je te l'enverrai - sur l'oral et l'écrit, une dialectique

des deux est à mon avis plutôt belle. J'ai l'impression que pour apprendre la musique, tu vois ma femme elle joue de la harpe et elle a appris d'oreille avec l'oralité uniquement et après elle a fait de la formation musicale, et bien finalement je pense qu'elle it mieux que moi parce qu'elle a une lecture qui est plus vivante, moi j'ai une lecture de conservatoire, hyper efficace mais pas forcément très vivante, et puis tu vois elle apprend hyper vite d'oreille, euh, elle a une meilleure pulsation que moi, alors que tu vois c'est vraiment, tu vois c'est mon métier, j'ai fait des... Enfin tu vois c'est impressionnant de voir comment c'est efficace, l'apprentissage par l'oralité. Et aussi après tu vois je pense que les nouvelles technologies peuvent amener plein de choses. Moi j'ai appris tu vois au conservatoire et en même temps j'ai appris plein de musique des groupes que j'aimais bien tu vois et que je repiquais d'oreille, sur le disque... Et voilà j'ai eu un peu le double apprentissage comme ça. Et je me sers beaucoup de ça dans la musique ancienne.

M : Mais tu as commencé le conservatoire assez tôt ?

JL : Ouais, vers 13 ans ou 12 ans... Mais en même temps, j'y allais pour jouer du rock, comme en allant jouer du rock. Bon j'ai pas pu en faire, et en même temps j'avais un prof qui me laissait très libre, et qui me passionnait aussi, tu vois, ce que j'apprenais en guitare classique me passionnait, mais j'avais besoin d'autre chose, donc je passais plein de temps à repiquer des trucs de groupe de rock progressif un peu ringard des années 70 (rires). Et euh, voilà j'ai appris comme ça, en repiquant, en écoutant un extrait 50 fois, et puis tu vois... en essayant de trouver.

M : Tu penses que le prof a un rôle à jouer dans cet apprentissage autonome ?

J : Alors, quand t'as 13 ans, tu joues de la guitare, t'as envie de frimer devant les copains... C'est pas un désir très profond. Tu peux dire, est ce qu'il y a des musiques que t'aimes et que t'aimerais jouer. Tu vois ? Si tu veux, tu peux les repiquer, je peux t'aider. Tu peux demander... alors parfois il y a des élèves qui vont dire « il n'y a aucune musique qui m'intéresse ». C'est quand même, on peut dire est ce que tu peux essayer de chercher, écouter des musiques, est ce qu'il y en a certaines que tu aurais envie de jouer ? Là tu vois, c'est le cas assez... assez difficile. Mais en fait tous les gamins ils veulent jouer un truc genre Freiro Delavega, tu vois enfin plein de musiques... Et, et moi j'ai pas de mal hein, à leur demander est ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez jouer, ils ont tout de suite plein d'idées, même trop d'idées. Et par contre, ils s'imaginent que le conservatoire n'est pas le lieu où on va pouvoir

faire ça. Tu vois, ils pensent que... A mon avis c'est important de pouvoir montrer que le conservatoire il est en même temps le lieu où on vient, on peut, tu vois, amener ce qu'on désire, trouver ce qu'on désire, et en même temps trouver ce qu'on a pas imaginé, ce qu'on a pas... on a une liberté aussi de l'imprévu, de rencontrer des choses qu'on a pas... Je pense qu'il y a un peu des deux mais en tous cas je pense que ce désir de repiquer des choses...

Quand j'enseignais la guitare et le luth à X, tu vois, très vite ce sont les élèves eux mêmes qui me demandais de leur filer un coup de main pour un repiquage, tu vois. Mais en tous cas, je pense que ça peut vraiment être encouragé, cultivé ça.

M : Oui, je vois. Je reviens à ce que tu disais tout à l'heure, sur l'oralité et comment elle bougeait, mais en fait c'est ça qui la rend difficile, et surtout difficile pour des gens qui ont appris par l'écrit.

J : Oui, parce qu'on garde le même paradigme de l'objet musical, et qu'il faut en changer effectivement, voilà, qu'on change un peu, qu'on laisse un peu une partie de... Tu sais, voilà c'est comme en Inde du Sud, là, le violon imite ce que le chant fait. Il imite. Parfois exactement, parfois, il faut autre chose, et c'est pas un problème, tu vois. C'est pas l'idée de la dictée musicale qui doit être... Donc ça oui, c'est vraiment... Il faut réussir à replacer les choses dans des contextes différents.

M : Mais c'est extrêmement difficile pour des gens qui sont très experts de la musique écrite. Tu parlais tout à l'heure de dialectique entre l'écrit et l'oral. Mais est ce que ça peut vraiment cohabiter dans un enseignement en conservatoire, pas dans le sens ou c'est impossible, mais dans le sens ou les deux sont très exigeants, très difficiles...

JL : À X, tu sais, au début c'était hyper clivé, j'ai commencé à enseigner il y a 5 ans, je me disais heureusement qu'il y a les trad qui sont là parce que je me disais, ouah je vais mal finir (rires), il vont me brûler. Et maintenant ça a complètement changé, ils sont complètement en interaction, il y a des gens qui ont des doubles cursus trad et euh... et puis musique écrite. Dans la musique ancienne c'est évident que les gens avaient des doubles approches, quand tu vois les compositions, avec plein de musique orales qui arrivent, tu vois la musique de danse, comment elle est faite, voilà. Déjà on a cette trace là, les gens le faisaient. Mais dans la jeune génération il y a plein de gens qui ont des doubles formations, des doubles cursus, euh... des guitaristes classique qui ont fait du rock, des gens comme G... Voilà, ils sont pas

rare ! A l'époque j'étais un cas... tu vois, presque un phénomène de cirque ou de musée mais voilà maintenant, on est très nombreux.

M : Et le pédagogue, est-ce qu'il peut avoir ces deux approches là ?

J : Alors effectivement, je pense que l'oralité pure, comme elle est pratiquée en Inde, ou... effectivement, c'est différent. Par contre mettre une dose d'oralité dans une pratique écrite, comme ce qui existait à l'époque baroque, c'est vraiment nécessaire et... En fait tu vois avec E., on a toute une partie de musique, qu'on joue à deux et qu'on apprend vraiment oralement, tu vois, ou tous les jours je fais ça, tous les jours j'ai une part de mon travail qui est consacrée à l'oralité. L'improvisation aussi, c'est... Alors je fais ça un peu par... tu vois, en essayant de reconstituer que pouvait être le quotidien d'un musicien au, fin XVI^e siècle, et je pense que ça devait être ça, tu vois, jouer une partie de la musique de danse d'oreille, jouer, improviser une bonne partie, et jouer finalement peu de musiques écrites. Je pense que la musique écrite devait représenter 30% de l'activité des gens. Donc moi je me cale la dessus, 30% de musiques écrites et le reste de musique improvisée, orale, et ça depuis 12 ans ? 13 ans ? 15 ans, 15 ans que je... Et en fait le résultat c'est que je joue mieux de la musique écrite, j'ai gagné en virtuosité, tu vois, il y a plein de choses qui marchent beaucoup, mieux. Tu vois, y compris quand je fais des récitals euh.. tu vois, donc je me suis fait un peu mon propre cobaye sur moi même, donc je pense que c'est très efficace. J'en parlais avec W., ce musicien qui fait du cornet et qui a fait de l'improvisation, il dit la même chose, il dit même que ça change l'émission du son, que l'émission du son n'est plus la même, euh, avec ce phénomène ou je te parle de choses directes. Parce qu'en même temps on joue plein de musiques écrites, tu vois, c'est pas... Donc je pense que c'est pas euh... c'est, on peut vraiment travailler pour articuler les deux. Et je pense que l'oralité musicale en Europe était beaucoup plus grande que ce qu'on pense. Je pense que vraiment ça s'est figé il n'y a pas si longtemps que ça. D'autre part aussi, et je pense que c'est vraiment, il faut vraiment se dire que tu vois on est des équipes pédagogiques, et que les élèves, même si soi on ne peut pas tout apprendre aux élèves, les élèves ils peuvent aller voir d'autres profs. On peut vraiment créer des conditions pour enseigner vraiment à plusieurs. A mon avis ça c'est vraiment un des enjeux importants d'un... Tu vois, le collectif, aussi bien du point de vue des élèves que des enseignants. Pas être seul maître à bord, responsable de toutes les décisions sur l'élève depuis qu'il a 6 ans jusqu'à 45 ans, parce que c'est comme ça que ça se passe quand même ! Tu vois, il faut vraiment... tu vois, tu veux jouer du jazz, euh, va voir un tel, lui il est fort là dedans... Et que le

prof de jazz soit prêt aussi à avoir des gens qui arrivent qui n'ont pas de, qui viennent de la musique classique ou d'autres musiques, qui soit ouvert pour... Nous tu vois on échange nos élèves en improvisation. Moi je fais faire du contrepoint ancien à des jazzmen et mes élèves vont travailler le be-bop.... Et c'est super riche, c'est vraiment vraiment très riche hein. C'est l'avenir de... Alors effectivement t'as pas beaucoup d'enseignants qui sont prêts à le faire. Les trad ils veulent pas hein... Les trad ils sont archi archi... Ouais, ils sont très très sur leur euh... leur terrain, il faut pas du tout s'y aventurer tout ça, ils ont très peur. Et, donc voilà, ça c'est vraiment... Fin, pas tous hein. Je connais quelqu'un il disait oui moi je veux pas que la musique classique pille mon répertoire, enfin tout ça, enfin voilà quoi, c'est...

C'est étonnant, il y'a des rapports de... Tu vois c'est là ou on voit que notre champ artistique est très complexe, hein.

M : Vis-à-vis de la création, qu'elle soit orale ou écrite, est ce qu'on peut dire qu'une fois qu'un élève crée on peut dire qu'il est autonome sur ce qu'il manipule et sur ce avec quoi il joue ? Comme tu travailles la création avec tes élèves ?

J : Alors, moi, pour le fait d'improviser, effectivement, le fait d'improviser. Je pense que d'une part, 30% de mon travail c'est d'apprendre à improviser, avec un jeu de contraintes, avec des dispositifs qu'on crée soi-même aussi, tu vois, donc on approche de la composition. Moi je ne suis pas compositeur, alors j'ai fait de l'écriture, enfin tu vois, je manie assez bien le contrepoint mais je suis pas compositeur, mais, j'ai des élèves qui composent mieux que ce que je ferai (rires). Et donc voilà j'incite à composer, euh...

Alors, l'écriture, l'oralité je pense, ça ne mène pas aux mêmes choses. L'écriture amène effectivement, et là on est dans le coeur de notre identité musicale occidentale, pour avoir une polyphonie qui soit maîtrisée, si tu ne passes pas par l'écrit c'est très difficile, c'est vraiment... maîtriser les formes, tu vois qui soient... le matériau... Tous les paramètres qui sont maîtrisés par le compositeur, sans l'écrit c'est très difficile, alors c'est pas exclusif, on peut créer différentes choses, on peut créer des timbres, on créer des dispositifs libres... On peut composer aussi. Je pense que... à mon avis il ne faut pas avoir peur de ça, de faire de la composition et... euh... Et donc moi j'encourage les élèves à composer. Alors quand j'étais en X effectivement je le faisais plus, parce que là si un élève joue sa composition à l'examen, à X c'est toujours un peu mal vu par le jury, qui va trouver ça pas terrible, enfin tu vois... Du coup... Chais pas on finit par avoir une activité euh... de cours, et pour les

évaluations on a une sorte de crypto... Enfin, ou de... tu vois, de, de, de... pratique écran, voilà qui sert pour... Donc c'est un peu ça, effectivement, donc je pense que écrire de la musique, écrire des chansons, euh... Voilà, écrire des choses qui peuvent servir, avec une histoire, écrire même parfois dans le style de, pourquoi pas, voilà ça peut être aussi... Voilà des outils très performants. Alors effectivement quand tu vois le schéma, le premier schéma directeur de Maurice Fleuret, enfin, en 83 ou 84, et le SNOP 2008 et puis la réalité des choses on est largement largement en dessous. Et puis je préparais le PEA avec le directeur adjoint du CRR de X, lui qui a fait sciences po, qui n'est pas musicien, et il est choqué par ça. Qu'on soit pas assez créateur. Tu vois, vraiment... Lui il voudrait qu'on soit beaucoup plus euh... Il y a une inflation du répertoire, qui est vraiment...

M : Oui, dans les écoles d'arts graphiques, on est tout de suite placé en créateur, on signe nos travaux. Ils sont qualifiés d'artistes même pendant leurs études. Alors que j'ai l'impression que le conservatoire forme des gens qui vont toujours jouer quelque chose écrit par quelqu'un d'autre.

JL : Oui, des militaires, de la garde nationale, de la garde républicaine, enfin tu vois on en revient à ça. Je crois que c'est quand, c'est 1875, enfin je sais pas, au départ c'était une école militaire le conservatoire de Paris. C'est vraiment, les élèves étaient... Enfin tu vois, donc effectivement on forme des gens qui doivent pas beaucoup penser, qui doivent bien obéir... euh... ils doivent être rapides à exécuter... Enfin tu vois, c'est... et là-dedans les compositeurs c'est une autre voie, ils ont une autre voie là dedans, je sais pas...

M : Oui, mais par exemple dans les conservatoires les classes de composition et d'écriture ne sont accessibles que à partir du 3e cycle, ou 2e cycle parfois.

JL : Oui, je sais pas si tu vois qui c'est Philippe Leroux, c'est un compositeur de musique spectrale... Eh bien lui il avait voulu que les enfants aient accès à sa classe d'écriture, quand il avait une classe d'écriture, et il a eu du mal hein ! Et, comment il s'appelle, Valery Arzoumanov, qui est Russe, tu avais pas besoin de niveau de solfège pour rentrer dans sa classe.

M : Mais cette question de la création elle est assez mise de côté... Et même, contrairement à ce qu'on pourrait penser, dans la tradition orale.

JL : Oui, alors, en Bretagne, je parlais avec Marthe Bassalo, elle disait que à l'inverse, il y a beaucoup de créativité parce que les gens sont souvent seuls, et autodidactes, donc, tu vois, ils ont entendus des trucs qu'ils chantent à leur manière... Y'a pas de système d'enseignement... Donc c'est très individuel, la norme existe peu... Mais à l'inverse, j'ai un ami qui enseignait le chant traditionnel en Ecosse, là, et qui, euh, en allant écouter ses élèves, il a démissionné de son poste, parce qu'il s'est rendu compte qu'ils mettaient du djembé avec du chant traditionnel, tu vois... Et donc il a démissionné. En disant que c'était un échec, son travail. Voilà, c'est vrai qu'il y a... Il faut pas du tout... Effectivement ce côté de la musique trad est pas rose, hein. Il a démissionné parce que les élèves ne reproduisaient pas le modèle de manière adéquate.

M : On est souvent étonné parce qu'on a cette image plus libre de la musique trad, et en fait c'est pas toujours vrai... Des fois, le côté création n'est pas toujours là dans la transmission orale.

JL : Je pense qu'en Bretagne il y a quand même plein de choses, tu vois... Effectivement le côté trad trad, c'est pas... mais euh... Après il y a des choses qui sont intéressantes à cultiver dans le chant trad. Après, il y a aussi la question, qu'est ce que la création ? Effectivement, il y a des gens qui disent qu'il ne faut pas créer et en fait ils créent, tu vois, je te parle de ces chanteurs qui changent tout, les paroles, les timbres, mais pour eux ils font la même chose. Mais c'est pas estampillé création, avec le côté dans notre civilisation un petit peu... Occidentale, où l'art, est mis... Le fait de créer est mis sur un piédestal. Pour eux c'est juste, enfin tu vois, c'est naturel...

M : La création peut par contre favoriser d'autres élèves, d'autres publics.

JL : Oui, l'écrit, socialement, c'est discriminatoire, hein. Vraiment, et ça quand même il faut, je pense qu'il faudrait quand même réfléchir à ce côté là aussi. Tous les textes disent qu'il faudrait que l'enseignement puisse être démocratique. Tous les textes. Tu vois, j'ai lu pratiquement tout, tout ce que le ministère produit depuis, depuis 2 ans ou 4 ans... Quelques soient les gouvernements, tout le monde dit qu'il faut... Tu vois...

M : Le problème c'est qu'on se concentre sur la lecture, parce qu'on a l'impression qu'on est là pour ça et que cela va leur donner de l'autonomie.

JL : Oui, c'est comme si les profs d'instruments sont clients des profs de FM, qui sont prestataires de service ! (rires). Moi je me souviens à X, les profs se plaignaient que les élèves ne lisaient pas... Moi je leur apprendis à lire. La lecture de la musique c'est un geste technique. Qui dépend de la place où tu vas mettre ton pupitre, selon si tu es guitariste ou pianiste c'est pas la même lecture. Et c'est vraiment instrumental. Par contre apprendre à écouter, à connaître des formes... Voilà ça, ça se fait collectivement, comprendre l'objet musical dans sa complexité, travailler sur les perceptions, tu vois...

Tu vois, il y a 10% d'élèves qui sont dyslexiques en scolaire, ou proche de ça. Et moi, écoute, à part à X, où je me souviens d'un élève dyslexique, vraiment gravement dyslexique, et le directeur m'avait aidé à le prendre en charge. Tu vois vraiment, on avait vraiment... Il a été en 2e cycle, il a joué du luth, il jouait de la guitare. Un gamin d'un milieu super simple qui voulait jouer Johnny et qui a fini par jouer du luth. Et... de la guitare... Mais tu vois, c'est X vraiment qui m'avait laissé faire, tu vois... A X, il fallait faire un dossier à la fin du premier cycle. Il a dit, on va pas faire un dossier. C'est trop compliqué. Donc il a construit un instrument. Son dossier c'était construire un instrument, tu vois il a présenté, avec une boîte de, une boîte de vin qu'il avait transformé en instrument. Et tu vois, c'est pas grave, comme il écrit pas ça peut être autre chose. Et après le gamin est devenu ébéniste. Et je crois qu'il gagne mieux sa vie que moi (rires). Et tu vois, c'est X, avec cette intelligence, cette finesse. Une manière d'ouvrir, d'enlever la vanne, le blocage. Mais ça il y a très peu de... Parfois je me demande si on ne bat pas contre des moulins...

Entretien 2

C - Entretien du 15/02

M : Donc, pour vous expliquer un peu, je travaille sur la question de l'autonomie. Ce qui me frappe c'est qu'on considère souvent que les élèves sont autonomes à partir du moment où il savent lire. Mais j'émet l'hypothèse qu'il y a d'autres formes d'autonomie... Mais tout dépend ce que l'on appelle autonome. Alors, pour vous c'est quoi un élève autonome ?

C : Alors déjà, je trouve ça vachement intéressant de savoir ce que recouvre l'autonomie, parce que tu dis que selon les coutumes des conservatoires l'autonomie c'est la capacité de lire les notes, ça me paraît un peu court en effet. Y'a plein de choses qu'on peut mettre dans le volet de l'autonomie de l'élève. C'est la capacité de s'approprier un morceau tout seul, donc d'interroger en fait ses choix d'interprétations, heu.. Fin... C'est plein plein de choses. C'est s'approprier une pratique en fait, c'est aussi d'inventer une pratique, qu'est ce qui va faire en tant que musicien dans sa vie musicale, quoi. C'est, quand on regarde en fait les élèves, ils suivent un cursus au conservatoire, et en fait quand ils arrêtent le conservatoire, bien souvent ils arrêtent la musique. Après, ils reprennent une pratique, et ils inventent... Dans le meilleur des cas, ils reprennent une pratique beaucoup plus tard et ils inventent une pratique qui est très différente ce qu'ils ont développé dans le cadre du conservatoire. Donc pourquoi on essayerai pas de développer une pratique qui ressemble plus à ce qu'ils vont développer par la suite, euh, donc.... Je pense que l'autonomie c'est aussi la capacité de s'approprier une pratique, c'est pas seulement des compétences de lecture, euh parce que, c'est pas parce que tu sais lire une partition que tu as une pratique autonome, quoi, c'est... Et effectivement dans le cadre d'une pratique personnelle de la musique, quoi, la création ça pourrait tenir une place importante.

M : J'ai la sensation que dans les endroits que je fréquente, on prépare pas vraiment les élèves à l'autonomie, mais on les prépare au 3e cycle ! Le but c'est de les amener le plus loin possible, et pour ceux qui arrêtent en cours de route, ils n'ont pas tous les outils pour continuer de manière autonome. Alors, à quoi on forme nos élèves ?

C : L'autonomie ça nécessite aussi une organisation de l'enseignement, ça c'est certain, peut-être dès le départ. Bon, faut pas non plus nier que ça nécessite aussi un certain de niveau de maîtrise de la part des élèves, donc un certain avancement dans

le cursus. On ne peut pas en vouloir à l'institution de pas avoir développé l'autonomie quand des élèves arrêtent en milieu de 2e cycle, faut pas non plus être idéaliste, ça nécessite quand même d'être bien engagé dans la pratique. Mais effectivement c'est la structure de l'enseignement, c'est peut-être ce qu'on fait, les manières de faire, qui déterminent si l'autonomie va être un objectif premier, en fait, prioritaire de l'enseignement, ou pas. La manière dont on enseigne, les objectifs qu'on a, les procédures d'apprentissage vont déterminer en grande partie l'autonomie, c'est indéniable. Et donc ton postulat en fait c'est de dire que si on replace la création au coeur de l'apprentissage, y'a des chances pour que l'autonomie soit plus concrète, quoi.

M : Exactement. Mon idée est de dire qu'on centre les apprentissages sur un aspect de la musique qui est d'apprendre le code de la musique. Et que dans les premiers apprentissages on apprend assez peu à le manipuler, et on apprend assez peu à manipuler d'autres paramètres qui peuvent être de l'ordre de l'oralité. Alors que la création peut être au centre de cette dialectique entre oralité et écriture et permettre ainsi de former des musiciens autonomes.

C : Oui tout à fait, oui. Déjà je pense, moi je peux pas te dire ce qu'il en est pour l'enseignement général. Ton postulat je pense il doit se vérifier sur ton expérience de terrain et éventuellement moi ce que je peux vérifier c'est la part de création dans l'enseignement que je dispense et de voir l'impact que ça a sur l'attitude de l'élève. Après on en tirera ou pas des conclusions sur une éventuelle autonomie, mais... Dans un cours d'écriture, puisque c'est la discipline que j'enseigne, en fonction du type d'activité qu'on propose, on constate quand même des comportements qui sont différents. Quand on donne par exemple un chant donné ou une basse donnée dans laquelle il faut, finalement, euh, interagir avec les éléments proposés, où en fait il faut reconstituer une oeuvre ou... dans laquelle il peut y avoir un démarche créative, mais en fait on doit slalomer entre des informations qui sont données, dans la basse, pour créer par exemple une ligne mélodique ou... Donc il y a une dimension créative mais qui est, finalement, assez contrainte, quand même. Et cette partie de l'apprentissage elle est très importante parce qu'elle permet d'acquérir plein de façon de faire qui sont essentielles. Mais quand on leur propose des activités qui sont beaucoup plus ouvertes, en fait, par exemple... une compo sur une grille, ou, enfin... où il doivent choisir une formule d'accompagnement, où ils doivent vraiment, dével... dessiner leur ligne mélodique de façon très libre, il y a quand même des apprentissages qui sont réalisés, et en fait il y a quand même un rapport à la

singularité de l'élève, qui va être... qui va être essentielle en fait. C'est à dire que dans un groupe chacun apporte sa manière de faire, donc il y a une affirmation de l'identité, du geste singulier du musicien, qui est quand même assez satisfaisant pour l'élève, quoi. C'est à dire que quand même, finalement, s'approprier une pratique c'est aussi dire qui on est, quoi, c'est pas seulement répondre à des consignes et les réaliser du mieux qu'on peut, de manière... docile et... convenable, par rapport à des exigences d'un professeur. Donc, moi j'ai constaté que quand mes élèves, tu vois au bout de 3 mois d'écriture, je leur ai appris un petit peu ce que c'est que les accords à l'état fondamental, les renversements, comment on fait une septième, etc... bon, bah je peux un petit peu les lâcher, quoi, leur lâcher un peu la bride et leur proposer des activités qui sont un petit peu plus libre, euh... du genre, je leur donne une grille et je leur dis bah, faites moi ce que vous voulez, alors il y en a qui vont s'approprier cette grille, dans un truc hyper romantique, parce que c'est ce qu'ils ont travaillé récemment, c'est ce qu'ils écoutent, du coup c'est ce qu'ils ont envie de.. donc ils injectent quelque chose qui leur est personnel. D'autres il vont faire un truc baroque, et en fait quand on met tout ça en commun après quand on joue, il y a une grande satisfaction en fait des élèves à finalement.... afficher une certaine singularité, une personnalité musicale à travers un geste créatif, que, là du coup... moi je constate quand même qu'il y a une motivation beaucoup plus grande dans ce genre de travail. Ca ne saurait supplanter l'ensemble des méthodes d'apprentissages, mais c'est quand même, ça change complètement l'attitude, quoi. J'ai l'impression que, sans parler de remettre l'élève au coeur de l'apprentissage, mais ça replace quand même un petit peu une intention propre de l'élève, en fait, dans ce genre de travail. Donc... Moi j'essaie de le faire le plus possible avec tous les élèves... euh... et de pas faire que ça ! 'Fin tu vois, euh... de pas non plus opposer technique et création, quoi comme on le fait tout le temps, enfin finalement, euh... La création, ça peut quand même permettre d'acquérir plein d'éléments techniques, d'éléments de langage, de syntaxe musicale, comment ça marche... Enfin ils sont assez avides de ça quoi, mais par contre ils ont euh... pas du tout la même attitude quand il s'agit d'harmoniser une mélodie, avec des contraintes qui sont explicites, et de fabriquer une oeuvre à leur façon, de manière assez libre, à partir d'une grille donnée, donc euh... Je trouve que ça ça aura une incidence sur l'autonomie quand même.

M : Dans quel sens ils n'ont pas la même attitude ?

C : C'est à dire que euh... Il y a quand même plusieurs types d'activité quand même qu'on propose à l'élève, que ce soit dans un travail instrumental, dans un travail d'écriture, euh... Il y a quand même des activités qu'on pourrait euh... Qui sont très cadrées, dans lesquelles on attend un certain type de résultat, et l'attendre de la part du professeur elle est plus ou moins explicite, quand même. C'est à dire tu dois faire ceci, de cette manière, et l'élève, s'il a compris les attentes, il va y répondre, ça veut dire que là il est dans une relation de dépendance avec son prof. Euh... qui est le garant du cadre, et puis l'élève réalise dans ce cadre là. Et puis il y a des activités qui sont plus ouvertes, qui sont.. mais qui représentent quand même des potentiels d'apprentissage très importants, dans lesquelles il va mettre plus de lui même en fait. Le résultat est différent mais aussi la manière de travailler, l'investissement est pas du tout le même, en fait, parce que on a besoin... s'approprier un savoir, en fait, c'est, euh, le... c'est l'investir en fait d'un désir, en fait, d'un désir personnel quoi. Donc si on arrive pas à placer l'élève dans un état d'investissement, comme ça... On a tout raté en fait, quoi. C'est à dire que s'il y a pas cette... S'il va pas chercher du savoir par rapport à un objectif qui lui est propre, c'est foutu quoi... Quand je faisais la formation au CA, j'avais découvert en fait que le mot docile, ça vient du latin qui veut dire « facile à enseigner ». Ça parle d'un élève, un élève docile, normalement le mot docile c'est pas par rapport à l'autorité c'est par rapport à l'enseignement, c'est quelqu'un qui reçoit l'enseignement facilement, c'est à dire qu'il respecte les consignes et il fait ce qu'on lui demande, quoi... Bon... Et quand on enseigne, on a pas que des élèves dociles, on a aussi des élèves qu'on doit être capable de motiver en fait, de conduire à un investissement personnel en fait, dans la démarche de l'apprentissage quoi. Par rapport à l'écriture on est au coeur de ça, même si évidemment dans l'écriture moi j'ai quand même un public vachement privilégié, des gens qui sont pas mal impliqués dans la musique, tu vois, j'ai pas tellement de problème de motivation. Par contre, je pourrais très bien faire de l'écriture de manière traditionnelle, avec des chants donnés, des basses données, ou corrections toutes les semaines, le truc hyper cadré, et où les élèves, finalement à la fin, ils auraient fait, ils connaîtraient l'histoire de la musique du point de vue de l'harmonie, mais ils auraient jamais composé une seule pièce, ils se seraient jamais rendus compte qu'avec tous ces outils là, on pouvait euh... développer une pratique musicale. En fait moi je me rends compte que les élèves, ils inventent une pratique musicale aussi, avec les éléments que je leur donne. Un jour, ils me ramènent une grille qu'ils ont composé, ils me disent « bah tiens, moi je fais de l'impro là-dessus », ou alors « ben tiens, pour mon piano j'ai changé telle partie, j'ai composé cette petite pièce ». Parfois il y en a un il me dit « j'ai composé un choral ». Qu'est ce que c'est un

choral pour lui je sais, pas, c'est juste parce qu'il y a des accords, en fait. Il appelle ça choral, en fait ça n'a rien d'un choral mais c'est une conception harmonique de sa démarche, et en fait tu sens qu'il est allé chercher des informations dans le travail qu'on a fait, dans les exercices qu'on a fait, qu'il se l'est approprié, il a fait un truc, il le chante avec ses copains, en fait, je pense que le truc le plus important en fait c'est d'inventer une pratique, en fait. Il n'y a pas une pratique de la musique, il y en a plein, et on doit laisser émerger ces différentes pratiques et donner des outils pour les développer mais en tout cas peut-être que l'erreur qu'on a c'est d'envisager en fait que on va... on va orienter les élèves vers un certain type de pratique en fait.. Qui est la nôtre, ou celle qu'on aurait voulu avoir étant jeune, tu vois, ou...

M : J'entends plusieurs choses dans ce que vous venez de dire. Vous dites que quand on leur demande de composer avec peu de contraintes, ils se sentent plus libres. Je le traduis comme un changement dans le contrat didactique, où l'élève peut prendre plus d'autonomie, vous l'avez dit, de s'investir de manière plus personnelle... Alors, est-ce qu'on peut amener l'élève à lui-même construire ce qu'il a envie d'aller chercher, puisque ce n'est plus vraiment le professeur qui le fait ?

C : Oui, je comprends ce que tu veux dire, en fait tu interrogues aussi la place du prof, comme le prof se positionne dans sa classe, est-ce qu'il est la seule ressource aussi d'accès au savoir. Ou alors, est-ce qu'il est juste le garant d'un certain dispositif et en fait il oriente, enfin il oriente ou pas d'ailleurs, il peut aussi laisser un peu patauger l'élève dans une recherche quoi, mais... quand même la plupart du temps on se rend compte que les cours, moi c'est ce que je vois au conservatoire de X, quand je vais voir un petit peu mes collègues, le professeur il est la seule ressource d'accès au savoir. C'est à dire que par rapport à l'interprétation, ils leur font quasiment pas écouter de version, euh, c'est le prof qui dit « ici tu joues plus fort, ici tu joues moins fort, ici il faut faire un vibrato, ici faut faire ceci, faut faire cela », et donc en fait les élèves qui sont, qui réussissent en fait dans ce type d'enseignement, c'est les élèves dociles, au sens premier du terme. C'est-à-dire des élèves qui acceptent l'enseignement. Donc, euh... Ils font un très bon travail et ils passent leurs examens brillamment, par contre, très généralement, ils arrêtent la pratique musicale, parce que en fait, ils savent pas du tout quoi faire, s'ils ne sont plus dans une relation de dépendance, euh... avec leur professeur, dans un rôle de guidage. Donc peut-être que l'autonomie ça vient aussi du positionnement du prof au sein du cours, de savoir si il arrive à placer l'élève en situation de recherche, à placer l'élève en situation de fabrication de pratique aussi, quoi, de savoir.... Et puis aussi à se placer lui

comme autre chose que source unique du savoir.; Et euh... ça dépend quand même de sa position au prof, aussi, je pense le résultat de cette recherche là est quand même... Il y a des profs qui font des ateliers, où ils mettent les élèves ensemble pour les faire réfléchir à des choix d'interprétations, des écoutes comparatives, euh.. Mais en fait moi les élèves que j'ai à X c'est le gratin du gratin, enfin c'est un gros CRR dans une région comme X, les élèves ils arrivent de partout... Enfin tu vois c'est, il y a une grosse sélection en fait finalement. Et puis les gens qui arrivent en écriture c'est vraiment les gens qui sont très impliqués dans la pratique musicale, c'est vraiment... Et je me rends compte qu'en fait, ils connaissent pas tellement l'histoire de l'interprétation de leur instrument, c'est à dire que ils sont pas, euh, allés chercher des informations, c'est à dire, leurs choix de musiciens dans un travail d'interprétation, il repose pas sur un examen des différentes versions, sur une appropriation d'un certain style de jeu, enfin tu vois, ils jouent comme leur prof leur a montré, en fait. C'est à dire que ils sont dans un Peut être que aussi, euh, l'imitation, c'est quand même euh... central dans l'enseignement de la musique, dans le monde entier, et c'est aussi à questionner quoi. Parce que l'imitation c'est bien joli mais ça place aussi l'élève dans un état de dépendance très important. Parce que finalement quand l'élève il n'a plus personne à imiter, et bien qu'est ce qu'il fait quoi...

M : Effectivement, moi ça me questionne beaucoup parce que dans plein de traditions d'enseignement musical dans le monde, il y a une relation du maître à l'élève qui est extrêmement forte et qui ne favorise pas du tout l'autonomie. Alors la question, c'est quel type d'artiste on veut avoir après ? Parce que dans ces relations très forte ou le prof est la ressource centrale et l'élève est docile, on ne favorise pas la création et la personnalité, et je dirais même qu'on favorise surtout les élèves qui ont bien compris le code, de ce qu'on attend d'eux de ce type de travail - c'est-à-dire ceux qui réussissent déjà à l'école... Ca pose question vis-à-vis de l'égalité des chances.

C : Oui, euh... C'est aussi ce que dit Bourdieu dans un de ses bouquins, je sais plus le quel, ça fait longtemps que je me suis plongé la dedans, mais, finalement, les classes sociales favorisées ont aussi le comportement et savent aussi les attendus, en fait. Du coup, quand on... Ou alors les fils de profs... Ils sont pas forcément meilleurs que les autres mais ils savent ce qui est attendu, ils peuvent positionner leurs actions, et c'est ça qui détermine leur réussite au sein de... Et euh... Du coup il y a une corrélation en fait entre la capacité d'adaptation à l'enseignement en fait et l'origine sociale.

M : Et du coup, je me dis que la question de l'autonomie est centrale dans cette question de l'égalité des chances, parce que autonomiser les élèves c'est aussi prendre en compte leurs capacités propres et ne pas leur imposer un type de réussite.

C : Hum, bah ouais ouais. Ouais je pense qu'il faut en fait trouver des pistes sur ce qu'on peut modifier en fait dans la relation pédagogique, dans la structure de l'enseignement, dans le type d'activité... Hum... Peut être même dans l'évaluation, dans plein d'aspects du cursus de l'élève, qui va ou pas développer son autonomie, c'est... c'est indéniable. Ca change... Il y a plein de choses à interroger la dessus.

M : Justement, on parlait tout à l'heure de la question du désir des élèves, de la motivation, qu'il fallait la susciter. Les différents publics qu'on accueille n'ont pas toujours les mêmes désir. Alors la question, c'est que viennent-ils chercher, et qu'est ce qu'on leur donne pour qu'ils soient autonomes par rapport à ces besoins ?

C : Euh, oui, je comprends ça, après, je trouve que c'est aussi un écueil de la réflexion pédagogique actuelle qui consiste à... à raisonner en terme d'offre de demande, tu vois. Hum... On peut aussi je pense faire intervenir le désir dans une activité qui peut être même assez éloignée, en fait, des pratiques sociales de références des élèves. C'est dans le rapport avec l'objet. C'est peut être pas tant l'univers culturel qui est abordé, que peut-être le rapport qu'on instaure avec... Enfin tu vois, parce que bon, à ce moment là, bon, voilà, en banlieue on va faire du hip-hop, dans le XVIe on va faire du baroque. Enfin tu vois il y a aussi un écueil qui consiste à orienter les élèves en fonction de leur origine sociale. Mais c'est peut-être un point de vue personnel, moi je trouve, peut-être une conception de la culture, que l'exigence, la haute culture devrait être accessible à tout le monde, et c'est du coup, peut-être les modalités pour permettre aux individus, selon leur catégorie sociale, d'accéder aux grandes oeuvres et au patrimoine, seront différentes, certes. Mais en aucun cas l'objet de l'enseignement, l'objet du savoir devrait être différent. Je pense qu'on doit permettre une ouverture, une... On doit permettre à tous de toucher un petit peu de tout et de s'approprier des pratiques. Et... Parce que on peut aussi enfermer quoi, des gens dans des... dans des catégories, ce que je trouve un petit peu dangereux, enfin tu vois... ou... Mais c'est peut-être un peu l'écueil actuel, quoi, de toute une réflexion politique, culturelle. Euh... Bon, tu vois, on a parlé de ça y'a pas très longtemps au conservatoire de X, où justement on réfléchissait à la différence entre démocratisation culturelle et démocratie culturelle. Modification qui s'est produite il y a quelques années dans, justement, les modalités d'accès à la culture, aux pratiques

artistiques... C'est à dire voilà, les institutions doivent accompagner des pratiques culturelles qui sont celles des citoyens, ou alors on doit amener les citoyens à une pratique qui peut être différente. Ben je pense que c'est quelque chose qui est entre les deux, en fait, quoi. Donc hum... Il y a effectivement la capacité de s'adapter à des pratiques culturelles, euh... Et puis il y a aussi, peut-être c'est plus les modalités d'accès qui sont à questionner, en fait, que... que la culture elle même en fait je dirais. Mais, ça c'est peut-être un point de vue personnel, hein.

Ceci dit, quand on a un élève qui est investi dans une pratique, quelque soit l'objet de sa pratique, on est forcément content. Un élève, il te sollicite pour avoir une grille, ou un truc, ou... quelque soit le style c'est quand même en soi déjà une réussite. Ça veut dire que l'autonomie est déjà là en fait, s'il te sollicite, que tu es pour lui une ressource potentielle, une capacité de résoudre une difficulté d'accès à un objet artistique, bon ben c'est gagné, tu vois... Quelque soit le style, qu'est ce que tu veux de plus, en fait. Franchement... Moi quand j'ai des élèves qui arrivent et qui disent ah ben moi j'aimerais bien jouer ça, quelque soit le style, ou quelque soit le truc, euh, s'ils ont une question, ou s'ils cherchent, ben moi je me dis ça y'est ben, c'est génial, enfin... Ils sont partis dans une pratique, c'est quand même... C'est parfait quoi.

M : Cette question de la culture, elle ramène aussi à la place de l'enseignant. Parce que l'enseignant a une connaissance sur un certain objet de la musique et il le transmet. Ça pose la question de ce qu'on enseigne en fonction de ce que nous on a appris ?

C : Ouais, ouais... Ben, peut être qu'on est meilleurs sur le sujet qu'on connaît pas très bien. Parce que je pense que le meilleur cadeau qu'on puisse faire à un élève, en fait c'est de se placer soit même en position de recherche par rapport à un travail, en fait... Donc évidemment qu'on est quand même un petit plus performants que les élèves pour appréhender une pratique ou un morceau, enfin n'importe quoi. Mais quand on se place... Souvent les élèves... Moi j'ai un élève qui m'a dit ça une fois, il m'a dit le cours où j'ai appris le plus, c'est quand, euh, tu cherchais une solution, j'ai vu comment tu faisais, il y avait un brouillon, enfin tu vois... Et en fait c'est un moment où j'ai compris que, en fait, t'avais pas la science infuse, et du coup tu faisais un peu comme moi, en fait. Et euh... Et du coup il y a un truc qui s'est décoincé pour lui en fait, et pourquoi pas finalement placer le prof dans une situation de recherche, ou dans une situation d'apprentissage... Pourquoi aussi pas changer un peu les rôles, tu vois ? C'est à dire que la personne ressource ça peut être aussi quelqu'un d'autres que le prof, dans le groupe, tu vois ?

Moi dans mes cours d'écriture je suis un petit peu fatigué en fait d'être le correcteur permanent de mes, des travaux en fait tu vois ? C'est à dire je trouve ça finalement un peu, un peu réducteur que mes élèves soient dans une attente de validation de leur travail qui ne viendrait que de moi, en fait. Et il y a quand même d'autres modalités qui peuvent être envisageable. Justement, eh bien, placer un groupe d'élève en situation d'évaluateur, voilà en se mettant d'accord sur les critères, qu'est ce qu'on attend, c'est quoi ce qui est bien, ce qui est pas bien... Et puis du coup, faire naître aussi un débat, enfin tu vois... Ne pas, on est pas forcément d'accord, enfin de toute façon l'évaluation objective c'est très compliqué... Mais, moi je pense que aussi une question à se poser c'est la question de l'évaluation par rapport à cette recherche de l'autonomie, en fait. C'est à dire que si, euh, dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant est dans, euh, la situation définitive de l'évaluateur, ça pose quand même un problème par rapport à cette recherche de l'autonomie. C'est à dire que, bah, il y a quand même toujours l'idée que on fait quelque chose par rapport à un résultat, par rapport à... Et il y a quand même des critères qui peuvent être différents par rapport à des contextes, euh... Et le fait de placer le professeur dans la situation de l'évaluateur permanent, ça fait aussi que l'autoévaluation elle existe quasiment pas, que... Enfin. Finalement, l'auto évaluation c'est un des éléments de l'autonomie. C'est à dire, bah voilà, comme je fais ça, comment je peux m'améliorer, qu'est ce que, qu'est ce que j'en pense moi, enfin. Et j'ai pas besoin forcément tout le temps d'un avis extérieur.

M : Donc si on reprend la définition de l'autonomie qu'on a donné au début, qu'être autonome c'est s'approprier une pratique musicale, alors on peut lui rajouter qu'être autonome c'est aussi s'évaluer dans un ensemble référent de pratiques ?

C : Oui. Oui. En fait je pense que si on demande qu'est ce que l'autonomie dans la pratique musicale, on aura autant de réponses que de musiciens. Mais, on aura aussi autant de réponses quand on pose la question qu'est ce qu'une pratique musicale ? Parce qu'il n'y a pas qu'une seule pratique musicale. Euh... Il y en a plein ! Y'a des... Et finalement le conservatoire oriente vers un certain type de pratique musicale, tu vois, donc, pratique qui est très codées, finalement. Finalement donc d'abord l'apprentissage de la lecture, hum, le, le fait de lier un geste à un code et puis ensuite des intentions qui vont venir du professeur. Bon, je schématise à outrance, mais y'a quand même un peu de vrai, quoi. La place de l'analyse, le rapport entre l'analyse et l'interprétation, il est quasiment inexistant, il arrive très tardivement dans le cursus. La place de la création, en fait, que ça soit lié à l'écriture, à la composition, ou

l'improvisation arrive assez tardivement aussi. Et en fait c'est quelque chose qu'on ajoute, en fait, à la pratique, comme une deuxième pratique un petit peu... connexe. Mais qui n'est pas constitutive de la pratique elle-même. Donc la pratique elle reste quand même très définie en fait. Mais en fait quand on rencontre des musiciens, euh, dans la vie, quoi, on se rend compte qu'ils ont tous des pratiques très différentes. Y'a des gens c'est des déchiffreurs, ils adorent déchiffrer. Y'a des gens ils jouent tout seul. Y'a des gens, ils peuvent pas jouer tout seul, ils jouent qu'en ensemble, parce que tout seul ils savent rien faire. Y'a des gens ils font que de l'impro. Y'a des gens ils font de la musique sur ordinateur, enfin. D'autres ils font euh, de la compo, enfin, enfin... Et du coup, je pense qu'il faudrait peut être déjà finalement envisager, bah, la multiplicité des pratiques, et de réfléchir à la manière de les accompagner en fait.

Moi je suis un drôle d'exemple parce que j'ai pas fait le conservatoire quand j'étais petit. Donc je me rends compte que si j'avais fait le conservatoire, probablement, enfin vu le profil que j'avais à l'époque, j'aurais arrêté la musique en fait. Parce que c'était beaucoup trop scolaire pour moi, beaucoup trop restrictif quoi... J'aurais eu vraiment du mal à me mettre dans le moule du conservatoire. Et, du coup, peut-être que c'est pour ça que j'enseigne l'écriture parce que justement l'écriture ça, même s'il y a un tronc commun de connaissance, qui est défini par cycles, ça permet quand même des pratiques assez larges, en fait. Y'a des gens qui vont développer la pratique de l'arrangement, qui vont utiliser ces connaissances pour un groupe de musique... Tu vois, faire de l'arrangement pour un petit trio, enfin tu vois. D'autres ils vont composer, d'autres ils vont développer un petit peu l'impro, enfin... En fait l'écriture c'est fantastique parce que c'est un carrefour, plein de pratiques en fait, il y a plein de choses qui découlent de l'écriture, qui sont répertoriées dans l'histoire de la musique, qui ne sont pas des pratiques exclusivement liées à la modernité. L'improvisation, la composition, l'arrangement, même l'interprétation en fait, de quelle manière l'écriture infuse la réflexion sur l'interprétation, c'est... C'est fondamental. Et, du coup, je suis assez content de cette position au sein du conservatoire qui me convient bien. J'aurais eu du mal à être un prof de piano, enfin... Tu vois, peut être que j'aurais réussi quand même à réfléchir à une manière de faire qui soit plus en accord avec mon parcours, ou mes... Mais néanmoins c'est plus facile pour moi d'enseigner l'écriture justement pour proposer différentes pratiques. Je me rends bien compte que les élèves que j'ai, euh, tous ont des pratiques musicales assez différentes, et peut être que justement, ça fait trois fois que je le dit, mais (rires), peut-être que développer l'autonomie, c'est peut-être accepter la diversité des pratiques, tout simplement.

M : Mais c'est difficile pour le conservatoire de répondre à toutes ces pratiques. Parce que le conservatoire répond à une pratique bien spécifique. Est ce qu'il y a vraiment besoin d'un conservatoire pour développer ces pratiques ?

C : Moi je vois pas pourquoi le conservatoire devrait former des musiciens d'orchestre. Tu vois, il y a aucune raison. Surtout dans le monde ou on est, les pratiques musicales ne sont plus du tout celles qui sont liées au musicien d'orchestre, donc accompagner l'émergence de pratiques nouvelles, diverses.... Peut-être c'est le mot conservatoire qui pose problème, alors, effectivement on devrait peut être appeler ça des écoles de musique, ou de pratiques musicales, pratiques au pluriel, quoi. Euh, en tout cas, je pense pas que ça soit contradictoire en fait. Et je pense que c'est tout à fait possible. Et d'ailleurs c'est quand même dans le schéma d'orientation pédagogique, de replacer la création au coeur de la pratique instrumentale, musicale, enfin, donc...

En fait, moi à mes élèves j'arrête pas de parler de comment c'était l'enseignement de la musique avant. Parce que en fait on vit sur un après révolution française, tu vois, donc, le XIXe siècle avec la définition du musicien, en fait. Du musicien performant donc c'est quelqu'un qui sait bien déchiffrer, qui sait jouer un pupitre, qui sait... Voilà mais en fait il y a plein d'autres compétences qui ont très intéressantes à développer et qui peuvent correspondre à des pratiques beaucoup plus réalistes. Moi ce que je trouve le plus triste en fait c'est le taux d'abandon, en fait, après les études musicales. Ca veut dire que le conservatoire n'a pas permis aux élèves de s'approprier une pratique pour qu'ils puissent la poursuivre de manière autonome. D'une certaine façon c'est un échec. C'est peut-être une ouverture culturelle, ça peut être intéressant mais c'est quand même un échec. Le but du conservatoire ça serait de former des musiciens amateurs qui peuvent développer des pratiques amateurs avec leurs voisins, avec... Donc... Donc... Il y a plein de pistes en fait dans le schéma d'orientation pédagogique. Tu vois pour les pianistes c'est développer l'accompagnement, pour l'ensemble des musiciens c'est justement travailler sur le rapport écrit oralité, la place de la création, l'arrangement, l'improvisation, enfin toutes ces choses là en fait qui... qui peuvent permettre aux musiciens de faire face à des situations très différentes en fait. Je me souviens j'avais... Un jour j'avais fait un jury de jazz dans un conservatoire, y'avait une nouvelle directrice, et la nouvelle directrice elle était complètement férue de nouvelle pédagogie, elle était à fond, quoi, enfin tu vois. Et elle m'avait dit bah voilà, il faut que vous vérifiez si les élèves, ils ont un rapport à l'oralité, s'ils sont créatifs, enfin voilà... Mais en fait, le professeur il enseignait pas du tout comme ça, en fait. Donc ça s'était très très mal passé parce

qu'en fait j'avais joué avec les élèves, je leur avait dit « bah viens, on joue », comme on fait dans plein de pratiques quoi, et du coup ils n'avaient pas été formés à ça. Donc il y avait un quiproquo considérable, en fait. Donc c'est aussi les attendus qui doivent être explicites, qui doivent être débattus en fait, en équipes pédagogique, enfin... C'est quand même vachement important de définir des types de pratique, pourquoi pas même, dans le projet d'établissement, quel type de pratique on cherche à développer. Y'a pas forcément, c'est pas forcément savoir lire, déchiffrer, jouer. Enfin tu vois. Mais attention, je suis pas en train de dire non plus que seuls les musiciens créatifs, qui développent l'improvisation, la composition, sont des musiciens autonomes. Il y a une pratique musicale qui consiste à jouer de la musique écrite, qui peut développer l'autonomie, tout autant, c'est juste la manière dont ils interrogent cette pratique, les élèves, qu'est ce qu'ils vont faire. Et, je pense que c'est aussi la manière dont ils ont été formés qui détermine ça. Y'a pas... Enfin voilà, on peut très bien être un musicien classique, sans une once d'improvisation, qui est complètement autonome dans sa pratique.

M : Oui bien sur. En fait, je pense que le problème qui se pose c'est qu'on dirige, au conservatoire, vers un type de pratique et on l'interroge pas beaucoup. Au bout d'un moment, la partition peut prendre le rôle du maître aussi. Et à ce moment là la musique en devient complètement dépendante. Alors comment on amène l'autonomie face à la partition, à l'écriture ?

C : Oui, la partition c'est juste un support, ça peut aussi être en soi le garant d'une certaine autonomie. Un musicien classique qui sait pas lire, il a peut de chance d'être autonome. Tu vois, on glose beaucoup sur l'oralité, les musiques traditionnelles, mais dans les musiques traditionnelles l'autonomie est très relative. Le professeur est omniscient, il représente la tradition, il faut lui ressembler le plus possible, sans lui on est rien pour jouer.

M : Oui, il y a des écueils des deux côtés. Mon hypothèse c'est que l'expérience de la création peut permettre de sortir de ces écueils.

J'avais une question sur votre pratique : on est pas habitués à ce qu'en cours d'écriture il y ait de l'improvisation. Comment vous faites le lien entre les pratiques orales et écrites ?

C : Oui, d'ailleurs j'ai pas fini ma phrase quand je t'expliquais que j'aime bien expliquer aux élèves comment on enseignait la musique à l'époque baroque. J'ai un

ouvrage de Pachelbel, c'est un organiste qui était un grand pédagogue. Il avait son cahier de cours. Il a été publié en fac similé, ça s'appelle la tablature de Weimar. Et dans ce bouquin, à gauche il y'a un choral à réaliser à quatre voix, donc il n'y a que le soprano et la basse qui sont donnés et il faut remplir la ligne du milieu, et à droite, il a recopié les notes du choral avec un rythme différent pour faire une petite fugue, c'est le thème du choral mais avec un rythme plus caractéristique. Et il dit, donc en fait tous les jours les élèves arrivaient chez Pachelbel, enfin dans sa tribune, et puis ils devaient réaliser un choral, et puis tu vois ils commençaient à faire une petite fugue sur le thème du choral. Et j'aime bien expliquer cela aux élèves, déjà un de leur dire que quand on apprenait un instrument et bien on apprenait en même temps l'improvisation, on apprenait en même temps l'harmonie, et on apprenait après à écrire. Mais finalement, l'écriture arrivait après l'improvisation. C'est-à-dire que les musiciens à l'époque baroque ils savaient faire une variation sur une basse chiffrée, ils savaient passer par les notes essentielles, construire une ligne mélodique, qui respectait l'harmonie, et puis de temps en temps ils se disaient « tiens bah elle est pas mal celle là, ce soir quand je rentre chez moi je vais l'écrire ». Et nous on fait de l'écriture à partir d'éléments donnés, mais donc c'est scrupuleusement de l'écriture. Donc j'arrête pas de leur dire l'improvisation et la composition déjà, c'est la même démarche ! Je sais plus, c'était Chostakovitch qui disait « le compositeur est un improvisateur qui prend son temps ». C'est-à-dire que la démarche est la même, mais effectivement on a la possibilité de gommer, de réfléchir, enfin voilà, tout ce que permet l'écriture. Et du coup, déjà ce que je trouve intéressant c'est de voir que, à l'époque baroque, dans la pédagogie qu'on devine à travers les ouvrages qu'ils nous ont laissé, on constate que la maîtrise instrumentale et la compréhension de l'harmonie, et le développement d'un geste d'improvisation, tout ça se développe en même temps. Donc ça c'est complètement différent d'aujourd'hui, enfin c'est complètement différent de l'enseignement d'aujourd'hui. Et du coup, moi ce que j'essaie dans le cours d'écriture c'est de retrouver un peu cet enseignement, donc, c'est un cours où on peut très bien jouer, aussi, et on écrit, déjà on joue ce qu'on écrit, ça arrive très souvent que les élèves utilisent leur instrument, de temps en temps je leur demande aussi de faire de l'impro, avec des petites consignes, des petites règles. Tu prends le thème de la folia, sur chaque temps fort il faut que tu arrives sur la note de la mélodie et entre les deux tu fais ce que tu veux. Et ça, on peut le faire par écrit, mais on peut aussi le faire à l'instrument, on s'y reprend deux trois fois et puis ça commence à venir. Donc plein de petites choses comme ça. Et après on le fait dans tous les styles, le style de Schumann, l'harmonie, voilà tu me joues une note par accord, avec le piano qui fait les arpèges en dessous. Et puis après, ben... Le geste

instrumental se développe, et puis ils se rendent compte... Il y a des gens qui sont meilleurs en impro qu'à l'écrit, et inversement bien sur. En fait je pense que l'improvisation c'est la même chose que l'écriture, je vois pas de... Dans la démarche c'est la même chose. Après effectivement, tous les musicologues te diront que le développement de la complexité polyphonique, à partir du XVe siècle, n'aurait pas existé sans le retour écrit, sans le code. Tout cela, c'est une conception de la musique qui ne peut exister sans le fait de poser plusieurs éléments, de les structurer, parce que le cerveau humain ne peut pas non plus construire comme ça des choses si complexes. En tout cas, je trouve que c'est très lié.

M : On parlait de la question de l'évaluation. Comment on valide un exercice d'improvisation ou de composition, de création ?

C : Il faut que les critères soient explicites. Toute musique s'analyse, repose sur des choix qui sont articulés sur un contexte historique, culturel, une tradition. Ces choix sont plus ou moins pertinents, intelligents, et on peut interroger leur niveau de pertinence par rapport à un contexte donné. Donc, c'est vrai que c'est plus facile pour moi de juger un texte baroque que un texte dans le style de Stockhausen, dans un langage tonal j'ai quand même plus de choses à dire, plus d'outils pour comprendre les choix qui ont été faits, quels choix ont été mis de côté, quels choix ont été mis en valeur. Telle possibilité était plus intéressante, ou telle... Il y a quand même des critères pour tout. Donc voilà je pense quand même que tout peut s'évaluer.

Simplement, c'est comment on évalue, comment les critères sont explicites, comment on arrive à engager l'élève dans le processus d'évaluation, ou est-ce qu'on se place en éternel évaluateur et on garde ce pouvoir là. Il y a plein de questions. Après, il y a un autre truc que je voulais te dire. C'est pas parce qu'on fait de l'impro qu'on est en autonomie. Moi ce que je crois vraiment c'est que l'autonomie elle est atteinte lorsque l'élève s'approprie une pratique, ça lui parle, il est en accord avec cette pratique, il va le faire tout seul, il va la faire évoluer tout seul. Il vient en cours pour aller chercher des infos, mais il n'est pas dans une relation de dépendance. Donc, voilà. Par rapport au tout début de la discussion ou on essayait de définir l'autonomie, j'en reviens vraiment à cette définition qui me paraît très importante. L'autonomie c'est quand t'es engagé dans une pratique, que tu construis ta pratique, que tu fais certains choix.

M : Ca veut dire que l'autonomie existe quand l'élève est seul ?

C : Non, le cours ce n'est pas que les courses. Quand je faisais la formation au CA on nous avait envoyé dans une école de musique, à X, et il y avait un prof de guitare jazz qui avait une élève et l'élève avait arrêté la guitare classique, tu sentais qu'elle en avait plein le dos de faire de la musique quoi. En tous cas, il était très fier de lui en disant que dans son cours elle venait faire ses courses. Donc, il lui donnait une gamme, et puis ils jouaient un peu avec. Bon les objectifs pédagogiques étaient pas très clairs, la manière dont elle s'appropriait les éléments qu'il lui donnait était pas non plus très évidente, on peut pas dire qu'il avait libéré sa pratique des carcans de la tradition, c'était quand même un peu illusoire. Je pense que l'autonomie elle est déterminée par la manière d'enseigner, par des choix, qu'on a un petit peu passé en revue, elle est effectivement, c'est l'avis du musicien qui compte. Qu'est ce qu'il en fait dans sa vie. Mais ça se poursuit au conservatoire, le faire que le conservatoire soit un lieu qui accompagne des pratiques, où les élèves ont justement aussi la possibilité de structurer leur parcours par rapport à des choix qui leurs sont propres. Monter des petits groupes... Un moment il y avait dans le conservatoire des petits groupes qui se montaient qui pouvaient venir ponctuellement pour un accompagnement. Plein de truc quoi, ça me paraît important.

M : Justement on a pas beaucoup parlé de cursus. J'ai une petite question, à partir de quand les élèves peuvent s'inscrire dans votre cours d'écriture ?

C : Quand ils sont en fin de IIe cycle.

M : Là, ce que vous présentez dans cette classe d'écriture semble être assez central. J'ai l'impression qu'on pourrait ne pas faire de FM et faire de l'écriture ?

C : Je pense qu'il y a pas mal de prof de FM qui font un peu d'écriture dans leur cours. Moi j'ai quand même des attendus pour qu'on puisse rentrer dans ma classe. Il faut savoir lire la musique correctement, savoir chanter une ligne mélodique a cappella. J'ai besoin qu'ils aient une oreille un peu travaillé. Mais on pourrait très bien imaginer que cette oreille là on la forme par des exercices d'écriture. Pour moi, le cours de FM c'est lire, entendre, chanter, après, la manière de poursuivre ces objectifs elle est libre. La lecture ça se développe par plein de façons, l'oreille ça se développe par plein de façons. L'oreille et le chant ça va vraiment ensemble. Il se trouve que là où je travaille on est deux profs d'écriture mais on a chais pas combien d'élèves quoi, c'est colossal le nombre d'élève qu'on a. Mais on pourrait très bien

faire un cours d'initiation pour les petits, on le fait pas parce qu'on a pas de place, et parce qu'il y a des profs de FM qui font des cours de création, d'improvisation, qui font déjà plein de petits ateliers, il y a tout un système d'atelier. Pour faire de l'écriture il faut quand même avoir une bonne base en FM, je reviens un peu au côté traditionnel, les bases, bien sur, mais effectivement ces bases on peu les poursuivre par des travaux d'écriture, de composition, et peut-être que ça peut avoir du sens de les poursuivre de cette manière, c'est indéniable. Et du coup, moi je fais de temps en temps des formations pour les profs de FM, dans différents coins de France, quand il y'a des directions qui sont favorables au renouvellement des contenus des classes de FM, du coup j'arrive je leur propose des exercices, mais en fait les gens qui s'inscrivent dans ces formations ils sont déjà engagés dans cette démarche. Tu proposes une formation dans un établissement, ceux qui vont aller dans cette formation c'est les gens qui sont déjà compétents en fait. Donc j'ai fait ça, je me suis rendu compte que les profs de FM qui allaient dans ces formations c'est des gens qui avaient déjà les démarches liées à l'écriture dans leur cours de FM et du coup moi je suis arrivé avec plein de documents... Puis au bout d'un moment je leur dis bon ben, vous faites quoi, on en parle, on regarde comment vous faites, et on a échangé, j'ai appris plein de trucs sur leur manière de faire. Ils étaient contents de prendre des documents, mais en fait ils avaient déjà toute une recherche pédagogique sur leur manière d'enseigner... C'était vachement intéressant, mais ça se fait pas mal quand même d'engager des procédures liées à l'écriture dans un cours de FM. Fin, toi tu dois le faire déjà un peu.

M : Oui, oui j'essaie. Mais après c'est difficile, parce qu'au début ce qui touche à la création, on a du mal à savoir comment s'y prendre. Surtout la création très jeune. Moi ça m'intéresse de voir comment la création peut intervenir très tôt. Mais alors on est obligés d'étayer... Et parfois trop, alors on perd de la valeur pédagogique et artistique de la création.

C : Oui, oui. Il faut à mon avis aussi toujours bien savoir quels sont les objectifs d'apprentissage. J'ai souvent constaté que dans une intention de moderniser un enseignement on en perdait la substance, parce qu'on voulait faire du créatif. Justement dans des épreuves de DE, j'ai souvent vu des candidats qui proposaient des choses genre sound painting, des trucs, super sympa... Mais t'avais envie de leur dire d'accord, mais l'élève il apprend quoi en fait ? Et s'il apprend quelque chose de quelle manière il va pouvoir le réinvestir dans sa pratique, c'est important de savoir ça. C'est aussi, on est quand même des professionnels, dont le dispositif ou

l'appartement didactique qui peut se diversifier, il faut pas en oublier quand même le savoir qui peut être interrogé à l'aulne de ces pratiques diversifiées, dont on a parlé. C'est pas figé le savoir. Mais c'est pas l'originalité ou le caractère ludique d'un dispositif qui en fait la qualité, je trouve. C'est aussi quand même la construction d'un cursus, de l'interroger avec cette question de l'autonomie, des pratiques... Voilà, je trouve ça... Et du coup parfois la création quand c'est mal compris, c'est un peu suspect. Enfin tu vois, voilà, moi j'ai des élèves, il y a un prof de FM qui fait un atelier de création contemporaine, et finalement les élèves ils sont pas du tout libres de choisir le langage qu'ils ont envie de développer, parce qu'il faut absolument que ce soit atonal, bruitiste. Et du coup, si ils se reconnaissent pas dans ce type de langage, ou s'ils ont envie de proposer autre chose, ils peuvent pas. Et donc c'est de l'autre côté, c'est quelque chose qui est finalement assez rigide. Quand ils réalisent des pièces avec lui et qu'ils les jouent, il les guide vachement. Du coup je trouve ça un peu suspect, en fait, sous prétexte qu'on veut faire de la création, qu'on veut remettre la création au coeur de l'enseignement, ben il faut être vachement fort pour que la création soit source d'apprentissage. Si elle est juste à la mode ou sympa comme ça, sur le papier, c'est dommage quoi. Je trouve qu'il faut qu'elle soit quand même source d'apprentissage. Et pour qu'elle soit source d'apprentissage je trouve qu'il faut quand même qu'il y ait des notions qui soient abordées, qu'on puisse les transférer dans d'autres contextes. Je trouve qu'on a les outils quand même pour évaluer la qualité d'un dispositif.

M : J'ai l'impression que le danger avec la création c'est qu'elle peut être sur-étayée, et du coup ne plus être très intéressante. Parfois on la voit aussi comme un moyen de vérifier que quelque chose a été bien compris, on fait utiliser une notion dans une création en fin de processus. Ça pose la question des objectifs. Finalement, est ce que la création est un objectif ou bien un moyen ?

C : En fait, je pense quand même que la création, au sens large, pas forcément la création musicale, c'est quand même le fondement de l'activité humaine, c'est quand même ce qui détermine notre action en général. On ne répète pas des choses qu'on a apprises, on improvise le discours, on réagit avec un interlocuteur, on est traversé par des sensations, des émotions, et tout un tas de chose rentre en connexion, en interaction pour créer un discours, que ce soit dans la vie de tous les jours... Je me souviens quelqu'un disait ça dans un stage d'impro, il disait en fait quand on parle, on improvise. Et moi j'ai fait mon mémoire sur l'improvisation quand je faisais la formation au CA et j'avais cité en exergue cette phrase de Schiller qui disait «

l'homme n'est homme que là où il joue, et ce dans la pleine acception de ce mot ». C'est-à-dire que le jeu, c'est l'activité la plus noble de l'être humain, quand on joue, c'est là qu'on investit toutes les capacités, c'est là qu'on est créatif. Et finalement on dit jouer de la musique, finalement le jeu devrait être replacé au centre de notre réflexion pédagogique. Et finalement, le jeu, la création, l'improvisation, tout ça c'est la même chose. C'est un rapport à une pratique. Et quand on arrive à rendre une activité ludique, ben c'est bon la question de l'autonomie elle est réglée, parce que du coup on arrive à l'investir, à investir du désir dans cette pratique, on arrive à... à... C'est ce que j'appelle s'approprier une pratique. Donc je pense que ta théorie, ton idée de départ elle est très pertinente, dans le sens où autonomie et création sont intrinsèquement liés, par la nature de l'activité qui est engagée. C'est-à-dire que si on joue de la musique, il y a de fortes chances pour qu'on développe une pratique autonome. Si on fait de la musique, c'est à dire selon des codes, selon des attendus qui sont ceux de l'enseignant, il y a moins de chance qu'on développe une pratique autonome, quoi... Regarde les textes de Schiller sur le jeu, c'est très très intéressant, même si c'est évidemment d'une autre époque.

Le jeu !

M : C'est une très belle façon de conclure cet entretien. Merci beaucoup !

Entretien 3

Negar Bouban, le 04/03

M : I am working on a the idea that the autonomy of a student can be achieved by introducing more creation in the way we teach music. I was very excited when I read your interview, because I saw that you were developing a pedagogy based on a creative approach to music learning. I would like to know if you can tell me more about this ?

N : Well, were should I start ? Well, I've been teaching for... how many years is it ? For about 20 years or so now, and the more we went, the more we tried to work with student, both the new generation or from other cultures, I encountered the problem of... How can you name it ? Like, it was difficult to have them into the field, really. Like they would imitate things, some of them even perfectly, but it was almost impossible to go any further. And I have some background in teaching foreign language, to be precise, I worked as an English teacher for a couple of years in a language school. So there I was a bit more familiar with achievements of learning and teaching, and different thoughts behind that. And I think my PHD is also, from another aspect, is involved in comparison between language and music. For my PHD I worked on similarities of rhythm in Persian music and Persian language. These all came in a sort of conclusion that probably, if we take music, at least when we want to learn it, if we take it as something somehow similar to language, can we use some of those elements that are already in use to help people learn the language, can we use them to help music learners to get more productive. Because, in my opinion, it wouldn't really mean anything in the professional world on one side, and on the amateur world on the other side, it wouldn't mean anything if you just imitate somebody else. Where would you get with just copying, I mean copying would be a first step like a child learning syllables or words from her mother or father, just to get sounds and understand how to use the speech system, or the organs to make that sound. But very quickly after that, or maybe even at the same time, some people think that the facilities we have up here in the brain to make speech is even there before we start speaking. So, whenever you must have something else other than imitation, that you use to produce things. And if you take music also, like language, as a tool to present something - it could be some ideas, it could be emotions, whatever you want to communicate - then there should be some kind of firm ground for the comparison, or using the similarities.

So that led me into trying and experimenting on setting a combination of different goals, and putting them I some paths, I call them, that I call tasks. Like if you define a task, that has all, not all but some layers - multi-layer tasks, that would involve a student in something that would make it meaningful, for him, for her, we would probably get into much better results, than just having the student imitate.

And the other thing was that I worked with, even with the younger generation in Iran, I worked with a lot of them both at the conservatory, the music school, which are full of students under the age of 18, and also with students at the university, for example the university of Teheran, it is supposed to be hosting the best, or the most hard-working of student of music in the country. But even them, among those students we had problems. Once, they had done almost all the repertoire, if you ask them to play the same piece, or what more, if it was just based on something given already, they were perfect. And they were even better than I could do, because they were kind of focused on that, but they would do it like a machine. I even had a student once, that she said she has lost all hope, and she wanted to give up, because also she had the highest grades with oud playing, both in the conservatory and then afterwards in the university, but whenever somebody asked her to play something of her own music, she was just dumb, she couldn't do anything. So she was [transcript : unclear]. And now, about a month ago, so she did her bachelor's project doing her own music, she composed for an oud, a kamanche and percussions, and they had a full concert of 45 min. And, well, it wasn't excellent in the music but it was very well done. So based on all theses, I think it is possible to use the comparison, in that aspect, to build some kind of method that is based on little tasks. But those tasks should be define in a way that involve different layers. And the most important in my opinion would be how to engage the student, the learner, in the task. That would do a lot better. Well, so far at least.

M : What you are saying is very interesting, because actually we have the very same problem in France. We have students who are very performant, they worked a lot on technical aspect and they can play anything. But you ask them to improvise or compose something, all of a sudden there is a real panic. And they feel that it's a lack for them. I believe that it is linked to a traditional way of teaching music. Here it is based on learning how to read, how to analyse, music theory... I would like to know how it is in Iran, what is the traditional way of teaching music ?

N : The traditional way was like : they would be one teacher with one student, at least in the beginning and they would start with... Oh, I forgot one point, I have to say that before I get into this. Now, with the new generation, and with those who are not... native ! Native musicians if you can call them (laugh), like native speakers of a

language. I think the grounds of the problem might be in that they are not exposed as much as we want to the original [...]. And we start with giving them lessons on the instruments, like we ask them to play the instrument like this, and do the notes like that, but in the older times, any student who would go to the teacher was already exposed to the content of the music, traditionally. I mean, in the environnement, it wasn't like people were bombarded by pop music, or the universal trend, rock, or anything of that kind. So they were having some sounds in their head, a kind of collective archive of whatever they had heard before. So when they went to the teacher, the teacher would start with invitations of : look at what I'm doing on the instrument, and you repeat. But that was a step taken as a - how would you say...- as if somebody knows what biking is, then you put him or her on the bike, and you just tell him you do the pedal like this, and it works ! And then, after a while, it would be like the teacher would...

For example, my teacher Mansur Nariman, he belonged to the same generation, he would work on some sheets for the beginning, like he wanted us to learn the notation, and... The so called universal system, he wanted us to know. But then after a short time he would tell us that, ok, you see what is written here, but play it as you think it should be played. Like, he would omit the details in the writing, you probably know that with our music the details matter a lot, like with the ornamentation and all the little stuff you do on notes, so he wouldn't write those down, even with the symbol of picking, if it was down, up whatever, he would write them only once and he expected us to imagine if the same would apply to the next bar or not. And then after a while he wouldn't write them even. The notation would become like only, a... a draft note of what you want to remember later. Only a tool so that you don't forget the content. And he would draw your attention more and more towards listening, and then after a while, for example, I remember the first time he told me to follow a pattern of rhythmic picking, which we called payeh, in Persian music. And he did that and he asked me to imitate, and then I did that. And then he said ok, I keep that payeh underneath, like a groove, and you play whatever you like on top of it. And of course, for the first moment I was like « Ah. What ? What should I do ? » and then he told me « don't worry, just play whatever comes to your mind ». So, he kind of performed something like the role of a percussionist, and he told me to jump into the... whatever it was... to the pool of the music. And I wouldn't be afraid if I was wrong or right, if I got out of rhythm. He would show me, for exemple, after like 4, 5 phrases, he would play another phrase himself, to show me only a bit better quality of what it could be like. And then, that was the way, for example, I myself learned how to get into the real stuff. And then he would go back to the... what we call Dastgah system, you might have heard of it, we have a kind of cycle of modes, on which... those are content of music, and then for those also he would play

something, and then he would ask me to imitate, but then he would say, ok now play something of your own, but use these notes.

Ah, I know other teachers of course that are not exactly the same. They would play something, they would ask you to repeat it for like ten times or so, and they would expect you to remember the content for next time, for the next session. And on the next session, while you were performing that, probably you had memorise the lesson, then the teacher would do it in a different way. And play it differently. But I think the way my teacher used the content was a kind of more... how do you say... More available way, it made it more reachable in a way, in my opinion.

M : But you still had to learn the Radif by heart ?

N : Well no, you don't have to learn it by heart. I mean they expect you to play it by heart when you are doing an exam, but there are different books now of radif, written for different instruments, and there are notations available. But most of people think that if you don't listen to, 2, 3 performances of that, those notation don't show the exact stuff, so. Sheets can be used as a reminder, or if you want to analyse the phrase, you can have them, but in the end you have to have a kind of auditory experience, and then try it on the instrument.

M : But sheets don't have a central position in the way you teach in Iran, and in your way personally ?

N : Are you asking about my approach or the general approach ?

M : Well, both actually !

N : [Well, the general approach] of musicians who are teaching, is that they usually play it for the student, having the sheets on the music stand, so they kind of refer to that, expecting the student to have some idea of it, but they always play it, so that the student hears it, and knows how it goes.

My approach is that before going to those notations, if the student has started with me that is, I always take steps, like first I present the first mode, with the notes, just listening to it, and I show the student some of the functions, or how the melody would go from there to there, where is the pause, where it would end, bla bla... Then, I tell the student to go and listen to one or two good examples of albums published by master in the mode, and then I tell the student to listen to it carefully and try to figure out as closely as possible what notes there are and how they're used, based on the information I gave the student. And then the third step would be to try to play something close to that. Wouldn't matter if it is exactly that, it is just a way of getting

closer. And then, after that, if we play more and more, a bit freely, I usually try to push the student to play first, and then I come in and add more information. Then the final step would be to open the Radif and take a look at what is written there. I know that is my style, not everybody's.

M : Certainly. That is very interesting because in France, one of the big problem is that we start with learning how to read music, and it is considered to be a big part the autonomy of the student. So I was wondering, what is your definition of an autonomous student ?

N : Hum, I think autonomy is very relative. You can't say that I - Now, I have become fully autonomous, it's like a grey scale that goes from one end to the other. Maybe you can never get a 100% autonomous, really, unless you are composer yourself. And that is also debatable if you are fully autonomous or not, but let's put that aside for now. The thing is, I think, if teachers remind themselves that learning is always a learner based process, and teacher should be aware of - how would you say it. If I am the teacher, I can't learn it for the student. It's the student who has to learn it. That is the definition of autonomy, for me, in the learning process. If I can make that happen so that the student doesn't see himself or herself as passive receiver only, but as an active entity who is experimenting, like a child. If you have a child going around in the playground. What is the definition of autonomy there ? You are leaving a child with some tools, or... whatever, I don't know, things to enjoy, and you are sitting or stepping aside. You have your eye on the child, trying to protect your child of course, nothing dangerous can happen to him or whatever, but you leave it to him or her to discover what he wants. And when something is there to learn better, you intervene, and show it to the child. So in my opinion that is when autonomy really comes in. If one forget that it's the learner who is learning, you have to give good guidance to what to look at, well, in this context, what to listen to, and look for in that listening. And then what to use on the instrument. But it is him or her who's the center of doing things. It could be summarized in who is more active : the student or the teacher ?

M : Sure. Something really interests me, because while what you are saying is absolutely true, when you learn music you have to give examples. It questions me about the way we learn by imitating. What I would like to know is precisely what place it takes in your way of teaching.

N : Of course, I think imitation is really important. But you have to put it in the right place. In a way that it doesn't limit the - how would you say - the cognitive function.

If I manage to have my student imitate 5 different phrases of the same mode, done by 5 different good musicians, then I'm presenting a kind of understanding : look, they have something in common, they are all done very beautifully, you can see how this note is more prominent here, or what ornamentation this one, this musician is doing on the phrase, in comparison to the other one. But it can be, if you are a student who is analyzing them, it may look a bit dry, but if you are someone who is doing the stuff, and have your attention on the differences, then it can be a bit more, I mean it can be leading to creativity. It doesn't guaranty anything of course, with any learning, teaching process you can't guaranty anything, but I think at least with this attitude you can reduce the limitations, the idea of limitation might bring. I think the worst a teacher can do is to appear as a full model that the student is going to be like. Because music - again, in my opinion - music loses its real beauty if it's a copy. And copies are usually of a second quality. So the best you can become Is you, the best I can become is me, and everyone for himself of herself. In that aspect, it would be better, I mean that is the way I have done it myself, I learned music in the family, before I went to any instrument teacher, we had music in the house all the time, because my mother is a musician, my brother also started playing a musical instrument earlier than I did, so I was surrounded with music, singing, albums. And when I started playing the instrument, it was as if I had all those kind of patterns there already. The teacher, well fortunately I had a good teacher who didn't limit my ideas. Of course he showed me, saying « look, this sound should be made like this », he also made recording of himself and giving me lessons, in, I don't remember what year it was, but almost in the beginning of this Dastgah music, before we did the radif. He played and recorded it, and I was supposed to copy him. And he would tell me : look what you played here is also nice, and good, and acceptable but this is what I played there. [SOUND PROBLEM]

M : Sorry I kind of lost you there, the sound was not very good, can you repeat please ?

N : Sure, I said that I was supposed to imitate what he had recorded, he would just tell me if there as a difference, he would just refer to it and say that « ok what you played is acceptable, but look the way I played it was this », so I would know the difference, and the next time, if I wanted I could get closer to the authentic version. But he never told but « ah ! What is this you are playing ??? ».

M : I see. This makes me wonder what kind of material you use during your lessons, because you seem to say that you use different examples during your class. Does it mean you use lots of CD, or is there something the student can use on the internet ?

N : Yeah, I got your question. I haven't really come to a final version of that. I'm thinking of preparing a kind of database, if you can call it that, like a bank of resources of what you can use as the best material to listen to. But it doesn't have to stay limited to that. It's up to the student how to go for it. Some of them are available on the internet, some of them can be purchased, on iTunes or such websites, some student prefer to buy them as CDs. It depends on them how to go for it.

M : The question that is behind all that is how do you select the examples that you give, because it means that in a way, even if it's not you who is playing, you still give them a certain way of playing, hearing, liking music in a way. How do you select your examples ?

N : Well I of course try to include as diverse musicians as possible. But those who are well known and accepted in Persian music as masters, or at least for one thing. For example we have masters as composers, or heads of ensembles, but we also have masters who are only famous for the playing of the instrument. We can refer to any of them. Sometimes, I leave that open to the taste of the student. For example, I ask the student « ok, who is your favorite player ? », and then if the student has a favorite player, I would try to choose among the works by that favorite player.

The trick is to do two things in my opinion. One, to have some kind of personal approach, so that the student feels something for himself or herself, something that could touch the heart of the student, so it brings more engagement and involvement, and the other one is to see a real example, like, ok were are we going ? If we become a good musician, this is an authentic work, what qualities are there ? Because I think the other problem with teaching, is that when somebody records something for a lesson, it lacks something of the musical quality, usually. And when the student only learns through that, something is missing. If you always draw people towards the authentic examples, then at least you can come of with a good taste, of what high quality means.

M : I see. You told me something earlier about how you learned music in your family, and I was wondering how do you deal with people who are either foreigners, (because you teach people from all around the world), who don't have what you said, they didn't grow up with Persian music, and secondly, how do you deal with people who begin on the instrument ?

N : The youngest student I have ever taught oud to was 10 when she came to me. But I have never taught anyone younger than that. I only supervised a project by a friend

of mine who was doing her PHD, she was working on a project aiming for something she called multi musical, like multi lingual approach to teach children under the age of 7. For that, I was involved in the ideas and the concept behind, but I wasn't active with the children then, I was just involved in the supervision level. So, my personal experience is that the youngest I ever taught was a girl of the age of 10, she wanted to start oud but she had the experience of tombak lessons, the percussion of Persian music. With her, what I did was... Well I have to add something there, most of people in Iran have this common culture of going to a teacher for music, only if they want to learn the instrument. The idea of going to a music class to learn the music without the instrument is not accepted yet. So you have to start with the instrument in a way. But what I do, or try to do, if I get the success, is I start with small lessons on the instrument, for example how to hold the instrument, and then how to do the picking, what would the angle of the hand would be to make the right sound, bla bla... Then what happened for this 10 years old girl, what I did was even before she got to the left hand instructions, and she could only do picking on the string, I told her to tell me a story she liked, and then imagine something on the strings to play that would somehow bring her the story, or whatever. Some ideas of that... Whatever she wanted, it didn't matter if it was good or bad. But I think that experience was interesting because sometimes, she really came up with something very original, something I couldn't have thought of. It wasn't professional of course, it was only going between the string. For example the story was about a girl and a rabbit, and they were running around in a yard or a garden. Then I would ask her « do you think that when they are running we should have faster picking for example ? And when they are stopping, should we do anything like that or should we change pattern ? » And then she would think of it and say « well yes, I think when there are running this would be matching better [fast singing] ». And then when they stop... So I try to make this story music binding, somehow, and then when she started the left hand technique we went on with that, and it wasn't bad, but I don't think we can call it a method yet. With the young ones, I go a bit further, I give them lessons with the right and left hand but bringing the story telling part a bit later, with the exercises, for example for an exercise, I would ask them what they think this exercise is about. Can you bring any music to it, can you bring any other message than the notes. Should it be loud here, or should it be soft. And with those question I try to bring the subject of musical content.

M : What about people who didn't grow up with Persian music ?

N : If they have any experience with other music, first I ask what they have from there, like if they know an instrument for example. If they have played the oud in

another culture, like Turkish oud or Arabic oud, I would ask about that. If not, I would ask how come they got interested. I try to find a starting point which links them somehow to whatever they came from. If there is nothing, for example I had an American student once, who was living in Teheran, so she could take regular lessons every week. And she got interested only because of the sound of the oud. Of course, she had a lot of background listening to American music, especially country music and so on. But nothing about the so called East. There I started with playing the instrument, and then little by little I would sing the phrases, and try to get her attention to the musicality of the phrase. So that when she plays the melody it would get more meaningful. That was a long long time ago, so then I hadn't put up all this experiences into one pot yet.

M : And this leads me to another question about creation. I was wondering whether you also encourage creation that is not always related to one kind of specific mode, or rhythm. Do you work on creation that is free from any rule ?

N : You are looking for a kind of creativity with almost no limitation set by the rule of the tradition. That is something I take as my own ideal. Like when I do music myself as a musician I try and do sort of... It's impossible in my opinion to forget whatever you have learn and undo that, but I try to get, I mean my aim is to get in that direction myself, as a musician. For example, when I have the instrument in my hand, I try to play one mode alone, only, like an open string, and then try to imagine the next sound, what would I like it to be. That is something I find very inspiring to go out of the close circle of the tradition. I don't know how much of my music you might have listened to. Some of my stuff in my opinion at least, are closer to this, some are closer to the tradition. I try this with, a, she wasn't a student a student of mine really, she was my assistant, we were teaching at the conservatory together, but she was very much bound to, because she was brought up in the imitation system, so whenever she wanted to play anything, what I told her was that it was her hand who was making the decision not her musical imagination, because she was going through the habits she has. You make a decision, ok this is going to be mode number bla bla, whatever... And you start playing that mode, so you know what notes will be in there. And then, ok, what the next modes are going to be is a decision you make on the patterns you have learned before, and if those pattern are coming from the tradition, then it would be very difficult to go out of them. I tried this concept of, I asked her to play one note and just stop playing, think of what it would be next, but it didn't get anywhere. It seemed to me that with, how would you say that... with pre prepared musicians (laugh), it was a bit problematic because their imagination were not set free. It seemed to me, I can't really say, because I haven't done that

experience with many people, that woman who was my assistant, and is also taken as a professional musician, and she is really good when she plays something. But taking her out of those borders, didn't really succeed. She still is kind of following pre recorded stuff in her mind. So that would be a challenge for me, to find, if we can make people free, if we can make the imagination preparation in an earlier stage.

Entretien 4

P. professeure de FM. Entretien du 4/03

M : Alors, moi je travaille sur la question de l'autonomie, et notamment l'autonomie vis à vis de la création, donc finalement qu'est ce que le fait de créer peut apporter dans la construction de l'autonomie de l'élève. Ma première question serait de savoir ce que toi tu appelles un élève autonome ?

P : Ouais, en fait quand tu étais en train d'expliquer je me disais mais est ce que moi... enfin comment je développe l'autonomie dans le cours. Je pense que pour moi un élève qui est autonomie c'est un élève qui est capable de s'approprier un support, qui est capable de déchiffrer, enfin tout dépend de quel niveau il a évidemment... Ouais, d'être capable de s'approprier un texte, une partition, une chanson, un morceau, d'être capable de l'interpréter, d'avoir des envies, des idées... Ou de s'approprier aussi... de réinvestir des choses qu'il a apprises ou qu'il a traversé. Être capable de retrouver et de se débrouiller tout seul. L'autonomie c'est être capable de se débrouiller tout seul. Mais après tu vois, quand tu expliquais le truc, je me disais mais... Est ce que les laisse si autonome que ça ? Enfin je crois que dans le cours, moi je travaille vraiment avec le fait de construire ça, le fait de construire qu'il deviennent autonomes mais je suis pas sure que je les laisse si autonome que ça. Je les laisse rarement livrés à eux-mêmes, je suis tout le temps là, je les guide vachement.

M : Alors ça veut dire que pour toi l'autonomie c'est pas quelque chose qui se travaille tout seul... être autonome c'est pas forcément savoir travailler en autonomie ?

P : Ca en fait partie, mais en fait savoir travailler en autonomie c'est déjà que tu as une part d'autonomie... Enfin, en fait c'est des choses que tu as apprises. Je pense que ça se construit, c'est à dire qu'en fait là, nous, ce qu'on cherche à construire avec nos élèves, c'est qu'ils soient autonomes à partir du 3e cycle, qu'ils aient une forme d'autonomie, mais avant ça on les laisse autonomes sur des petits bouts, des petites choses... Mais si tu regardes même nos élèves en 1er cycle il y a très peu qui savent travailler tout seul. Qui savent comment faire, quoi faire, comment s'y prendre... Ils ont besoin d'être accompagné. Mais moi quand je repense à mon parcours j'ai su travailler hyper tard en fait. J'ai su passer des heures derrière l'instrument, à savoir

comment chercher, comment fouiller, quoi travailler... Hyper tard, j'étais déjà étudiante, je devais avoir 20 ans je pense. Avant ça on me donnait des méthodes mais je ne suis pas sûre que j'étais capable de les réinvestir et d'en comprendre le sens aussi. Il y a aussi ça, c'est savoir faire tout seul, savoir utiliser les outils mais en avoir aussi compris le sens, c'est pas juste faire, genre, bah je répète 50 fois parce qu'on m'a dit de répéter 50 fois. Je crois qu'il y a aussi ça dans l'autonomie. Avoir compris comment ça marche.

M : Effectivement, ça intervient souvent assez tardivement dans le cursus des élèves en conservatoire. D'après toi c'est dû à quoi ?

P : Je pense que c'est parce qu'on ne se pose pas la question dans ce sens là. Enfin tu vois, je me suis dit ah ouais mais tient est ce que je fais assez ? Je fais des choses ou je les laisse en autonomie, mais je me suis pas posé la question dans ce sens. Tu vois, je me suis pas dit, tiens je pourrais développer... En fait c'est pas le coeur de ma pédagogie. Enfin je cherche l'autonomie mais c'est pas ce qui est au centre... C'est pas ce que j'attends d'eux dans le cours.

M : Qu'est ce que tu mets alors au centre de ta pédagogie ?

P : Eh bien, moi un des axes hyper important pour moi c'est le fait qu'ils soient bien corporellement, enfin qu'il y ait quelque chose qui soit souple, qui soit ancré, qui soit... Enfin qu'il y ait le moins de raideur possible, qu'ils soient sereins. Et puis d'avoir l'envie, le plaisir d'être là, de jouer, de faire les choses. De tous ces jeux là va découler l'autonomie, va découler le fait qu'ils aient des outils... Je crois que le premier trucs c'est d'avoir le plaisir, l'envie, l'énergie.

M : Mais ça, ça peut être une partie de l'autonomie, au sens ou quand je parle d'autonomie, ça ne veut pas forcément dire le travail d'autonomie dans le cours. Moi je me questionne sur les pratiques une fois que les élèves ont arrêté le conservatoire, pour une raison x ou y, est ce qu'on a formé des musiciens autonomes ?

P : Mais je crois que c'est ce vers quoi on tend. Parce que c'est ce a quoi je tend quand... Enfin en tous cas, les élèves qui s'arrêtent en fin de 2e cycle c'est vraiment ce que je souhaite avoir développé chez eux. La curiosité, le fait d'être capable de faire de la musique avec d'autres, de rentrer dans un orchestre... enfin d'avoir une pratique qui soit d'un bon niveau où ils soient à l'aise et où ils puissent s'autoriser à

le faire. Enfin, pour le coup, c'est vraiment ce que j'ai en tête, et c'est ce qu'on a tous en tête ici. C'est ça, de leur permettre d'avoir des outils pour leur permettre de pratiquer sans nous.. Mais ça arrive, enfin tu vois je ne suis pas sûre qu'un enfant qui arrête en fin de 1er cycle il ait suffisamment... Il a des clés, des outils, il a réveillé des choses, mais je ne suis pas sûre qu'il ait de quoi réinvestir tout seul et pratiquer tout seul. Je crois qu'il faut de l'expérience avant cela. Et puis après, tu vois, si je repense à des petites choses d'autonomie, en réalité on le développe dans le cours avec des jeux, des exercices, tu vois, je fais pas mal de petites choses où je les mets par 2 ou 3, pour chercher, ou pour jouer sur des cellules rythmiques, pour inventer des choses. En réalité dans ces moments là ils sont en autonomie. Ou si je leur demande d'inventer une petite phrase, ou d'écrire des petites choses pour leur instrument c'est des petites choses d'autonomie, en réalité. Mais qui sont distillées par petites gouttes.

M : Tu dis inventer un morceau, écrire pour son instrument... Ca m'intéresse, tu fais ça dans le cadre d'un exercice, c'est un but en soi ? Comment tu vois cela ?

P : En fait, ben ça dépend. Par exemple quand je leur demande d'écrire pour leur instrument, souvent c'est parce qu'on vient de travailler sur ces cellules rythmiques ou parce qu'on a travaillé sur une gamme. C'est de réinvestir ces choses là, ça me permet aussi de voir s'ils ont compris que quand on écrit un morceau on met une clé une indication de mesure, que si j'écris 4/4 il faut bien que j'aie 4 temps par mesure... Tu vois, ça permet de voir ce qui est compris, il y a plein de chose qu'on aborde à l'oral, qu'on décrit, qu'on aborde dans les partitions, et puis finalement, quand il s'agit de mettre à plat sur une feuille, est-ce que ça existe encore ? Souvent, le lien entre tout ce qu'on fait avec eux, il est pas du tout fait, on voit sur des trucs de dictée, ou en fait ils bloquent devant la feuille alors que ce sont des choses qu'ils font de manière fluide et naturelle quand on est en cours et qu'on pose des questions. Quand ils sont accompagnés, enfin même pas, quand on suggère la réflexion... Du coup, c'est vraiment ça, de chercher à voir ce qui est en place, ce qui est un peu maîtrisé, et puis ça m'intéresse aussi parce que je me dis que c'est aussi une façon pour eux de se rendre compte qu'ils peuvent le faire. Tu vois, c'est aussi ça, c'est bah, oui j'ai pas besoin d'avoir un niveau de dingue pour être capable d'inventer un morceau, et d'être capable de l'écrire pour que les copains puissent le jouer. Ouais, je crois que pour les petits morceaux que je leur demande d'écrire, c'est ça. Après dans les inventions c'est aussi cette liberté de pas être tout le temps bloqué par la partition. De sortir de ce truc là, où nous on est quand même dans un apprentissage qui est assez classique, où on lit, où il faut être précis, où on joue un morceau que quand il

est archi prêt... Enfin tu vois, c'est aussi sortir un peu de ça. D'être dans une pratique qui soit la plus fluide possible. Et après effectivement on va chercher à être précis, à lire exactement le phrasé, à faire exactement les choses. A lire la partition. Mais avant ça être déjà dans le plaisir de faire même si c'est pas parfait.

M : Tu dis, on est dans un type de pratique ou on travaille sur la musique écrite... Le conservatoire forme effectivement plutôt à un type de pratique. Est ce que d'après toi dans cette pratique là, il y a la création. Est-ce que le conservatoire peut former à créer ?

P : Je crois que le conservatoire d'aujourd'hui, oui. Je pense que celui d'il y a quelques années, non. Clairement, moi, on ne m'a jamais proposé d'inventer, d'improviser. J'ai pas du tout eu cette approche là. Je pense qu'il y a une réflexion menée depuis quelques années, plein de profs qui vont vers cela, et oui maintenant on peut dire qu'il a cette pratique là aussi dans les conservatoires. Après ça dépend de plein de choses, mais c'est présent. Même dans les collègues profs d'instrument, je sais qu'il y en a plein qui font cela. Qui proposent aux élèves d'inventer des morceaux, qui leurs font jouer leurs morceau en audition. Qui proposent de travailler l'improvisation. Nous en FM, on fait beaucoup d'improvisation en réalité. Pour s'approprier des modes, pour rentrer dans la musique avec les autres. Et puis, pour moi, il y a vraiment cette idée de se dire : je suis capable avec mon instrument et le peu que je sais faire avec, je suis capable de proposer des choses intéressantes, j'ai pas besoin d'avoir un niveau technique de malade. J'ai pas besoin de tout comprendre de tout maîtriser. C'est l'idée d'être dans une approche qui soit la plus naturelle possible et qui devait l'être à l'époque. Avant que les conservatoires existent et qu'on enseigne la musique de manière hyper académique les gens arrivaient à jouer quand même. C'est retourner vers cette approche là qui est d'ailleurs plus proche de ce qu'on fait nous en tant qu'humain qui apprenons à parler. En fait, pendant des années, on fait des sons, on répète, on observe, et un jour on maîtrise le langage. Il y a aussi cette idée là qu'il faut que nous, on arrive à développer. En tout cas moi ça fait partie des choses que j'ai en tête.

M : Tu dis que c'est quelque chose que vous chercher à développer, tu parles de vous en tant qu'équipe pédagogique ?

P : Oui.

M : Ça, vous le concevez comment, c'est travaillé au niveau d'un cursus, avec la direction, ou vis-à-vis des textes, ou en concertation ?

P : Nous dans l'équipe FM ça fait partie des choses dont on discute beaucoup, et puis c'est ce qu'on se donne dans nos objectifs. Après, je suis pas sûre qu'on se soit dit, oui, il faut travailler l'improvisation, mais c'est quelque chose qui dans notre démarche est arrivé assez naturellement. Pourquoi, je ne sais pas... parce que oui, en discutant, et puis les uns et les autres on en est arrivés à ce constat là que il fallait... Alors, après, je pense qu'on l'utilise plus ou moins, selon nos personnalités, tu vois, O. Il est très à l'aise avec tout ce qui est impro, jazz, tout ça, et puis il est très à l'aise au clavier.. c'est quelque chose qu'il fait faire facilement dans ses cours. Et après, tu vois, je ne suis pas spécialiste du répertoire jazz, je l'utilise dans mes cours pour travailler des intervalles etc., et aussi travailler l'improvisation. Mais je suis pas une spécialiste de ça, mais après c'est aussi un outil que j'utilise quand même. Je pense que c'est au fur et à mesure des discussions. Je crois quand même que dans les textes, tu vois dans le projet d'établissement, je crois quand même que ça apparaît, enfin il faudrait que je le relise mais... Il me semble que ça fait partie des choses qui sont développées. Mais ça fait partie des choses qu'on demande de plus en plus.

M : Tu disais justement qu'il y avait eu un changement entre le conservatoire d'aujourd'hui et le conservatoire d'hier. Justement, qu'est ce qui a créé ce changement ?

P : Moi j'ai l'impression que c'est un changement de mentalité. La pédagogie a vachement évolué, les gens se posent des questions quand même. On a été amenés à se poser des questions et à remettre en question l'enseignement parce qu'il était fermé c'était pas du tout accessible à tous, donc il y a quand même eu cette politique d'ouvrir les structures. C'était aussi des demandes des employeurs, donc des municipalités. D'aller vers un répertoire qui parle à tout le monde. C'est l'évolution de la société. Il y a eu des réflexions, des... On a glissé vers cela et c'est plutôt positif. Ça a glissé grâce à des pédagogues qui se sont posés des questions et qui ont eu une voix plus importante que d'autres. Mais en fait il y a encore plein d'endroits où ça ne se fait pas comme ça. Après je crois que c'est quand même des commandes des municipalités. Tu vois, ce qui s'est ouvert sur les scolaires qui viennent, les interventions DEMOS, l'orchestre à l'école... Il y a plein de choses qui font que ça s'est ouvert, donc ça se transforme. Ça a glissé avec les besoins de la société. Et puis aussi parce que le jazz est arrivé dans les conservatoires, les musiques traditionnelles

sont arrivées... Toutes ces choses là on enrichit l'enseignement de la musique classique.

M : Peut-être parce qu'elles ont apporté un autre type de transmission ?

P : Orale !!! Oui ! Bah ca c'est sur. En fait on s'est nourri d'eux, et on s'est inspiré d'eux, de la même façon que en jazz, finalement, ils vont chercher la façon dont on travaille en classique. Enfin, O, avec ses élèves, il travaille clairement l'apprentissage de la lecture, la compréhension harmonique.. En fait, finalement, on va chercher chez les autres ce qui nous manquait. C'est vraiment ça, c'est que on est complet quand on a toutes les entrées. Tout se rencontre, c'est un des avantages de notre société. Tout peut se croiser, tout peut se rencontrer, il n'y a plus du tout de cloison. Moi en tant que prof de FM je trouve que c'est 10 fois plus intéressant de travailler comme on travaille là. J'aurais pas envisagé d'être prof de FM si c'était comme avant, derrière une table...

M : Mais toi, si tu as appris la musique comme cela, qu'est ce qui dans ta formation a fait que tu as voulu être prof de FM ?

P : Je sais pas trop, en fait je crois que j'ai su assez tot. Au lycée déjà je savais que je voulais être soit instit, ou enseigner et je me disais la musique ca me plait et je me disais que ca serait bien d'enseigner la musique. Et j'aimais bien travailler avec des groupes. Quand j'étais étudiante j'ai fait pas mal d'intervention dans des écoles, des choses comme ca, des écoles maternelles... Et je me suis vraiment dit que ce qui me plaisait, enfin je me voyais pas donner des cours d'instrument, il y a un truc trop stressant, le côté audition, examens, et tout.

M : Tu joues de quel instrument, rappelle moi ?

P : Moi à la base je suis pianiste, et puis j'ai fait un peu de saxophone aussi, et un peu de contrebasse. Mais à la base je suis pianiste. Le piano c'est quand même vachement compét, il y a un truc hyper dur. J'avais envie d'enseigner donc à des groupes, et puis j'ai eu la chance d'avoir des cours de FM qui n'étaient pas rigolos mais j'avais des profs super qui étaient, tu vois, qui nous ouvraient à du répertoire, qui étaient hyper humains dans l'approche, qui nous accompagnaient, donc j'ai pas été dégoûtée de la FM. Donc ca me paraissait pas aberrant. Et ça s'est confirmé avec des rencontres. Et puis le fait que je pense la pédagogie autrement que ce que j'ai reçu, je crois que c'est parce que j'ai fait des stages, et j'avais une amie quand j'étais sur Paris,

avec qui on avait formé une association de réflexion pédagogique, avec sa mère qui était instit, et on réfléchissait à cela. Comment transmettre autrement, comment, transmettre, comment faire travailler l'oreille. Moi par exemple j'ai l'oreille absolue, bah comment je fais travailler l'oreille à des élèves qui entendent pas les notes, moi j'ai jamais traversé ça, la difficulté de... de ne pas entendre. Du coup on se posait ces questions. On testait des trucs entre nous. Et puis ça a commencé comme ça. Et puis tu vois, j'ai fait de la danse africaine et d'un coup j'ai compris que le rythme ça venait du sol. J'ai fait des stages de percu ou c'était que par oral, moi j'étais un peu nulle en rythme et du coup c'est des trucs que j'ai bossé par la danse, par les percus, par... et j'ai ressenti les choses différemment, et je me suis dit mais avant d'essayer de comprendre et de mettre en place avec une pulsation que je sens pas, déjà, juste de faire quoi, de laisser aller... Et du coup c'est aussi pour cela que j'ai fait Dalcroze. C'est vraiment ça, c'est l'apprentissage de la musique par le mouvement, je ressens, je vis, je bouge. Et puis après effectivement ça porte un nom et ça s'écrit, mais avant ça, comment ça fonctionne quoi. Et puis aussi parce que mon prof de piano sur les dernières années était vachement porté sur ça, tu vois le poids, le corps, l'énergie, ça me parlait vachement. Du coup c'était naturel d'aller vers ça. Tout cela a été confirmé par des rencontres.

M : On voit bien que dans ce que t'expliques dans ta pédagogie, tu mets le sensible et le faire au même moment, au début, et puis ensuite on théorise, on écrit... Est ce que pour toi c'est nécessaire de théoriser, d'écrire ?

P : Nécessaire, non. Pour moi ce n'est pas nécessaire, et puis si c'est pas... C'est pas nécessaire de théoriser à partir du moment où les élèves entendent, sentent. La théorie, le vocabulaire, ça va se mettre en place, enfin, moi je le donne, en cours, régulièrement, je redis à l'oral, mais j'attends pas que ce soit archi-maîtrisé. Je sais qu'à un moment donné ça va faire sens, ça restera. Moi j'ai le souvenir, tu vois ce qu'on demande en 1C4 de maîtriser les tonalités relatives, les cadences... moi j'ai le souvenir que tous les ans en fin d'année, j'avais mon cahier et je réapprenais, parce que j'apprenais, et je faisais pas attention, enfin je le savais, je le sentais mais avant que ce soit maîtrisé complètement il a fallu plusieurs années. Du coup, tu vois c'est pas nécessaire, après moi je fais le lien. En réalité, ce que j'attends d'eux c'est qu'ils entendent, et que s'ils entendent qu'à la fin du morceau, c'est cette note la qui me reste en tête, et que je chante l'accord et c'est ça majeur, alors bah oui, l'armure et tout ça vient confirmer ce que j'entends. Et l'écrit, pour être honnête j'en fait très peu. J'en fait un peu mais c'est pas ce qui me semble le plus important. En premier cycle,

pas du tout, et en 2e cycle, oui un peu. Déjà l'important, c'est de savoir jouer avec les autres, d'entendre, d'être à l'aise avec sa voix, son instrument. De savoir s'approprier du répertoire, de prendre plaisir à jouer différents style de musique. Après savoir repiquer, écrire, oui tant mieux, et c'est vrai que c'est ce qu'on attend d'eux, mais c'est pas le truc qui me semble le plus important dans mon cours. Après, il faudrait que j'en fasse plus, mais...

M : Par rapport à quoi il faut que tu en fasses plus ?

P : Bah en fait, par rapport à ce qu'on attend en terme d'enseignement et d'acquisition, dans une école comme celle ci. Clairement on est quand même contraints par les besoins d'une structure, par les exigences de la structure, le fait qu'il y ait des examens. On en parle souvent en équipe et moi c'est un truc qui me pèse, le fait qu'il y ait des examens, et qu'on soit obligé d'évaluer, bah oui mais si c'est pas le moment pour les élèves, ça veut pas dire qu'ils savent pas des choses quoi ! Mais après, avant que les examens disparaissent... Oui, on est contraints. Tu vois, je me suis fait la réflexion plusieurs fois, de me dire bah si ça ne me convient pas je peux aller dans d'autres structures, mais en réalité même dans les écoles de musique il y a des examens, et des fois c'est pire c'est même tous les ans. En fait on est dans une société, et en plus en France on fonctionne avec ça l'excellence, le niveau. Du coup, oui il y a quand même une partie du cours qui est contrainte par ce qui est attendu dans la structure, et les profs d'instruments aussi ont des attentes. Faut trouver un équilibre. Moi j'ai réussi à trouver un équilibre où je m'épanouis dans mes cours, où j'arrive à fonctionner comme je veux et en même temps où j'arrive à répondre aux attentes qu'il y a et à emmener les élèves de manière juste. Je crois que j'arrive à faire en sorte que toute l'année on s'y prépare. C'est un équilibre qui n'est pas si facile à trouver.

M : Oui, il y a une tension parce que quand on est au sein d'une institution, et d'une certaine manière on doit répondre à une demande, qui peut venir de l'équipe, de la direction, des textes, de l'institution, des élèves.

P : Oui c'est sur, moi je me dis que j'ai eu un bol monstre d'être arrivé ici par hasard, parce que tu vois l'équipe de FM ici elle est dans une idée de la FM qui me convient, qui me parle, et qui est proche de ce que je suis ou je voudrais. La structure est aussi la dedans, on a pas de pression de la direction à partir du moment où ça se passe bien. On nous laisse assez libres de travailler. On a une équipe qui fait confiance. Ca

veut pas dire qu'on a pas des profs d'instruments qui se plaignent parce que les élèves lisent pas assez bien, ne sont pas assez forts en rythme. Effectivement, on développe peut-être moins de technicité, enfin de... nos élèves sont moins performants mais en même temps ils ont les oreilles ouvertes, ils sont capables d'entendre, on développe d'autres choses. C'est un équilibre à trouver. C'est jamais acquis, on est encore en réflexion, on a eu des échanges avec l'équipe de cuivre qui a des attentes assez précises, mais qui ne correspondent pas forcément avec ce qu'on met en place dans nos cours, parce qu'on souhaite pas travailler en cloisonnant les choses. Après, c'est comment on trouve un équilibre pour que chacun s'y retrouve, comment on crée un lien entre l'instrument et la FM. Surtout pour les élèves, comment l'élève dans son parcours au conservatoire va trouver du sens dans les différents cours qu'il va suivre, et va faire le lien. C'est pas le travail du prof de FM puis l'instrument, tout cela est toujours en lien.

M : Pour moi, ça pose la question de savoir à quoi on forme nos élèves. On peut avoir des demandes qui sont sur la formation, par exemple, de lecteur, toi tu as dit que tu es dans une idée où la formation, tu l'as dit elle a plusieurs entrées. Mais on est peut-être pas tous d'accord sur ce à quoi on forme nos élèves.

P : Parce que on a pas tous les mêmes attentes, non plus. Et puis on a pas tous la même idée que ce que doit être le parcours au conservatoire. Tu vois, même ici dans les CHAM on a pas tous la même idée de ce que doit être le cursus CHAM. Je suis sûre que dans les 100 profs qui sont ici, il y a peut-être 20 ou plus de conceptions de ce qu'on attend d'un élève en CHAM. C'est difficile parce que ça vient avec la personnalité de chacun, avec l'expérience de chacun, avec le vécu de chacun. Et puis avec ce que chacun est capable de donner aux élèves. Moi, ça me gêne pas de danser avec les élèves, mais j'ai certains collègues qui ne sont pas à l'aise avec ça, et on peut pas demander que tout le monde fasse la même chose. Mais c'est aussi ce qui rend le parcours au conservatoire intéressant c'est que les élèves passent par plein de profs. Chaque prof va apporter un truc différent. Au fur et à mesure de ce cursus, en fait, de toutes ces rencontres, tu vas chercher ce qui te parle, ce qui t'intéresse. C'est ce qui est intéressant, c'est qu'on soit aussi divers dans nos façons d'être, de penser, de faire la musique, de la vivre.

M : Ca dépend de ce que l'élève vient chercher aussi ?

P : Oui c'est sur. Oui, il y a aussi des élèves qui vont dire bah tiens, ça, ça me correspond plus. Je crois que nous on s'adapte aux besoins et envie des élèves. J'ai l'impression qu'on est quand même dans notre cours déjà à l'écoute, déjà ouvert. Tu as un cours qui est préparé mais en réalité t'agis avec ce qui se passe en face de toi. Déjà, on est dans cette adaptabilité là dans le cours, mais aussi en dehors. On est déjà dans cette écoute là, c'est une façon de les garder motiver, et de le garder vivant, avec des élèves qui sont là, qui se l'approprient, qui le rendent vivant.

M : Tu parles de l'idée de rendre vivant le cours, moi j'ai la sensation que cela peut se faire avec la création.

P : Après, euh... Par exemple, avec les petits, là avec les CE1, on travaille sur un projet pour la fin d'année, il y a des temps de création parce qu'il y a des temps de recherche, sur le thème, sur la mise en espace. Tu vois, c'est sur la mer les bateau, a cause de l'armada. Et l'idée du spectacle c'était de partir sur des enfants qui s'ennuient et qui cherchent... tu vois ? Et donc là la semaine dernière on a cherché, c'est quoi l'ennui, quelle attitude on a, qu'est ce qu'on dit ? Du coup on a construit une polyrythmie avec « pfff » « j'en ai marre », enfin tu vois les choses qu'ils proposaient, de chercher une attitude, des sons, des bruits, ce que ressent. Et puis il y a aussi que en petit groupe on recherche, ou en petit groupe on joue sur des rythmes, ou... Avec les petits, je fais des jeux avec le mouvement, ça vient de Dalcroze, je leur propose une phrase rythmique et je leur propose de faire un mouvement, et puis on imite un mouvement que quelqu'un faisait. Puis on cherche autre chose, puis on peut construire des phrases. C'est des petites choses de création en réalité. De partir de ce que proposent les élèves. Sur des petites choses toutes simples. Tu vois une fois j'ai une élève qui est venue qui m'a dit « après j'ai mon cours de flute, je dois faire un exposé, et je dois inventer un morceau ». Du coup on a travaillé avec elle sur son morceau. Alors tu as envie de quoi, dis moi une gamme, ou une couleur, enfin c'est chercher avec eux sur des choses comme ça qui ne sont pas de l'impro ou de l'écriture, mais juste des petits instants. Ou de construire des polyrythmie, ou des choses comme ça.

M : Ces exercices là ça construit quoi pour les élèves ?

P : Pour moi c'est une façon pour eux de s'approprier le vocabulaire, les rythmes. C'est une façon d'être sur que c'est acquis, que c'est installé, intégré. A partir du moment où ils savent réinvestir, c'est ce que c'est maîtrisé. Après je pense à des

choses rythmiques ou je les mets par deux, et je leur propose avec des choses qui sont au tableau, qu'il y a en a un qui en fasse une et l'autre qui devine. Être capable d'entendre, de corriger l'autre, de l'accompagner. Ca veut dire que c'est maîtrisé, sinon ils peuvent pas faire.

M : Donc c'est une façons d'évaluer la maîtrise ?

P : Tu vois on parlait des examens et tout, mais en réalité en cours moi je suis sans arrêt en train d'évaluer, de contrôler entre guillemet si c'est compris. Je fais pas mal de... ça c'est Dalcrozien, c'est petites dictées à l'oral, tu vois ils ont des balles, et on choisit, en ternaire ça marche bien, je passe la balle, quand c'est trois croches je passe vite, quand c'est noire croche je lance, quand c'est croche noire je lance au sol et je rattrape. Et après je fais une phrase au piano où je mélange les rythmes, et ils répondent avec la balle. Enfin c'est une dictée. Mais c'est dans un truc vivant, et moi je peux voir directement. Et eux, ils sont pas dans un truc où ils se disent ah, ils faut que je trouve...

M : Est ce que tu utilises beaucoup les mécanismes d'imitation, imprégnation ?

P : Oui, je fonctionne beaucoup par mémorisation, imitation. En fait j'installe les choses, on répète, et puis on a des sortes de rituel, quoi. Tu vois, les 1C4, il y a une séance de rythme à l'examen, depuis le début de l'année, régulièrement, on se met en cercle, on improvise en binaire, je propose une formule, vous répétez, quelqu'un d'autres propose... Je rajoute des contraintes : il faut qu'il y ait ce rythme là, est ce qu'il y était ? Je joue une grille au piano, je leur demande de marcher, d'improviser. Quand ils entendent un son aigu, ils passent en ternaire. Je ritualise, j'installe les choses. On fonctionne par imitation, par ritualisation jusqu'à ce que ça soit naturel. On sème des choses, puis ça s'installe après ça marche pas pour tout le monde... Enfin globalement j'ai pas... Quand même, quand tu fais ça avec eux, que tu nommes, que tu joues, ils savent. Il y en a très peu qui comprennent rien, je crois, je crois qu'on leur donne des clés.

M : Ça te vient de ta formation ? Comment tu as appris à être pédagogue ?

P : Je ne sais pas. Je crois que ça vient de mon vécu, de mon expérience en tant qu'élève, de ma formation. Des difficultés que j'ai eu. Et puis ça m'intéresse de regarder comment ça marche. Qu'est ce que j'ai comme outil, par quoi je peux passer.

Je pense que c'est ce qui m'a manqué dans mon apprentissage. C'est mon expérience à moi et j'ai eu la chance de faire des rencontres avec des gens qui ont nourri ma réflexion. Et j'ai pas fini, à chaque fois que je fait une formation... Je vais chercher en fait. J'ai toujours réussi à trouver des trucs qui me servaient d'outil. Oui, puis j'aime ça je crois.

M : Oui tu parles d'outils, et tout ça. On voit bien que tu as été chercher des ressources, que tu as fait un travail de questionnement, des formations. Je me dis qu'on pourrait faire la même chose avec nos élèves, avec un travail plus autonomisant.

P : Moi ça m'est déjà arrivé de proposer à des élèves d'aller à l'atelier trad, tu vois, tu y vas avec ton instrument, ça lâche l'intellect. De proposer d'aller vers d'autres activités. Et puis de leur dire, voilà tu as tout ça en main, comment tu fais avec tout ça. Moi j'ai ça en tête, essayer de proposer plein de choses. Mais c'est cette idée là, de proposer plein d'entrées, plein d'outils, plein de trucs, et même si c'est pas tout de suite, il y aura des choses qui serviront après. C'est par forcément que des outils de FM, mais aussi aller prendre un cours de théâtre, d'aller voir des spectacles, du cirque, ou de la danse. Ca fait partie des choses qui enrichissent et qui font de nous des musiciens complets. Des trucs à lire... De viser large, et pas juste les notions de la FM, les choses à maîtriser, et à savoir. Je crois qu'on est dans des objectifs humains. Savoir vivre ensemble, communiquer, se parler, respecter l'autre dans ce qu'il est. Je crois qu'on apprend bien plus large que la musique, on apprend à vivre ensemble. Accompagner les rythmes des uns et des autres, échanger, partager des goûts, des envies, des passions. Les élèves ont ce naturel, de discuter, de parler de choses. De laisser cet espace là, c'est important. Il y a quelque chose de plus large.

Mots clés : autonomie, création, transmission, éducation, musique, démarche

Ce travail de recherche articule transmission et création en vue d'un apprentissage autonomisant. Il interroge la notion d'autonomie en musique, en la posant non pas comme un objectif mais comme un outil pour former, en constante construction. L'acte créatif est vu comme une expression de la singularité de l'individu et en cela est constitutif de l'autonomie et ne peut en être séparé. Celui-ci s'articule avec la transmission en tant que transmission d'un rapport au savoir et non transmission d'un modèle à imiter. On conclut que l'autonomie, la création et la transmission fonctionnent en écosystème dans les démarches de formation.