



CEFEDEM DE NORMANDIE

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, Classique à contemporain, Pianoforte

LES COURS COLLECTIFS DE PIANO

Un enjeu pédagogique actuel pour les enseignants

Mémoire de fin d'études

Sous la direction de Justine Sion-Henry

Rosalie LACAMP

Session 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord exprimer ma gratitude envers ma directrice de mémoire Justine Sion-Henry pour son aide, la qualité de ses conseils, et tout le temps qu'elle m'a consacré pour mener à bien cette recherche.

Je tiens également à adresser mes profonds et sincères remerciements à l'équipe du CEFEDM de Normandie, une équipe chaleureuse, impliquée, disponible. Un grand merci à Yanick Lefort et Clément Gélébart pour leur accompagnement sans faille durant toute cette année. Quel plaisir et quelle joie d'avoir pu étudier dans de telles conditions.

Un grand merci au Centre d'Expression Musicales et au Conservatoire de Saint-Denis de m'avoir accueillie dans leur établissement afin de pouvoir mener mes observations et aux professeurs Thomas Schaettel, Fabien Cailleateau, Céline Roulleau, que j'ai rencontrés et avec lesquels j'ai pu m'entretenir et échanger.

Je suis également reconnaissante envers les différentes personnes, directeur, M.Dominique Daucet, professeurs, Jing-Jing Qin, Marc Denouel, Daria Fadeeva, Luca Montebugnoli, Alissa Duryee, camarades du CEFEDM, Marie Thuelin, François Lemaitre, Jessica David, Xiaomo Zhang, et amis, Jessica Sok, Camille Demasson, Céline Cai, Eldira Braka, Hewon Ha, Sydney Rime, qui m'ont aidée à récolter des données qualitatives et quantitatives pour mener à bien mon enquête de terrain.

Enfin, merci à ma famille et mes amies pour leur patience, leur soutien, et leur aide dans la relecture du mémoire.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION.....	9
Partie I - Envies et doutes quant au dépassement du cours individuel dans la pédagogie du piano	13
1. Quelques éléments historiques	13
1.1. Le Conservatoire de Paris.....	13
1.2. Le poids du cours individuel d'instrument.....	14
1.3. Un modèle historique bouleversé	15
1.3.1. Landowski et Fleuret	15
1.3.2. Une généralisation de l'éducation artistique et culturelle (EAC).....	17
2. Analyse des résultats de l'étude quantitative et qualitative.....	19
2.1. Analyse du questionnaire rétrospectif d'anciens élèves pianistes	19
2.2. Analyse du sondage pour des élèves pianistes actuellement en cycle initial.....	25
3. Avantages et limites du cours individuel de piano.....	31
3.1. Principaux avantages.....	31
3.1.1. Des cours sur mesure.....	31
3.1.2. Une relation individualisée d'une grande richesse.....	31
3.2. Les limites	33
3.2.1. Une des dérives de la relation professeur-élève.....	33
3.2.2. Manque de pratique collective et trac.....	34
4. L'essor des pratiques collectives	34
4.1. Constats.....	34
4.2. Textes cadres.....	35
Partie II - Zoom sur deux établissements ayant mis en place le cours collectif de piano : le Centre d'Expression du Havre et le Conservatoire de Saint-Denis	38
1. Le Centre d'Expression Musicale du Havre.....	38
1.1. Brève présentation du C.E.M.....	38
1.2. Observation de cours.....	40
1.3. Analyse des observations.....	45
1.3.1. Les principaux objectifs visés.....	45
1.3.2. Le rapport à l'oralité.....	46
1.3.3. Le collectif.....	47

2. Le Conservatoire de Saint-Denis.....	48
2.1. Brève présentation du Conservatoire.....	48
2.2. Observations de cours.....	50
2.3. Analyse des observations.....	55
2.3.1. Structuration de l'espace et du temps.....	55
2.3.2. Choisir de prendre le temps qu'il faut.....	56
2.3.3. Une multiplicité de pratiques reliées les unes aux autres.....	57
3. Les freins à la mise en place de cours collectifs de piano.....	59
3.1. Les professeurs.....	59
3.2. Les parents.....	60
3.3. Les aspects pratiques.....	61
3.4. Les compétences des enseignants.....	62

Partie III- Intérêts pédagogiques et humains de penser une pédagogie collective au piano **65**

1. Les bienfaits d'un apprentissage instrumental en groupe.....	65
1.1. Le groupe comme lieu d'échanges et d'interactions entre pairs.....	65
1.2. Le groupe pour favoriser l'apprentissage par imitation : les neurones miroirs.....	68
1.3. Le regard de l'autre.....	69
1.4. L'apprentissage en collectif et la progression instrumentale de l'élève.....	70
1.5. Le groupe comme vecteur de socialisation.....	71
1.6. Quelques dérives possibles du groupe.....	73
2. La pédagogie différenciée dans le groupe hétérogène.....	76
2.1. Le groupe hétérogène est-il un frein à la progression individuelle de l'élève ?.....	76
2.1.1. Une tendance à considérer l'hétérogénéité comme un frein.....	76
2.1.2. Le groupe hétérogène et la pédagogie différenciée.....	78
2.2. Développer l'autonomie de l'élève.....	79
2.2.1. Prudence quant à l'utilisation de la notion d'autonomie.....	79
2.2.2. Métacognition et autoévaluation.....	80
2.2.3. Quelques pistes d'application pour les cours de piano.....	82
3. Une redéfinition du métier de professeur.....	84
3.1. La place du professeur au sein d'un cours collectif d'instrument.....	84
3.2. Accompagner l'élève.....	86
3.3. Pistes de réflexion.....	88
3.3.1. L'innovation, une nouvelle compétence ?.....	88
3.3.2. « Carte blanche pour votre classe » : idée d'utopie porteuse.....	90
3.3.3. Commencer dès maintenant en diversifiant les pratiques musicales.....	93
CONCLUSION.....	95
TABLE DES ANNEXES.....	97
BIBLIOGRAPHIE.....	126

*« Unifier sur un même pas,
Solfège, piano (métissage)
Ou segmenter les apprentissages ?
C'est avant tout une affaire d'âge !*

*Observez bien le jeune enfant.
Qui tire des lois de ce qu'il sent ;
Actif et global, il apprend,
Son propre chemin faisant.
Alors un espace-temps inventons,
Où lecture, culture et création,
Aux jeux et exercices se mêleront,
Tout autant qu'interprétation.*

*Professeurs, tissons donc des liens,
Travaillant l'oreille et la main,
Polyphonie ou contrepoint,
Bref, une tresse à plusieurs brins »¹.*

¹ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique : Chronique d'un cours global de piano*. Éditions Aedam Musicae, 2019, p 17.

En tant que pianiste, les premières fois où j'ai pu être confrontée à une pratique d'ensemble telle que la musique de chambre ne sont survenues que tardivement dans ma formation, après de nombreuses années de pratique instrumentale en solitaire. Les souvenirs les plus vifs que j'en garde sont un « deux pianos » à huit mains, véritables moments de plaisir dans le jeu, et un morceau piano/violon (première œuvre avec un autre instrumentiste). Ce n'est qu'à partir de mes années d'études en cycle d'orientation professionnelle que mon répertoire s'est diversifié avec des ensembles piano/voix, piano/flûte traversière, piano/voix/flûte traversière et des quatre mains. Mais les années les plus riches en termes de jeu avec d'autres instrumentistes ont été celles passées en Licence « Musique, Interprétation, Patrimoine » à Versailles. Ma discipline instrumentale dominante étant le pianoforte, le répertoire joué a été une véritable découverte, tant au niveau des compositeurs découverts que des timbres instrumentaux (duo pianoforte/harpe ancienne, pianoforte/hautbois baroque, pianoforte/viole de gambe, pianoforte/clarinette ancienne, trio pianoforte/violon baroque/harpe ancienne, etc). La possibilité de jouer avec d'autres instrumentistes, ce manque qui a perduré tout au long de ma formation de pianiste, a été particulièrement comblé durant ces années. C'est d'ailleurs un des éléments qui ressort de ces années : la joie procurée par ces moments de partage de la musique, immensément riches en émotions, et ayant permis de belles rencontres.

C'est aussi grâce aux enseignements dispensés par la licence comme l'ornementation baroque, et la possibilité d'intégrer un cursus en pianoforte que j'ai pu expérimenter quelques pratiques liées à l'oralité. En effet, jouer sur instrument ancien comme celui-ci induit forcément d'autres pratiques naturelles à l'époque comme l'improvisation, pratique à la fois normée et empreinte de liberté ; la réalisation des cadences, qui, toujours selon le « bon goût » faisait appel à la créativité et l'originalité des interprètes ; ou encore les basses chiffrées que nous trouvons encore dans certaines sonates de Carl Philippe Emmanuel Bach, qui permettent à l'interprète de remplir les valeurs à sa guise. C'est en découvrant de l'intérieur ces différentes pratiques que j'ai commencé, d'une certaine manière, à me remettre en question. En effet, mon parcours pianistique m'avait jusque-là permis d'être en capacité d'interpréter fidèlement des œuvres, mais avec le recul et parce que j'enseigne aujourd'hui le piano, je m'interroge sur les missions même du professeur d'instrument.

Parallèlement, des bruits de couloir concernant des cours collectifs de piano se faisaient de plus en plus récurrents, générant ainsi une inquiétude quant à l'avenir des conservatoires. En effet, en dehors des raisons budgétaires ou de rentabilité, les cours collectifs ont pu apparaître comme une mesure préventive permettant de limiter les infractions sexuelles et les dérapages entre le professeur et l'élève ². Dans ces cas-là, les cours collectifs ne sont pas des choix pédagogiques réfléchis, mais des systèmes imposés à l'encontre de la volonté des équipes de la structure.

N'ayant à l'esprit que le modèle du cours individuel, j'ai commencé à m'interroger sur la faisabilité, le contenu, l'organisation, et l'efficacité d'un tel format de cours. Par cours de piano collectif, je ne parle ni du fait de faire travailler ponctuellement des quatre ou six mains à des élèves, ni du fait de se réunir quelques fois dans l'année pour regarder les autres jouer puis échanger, mais plutôt des cours collectifs comme fonctionnement avéré d'un conservatoire dans lequel le cours de piano individuel tel qu'on le connaît n'est plus au centre de la formation de l'élève mais où l'apprentissage en collectif est un véritable projet pédagogique.

Ce fonctionnement induit un changement conséquent dans les manières d'enseigner l'instrument. Le champ de compétences développé par le professeur de piano collectif devient plus large que celui d'un professeur de piano en individuel. A partir du moment où un professeur a affaire à un groupe, son statut change et implique la maîtrise d'autres compétences, d'autres savoir-faire tels que : gérer un groupe, l'animer, différencier la pédagogie, préparer une séance pédagogique. Les manières d'apprendre des élèves sont également différentes et les compétences développées plus diverses.

Les échanges avec ma professeur de pianoforte ont également soulevé une question fondamentale concernant la réalité du terrain et cette dernière a attiré toute mon attention : si un directeur, lors d'un entretien d'embauche me proposait un poste de cours collectifs de piano, comment réagirais-je ? Dans ma conception du poste de professeur de piano dans une école de musique, je me suis toujours imaginée (et c'est encore le cas) donner des cours de piano individuels. Mais la réalité fait qu'aujourd'hui, il est possible de se voir proposer des cours de piano collectifs et cela demande de repenser véritablement l'organisation, le contenu des cours et la manière de faire acquérir les compétences aux élèves.

² Rapport de l'Inspection générale de la ville de Paris, 2015, p 55.

Le fait est que, si un jour un poste de cours de piano collectif m'est proposé, je souhaite pouvoir offrir aux élèves un enseignement où les apprentissages se font de manière active, impulsés par le groupe. Un apprentissage basé également sur les pratiques liées à l'oralité, et faisant constamment appel à la créativité et l'imagination, pour que le tâtonnement, la recherche et l'exploration ne leur fassent pas peur, mais fassent partie intégrante de leur formation.

Avec la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, les missions des conservatoires ont sensiblement évolué, engendrant pour certains professeurs un désir mais aussi une nécessité, compte tenu des préconisations du gouvernement, de renouveler leurs approches pédagogiques. Le choix d'instaurer un système de cours collectif d'instrument apparaît comme un exemple de proposition. Pour un professeur de piano, instrument souvent solitaire, l'apprentissage en groupe peut s'avérer d'autant plus intéressant qu'il comporte des intérêts pédagogiques et humains notables : permettre aux élèves pianistes de jouer ensemble dès le début de leur parcours, leur offrir la possibilité de se confronter à des pratiques liées à l'oralité qui sont autant de moyens de développer leur personnalité artistique et musicale ainsi que leur inventivité. Dans quelles mesures les cours collectifs de piano peuvent-ils être générateurs d'apprentissages multiples et comment, en tant que professeur habitué aux cours individuels, se positionner et mettre en place un tel système pour accompagner ces changements ?

Le développement des cours collectifs étant observable de manière inégale sur le territoire français, j'ai choisi d'entrer en contact avec deux établissements où les cours de piano sont majoritairement collectifs : le Centre d'Expressions Musicales du Havre et le Conservatoire de Saint-Denis afin d'en comprendre le fonctionnement. Parallèlement, j'ai lu plusieurs ouvrages comme *Apprendre la musique ensemble : les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux* de Jean-Claude Lartigot, Eric Demange et Karine Hahn, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* d'Arlette Biget et *La classe unique* de Fabien Cailleteau, portant spécifiquement sur les cours de piano en collectif dans le cadre de cours globaux, et j'ai interrogé plusieurs interlocuteurs (professeurs, directeur, élèves), par le biais de questionnaires et d'entretiens afin d'avoir leur ressenti de manière générale sur le monde musical actuel, l'enseignement de la musique et ce phénomène de cours collectifs de piano. En amont de cela, j'ai souhaité faire un sondage sur les pratiques des

élèves en cours individuel de piano en interrogeant par le biais d'un questionnaire électronique les élèves en cycle initial de différents établissements. J'ai fait de même en transmettant un questionnaire rétrospectif à des anciens élèves pianistes pour avoir un aperçu de la manière dont leur était enseigné le piano en cycle initial.

Afin de recontextualiser les choses, nous allons tout d'abord revenir sur les débuts du cours individuel de piano par rapport à l'histoire du Conservatoire, analyser la manière dont celui-ci se déroule encore aujourd'hui, et nous pencher sur quelques avantages et inconvénients relevés dans l'analyse des questionnaires portant sur les expériences passées d'anciens élèves pianistes de cycle initial d'enseignement musical, et de sondages pour les élèves actuellement en Ier, IIème ou IIIème cycle. Ensuite, après avoir évoqué certaines raisons à l'origine du bouleversement du modèle historique institué, nous nous intéresserons à deux établissements d'enseignement musical, le Centre d'Expression Musicales du Havre et le conservatoire de Saint-Denis qui ont mis en place des cours collectifs de piano, sur la base d'observations et d'entretiens. Enfin, nous nous questionnerons sur les intérêts pédagogiques et humains de penser une pédagogie collective au piano, sur les bénéfices qu'ils peuvent avoir pour les élèves, et finalement sur le métier de professeur de piano et son identité dans l'institution musicale

Partie I

Envies et doutes quant au dépassement du cours individuel dans la pédagogie du piano

1. QUELQUES ELEMENTS HISTORIQUES

1.1. Le Conservatoire de Paris

L'Institut national de musique, fondé le 8 novembre 1793 sous la Première République devient, en fusionnant avec l'École Royale de chant et l'École Royale dramatique, le Conservatoire National de Paris en 1795. Son but est de former des musiciens à l'aide d'outils didactiques (études, méthodes pour chaque discipline instrumentale, travail technique de fond avec des œuvres de concours) mais aussi de participer aux fêtes républicaines comme le stipulent ces articles :

Le Conservatoire de musique, créé sous le nom d'Institut national par décret du 18 brumaire an deuxième de la République, est établi dans la commune de Paris pour exécuter et enseigner la musique. Il est composé de 115 artistes. (Article I)

Sous le rapport d'exécution, il est employé à célébrer les fêtes nationales ; sous le rapport d'enseignement, il est chargé de former les élèves dans toutes les parties de l'art musical ³. (Article II)

La logique en vigueur est celle de la professionnalisation et non d'une quelconque démocratisation. Le Conservatoire se doit de former, avec exigence, des musiciens qui soient à la fois de très bons lecteurs et de très bons instrumentistes. C'est pourquoi, déjà à cette époque, la sélection est rude et ne parviennent à intégrer le Conservatoire que les musiciens faisant preuve d'excellence dans l'exécution des œuvres, favorisant ainsi un certain élitisme.

³ DUBOIS, Théodore. « L'enseignement musical », *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, 2^{ème} partie, tome VI : technique, esthétique et pédagogie, Paris, Delagrave, 1925, page 3446.

Le modèle de cours individualisé et de segmentation des disciplines instauré depuis deux cents ans dans les écoles de musiques a été mis en place par le Conservatoire mais ce n'était pourtant pas le seul modèle pédagogique de l'époque. Certains cours s'apparentaient à ce que l'on appelle aujourd'hui une master class : un professeur dispense son cours devant tous les autres élèves de manière à ce que ceux qui observent s'enrichissent de ce qui est dit et fait :

Le professeur ne fait pas un cours, il donne à chacun sa leçon, en présence des autres, de sorte que les conseils, les remarques, les préceptes profitent à tous. C'est un enseignement à la fois individuel et collectif, propre à exciter l'émulation et à développer l'esprit critique, l'esprit d'observation et d'analyse⁴.

La segmentation des disciplines ainsi que le fait de pouvoir intégrer une pratique collective qu'après un certain nombre d'années de consolidation de pratique instrumentale est également une organisation héritée du Conservatoire. A l'époque de la création du Conservatoire et de ses succursales, ces spécialisations étaient le fruit d'une véritable réflexion visant à favoriser l'organisation de l'institution, à permettre une meilleure compréhension des savoirs, des connaissances, mais visant aussi l'approfondissement de chaque discipline (composition, harmonie, solfège) afin de former des musiciens complets maîtrisant leur art et efficaces dans les tâches à effectuer.

1.2. Le poids du cours individuel d'instrument

Le cours individuel, dispensé par l'expertise et l'esprit critique d'un spécialiste de la discipline est gage de qualité et d'exigence : « En musique, l'enseignement individuel a une réelle supériorité sur l'enseignement collectif, l'élève recevant directement, et adaptés à sa personnalité, les préceptes du maître. Toute la substance, toute la quintessence de l'enseignement sont pour lui seul ⁵ ».

Cette pensée, transmise de génération en génération, est solidement ancrée dans les esprits. Mais peut-être prend-elle une dimension encore plus importante en ce qui concerne l'apprentissage du piano, instrument considéré comme soliste et virtuose avant tout où l'apprentissage sous une forme collective semble difficilement imaginable : « La mise en œuvre de toute autre organisation est suspectée a priori d'abandonner les critères de qualité et

⁴ *Ibid.*,p 3438.

⁵ *Ibid.*,p 3438.

d'efficacité sur lesquels se fondent les professionnels de l'enseignement musical ⁶ ».

D'ailleurs, de nos jours, les plateformes proposant des cours particuliers à domicile se sont multipliées ces dernières années (Allegro musique, Superprof, Kelprof, etc). Ce que recherchent avant tout les parents qui passent par ces plateformes : avoir un professeur qui puisse pleinement suivre le rythme de leur enfant, s'adapter à ses envies, sans pression, de manière plus ou moins ludique et ne pas avoir à effectuer de déplacements pour emmener l'enfant à l'école de musique, les fréquents trajets pour s'y rendre étant souvent pointés du doigt.

1.3. Un modèle historique bouleversé

1.3.1. Landowski et Fleuret

Dans les années 1970-1980, le nombre d'écoles de musique sur le territoire français explose, notamment grâce à Landowski et *son Plan de dix ans pour l'organisation des structures musicales françaises* du 22 juillet 1969. Sa politique culturelle a pour objectif de réformer l'enseignement musical sur le territoire national notamment par la rénovation des conservatoires, des théâtres lyriques, des orchestres (création de l'Orchestre de Paris), de leur multiplication en province et par le développement d'institutions chargées de la diffusion et de l'animation musicale. Son plan vise aussi à « organiser le milieu professionnel » en formant des musiciens de haut niveau (par exemple avec la création du Certificat d'Aptitude pour consolider le niveau de qualification des enseignants en 1969), et en leur permettant de trouver des débouchés. La première vague de décentralisation culturelle a engendré une réorganisation territoriale. L'état a décentralisé des compétences au niveau territorial, notamment aux communes subventionnées par l'État. En tant qu'Inspecteur général de la Musique au Ministère de l'Education Nationale (entre 1975 et 1977), Landowski prône l'intervention artistique en milieu scolaire (création des classes à horaires aménagés) et le développement de l'éducation musicale dans l'enseignement public. Les choix opérés à cette époque font encore office de fondements sur lesquelles nous nous appuyons aujourd'hui, au niveau éducatif, professionnel et musical. Néanmoins, il n'est pas encore question de développer une pratique artistique amateur dans le sens où nous l'entendons aujourd'hui.

⁶ DEMANGE Eric, HAHN Karine et LARTIGOT Jean-Claude.

Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux. Éditions Symétrie, 2006, p 15.

L'amateur est considéré à cette époque comme un musicien averti et éclairé, de haut niveau, mais qui n'en fait pas sa profession, qui ne vit pas de son art. Les trois différents types d'établissements qui vont se mettre en place sur l'ensemble du territoire français comme les écoles municipales de musique agréées (EMMA), les conservatoires nationaux de régions (CNR) ou les écoles nationales de musique (ENM) auront bel et bien pour cible les amateurs mais des amateurs avec un niveau d'exigence instrumentale pouvant leur permettre l'entrée au Conservatoire national de région puis au Conservatoire National Supérieur de Musique, sommet d'un système pyramidal, donc d'en faire de potentiels futurs musiciens professionnels.

En tant que Directeur de la Musique et de la Danse au ministère de la Culture de 1981 à 1986, et sous la direction du ministre de la Culture Jack Lang, Maurice Fleuret va apporter sa pierre à l'édifice par ses nombreuses entreprises qui sont allées dans le sens d'une démocratisation culturelle, la plus connue restant la création de la Fête de la musique en 1982. Mais par son action aussi, le Ministère de la Culture s'ouvre désormais à d'autres formes de musique et de danse que celles considérées comme « savantes » comme les musiques traditionnelles désormais intégrées petit à petit dans certains conservatoires. Il est aussi à l'origine de la création du métier de musicien intervenant en milieu scolaire et du Diplôme d'Etat de Professeur de musique en 1983.

Avec le développement des musiques jazz et traditionnelles, d'orchestres amateurs, de centres de pratique instrumentale pour amateurs, l'amateur devient un véritable acteur de la vie musicale :

(...) il est très surprenant, très passionnant, un peu déroutant aussi, de trouver dans ces années-là tout en débat, tout en germe, tout ce qui adviendra bientôt ou bien, provisoirement oublié, étouffé, éclora dix, vingt, trente ans plus tard, de s'apercevoir que rien de nouveau sous le soleil, que coexistent obstinément passivités, pesanteurs, volontarisme, innovation et que, de génération en génération, on n'a jamais rien inventé tout-à-fait, qu'on a seulement habillé de vêtements nouveaux de vieilles bonnes idées restées en jachère.⁷

⁷ VEITL Anne, DUCHEMIN Noémi. *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, La Documentation française, 2000, in avant-propos par André DUBOST, p 9.

En effet, nous comprenons que les mêmes sujets reviennent sans cesse. Les politiques de l'enseignement musical se sont ainsi succédées, portées par différents acteurs, de plus en plus conscients des enjeux de l'éducation artistique et culturelle.

1.3.2. Une généralisation de l'éducation artistique et culturelle (EAC)

Aujourd'hui, et depuis la charte de 2016⁸, l'éducation artistique et culturelle est devenue une composante de l'éducation artistique spécialisée (EAS). Il y a donc eu un retournement de situation puisqu'encore dans les années 2000, l'éducation artistique spécialisée s'affirmait comme centrale mais avec des missions d'ouverture, de sensibilisation, de formation, de diversification des esthétiques. La charte de 2001⁹ souligne par exemple que les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre doivent apporter leur contribution à la politique d'éducation artistique de l'Education Nationale. Contribuer, cela peut être agir par le biais d'actions et partenariats, sans pour autant remettre en question les orientations, le fonctionnement et les valeurs même d'une institution. Malgré des évolutions notables, les conservatoires ne répondent qu'à une partie de la commande politique, et le concept d'éducation artistique et culturelle a dans l'ensemble du mal à s'insérer. Globalement, le corps enseignant est plus dans la transmission de techniques, d'excellence instrumentale plutôt que dans une transmission culturelle.

Mais entre 1998 et 2008, la chronologie s'accélère avec une densification des textes qui viennent illustrer cette préoccupation politique de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Nous pouvons par exemple citer, en dehors des deux chartes que nous avons évoquées précédemment, la circulaire de 1998 pour l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université comme étant « l'une des missions fondamentales du service public d'éducation »¹⁰, le projet éducatif territorial de 2013, le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle de 2015, l'article 103 de la loi NOTRe¹¹ qui parle de responsabilité partagée en matière culturelle, le vadémécum pour la chorale à l'école, au collège et au lycée de 2017, le plan « Tous musiciens d'orchestre » de 2018 qui a pour objectif de permettre à chaque enfant de pratiquer un instrument de musique. Le plan choral, le dispositif DEMOS et l'orchestre à l'école, entre autres, ont d'ailleurs été créés en marge des conservatoires. Et de manière plus générale, la pratique amateur s'est souvent apprise en dehors de ces derniers.

⁸ Charte pour l'éducation artistique et culturelle du 8 juillet 2016

⁹ Charte pour l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre de 2001

¹⁰ Circulaire no 98-153 du 22 juillet 1998

¹¹ Loi portant sur la nouvelle organisation territoriale de la République du 7 août 2015

Cela est représentatif de tensions et de résistances de la part de l'enseignement artistique spécialisé.

C'est donc par un effet de resserrement des décisions au niveau politique et grâce à une meilleure collaboration interministérielle entre culture et éducation que l'éducation artistique et culturelle s'est positionnée comme centrale, venant ainsi modifier plus profondément les missions des établissements d'enseignement musical spécialisé.

Nous pouvons le constater aisément, les musiques actuelles, le jazz, les musiques traditionnelles, et d'autres, sont fondées sur une pratique collective de la musique. Même si les pratiques collectives au sein des conservatoires se sont diversifiées, la pratique instrumentale individuelle reste encore prioritaire. Mettre l'accent sur la pratique instrumentale collective, c'est donc remettre l'institution musicale en question :

Tout en apportant des réponses alternatives aux enseignements instrumentaux individualisés, il convient de comprendre qu'à travers ces tentatives didactiques, c'est à l'ordre établi et aux valeurs dominantes de nos sociétés que s'attaquent ces initiatives : en touchant au modèle du musicien qui se survit à travers la réussite d'un individu qu'il a institué, un enseignement fondé sur les pratiques collectives porte atteinte aux valeurs d'un monde où la réussite individuelle prime sur la qualité de l'éducation et de la culture du plus grand nombre. Au jeu antagoniste de l'instituant et de l'institué, le développement des pratiques collectives dans les écoles de musique annonce-t-il la fin d'une république musicienne où la méritocratie individuelle a servi de mythe dans la plupart des institutions que nous avons visitées, de nombreux obstacles restent à surmonter : le principal étant que la majorité des enseignants ne veulent pas remettre en cause la suprématie du cours d'instrument (...) Placer l'apprentissage de la musique pratiquée à plusieurs au centre des propositions de formation des écoles de musique revient à rénover les valeurs et bousculer l'ordre établi par deux cents ans de conservatoire. La réforme de l'institution serait alors à comprendre comme le rétablissement des règles dans leurs formes primitives, les pratiques collectives scolarisées tenant lieu de pratiques sociales de la musique et les compétences acquises dans les cours étant finalisées par ces pratiques sociales¹².

¹² DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 126-129.

2. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

2.1. Analyse du questionnaire rétrospectif d'anciens élèves pianistes

Les huit anciens élèves interrogés proviennent de six conservatoires différents et ont entre vingt-deux et vingt-sept ans. Ne leur ont été dispensés que des cours individuels (le professeur donne cours à un élève seul pendant un temps donné). A travers leurs réponses, de nombreuses similitudes sont perceptibles, notamment au niveau du déroulé du cours de piano, de ce qu'ils auraient aimé apprendre et approfondir durant ces années d'apprentissage, et du regard qu'ils portent aujourd'hui sur le cours collectif.

Un cours de piano type contenait toujours les mêmes éléments, à quelques exceptions près :

- 1) Début du cours avec des exercices techniques pour s'échauffer, travailler la technique (Déliateur, Hanon, Czerny, gammes).
- 2) Enchaînement du ou des morceaux travaillés pendant la semaine, en entier ou en partie.
- 3) Retours/avis/remarques du professeur sur le travail puis travail sur les passages compliqués, techniques.
- 4) Indications/nouvelles pistes de travail pour la semaine suivante afin que le morceau progresse.
- 5) Pour certains, courts moments de discussions avec le professeur participant à créer du lien entre professeur et élève.

L'appellation « cours de piano collectif » a été comprise de différentes manières :

- Cours lié à la musique de chambre (car le pianiste joue au sein d'un collectif).
- Cours lié au fait de jouer à quatre/six mains (le professeur donne cours à plusieurs pianistes en même temps parce que le répertoire l'exige).
- Cours dispensé par un professeur à plusieurs élèves pianistes, sans forcément que cela soit du quatre/six mains.

La notion de cours collectif de piano telle qu'elle apparaît dans la quatrième question¹³ n'a pas été comprise de la même manière. Dans les trois cas cités ci-dessus, il y a effectivement un lien entre un pianiste et un collectif, mais ils ne renvoient pas tous aux mêmes types et cadres de cours.

Dans le premier cas, le pianiste est dans un cours de musique de chambre. En parallèle de ce cours-là, il a un cours individuel de piano. Dans le second cas, le pianiste joue avec un ou plusieurs pianistes parce que l'œuvre (quatre mains, six mains, deux pianos) est écrite pour cette formation. Encore ici, le pianiste a un cours individuel de piano à côté. Le troisième cas est celui qui nous intéresse particulièrement car le pianiste n'a pas de cours individuel (ou rarement). Il est au sein d'un groupe d'élèves que le professeur de piano a en charge toutes les semaines.

Les élèves interrogés ont manifesté l'envie, à un moment donné ou à un autre, de faire d'autres choses durant leurs années d'apprentissage du piano, choses qu'ils n'ont pas pu explorer ou extrêmement peu : l'improvisation ; les quatre mains (volonté de plus de morceaux avec d'autres pianistes) ; le travail d'autres répertoires (la musique contemporaine, jazz, découverte de compositeurs peu ou pas connus) ; le déchiffrage ; l'apprentissage plus concret des notions d'harmonie au clavier ; la composition ; le travail des notions vues en cours de formation musicale pour les mettre en pratique à l'instrument ; l'ornementation ; le contrepoint ; l'approche des instruments historiques ; le jeu avec d'autres instrumentistes que des pianistes.

Les pratiques désirées qui reviennent le plus souvent de la part des élèves interrogés sont l'improvisation, le travail d'autres répertoires et le déchiffrage. Il est vrai qu'avec un système d'environ vingt à soixante minutes de cours par élève, le professeur va volontairement cibler le travail sur ce qu'il juge essentiel : la technique pour pouvoir progresser et être à l'aise dans des œuvres plus complexes, et le travail du ou des morceaux en cours, afin de les mener à leur terme, en vue d'une éventuelle prestation publique.

L'organisation du cours demeure fidèle au modèle du Conservatoire : « L'enseignement dans les classes instrumentales comprend la partie technique et l'étude des belles œuvres classiques et modernes spéciales à chaque instrument »¹⁴.

Les autres pratiques ne sont globalement pas exploitées pour plusieurs autres raisons :

¹³ Réponse à la question : « Avez-vous eu des cours en collectif ou en individuel ? ». Voir le questionnaire complet en annexe.

¹⁴ DUBOIS, Théodore. *L'enseignement musical*, p 3452.

manque de temps, professeurs non formés pour enseigner ou encadrer ces pratiques (improvisation, composition, invention, contrepoint), difficulté d'organisation quand il s'agit de faire jouer les élèves avec d'autres instrumentistes ou de faire jouer des pianistes entre eux.

Cette manière de procéder (échauffement technique, travail du morceau, retours puis objectifs pour la semaine suivante) est aussi un modèle hérité de génération en génération de professeurs, qui se perpétue. Bien sûr, il existe des exceptions. Mais dans la grande majorité, les cours individuels se déroulent de cette manière, sans doute perçue et vécue comme étant la plus efficace pour faire progresser l'élève dans un temps de cours limité.

Tous ces élèves interrogés ont donné ou donnent actuellement des cours de piano individuels à domicile. Ce qui est intéressant, c'est de voir des tendances se dégager comme la volonté de proposer à leurs élèves ce qu'eux n'ont pu expérimenter durant leurs années d'apprentissage :

- Développer l'autonomie de l'élève en l'incitant à analyser sa partition, à réfléchir sur le contexte de composition, à la vie du compositeur : « Je trouve cela important de développer la curiosité musicale des élèves, leur faire écouter des enregistrements, leur montrer des fac-similés, les pousser à rechercher des morceaux qu'ils auraient envie de jouer eux-mêmes... Sinon j'essaie de leur donner le maximum d'outils pour qu'ils puissent avoir un jeu personnel et intéressant » (Sydney) ; « Il faut que l'élève, même sans le professeur, sache comment travailler, qu'il ne se sente pas perdu. Quand on commence une pièce, je lui demande de l'analyser un minimum ». (Jessica)

- Confronter les élèves à davantage de pratiques orales comme l'improvisation, le chant, la danse, la composition afin de développer la créativité des élèves : « J'aimerais consacrer un peu plus de temps à l'improvisation libre, j'essaie de le faire de temps en temps mais ce n'est pas toujours simple parce que le cours est assez court pour pouvoir tout faire » (Eldira) ; « Pourquoi ne pas demander aux élèves de "composer" eux même une pièce ». (Jessica)

- Saisir des occasions de faire jouer plus régulièrement les pianistes entre eux mais aussi avec d'autres instrumentistes : « Faire davantage de projets en groupe, de musique de chambre, quatre mains... Ce n'est pas toujours facile d'en organiser dans les cours particuliers, mais chaque fois que je l'ai fait j'ai constaté beaucoup d'enthousiasme et de progrès (surtout en rythme) » (Sydney) ; « Mettre en place des ateliers avec plus d'instrumentistes » (Marie)

- Permettre à l'élève de choisir les morceaux qui lui plaisent et le motivent : « Le plaisir d'abord : j'insiste pour que les élèves travaillent des œuvres qui leur plaisent. » (Céline) ;

« J'essaye de faire des cours agréables et intéressants pour que les élèves prennent du plaisir quand ils jouent. » (Eldira)

Certains ont déjà tenté de mettre en pratique quelques-uns de ces aspects qu'ils jugent importants et bénéfiques pour la formation de l'élève, mais les obstacles rencontrés sont similaires à ceux qui les ont eux-mêmes empêchés d'accéder à ces pratiques : manque de temps et difficultés d'organisation.

Concernant le cours collectif de piano, les avis sont mitigés. Ayant reçu une formation en cours individuel, il est parfois difficile pour eux d'imaginer le contenu d'un tel cours :

Je ne vois pas comment il est possible de se concentrer sur chaque élève lors d'une séance collective dans un temps limité (...) Aujourd'hui encore, je considère les cours particuliers plus adéquats à l'apprentissage de l'instrument que les cours collectifs. Seules les masterclasses présentent pour moi un intérêt supplémentaire : les conseils et analyses donnés par le professeur sur les morceaux des autres élèves apportent de la culture musicale et permettent de s'initier à l'enseignement. (Camille)

Je pense que cela peut être utile, mais pas pour les débutants. (Eldira)

Cette remarque d'Eldira met en avant cette idée partagée qu'il est plus adapté pour des élèves débutants de recevoir un enseignement individuel que de partir du collectif car le début d'un apprentissage instrumental nécessite d'avoir toute l'attention du professeur afin que l'élève puisse être en possession des toutes les bases fondamentales à sa progression. Le collectif viendrait quant à lui freiner les apprentissages. Il est alors perçu de manière plus positive et profitable pour des élèves plus avancés qui seraient en mesure d'en comprendre l'importance (écouter l'autre et pouvoir lui faire des retours constructifs, analyser ce qui est fait, etc.).

Mais au travers du témoignage global des élèves, bons nombres de bienfaits se sont dégagés :

- Interaction entre les élèves (les élèves écoutent et donnent leur avis, échangent)
- Observer le jeu des autres et apprendre en les regardant

- Intérêt pédagogique : apprendre en groupe est différent d'apprendre seul. Les pédagogies utilisées seront donc nécessairement différentes.
- Le statut du professeur change, il est plus comme un guide. Il n'y a plus cette dualité élève/professeur mais professeur et groupe d'élèves. Le professeur n'est plus l'unique modèle de référence.
- Travailler l'improvisation collective
- Eviter la solitude du pianiste : le pianiste ne fait pas partie d'un orchestre et ne fait pas de musique de chambre avant de longues années, il est donc confronté à une solitude quotidienne.
- Travailler sur le trac : le pianiste joue en grande majorité seul, devant son professeur, et ne développe pas cette habitude à être regardé, écouté.
- Faire travailler l'accompagnement : par exemple, un élève joue tandis que l'autre chante, même s'il n'est pas chanteur.
- Faire plus de quatre mains : les quatre mains sont ce qu'il y a de plus simple à mettre en place pour confronter les pianistes au jeu d'ensemble. Le répertoire est également assez vaste et constitue une véritable ressource pour les élèves.

Une des élèves interrogés met en avance le fait que le cours collectif de piano permet de « favoriser la vie en collectivité »¹⁵. (Marie)

Pour certains aussi, alterner cours individuels et cours collectifs serait un bon compromis pour profiter des bénéfices du collectif sans sacrifier le cours individuel et ses apports :

Je suis un peu mitigée, je pense que ce serait bien d'avoir les deux, parfois des cours en solo, et parfois des cours collectifs. (Sydney)

Cela est intéressant en complément des cours individuels, ou lors de stages musicaux. (Céline)

¹⁵ Cette réponse montre que l'intérêt du cours collectif de piano, et par extension du cours collectif d'instrument ne se limite pas aux aspects purement musicaux. Il met en jeu des notions telles que le vivre-ensemble, la cohésion et les relations sociales, autant de notions que nous aborderons plus loin dans le mémoire.

Parmi ceux qui ont réussi à se projeter en situation de cours collectif de piano, il est intéressant de voir que la difficulté à imaginer le contenu d'un tel cours pousse à le penser comme une succession de cours individuels en présence d'autres élèves :

Je suppose que je commencerais par faire des démonstrations de ce qu'il y a à apprendre, je vérifierais si les élèves ont d'éventuelles questions puis je leur demanderais de jouer les uns après les autres les passages à travailler, afin de pouvoir leur donner un maximum de conseils personnalisés. (Camille)

Chaque élève joue du piano pendant une certaine durée (identique), et les autres élèves peuvent interagir via les questions que je pose (quelles sont leurs impressions, corrections à apporter ou en levant la main. (Céline)

Toujours une petite session d'échauffement au départ, puis on commencerait par des petits exercices de piano. Ensuite je demanderais à l'élève de filer la pièce comme s'il devait la jouer en concert. Puis on voit ensemble les passages qui ne fonctionnent pas. (Jessica)

J'essaierais de trouver un équilibre entre les solos et les œuvres à 4 ou 6 mains. (Eldira)

Une personne se démarque par son point de vue différent, en imaginant ne pas séparer le cours au prorata des élèves, mais en les faisant travailler ensemble, et non forcément *jouer* ensemble. Le professeur serait alors plus un observateur, un guide, plutôt que le moteur principal du cours. C'est justement là toute la question à laquelle je m'attacherai à répondre, notamment par le biais des observations menées au Centre d'Expression Musicale du Havre et du Conservatoire de Saint-Denis : en dehors des quatre/six mains et des cours collectifs reposant sur un enchaînement de prestations individuelles suivies d'échanges, y a-t-il une autre manière de penser le cours collectif de piano ?

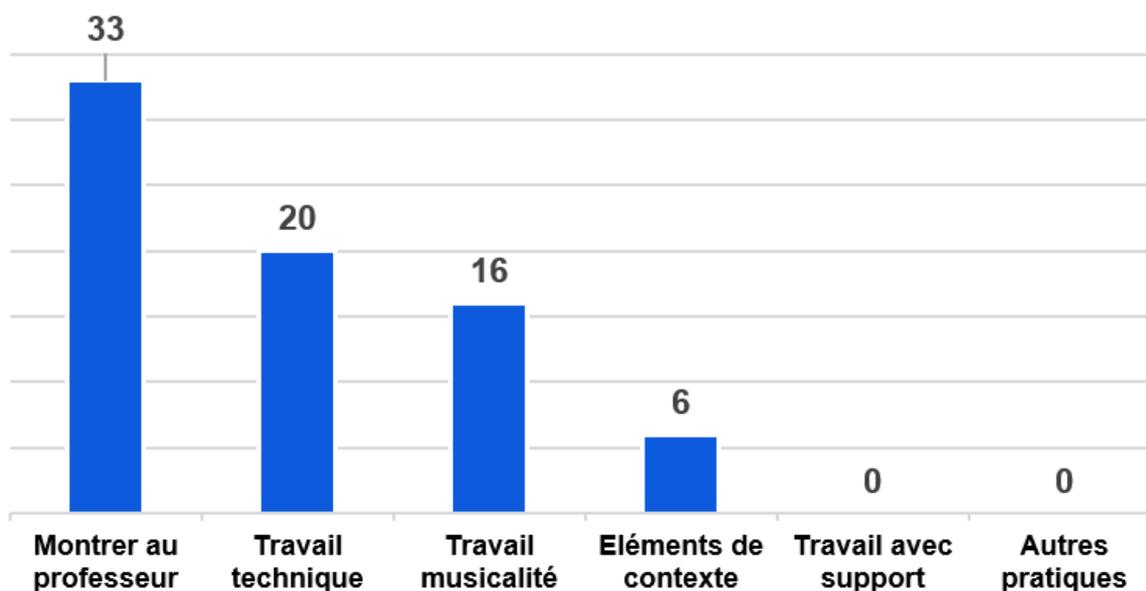
2.2. Analyse du sondage pour des élèves pianistes actuellement en cycle initial

Les questionnaires ont été transmis à plusieurs professeurs de piano issus de différents établissements d'enseignement musical (tous des conservatoires) afin qu'ils l'envoient ou le remplissent avec leurs élèves. Quarante-six élèves y ont répondu au total. L'objectif de ce questionnaire est de voir comment se déroule encore aujourd'hui un cours de piano, si celui-ci est individuel ou collectif (ou les deux) et de voir également les pratiques auxquelles sont confrontés les élèves ainsi que celles qu'ils aimeraient pouvoir faire mais qui ne sont pas forcément abordées, ou peu, durant les cours. Certaines questions sont à choix multiples, c'est la raison pour laquelle les chiffres indiqués ne représentent pas le nombre d'élèves en lui-même mais le nombre de réponses. La description figurant sous chaque colonne des différents graphiques a été simplifiée pour une meilleure lisibilité. Les intitulés exacts se trouvent en annexe.



Les élèves interrogés sont majoritairement en 1er cycle. Ce chiffre est d'ailleurs représentatif de la réalité de nombreux établissements où le 1er cycle représente souvent la plus grande part des élèves inscrits en piano.

Comment se déroule votre cours de piano ?

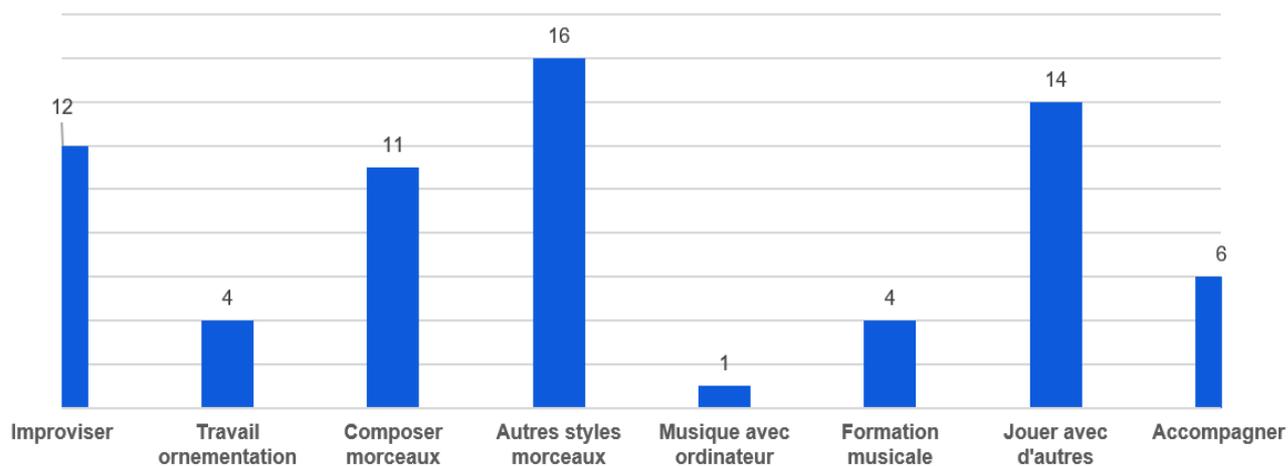


Une majorité d'élèves a coché la proposition « Je montre au professeur l'œuvre (ou des parties) que j'ai travaillée(s) et il me donne des indications, des conseils pour la suite » comme étant représentatif ce qui se fait le plus souvent au sein du cours, suivi du travail technique : « Nous travaillons surtout sur la technique et ciblons le travail sur les *passages difficiles* » et du travail sur la musicalité : « Nous travaillons surtout sur la musicalité, l'expression, le phrasé, les dynamiques, les nuances ».

Le travail avec supports (traités, textes), la recontextualisation de l'œuvre par rapport à son contexte historique, artistique, culturel, ainsi que la composition de morceaux, l'improvisation, ne représentent que 14,6% des pratiques.

Nous retrouvons avec ces chiffres le modèle le plus répandu du déroulement d'un cours de piano, tel qu'il a été perçu également dans les réponses des « anciens élèves » en cycle initial d'enseignement musical.

Qu'aimeriez-vous faire durant votre cours de piano que vous n'avez pas la possibilité de faire ?

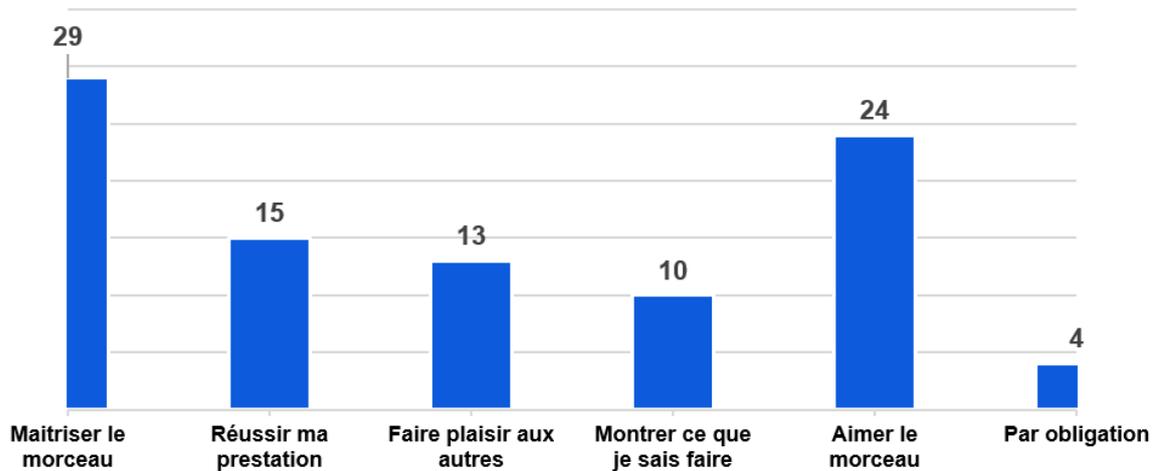


Jouer avec d'autres instrumentistes, d'autres styles musicaux, improviser et composer des morceaux sont les pratiques auxquelles les élèves interrogés aimeraient avoir accès. Elles font écho aux réponses apportées par les « anciens élèves » dans leur questionnaire rétrospectif. Ce qui est intéressant c'est que 41% des élèves souhaitent jouer d'autres styles musicaux que le style « classique » qui leur est proposé, et 35,9% manifestent la volonté de jouer avec d'autres.

Ces deux envies sont particulièrement comblées en Musiques Actuelles où les pianistes, tout en jouant divers styles musicaux (variété, rock, blues, chansons, etc), sont inclus dans des ensembles dès le début de leur pratique.

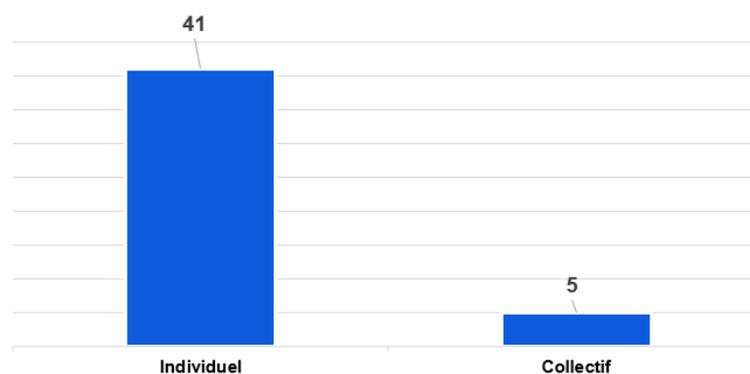
Cet aspect sera abordé dans la suite du mémoire, lors de l'analyse des observations faites au Centre d'Expression Musicale du Havre.

Quel est votre but, votre objectif lorsque vous travaillez un morceau ?



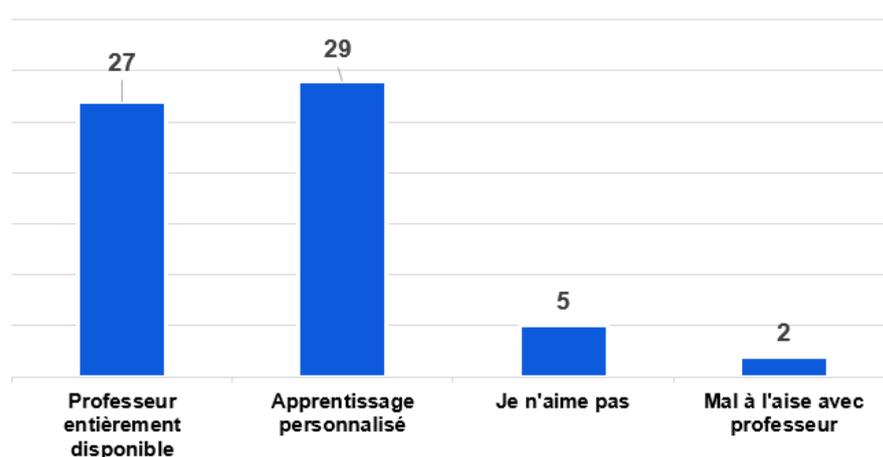
Cette question avait pour but de cerner les raisons qui peuvent motiver l'élève à travailler son morceau. 70,9% des élèves travaillent avec comme objectif de maîtriser le morceau, c'est-à-dire savoir le jouer avec fluidité et une certaine aisance, sans être gênée par des soucis techniques venant freiner le jeu. La volonté de maîtriser le morceau est souvent liée au fait de réussir sa représentation (audition, concert, examen). Même si cela ne représente ici que 24% des réponses des élèves, le fait de savoir qu'à une date précise, le morceau travaillé sera joué devant un public devient un moteur et un objectif en soi : réussir la prestation. Mais avant cela, 58,5% les élèves travaillent car ils aiment leur morceau, ce qui est évidemment une des raisons qui permet la progression qui mène souvent à la maîtrise d'une œuvre.

Votre cours est-il individuel ou collectif ?



Les réponses collectées en ce qui concerne les cours collectifs ne sont pas représentatives de la réalité observée sur le terrain (au Conservatoire de Saint-Denis et au CEM du Havre). Seuls cinq élèves ont pu apporter une réponse¹⁶. Néanmoins, à grande échelle, les 89% d'élèves en cours individuel et les 11% en cours collectif permettent de dire que les cours individuels restent en grande majorité la norme. Les cours collectifs, bien qu'encore minoritaires, sont tout de même plus présents qu'il y a une trentaine d'années.

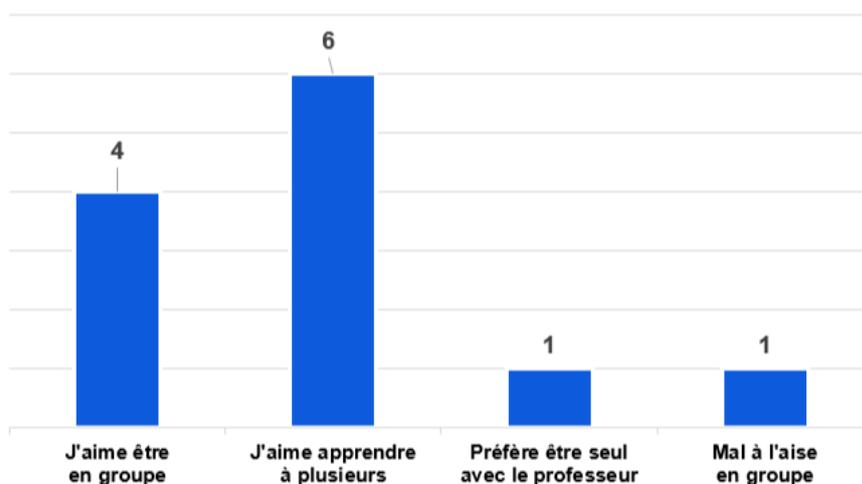
Votre avis sur le cours individuel.



Étant donné qu'une majorité d'élèves a des cours individuels, l'appréciation quant au format du cours est quasi unanime. Les 11% d'élèves qui n'apprécient pas ce format de cours sont, après analyse précise des résultats individuels, des élèves ayant des cours collectifs et très rarement, des élèves en cours individuel mais qui ne sont pas à l'aise avec le professeur.

¹⁶ Les questionnaires étant anonymes, il n'est pas possible de savoir précisément de quel établissement proviennent les réponses. Toujours est-il que ces cinq réponses me sont parvenues quelques jours après avoir demandé à un professeur de piano du conservatoire de Bussy Saint-Georges pratiquant volontairement les cours collectifs avec quelques de ses élèves de leur transmettre (sans que cela soit demandé spécifiquement par la direction), ainsi qu'à Fabien Cailleateau.

Si votre cours est collectif, que pensez vous de celui-ci ?



Quant à l'appréciation du cours collectif, mis à part un élève qui manifeste l'envie d'avoir un cours individuel, les élèves qui sont en cours collectifs aiment ce format de cours.

Les raisons de la préférence du cours collectif ou individuel ne sont volontairement pas détaillées, les élèves ont à chaque fois deux propositions de justification (par exemple, pour le cours collectif, l'élève, s'il aime ce format peut soit cocher « j'aime le cours collectif parce que je préfère être en groupe que seul » soit « j'aime le cours collectif parce que j'apprends mieux à plusieurs »). Trop de possibilités auraient complexifié les réponses de l'élève.

3. AVANTAGES ET LIMITES DU COURS INDIVIDUEL DE PIANO

3.1. Principaux avantages

3.1.1. Des cours sur mesure

Le cours individuel permet un enseignement totalement personnalisé : le professeur est un véritable maître et suit souvent un élève jusqu'à plus de huit années d'affilée (jusqu'à l'obtention d'un certificat d'études musicales dans certains cas). La relation professeur-élève est de ce fait bien particulière. En effet, en dehors du cours individuel d'instrument, dans quel cas peut-on avoir pendant autant d'années un professeur pour soi ? Ce privilège semble être un héritage du modèle passé où certaines personnes issues de catégories sociales aisées avaient à la maison un précepteur chargé de l'éducation des enfants, et un maître de musique qui venait dispenser des « leçons ». En cours individuel, le professeur est au centre puisqu'il est le modèle, celui qui détient le savoir et qui le transmet. L'élève est également en position centrale d'une certaine manière puisqu'il est le réceptacle de cette transmission.

Aujourd'hui le cours individuel semble être le format idéal pour recevoir des conseils et des méthodes d'apprentissage personnalisés, pleinement adaptées à la personnalité et au rythme de chaque élève. Toute l'attention du professeur est donc centrée sur l'élève, permettant ainsi une progression instrumentale optimale.

3.1.2. Une relation individualisée d'une grande richesse

La relation exclusive professeur/élève peut être bien vécue, avec des moments privilégiés et forts comment en témoignent certains élèves interrogés :

J'ai eu la même professeure de mon premier cycle de piano jusqu'à la fin du DFE (Diplôme de fin d'étude) et je considère que la relation spéciale et très proche que j'ai eue avec elle a été déterminante pendant ces années où il y a le plus à apprendre et où j'ai parfois été au bord du découragement. De l'admiration pendant l'enfance à l'amitié à l'âge adulte, c'est grâce à elle et à notre proximité que j'ai pu développer une passion aussi solide pour mon premier instrument. (Camille)

Pour avoir eu la même professeur que l'amie que j'ai interrogée, et pendant le même nombre d'années, je ne peux que confirmer à quel point ces propos sont justes. La bienveillance d'un professeur se ressent et influe fortement sur l'élève tout comme la passion que l'on perçoit chez un enseignant pour son instrument et la musique de manière générale se transmet. Bien plus que la transmission de savoirs, de techniques de jeu, le professeur éduque à la vie, fait grandir et participe à la construction et au développement d'un individu, de sa personnalité, à son identité musicale.

J'ai eu la chance d'avoir une très belle relation avec mon professeur et ça m'a aidé pour travailler plus même durant les périodes difficiles. (Eldira)

Quand cette influence est positive, l'élève est porté, encouragé, guidé, soutenu, consolé, compris. La relation bienveillante est un véritable moteur. Dans ces cas-là, le professeur devient alors plus qu'un professeur. La musique étant liée au cœur, aux émotions, à ce qui touche l'être humain au plus profond, il est difficile de limiter les échanges du cours à des questions purement techniques, musicales et conceptuelles. Selon l'âge de l'élève, les discussions et réflexions prennent souvent en compte des éléments de la vie de l'élève, des éléments plus personnels, voire psychologiques. Par exemple, un élève qui, pendant des semaines ne parviendrait plus à avancer dans son morceau ferait l'objet d'un questionnement pour le professeur qui essaierait alors de comprendre avec lui les raisons de ce blocage et réfléchirait aux manières de l'aider à surmonter le problème. Même si le professeur n'est pas un psychologue, il est quotidiennement confronté à la psychologie de l'élève, et cette dernière n'est pas dissociable de l'individu. Comment aider et travailler avec un élève en proie à un trac maladif, à des blocages divers freinant la progression instrumentale ? Certes, à un certain âge, on peut considérer l'élève capable de prendre conscience des difficultés qu'il constate et de travailler dessus en dehors du cours, avec ou sans aide spécialisée, mais la réflexion et le travail avec un élève plus jeune confrontées à des difficultés de tout genre lors de sa formation fait aussi partie du métier du professeur.

En tout cas, pour ma part, à tout âge, enfant, adolescent ou adulte, deux des professeurs d'instrument que j'ai eus durant mon parcours ont prouvé leur soutien et leur accompagnement indéfectibles, soutien et aide sans lesquels il m'aurait été difficile de poursuivre mes études.

3.2. Les limites

3.2.1. Une des dérives de la relation professeur-élève

Dans le cas contraire, la relation professeur/élève peut aussi virer au cauchemar. Si l'influence positive d'un professeur se révèle être une source de motivation, de joie, de plaisir dans la pratique, l'influence négative peut quant à elle détruire, décourager, humilier et dégoûter l'élève de la musique, comme en témoigne une élève :

J'ai commencé le piano avec une prof trop strict et sévère. Elle exigeait beaucoup et tout de suite. La peur s'est installée : peur de faire une fausse note, de faire un faux accent, peur de ne pas comprendre ce qu'elle veut, peur de ne pas connaître ses mains séparées à temps pour le prochain cours. Cela m'a mis beaucoup de pression. J'étais dans l'incapacité de voir la musique comme un simple loisir : toujours dans la pression et la crainte. J'ai fini par redouter le cours de piano chaque semaine. C'était devenu une corvée et je n'avais plus envie de continuer le piano.

Non seulement elle était sévère mais en plus elle rabaisait les élèves : "c'est trop dur pour toi", "je ne pensais pas que tu en étais capable", "tu ne pourras jamais faire ci"... Cela a fini par créer un peu un renfermement sur soi. J'ai pensé plusieurs fois arrêter le piano. Elle prenait plaisir à dire du mal parce qu'elle-même n'avait pas réussi comme elle voulait dans le piano. Je parlerais même de harcèlement moral. (J.)

Cette situation n'est malheureusement pas un cas isolé. Pour l'avoir également vécue d'une certaine manière durant mes années de formation, je me rends compte qu'en tant qu'élève, il est très difficile de parler de ces choses et d'oser changer de professeur, par peur des répercussions que cela pourrait avoir sur notre parcours et au sein de l'établissement.

Le cours individuel n'est donc pas toujours gage d'enseignement personnalisé, adapté aux besoins de chaque élève. Certains professeurs utilisent une méthode et l'applique à tous les élèves, indépendamment de leur spécificité et de leur personnalité, et considèrent que c'est à l'élève de s'adapter.

3.2.2. Manque de pratiques collectives et trac

Une inégalité persiste entre les instruments se prêtant plus aisément aux pratiques collectives ou aux ensembles et ceux qui s’y prêtent difficilement ou mal comme le piano. Dans les conservatoires, si un élève pianiste souhaite jouer du répertoire de musique de chambre, il faut que son niveau instrumental puisse le lui permettre. C’est la raison pour laquelle de nombreuses années de pratique instrumentale sont prévues avant d’avoir la possibilité d’intégrer des cours de musique de chambre. En attendant, le pianiste, au sein même du conservatoire, n’a pas d’occasions de jouer avec d’autres instrumentistes. Il cultive donc un répertoire de soliste durant la plus grande partie de son cursus musical. Cela peut convenir à certains mais peut constituer un véritable manque pour d’autres.

Du fait même de ce manque de pratiques d’ensembles, le pianiste est donc susceptible de développer un trac plus important. Evidemment, tous les musiciens sont exposés au trac, à des échelles différentes. Mais entre un élève habitué à jouer avec d’autres et devant les autres, et un autre habitué à jouer seul ou devant son professeur, avec des prestations publiques beaucoup moins fréquentes, il y a tout de même une différence :

Souvent le pianiste passe une grande partie de son cursus en solitaire et il peut être confronté à plus de trac que les autres musiciens d'orchestre. En tant que pianiste on n'a pas l'habitude que quelqu'un nous écoute jouer alors qu'un violoniste lui si. Et on serait plus ouvert pour jouer avec les autres. Je remarque que certains pianistes préfèrent rester dans le répertoire solo alors qu'il y a tant à explorer dans la musique de chambre. (Jessica)

4. L’ESSOR DES PRATIQUES COLLECTIVES

4.1. Constats

Les pratiques d’ensembles les plus communément mises en place dans les conservatoires telles que l’orchestre, la musique de chambre et le chant chorale ne répondent aujourd’hui qu’en partie à la demande du public. La logique d’ouverture, la multiplication des contextes d’apprentissages et d’enseignements ainsi que les nouvelles missions des établissements d’enseignement spécialisé de la musique doivent donc varier et diversifier leurs offres pédagogiques en proposant d’autres pratiques collectives entrant dans des grandes catégories telles que les musiques actuelles (ateliers funk, pop, rock), le jazz (ateliers d’improvisation

jazz, de blues), les musiques traditionnelles (percussions africaines et nord-américaines, musique celtique) ou même d'autres pratiques innovantes ne rentrant pas forcément dans des catégories. Les pratiques telles que l'orchestre et la chorale quant à elles se voient parfois déclinées en de nombreuses autres formations comme nous pouvons le voir au Conservatoire de Bussy Saint-Georges : orchestre symphonique/orchestre à cordes (un orchestre pour les 1^{er} cycles, un autre pour les 2^e cycle)/Harmonie (Harmonie pour les 1^{er} cycle, pour les 2^e cycle, pour les 3^e cycle)/ Big Band/ Ensemble orchestral (un ensemble ado, un ensemble adultes mais aussi un ensemble par cycle (1^{er}, 2^e, 3^e cycle)/ Ensemble de musiques anciennes/ Maîtrise (enfants)/Chorale (une pour enfant, une pour adulte, une pour musique ancienne, une pour musique actuelle)¹⁷.

Le partenariat avec l'Education Nationale permet une démocratisation de l'accès à la culture et à une pratique artistique dans le milieu scolaire. Passer par le système scolaire, c'est la garantie de toucher le plus d'enfants possibles contrairement à l'éducation artistique spécialisée qui est positionnée hors temps scolaire, en extrascolaire, et nécessite des moyens financiers, jouant alors un rôle de filtre social.

La création de classes à horaires aménagés musique (CHAM) à partir des années 1960-1970 participe à cet essor de la pratique collective au sein des conservatoires :

Certains instruments se prêtent mal à l'orchestre, d'autres à la musique de chambre ; les répertoires de référence ne sont pas adaptés à la maîtrise de la pratique instrumentale des élèves peu experts. Les ensembles hétéroclites, constitués pour - et par - les élèves en horaires aménagés, sont ainsi devenus des laboratoires dans lesquels des professeurs inventifs se sont essayés à l'écriture, à la transcription, à l'orchestration à des fins pédagogiques¹⁸.

4.2. Textes cadres

Le premier schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique de 1984 laisse entrevoir quelques souhaits nouveaux comme la mise en place d'une pratique musicale collective régulière (alors qu'elle n'est encore accessible qu'au III^{ème} cycle) ou encore le système de contrôle continu afin de ne pas se limiter à évaluer les élèves sur une prestation musicale seulement. Le schéma de 1992 se précise quant à la place des pratiques

¹⁷ Projet d'établissement de Marne et Gondoire, 2016-2021, p 47.

¹⁸ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 116.

collectives. Les différents cycles soulignent leur importance où il est question, en ce qui concerne le Ier cycle, de favoriser « l'enseignement spécialisé à travers l'apprentissage vocal ou instrumental, dans le cadre et l'esprit d'une pédagogie de groupe et de pratique d'ensemble »¹⁹, mais aussi de mettre en place des ateliers de pratiques collectives « pour les élèves qui ne désirent ni s'engager dans un long cursus ni se consacrer à l'étude d'un instrument », et de permettre aux élèves d'intégrer une pratique collective dès le Ier cycle. Le IIème cycle, quant à lui insiste sur la diversité des pratiques auxquelles les élèves sont invités à se former, afin d'avoir une maîtrise suffisante pour « s'intégrer à des ensembles amateurs ». Le schéma d'orientation pédagogique de 2008 place très clairement les pratiques collectives au centre de la formation du musicien, car c'est « pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage »²⁰.

Si les pratiques collectives se sont multipliées au fil des décennies, c'est parce qu'elles ne sont pas strictement définies et peuvent regrouper un nombre considérable de pratiques : « La pratique de l'orchestre ou de la musique de chambre repose sur des répertoires établis. Avec les termes « pratiques collectives », il n'y a plus de modèle a priori : on se trouve donc devant beaucoup plus de possibilités dont il est bien difficile de faire l'inventaire »²¹. C'est d'ailleurs une des dérives possible que souligne le directeur du Conservatoire de Bussy : il faut veiller à ne pas « innover pour innover »²², à faire de « l'art pour l'art », au risque de ne plus différencier ce qui a une réelle visée pédagogique, répondant aux missions actuelles du conservatoire, de ce qui s'avère être une innovation temporaire mais finalement stérile et n'apportant aucun résultat probant.

¹⁹ *Ibid.*, p119.

²⁰ *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, direction de la musique, de la danse, des théâtres et des spectacles, Ministère de l'Education et de la Culture, avril 2008.

²¹ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 117.

²² Propos recueillis lors de l'entretien téléphonique mené avec le directeur du Conservatoire de Bussy Saint Georges

La question de la pratique collective pour les instruments pouvant difficilement intégrer des ensembles comme les pianistes est fondamentale. En effet, dans les conservatoires, mis à part la musique de chambre accessible tardivement dans la formation d'un élève, à quelle pratique collective un pianiste peut-il concrètement accéder ?

Dans certains établissements, tandis qu'un saxophoniste peut par exemple intégrer dès sa première année de formation un petit ensemble de vents, les pianistes se retrouvent quant à eux souvent dans des pratiques collectives n'ayant pas de liens directs avec leur pratique instrumentale (chorale, musique assistée par ordinateur, percussions, etc). Même si ces dernières sont enrichissantes et participent à leur formation musicale et artistique, ne pas pouvoir avoir accès à des pratiques collectives liées à son instrument peut creuser un écart de progression et de niveau entre les instrumentistes qui ont cette possibilité de pouvoir pratiquer leur instrument en plus de leur cours instrumental, et ceux qui ne le peuvent pas. Ce sont pourtant des occasions précieuses permettant de développer l'aisance ainsi que des réflexes et des automatismes techniques et musicaux.

Les cours collectifs de piano peuvent être une réponse et une solution pour permettre aux pianistes, dès leur première année, d'être en situation de jeu collectif.

Partie II

Zoom sur deux établissements ayant mis en place le cours collectif de piano : Le Centre d'Expression Musicales du Havre et le Conservatoire de Saint-Denis

1. LE CENTRE D'EXPRESSIONS MUSICALES DU HAVRE

1.1. Brève présentation du C.E.M

Le Centre d'Expressions Musicales est à l'origine une association socioculturelle nommée Association Havraise d'Initiatives Sociales et Culturelles créée en 1985. Son objectif est de permettre aux musiciens de pouvoir pratiquer légitimement de la musique²³. Mais d'autres activités telles que la couture, l'apprentissage de l'anglais ou de l'informatique sont pratiquées en son sein.

C'est en 1986 qu'est créée à l'intérieur des locaux, une école de musique ouverte à tous les styles : le CEM, aujourd'hui pôle dédié aux musiques actuelles, depuis 2003, et plus précisément du rock et ses dérivés comme la chanson, le folk, le blues, le reggae. La dénomination A.H.I.S.C disparaît en 2012 pour s'appeler définitivement Centre d'Expression Musicale.

Actuellement installé au Fort de Tourneville, à quelques pas du centre du Havre, le CEM est composé en plus de son école, d'un centre de formation professionnelle créé en 2003 avec comme objectif premier de former les professeurs du CEM à la pédagogie induite par les musiques actuelles, de nombreux studios de répétitions, tous équipés, d'une salle de concerts, d'un bar, et de multiples espaces de convivialité, intérieurs et extérieurs.

²³ A l'origine, en 1985, le voisinage des adolescents porte plainte pour nuisance sonore à cause de leurs répétitions musicales.

La philosophie du CEM est simple : en tant que « laboratoire qui positionne l'être humain en son centre »²⁴, il souhaite que tout public, sans distinction aucune (pas de limite d'âge, pas de nécessité de savoir lire la musique pour pratiquer un instrument ou intégrer un atelier : presque tout passe par l'oralité), puisse accéder à une pratique musicale et instrumentale/vocale « basée sur l'instinct ».

Le lieu même invite au partage, à la formation, aux représentations sur scène (la majorité des actions artistiques sont des concerts, mais cela passe aussi par des rencontres avec les artistes, des sessions d'enregistrement, des créations musicales, des stages, de l'animation de quartiers). C'est la raison pour laquelle, dans le but de permettre à chacun de s'épanouir, de se faire plaisir, de se construire et d'être dans cette dimension de partage et de relation avec l'autre, les cours se font en groupe dans l'immense majorité des cas. Les enfants apprennent la musique en débutant l'apprentissage d'un instrument en collectif :

Il nous semble donc essentiel, incontournable, que les pratiquants soient, dès le début de leur apprentissage, confrontés à la pratique collective, pour toutes les raisons évoquées plus haut, quelle que soit la forme de cette pratique ²⁵.

Depuis sa création, l'association est ancrée sur son territoire et mène une diversité d'activités et de projets : multiplicité d'actions menées, entre 1997 et 2001, dans le cadre du dispositif du « Contrat de Ville » lié aux quartiers prioritaires ; création de la 1^{ère} CHAM musiques actuelles de France en 2011 ; partenariats avec les hôpitaux, notamment en psychiatrie, mais aussi en milieu carcéral, avec les personnes en situation de handicap, le milieu scolaire, ainsi que les quartiers et cités.

²⁴ Cf site internet du Centre d'Expressions Musicales du Havre

²⁵ Réponse écrite de Thomas Schaettel , professeur de piano et musicien professionnel, à la question « *Quelle importance accordez-vous aux pratiques collectives, pratiques d'ensembles aussi diverses et variées soient-elles ?* »

1.2. Observation de cours

➔ Dans ce cours collectif constitué de trois adultes de plus de soixante ans, les élèves jouent tous le même morceau.

1) Le cours débute par l'écoute d'un morceau de Nick Lowe, *Cracking Up*. Le professeur fait une présentation de Nick Lowe.

2) Puis, l'un des élèves se met au piano, montre l'avancement du morceau. Les autres regardent. Le professeur aide si besoin et travaille avec lui les passages hésitants, les doigtés peu commodes.

3) C'est ensuite au tour d'un second élève de montrer son travail.

4) Et enfin, du troisième élève. Il n'est pas au même niveau d'avancement que les autres, dans le sens où il est un peu plus en retard. Le professeur lui laisse donc un peu de temps pour aller s'entraîner (car le retard est dû à un manque d'entraînement) sur un piano électrique avec casque.

5) Un travail est entrepris en binôme : les deux adultes vont se mettre chacun sur un piano droit (les pianos sont côte à côte, et le professeur est assis au milieu), et vont devoir jouer le morceau ensemble à l'unisson. Les consignes et objectifs visés sont les suivants :

- réussir à jouer à un tempo régulier, avec une pulsation constante.
- ne pas s'arrêter même si on se trompe (au pire, laisser passer un accord ou deux et rattraper l'autre).

Le professeur propose ensuite un exercice avec l'un qui fait la basse et l'autre les accords et inversement.

6) Puis, c'est autour de l'élève qui s'entraînait sur le synthétiseur de venir montrer l'avancement de son travail au professeur, tandis que les deux autres adultes vont à leur tour s'entraîner avec casque, chacun sur un synthétiseur.

L'élève a pu avancer et rattraper son retard. Un problème de décompte des temps persiste notamment sur la réalisation des rythmes blanches-noires, enchaînés plusieurs fois d'affilé, et

le fait de maintenir une pulsation régulière. Pour cela, il va lui faire faire un exercice où l'élève doit dire les temps à haute voix et taper sur ses cuisses le premier et troisième temps.

→ Le cours collectif suivant est constitué d'élèves âgés de six à huit ans, en cursus découverte où durant l'année, ils découvrent plusieurs instruments (guitare, batterie, piano, etc.) pendant un nombre de semaines précis.

La séance à laquelle j'ai assisté était la première de leur découverte du piano. La plupart des élèves avaient tout de même déjà quelques connaissances au sujet de l'instrument.

1) Le cours commence par une présentation du professeur et une présentation des élèves entre eux.

2) Le professeur instaure dès le début les deux règles qu'il faudra respecter :

- Ne pas jouer du piano quand ce n'est pas demandé
- Lever la main avant de prendre la parole

3) La séance va ensuite se dérouler ainsi :

- Présentation de l'instrument en demandant aux élèves s'ils savent quelle est la différence entre tel et tel piano (synthétiseur VS piano droit).

- Introduction aux registres (aigu, médium, grave) en jouant sur le piano.

- Ouverture du piano pour montrer aux élèves ce qu'il y a à l'intérieur. Il demande s'ils savent ce que sont tel et tel élément (marteaux, cordes, etc), leur pose d'autres questions (combien ils voient de cordes pour les notes graves, pour les notes aiguës), et fournit des explications.

- Explication de la sourdine (pas des autres pédales pour l'instant).

- Initiation aux notes de musique : jeu de la gamme de Do Majeur pour ensuite demander aux élèves s'ils savent ce qu'il vient de jouer. Il propose ensuite aux élèves de dire le nom des notes de la gamme (seulement de la gamme ascendante), puis de les redire plus fort (pour mieux entendre ceux qui ne connaissaient pas trop le nom des notes et qui n'osaient pas les

dire) et enfin, de dire les notes en tapant dans les mains. Un exercice est créé à partir de cela : un élève dit le nom des notes de la gamme et les autres tapent dans les mains sur chaque note dite.

- Découverte des nuances : le professeur appuie différemment sur les touches et demande aux élèves comment est la force du son (doux ou fort). Puis un exercice est proposé : le professeur demande à un élève de jouer une note selon l'intensité qu'il demande. Il fait cela avec chaque élève.

- Ecoute de la durée des notes : le son des notes peut être long ou court. L'exercice proposé pour comprendre cela : les élèves doivent fermer les yeux, le professeur joue une note et les élèves ne doivent rouvrir les yeux que lorsqu'ils n'entendent plus le son de la note.

- Trouver le do : pour trouver le do, le professeur montre aux élèves que la note se trouve toujours devant les deux touches noires du piano (il montre qu'il y a une alternance entre un lot de deux touches noires, et un lot de trois touches noires). Puis il demande à chaque élève de lui montrer des Do.

- Trouver les notes de la gamme sur le piano : une fois qu'ils savent repérer sur le piano l'emplacement d'un Do, il explique que pour jouer les notes de la suite de la gamme (re, mi, fa, sol, la, si), il faut simplement appuyer sur la touche suivante. Pour voir s'ils arrivent à trouver les notes sur le piano, le professeur dit le nom d'une note et chaque élève doit trouver et jouer la note.

- Explication des doigtés : le professeur propose un jeu. Celui qui joue la gamme de Do le plus vite possible a gagné. Un par un, l'élève va faire la course avec le professeur. Le professeur exécute la gamme très rapidement tandis que les élèves vont à une vitesse très lente. Il explique pourquoi en montrant que pour pouvoir réussir à jouer vite, il faut mettre les bons doigts sur les bonnes touches. La notion de numéro de doigt est introduite ici afin de pouvoir ensuite leur faire jouer la gamme de Do avec la tourne du pouce. Un par un, une fois que le professeur a montré comment procéder, les élèves vont essayer de monter la gamme avec les bons doigtés chacun sur un piano pour pouvoir prendre plus de temps avec l'élève qui en a besoin et qui est plus en difficulté comme cela a été le cas. Il va tourner et aller voir chaque élève. Après un moment d'entraînement, tous les élèves ont réussi à monter la gamme.

- Explication du legato : Plusieurs élèves tenaient toutes les touches sans les lâcher lorsqu'ils montaient les notes de la gamme. Le professeur a donc expliqué que dès qu'une note a été jouée, le doigt va se lever pour que l'on puisse entendre bien proprement la deuxième note.

- Jouer ensemble : Les élèves vont essayer de jouer tous ensemble la gamme en même temps. Le but du jeu : faire comme si on n'entendait qu'un seul piano et non quatre. Tous les élèves n'ont pas forcément réussi mais c'était une première mise en situation de jeu collectif.

→ Cours individuel de trente minutes :

Même si la très grande majorité des cours sont totalement collectifs, il est possible, dans certains cas, d'avoir des élèves en cours individuel durant toute l'année, mais cela reste rare puisque les cours collectifs d'instruments sont le fruit d'une réelle volonté pédagogique et idéologique.

En guise de comparaison avec le déroulé d'un cours de piano en conservatoire, il m'a tout de même semblé utile d'assister à des cours individuels afin d'en observer les pratiques.

L'élève en question est un adulte qui a demandé à changer de cours pour des raisons personnelles (passage d'un cours collectif à un cours individuel). Il rencontre donc Thomas Schaettel pour la première fois aujourd'hui.

1) La séance commence par une évaluation de ce que l'élève veut faire concrètement, ce qu'il veut apprendre. Le professeur lui demande donc de lui jouer un morceau et l'élève lui joue un extrait de Queen, *Bohemian Rhapsody*. Grosso modo, son objectif principal est de faire des covers²⁶, et appréhender les choses de façon moins théoriques mais plus « au feeling ». Cela signifie pour l'élève d'être libre d'interpréter le morceau comme il le souhaite, sans avoir forcément besoin de passer par la lecture d'une partition ou d'une grille, la compréhension de notions solfègiques, même si cela ne colle pas exactement avec la version originale. Jouer « au feeling », c'est jouer intuitivement, en essayant de ressentir les choses, les tensions harmoniques, à l'aide de l'oreille. Techniquement, une grande partie du travail se fait sur le clavier, par tâtonnement, et toujours avec l'oreille, en recherchant les accords.

²⁶ Un cover est la reprise d'un morceau déjà existant (soit repris de manière très fidèle à la musique originale, soit interprétée en s'éloignant volontairement du modèle d'origine en y mettant sa touche personnelle)

2) Thomas lui fait ensuite écouter un morceau : *Oh my love* de John Lenon. Puis il montre à l'élève les accords. Pour évaluer le niveau de connaissance de l'élève, le professeur demande s'il sait reconnaître les 7^e mineures et majeures au piano et lui donne une technique pour les trouver rapidement.

3) L'élève travaille l'enchaînement des accords que Thomas lui a montré. Tout repose sur le mimétisme, l'oreille et la mémoire de ce que l'élève a vu. Une fois les accords un minimum maîtrisés, il introduit une rythmique sur les derniers accords.

4) A la fin du cours, Thomas fait une vidéo du morceau pour l'élève.

➔ Cours individuel de trente minutes :

Le cours suivant s'adresse à une dame d'une soixantaine d'années qui travaille *What a wonderful world* de Louis Armstrong, avec comme aide visuelle la grille des accords. Son cours est également individuel pour des raisons personnelles et s'est déroulé ainsi :

1) Thomas Schaettel écoute premièrement son travail.

2) Puis après avoir énoncé les points positifs, il pointe du doigt les points à améliorer, les passages difficiles. Par exemple :

- travail sur le respect de la pulsation, sur la régularité des enchaînements d'accords. Le but est que l'élève parvienne à enchaîner les passages qui coïncent sans ralentir et interrompre la régularité du tempo.

- travail sur les doigtés, sur la compréhension de la logique du choix des doigtés.

- travail ciblé sur un enchaînement problématique.

- travail sur la compréhension du cheminement du morceau (l'élève n'avait pas compris le système de reprises).

- travail mains séparées repris pour améliorer la fluidité des enchaînements des accords et basses.

1.3. Analyse des observations

1.3.1. Les principaux objectifs visés

Le cours individuel ne se déroule pas comme un cours « traditionnel » dans le milieu de la musique classique (exercices techniques, échauffements, travail sur partition). Mais nous retrouvons quand même le moment où l'élève montre son travail et le professeur fait des retours.

Les objectifs visés sont différents et donc influent sur le contenu du cours. Pour Thomas Schaettel, le but principal c'est la production rapide dans le sens où l'élève doit pouvoir être en mesure de jouer quelque chose le plus rapidement possible. Les autres objectifs sont de faire acquérir à l'élève de l'autonomie et lui permettre de jouer avec plaisir :

En l'occurrence, il me semble que l'objectif principal de l'enseignement dispensé au CEM est d'amener nos élèves à une forme d'autonomie dans la pratique de la musique. Autonomie complète pour ceux et celles qui choisiront peut-être d'en faire un métier, autonomie relative pour ceux qui en resteront à une pratique plus amateur. L'idée est de leur apporter suffisamment d'outils, de compétences, de savoir-faire, d'éléments culturels et techniques, pour qu'ils puissent faire leurs choix, et pratiquer librement, quelle que soit leur ambition, modeste ou élevée. La notion de plaisir nous semble également essentielle, au-delà de toutes les considérations plus concrètes, et l'ambition de l'enseignement que nous dispensons réside dans la volonté qu'un élève sortant du Cem continuera à prendre plaisir à jouer et éventuellement à progresser par lui-même. Enfin, l'ouverture de nos cours à tous, quel que soit l'âge, le niveau de compétence, l'origine sociale, le parcours musical, etc, est également un objectif essentiel²⁷.

²⁷ Réponse à la question : « *Quels sont pour vous les principaux objectifs d'un établissement d'enseignement musical ?* »

1.3.2. Le rapport à l'oralité

Le rapport à l'oralité est primordial au C.E.M. Il n'y a pas de cours de formation musicale. Les notions s'apprennent dans le cadre du cours. Le plus souvent, d'abord on joue, après viennent les explications. Les explications ne vont d'ailleurs pas dans les détails. Il s'agit pour l'élève de comprendre dans les grandes lignes les notions qui lui sont exposées.

Dans la grande majorité des cas, tout repose sur la mémorisation : mémorisation des accords, mémorisation des grilles, de la structure d'un morceau. Les élèves ne viennent pas avec des partitions. Ils ne lisent pas de notes mais des grilles. L'écoute de morceaux dans le cadre du cours est une pratique courante et constitue un moment convivial.

Au C.E.M, il n'est pas question de pédagogie des préalables qui « place toujours les savoirs comme une condition indispensable en amont de la culture » où « il faudrait attendre de savoir nager pour avoir le droit d'aller à la piscine. Attendre de savoir écrire, parfaitement et sans faute, pour griffonner sa première lettre d'amour »²⁸. La majorité des élèves n'a pas de bases de théorie de la musique et ne sait pas forcément lire les notes et les rythmes, mais cela ne les empêche pas de jouer de la musique, de pratiquer un instrument, de jouer en groupes, de se produire sur scène.

La pédagogie du C.E.M répond à la volonté des élèves de pouvoir être en situation de jeu rapide. Cela fait écho au projet de l'école de musique de Villefranche qui soutient l'idée « qu'apprendre c'est aussi, le plus vite possible, être confronté à des situations musicales qui ont un sens musical immédiat. Il ne s'agit pas d'apprendre dans l'attente de pouvoir intégrer une activité qui, elle-même supposerait un niveau de maîtrise instrumentale, il s'agit d'apprendre par cette pratique »²⁹.

²⁸ MEIRIEU, Philippe. *Rompre avec la pédagogie des préalables*, Liaisons laïques, no 277, Arts à l'école, sept 2005.

²⁹ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 139.

1.3.3. Le collectif

Par jeu collectif, il s'agit donc de faire jouer aux élèves la même chose et en même temps (puisque les élèves travaillent le même morceau) ou de créer des situations de travail collectives où l'un accompagne l'autre (un élève joue la basse, un autre les accords, un autre la mélodie, etc). En plus de ces situations, le collectif permet aux élèves de regarder ce que font les autres, d'écouter les retours du professeur fait à l'élève au piano et de se les réapproprier, de partager des astuces pour réussir un passage délicat. Mais surtout, la dimension du groupe apporte une énergie, un plaisir palpable qui contribue à créer une « bonne ambiance » où chaque personne apprend à son rythme dans une atmosphère détendue et amicale :

Le Cem prône et assume depuis de nombreuses années l'enseignement de tous les instruments dans une forme collective. Il s'agit en l'occurrence d'être cohérent par rapport à des répertoires majoritairement joués en groupe, et de mettre en avant une pédagogie « joyeuse », ludique, et à mon sens très « efficace ». Les principaux avantages liés à cette forme de cours sont à mon sens : un temps d'enseignement plus long (une heure en collectif vs une demie heure en individuel), ce qui permet d'aller plus loin sur certains points, d'introduire des éléments de formation musicale, d'écouter de la musique et d'aborder des points de culture musicale, de chanter, d'effectuer des exercices rythmiques ou de petits jeux musicaux, et ; prendre l'habitude dès l'apprentissage de l'instrument d'écouter les autres, de respecter une pulsation commune, un tempo, une grille d'accords ou une mélodie ; permettre à l'élève de progresser par l'observation de ses camarades, de mieux comprendre parfois par mimétisme que par une simple consigne du professeur ; susciter une saine émulation, l'envie, voire l'obligation de travailler et de progresser pour suivre le mouvement du groupe ; apprendre dans un cadre ludique, où l'échange entre individus ayant une passion ou un intérêt commun crée des liens de respect, de complicité, voire d'amitié.³⁰

³⁰ Réponse de Thomas Schaettel à la question : «*Que pensez-vous des cours collectifs de piano ?* »

2. LE CONSERVATOIRE DE SAINT-DENIS

2.1. Brève présentation du Conservatoire

Le conservatoire de Saint-Denis propose une large palette de pratiques collectives (ensemble celtique, musique de film (ciné-concert), musique de chambre, musiques cubaines, musiques actuelles, ensembles vocaux (enfants, ados, adultes), musiques africaines, ensembles jazz, ensemble klezmer, orchestre, fanfare et différents ateliers de pratiques musicales et instrumentales) dont certaines sont « ouvertes vers de nouvelles esthétiques et vers des champs expérimentaux »³¹ comme les pratiques liées à la création, l'improvisation et l'exploration sonore. Ces pratiques peuvent être choisies indépendamment d'une pratique instrumentale, mais dans ce cas-là, le suivi de cours de formation musicale est nécessaire jusqu'à l'obtention d'un 1er cycle afin de pouvoir disposer des bases nécessaires à une pratique autonome. Depuis 2015, des modules courts de piano pour adultes débutants sont également proposés en vue d'une insertion musicale des adultes dans l'établissement.

Au conservatoire de Saint-Denis, le 1er cycle de piano consiste pour tous les élèves pianistes en un cours global dispensé par un ou deux professeurs à un groupe d'environ six-sept élèves. Les différents cours habituellement segmentés de piano, de formation musicale et de pratique collective sont ici réunis en un cours de 1h15, à raison de deux fois par semaine. Ce format de cours à géométrie variable (grand groupe ; demi-groupe ; binômes) permet aux élèves qui débutent dans l'apprentissage de la musique de ne plus avoir à essayer de créer des liens eux-mêmes entre les différentes disciplines : le cours global devient un lieu où les apprentissages sont divers et en interconnexion constante les uns avec les autres. Une notion ne va jamais sans sa mise en pratique à la voix, à l'instrument, sur le papier. Les cours de piano collectifs ne sont pas synonymes d'une mise de côté du répertoire solo. Les élèves ont bel et bien des morceaux à jouer et travailler en individuel. Ils sont d'ailleurs des moments constructifs pour l'ensemble du groupe qui intervient à plusieurs niveaux (commentaires, soutien rythmique et mélodique) pour aider à la progression et à l'avancement de l'œuvre.

³¹ Projet d'établissement du Conservatoire de Saint-Denis, p 18.

Durant le Ier cycle, aucun ordre des apprentissages ni de chronologie ont été instaurés pour arriver à la validation du premier cycle. La progression est propre à chaque élève, le but étant qu'à la fin des 3 à 5 années de cycle, l'élève ait pu acquérir les compétences nécessaires à sa poursuite en IIème cycle :

Nous avons abandonné le cadre d'une hypothétique progression linéaire, revendiquant l'absence d'un programme chronométré sur l'année et prenant garde à la réception d'un enseignement bien plus qu'à son émission. Oui nous souhaitons perdre du temps dans la persévérance en revenant sur un apprentissage de début d'année, créer un espace-temps hors de l'urgence en écoutant chacun dans le collectif³².

Les compétences des élèves sont évaluées de manière continue, sans examen, et le Ier cycle est validé par un conseil de classe formé de quatre professeurs et un directeur. Les enfants sont aussi constamment incités à l'autoévaluation, notamment grâce à des outils tels qu'une fiche d'auto-évaluation pour favoriser l'autoévaluation par rapport à un semestre, et la fiche de devoirs organisée en cinq rubriques : mon morceau ; chant et lecture ; morceau collectif ; création ; culture. A la fin de la fiche d'auto-évaluation, les élèves peuvent spécifier en cochant une case s'ils ont besoin d'aide, s'ils travaillent encore mais seuls, ou s'ils peuvent aider. Ce système est inspiré, sur le principe, de Freinet et ses fiches auto évaluatives et auto correctives. Passé le Ier cycle, les cours de piano sont individuels et la formation musicale et les pratiques collectives sont suivies de manière séparées, comme dans la majorité des écoles de musique. Mais en IIIe cycle, un autre système de collectif est mis en place.

La mise en place de ce système de cours global collectif de piano a dans tous les cas été un bouleversement positif :

L'image du métier a pour nous radicalement changé, suscitant diverses émotions, interrogations et craintes. Les relations entre professeurs enrichissent notre aventure autant humaine que pédagogique, cherchant sans cesse un équilibre en constante évolution. La recherche continue peut fragiliser mais c'est pourtant là une démarche d'artiste autant que de pédagogue³³.

³² CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 75.

³³ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 48.

2.2. Observations de cours

La salle principale dans laquelle ont lieu les cours collectifs de piano est un espace agréable organisé en plusieurs petits espaces : coin entrée où les enfants laissent leur chaussures, manteaux, affaires ; disposés sur une grande surface moquettée, le coin des pianos (deux pianos à queue et un synthétiseur), un coin partition-partothèque, coin théorie, la « forêt suspendue », avec des fiches de théorie qui pendent du plafond, coin découverte avec l'intérieur d'un piano et sa mécanique posé sur le sol, coin détente avec un canapé. Ce sont les différents coins dont j'ai pu faire la constatation, mais l'ouvrage de Fabien Cailleteau parle aussi de « boîte à jouer », de « mur d'affiches » avec des souvenirs de concerts.

→ Ce cours collectif encadré par deux professeurs est constitué de six élèves en 1er cycle de piano globalisé.

- 1) Après avoir sorti leurs affaires et s'être déchaussés, les élèves s'échauffent. Disposés en cercle, un travail sur le corps est entrepris : sentir les appuis sur le sol, laisser pendre les bras, la tête. Ce moment constitue un « petit rituel invitant à la convivialité, au calme et à l'écoute [...] Ces exercices de présence à soi entraînent une présence à l'autre, au professeur, à la séance qui s'annonce »³⁴.

Puis un travail vocal s'ensuit avec la prononciation d'onomatopées et de syllabes chantées, moment où « la leçon de piano retrouve le temps de l'échauffement corporel et du chant, ce formidable outil transversal dans l'apprentissage de la musique, lien entre faire et entendre, immédiate source de joie dans le collectif »³⁵.

- 2) L'objet du cours commence ici avec l'apprentissage de la notion d'intervalles qui va être apprises par la voix et de manière ludique.
 - Les élèves chantent les intervalles en montrant à chaque fois ce à quoi il correspond sur leurs doigts.Avec rotation des rôles :
 - Un élève montre un intervalle sur ses doigts et les autres doivent le chanter.
 - Un élève va au piano et joue un intervalle et le groupe doit deviner. Pour parvenir à trouver cet intervalle, les élèves rechantent toujours la série des intervalles, jusqu'à la

³⁴ *Ibid.*, p 21.

³⁵ *Ibid.*, p 22.

quinte pour le moment, ce qui donne : do-re-do-mi-do-fa-do-sol puis à l'envers.

- 3) Ensuite, les élèves vont tous s'installer au piano, deux par piano et/ou clavier (selon les salles, cela diffère). Les professeurs insistent sur « la position du pianiste » : bonne tenue sur le tabouret, bonne tenue de la main, épaules détendues. Ils vont jouer tous ensemble la série des intervalles qu'ils ont découverts et appris en début de cours, à la main droite, puis à la main gauche.

A chaque fois, avant de commencer à jouer, c'est au tour d'un élève de donner le départ en comptant à haute voix. Les autres doivent donc partir à son tempo.

- 4) Les élèves vont par la suite se remettre à table et écrivent ce qu'ils ont chanté et joué sur une feuille de portée. L'exercice semble difficile pour la plupart des élèves (certains ne parviennent pas à situer l'emplacement des notes qu'ils ont chanté, d'autres manquent de précision dans l'écriture des notes, d'autres encore ont écrit en toute lettre la série des intervalles). Les professeurs circulent entre les élèves et regardent ce qu'ils font. En attendant le passage des professeurs, certains élèves prennent le temps de s'entraider. C'est, en autres, ce que le format multi-niveau permet : « les plus avancés prennent conscience de leurs acquis, consolident régulièrement leurs connaissances, enthousiastes de pouvoir aider plus jeune qu'eux, pendant que les débutants sont stimulés par le modèle dans lequel il se projette aisément »³⁶.

Après cela, ils marquent sur la fiche de devoirs, dans la rubrique « création » : chanter et jouer les intervalles.

- 5) Séparation du groupe en deux demi-groupes (un des groupes de trois élèves monte dans une autre salle) pour le travail des morceaux individuels.

- Observation du 1^{er} groupe : un élève joue son morceau, les autres sont sollicités pour frapper la pulsation.

- Observation du 2^e groupe : Travail sur des notes répétées pour apprendre à trouver une aisance dans le geste, une relaxation.

Puis, les élèves vont noter ce qu'ils ont fait dans la rubrique « mon morceau » de la fiche de devoir.

³⁶ *Ibid.*, p 26.

→ Ce cours collectif encadré par un professeur³⁷ est constitué de six élèves en Ier cycle de piano globalisé.

Les élèves sont deux par piano et le cours débute par un travail sur l'enchaînement d'un morceau. Le but est de faire travailler la réactivité de jeu des élèves et de pouvoir leur apprendre à suivre activement un morceau, même quand ce n'est pas à leur tour de jouer.

- 1) Retour sur table avec un exercice de lecture de notes, chacun à leur tour.
- 2) Retour au piano pour commencer le travail sur les intervalles, comme cela a été décidé entre tous les professeurs de piano du collectif. Le même système de jeu de reconnaissance d'intervalles vu précédemment sera mis en place dans ce cours, de manière plus ou moins variée.

→ Cours de pratique collective (arrangement) dispensée par deux professeurs à sept élèves :

Ce cours est une pratique collective que les élèves de IIe cycle peuvent choisir ou pas et porte sur l'arrangement de partitions et sur l'informatique musicale. Le groupe d'élèves est composé de 2 pianistes, 1 percussionniste, 1 guitariste, 1 flûtiste traversière, 1 violoniste, 1 violoncelliste.

- 1) Les élèves se mettent en groupes de trois et de deux et doivent arranger une partition proposée par les professeurs et qui n'est pas écrite pour leur formation instrumentale. Après un temps de recherche et de préparation, les différents groupes restituent le travail (une partie de la partition). Une fois tous les groupes passés, s'ensuit un moment d'échanges et de réflexion sur ce qui a été proposé par chacun. Les groupes réalisent qu'ils avaient en réalité tous le même air à jouer, mais que ce dernier avait été écrit différemment (une partition avait l'air écrit pour piano, une autre pour orchestre, une autre pour musique de chambre).
- 2) Un moment est pris juste après pour écouter l'œuvre en question : *Pavane pour une infante défunte* de Ravel.

³⁷ Une fois par semaine, un professeur a en charge un cours global de Ier cycle de piano. En dehors de celui-ci, les cours sont assurés en binôme.

- 3) Pour la semaine prochaine, ils doivent faire une autre proposition d'arrangement, ou aller plus loin dans celle qu'ils ont faite ce jour.

→ Ce cours collectif encadré par deux professeurs est constitué de sept élèves en 1er cycle de piano globalisé.

Au début du cours, les élèves se retrouvent autour de la table pour parler de leurs vacances. Ces moments permettent un temps de prise de parole spontanée qui ne sont pas anodins puisque grâce à ce moment, un élève va dire une chose qui va s'avérer constituer le socle de la séance d'improvisation qui va suivre. En effet, au fil de la conversation sur les tortues, un élève se sentant concerné par le sujet du fait qu'il soit en train de préparer un exposé sur le même thème, va expliquer que les tortues n'ont pas vraiment beaucoup changé depuis « l'ère mésozoïque », terme qui va en intriguer plus d'un. Après quelques explications sur le mot, les élèves sont invités à aller improviser collectivement sur cette « ère mésozoïque ».

- 1) Séance d'improvisation particulièrement intéressante. Les élèves ont créé une ambiance tout à fait étrange et représentative du terme –terme que personne ne connaissait avant de l'entendre de la bouche de leur camarade. Leur improvisation était donc à l'image du terme : intrigante. Ce n'est qu'à la fin, au moment des échanges que l'on se rend compte que cela n'a pas été facile pour tous les élèves, certains soulignant le fait de ne pas avoir su quoi faire, de ne pas avoir eu d'idée, d'avoir fait au hasard au début. Malgré tout, le groupe est content de ce qu'il a fait, peut-être légèrement moins celui qui a parlé de « l'ère mésozoïque » car il aurait souhaité faire autre chose³⁸, mais finalement il a suivi l'élan du groupe.
- 2) Un travail sur les intervalles est ensuite entrepris, comme cela a été le cas des groupes de 1er cycle global du mardi. Pour permettre aux élèves de bien retenir les intervalles, d'autres pistes d'exercices ludiques sont proposées en plus de ceux vus précédemment. Les professeurs varient leur proposition, saisissent les occasions qui se

³⁸ L'élève en question avait en tête (et seulement en tête) une idée bien précise de ce qu'il voulait faire : traduire en musique, par l'utilisation de nuances, la taille mouvante des tortues (nuance forte pour montrer que les tortues étaient immenses à cette période et nuance douce pour souligner le fait qu'aujourd'hui, elles sont de plus petites tailles). Au fil de l'improvisation, il s'est rendu compte que ce que faisaient les autres ne correspondaient pas à ce qu'il avait prévu. Il a donc laissé de côté son idée pour se concentrer sur les propositions de ses camarades. Ce n'est que lors du temps d'échange qu'il a fait part de sa déception car tout ne s'était pas passé comme il l'avait imaginé. Les professeurs ont donc saisi cette occasion pour expliquer la différence entre une improvisation, une création et une composition.

présentent à eux. Par exemple : dans les groupes du mardi, les élèves n'étaient pas encore prêts pour réussir à faire la série d'intervalles au piano aux deux mains alors qu'avec ce groupe-là, les élèves ont pu le faire, et ont pu également travailler la série des intervalles associée à une nuance, celle choisie par l'élève qui donne le départ.

- 3) Séance d'improvisation sur le mode de ré, mode du chant qu'ils ont appris, *L'homme de Taloudé*. Les professeurs demandent d'abord si les élèves savent ce qu'est un mode. Passé ce moment de clarification et de découverte de la définition d'un mode, les élèves vont improviser chacun à leur tour pendant que d'autres font des rythmes corporels servant à la fois de tempo et de rythmique pour soutenir l'improvisation.
- 4) Retour à table pour écrire les intervalles vus durant la séance et écrire dans leur fiche de devoirs ce qu'ils ont à faire : improviser sur le mode de ré.

➔ Ce cours collectif encadré par deux professeurs est constitué de sept élèves en 1er cycle de piano globalisé.

- 1) La séance s'articule à quelques exceptions près comme les séances du mardi, avec un travail sur les intervalles.
- 2) Puis le grand groupe se divise en deux demi-groupes pour un travail de morceaux de piano. Le demi-groupe que j'ai observé a travaillé un morceau collectif à huit mains. Un travail de rythme a été entrepris sous différentes formes pour aider une élève qui ne jouait pas le bon rythme de noire pointée croche. Les élèves, même lorsqu'ils ne sont pas concernés directement par le problème en question, sont en permanence sollicités. Cela participe à l'enracinement du savoir pour les élèves les plus avancés.

2.3. Analyse des observations

2.3.1. Structuration de l'espace et du temps

En arrivant dans la salle principale de cours et après l'observation de quelques heures de cours, certains aspects m'ont fait penser aux pédagogies alternatives de Montessori ou Freinet notamment en ce qui concerne la décentration de la posture de l'enseignant qui n'hésite pas à s'asseoir par terre avec les élèves, mêlés à eux, et la définition d'espaces adéquats pour les différentes activités, des zones dédiées à la réflexion, à la lecture, au repos, des mises à disposition d'objets musicaux ou autres pouvant être utiles à l'élève :

Une salle de ce genre est plus grande que les salles de classes traditionnelles, non seulement parce que les petites tables et les chaises séparées occupent plus d'espace, mais aussi parce qu'une grande partie de l'espace au sol doit être disponible pour permettre aux enfants de répartir leurs tapis pour travailler dessus. (...) Dans le salon, où les enfants se divertissent par la conversation, les jeux, ou la musique, le mobilier doit être particulièrement soigné. (...) Un piano, ou, mieux, plusieurs instruments de musique, éventuellement des harpes de petites dimensions, conçues spécialement pour les enfants, complètent l'ameublement. (...) Dans la salle à manger, il y a, en plus des tables, des placards bas accessibles à tous les enfants. (...) Cette méthode cherche à donner tout cela à l'enfant réellement - le rendant acteur au sein d'une scène vivante³⁹.

Cette citation, bien que décrivant la « maison des enfants » souligne l'importance de l'aménagement d'un lieu dédié aux apprentissages de manière générale. La salle principale où se déroulent les cours au conservatoire de Saint-Denis recrée cet état d'esprit en l'adaptant au contexte artistique musical. Cette technique pédagogique de l'élaboration de la classe en différents espaces a différents objectifs : permettre aux élèves de se sentir bien en arrivant dans la pièce, à l'aise, détendu et disponible pour apprendre ; éveiller la curiosité de l'enfant en mettant à sa disposition des objets susceptibles de lui poser questions ; inciter à l'autonomie en le laissant rechercher les informations dont il a besoin pour accomplir une tâche (par exemple, un élève débutant qui aurait oublié l'ordre des notes de la gamme de do peut aller chercher cette information dans la « forêt suspendue » où se trouvent des fiches de théorie).

³⁹ MONTESSORI, Maria. *Dr. Montessori's Own Handbook*, Frederick A. Strokes compaigny publishers, 1914. Traduction française prise sur le blog de Céline Alvarez.

Les différents moments du cours s'enchaînent avec beaucoup de fluidité. Les élèves n'ont pas le temps de s'ennuyer. Ils sont actifs et sollicités en permanence de manière judicieuse. Le choix de séparer le grand groupe en demi-groupe, en binômes, d'avoir des formats de cours « à géométrie variable » permet de rythmer la séance, de faire en sorte que les élèves puissent travailler avec d'autres camarades que ceux dont ils ont l'habitude ou avec lesquels ils ont plus d'affinité, et de fixer des temps de travail plus personnalisés avec les élèves, pour ne pas perdre le côté précieux de la relation individualisée que l'on peut avoir en cours individuel.

2.3.2. Choisir de prendre le temps qu'il faut

D'ailleurs, à Saint-Denis, la structuration du temps n'est pas synonyme de rigidité temporelle où tout serait chronométré. Au contraire, comme nous l'avons vu précédemment, en cours global, il n'est pas question d'apprendre dans l'urgence, pressé par un examen ou dans l'obligation de montrer des résultats rapides.

Revenir sur des points déjà évoqués les années précédentes, s'arrêter plus ou moins longuement sur des notions précises parce que le besoin s'en fait sentir, laisser aux élèves la possibilité de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue, de débattre, ne signifient pas perdre du temps mais dans un sens, en gagner car : ne vaut-il pas mieux prendre réellement le temps d'ancrer les choses dans les esprits, les vivre et les assimiler, quitte à revenir plusieurs fois dessus, plutôt que de venir au bout de son programme en temps et en heure avec l'impression de ne pas avoir pu aborder les choses en profondeur et d'être dubitatif quant à l'appropriation par les élèves des savoirs ?

Pourtant, dans beaucoup de cours, un certain nombre de questions musicales majeures sont soulevées, sans que soit pris le temps de profiter de ce qu'elles subordonnent d'intelligence sensible ou de pragmatisme nécessaire (...) mais cela pose la question de quand il est possible de « perdre du temps » pour en gagner en termes d'apprentissages⁴⁰.

En cours individuel, cette impression de course contre la montre se fait sans doute plus ressentir en raison de la brièveté du cours où il faut veiller à aller droit au but, sans faire trop de digressions afin d'optimiser le temps et permettre à l'élève de repartir avec de quoi avancer durant la semaine. Mais dans de telles conditions, n'est-on pas plutôt dans une attitude productiviste où le résultat importe plus que tous les apprentissages contenus dans les tâches ?

⁴⁰ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 154.

C'est en tout cas cette « asphyxie⁴¹ » causée par le manque de temps qui a poussé Arlette Biget à fonctionner en cours collectif, premièrement pour remplir les différentes missions liées à sa profession : enseigner l'instrument, enseigner la musique et participer à l'éducation et à la formation de la personnalité de ses élèves. Et deuxièmement pour disposer d'une plage horaire plus grande où les échanges ont toute leur place et où il est possible de véritablement prendre le temps de faire les choses.

(...) mon regard, comme celui de l'élève, était constamment fixé sur la montre. Je ne pouvais qu'écouter et commenter le travail fourni et préparer rapidement la leçon suivante ; ce manque de temps m'empêchait, entre autres choses, de laisser les élèves qui le désiraient s'exprimer librement. Mon attention, ma disponibilité s'émoissaient inexorablement. Le contact personnel si nécessaire entre un professeur et un élève disparaissait peu à peu au profit d'une absence presque totale de communication.

2.3.3. Une multitude de pratiques reliées les unes aux autres

Même si le cours global de piano collectif n'est pas un système très développé dans les établissements d'enseignement musical spécialisé en France, il est stupéfiant de constater la diversité des pratiques proposées aux élèves, dont certaines sont liées à l'oralité. A chaque cours, les élèves travaillent d'une manière ou d'une autre l'oreille, l'écoute, le rythme, le chant, la lecture de notes et abordent des notions théoriques qui sont immédiatement mises en pratique, ce qui permet de mieux les comprendre et saisir leurs enjeux :

La pédagogie active, mise à l'honneur par Freinet, nous a montré que la maîtrise d'une règle de grammaire devient plus facile quand elle est utilisée pour écrire un article du journal de la classe ou pour échanger avec un correspondant d'une école d'une autre région... Que l'accès au sens de l'opération, comme à celui du calcul du temps ou du pourcentage est facilité par la gestion de l'argent ou la préparation financière d'un voyage scolaire (...) La manipulation, l'expérimentation, la communication, la fabrication... font comprendre l'utilité des savoir ⁴².

Bien que les notions musicales apprises en formation musicale puissent être vues et appréhendées en cours individuel, seul avec le professeur, le groupe apporte néanmoins une autre dimension à l'apprentissage. En effet, en plus d'expérimenter eux-mêmes une notion,

⁴¹ BIGET, Arlette. *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Editions la Rue musicale, 2017, p 9-11.

⁴² BOIMARE, Serge. *La peur d'enseigner*. Editions Dunod, 2012, p 116.

les élèves, par l'observation attentive de leurs pairs, apprennent aussi des autres et s'enrichissent de ce qu'ils voient. Lorsqu'un élève observe un autre élève opérer une action, c'est comme s'il la faisait lui-même dans son esprit. Les situations réalisées par les différents élèves deviennent alors autant de ressources pour eux.

L'esprit créatif et imaginatif de l'élève est éveillé à tout moment par des pratiques comme l'improvisation, la création. Le simple fait pour un élève de devoir proposer un exercice à ses camarades, une formule mélodique, rythmique, est une occasion pour lui d'être dans une démarche de recherche musicale, d'improvisation.

De manière générale, mettre l'élève en situation d'improvisation c'est lui permettre de « se réconcilier avec son instrument, retrouver une forme d'image positive de lui-même dans le groupe » et « progresser de façon inattendue également, sur des aspects considérés comme intégrés aux progressions « normales ». C'est alors la dimension exploratoire qui devient source d'aventure dans « l'inouï » et donc, d'élargissement des capacités techniques personnelles. L'hétérogénéité des pratiques porterait en elle la possibilité d'apprendre plus sur soi et consoliderait même son propre savoir-faire »⁴³.

Que ce soit au Conservatoire de Saint-Denis ou au Centre d'Expressions Musicales, organiser les cours de piano de manière collective permet d'apporter une solution à un problème que rencontrent souvent les établissements d'enseignement musical : les listes d'attente. En effet, les demandes pour intégrer une classe de piano en conservatoire sont très, voire trop nombreuses, par rapport au nombre de places disponible, le piano figurant parmi les instruments les plus demandés. Les élèves doivent donc parfois s'inscrire sur une liste d'attente. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle certains, en attendant de pouvoir y rentrer ou parce qu'ils préfèrent abandonner l'idée d'être formés en école de musique, finissent par se tourner vers les cours particuliers ou d'autres lieux d'enseignement musical. Les cours collectifs de piano favorisent donc l'accueil d'un plus grand nombre de personnes.

⁴³ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 176.

3. LES FREINS À LA MISE EN PLACE DES COURS COLLECTIFS DE PIANO

Le CRC de Saint-Denis et le CEM du Havre sont les exemples d'une organisation et d'un mode de fonctionnement approuvés par la direction, tous les professeurs concernés, les élèves, et les parents. L'approbation de chacune des parties constitue le fer de lance du projet. Dans le cas contraire, si le nombre de parties favorables au projet est insuffisant, le projet ne pourra voir le jour.

3.1. Premier frein, les professeurs

Prenons le cas du Conservatoire de Bussy où les professeurs ont reçu des formations portant sur des pratiques telles que l'improvisation, la création, les cours collectifs par Fabien Cailleateau. Malgré l'enthousiasme général, une fois la rentrée scolaire arrivée, les professeurs sont finalement restés sur leur pédagogie habituelle.

Comme l'exprime bien le directeur de l'établissement avec lequel je me suis entretenue, « Il faut avoir l'adhésion des professeurs » pour qu'une telle mise en place pédagogique puisse être appliquée : « Je ne peux pas leur imposer. Il faut des professeurs volontaires et partants, une équipe de professeurs soudée, et ce n'est pas le cas à Bussy ». Afin de ne pas créer de tensions au sein de l'établissement, il convient aux écoles de musique de réfléchir, avec chacun des différents acteurs sur les valeurs qui sont les siennes.

Quelques essais ponctuels ont été tentés par des professeurs afin de regrouper un petit groupe de pianistes débutants sur un même créneau horaire (par exemple, trois élèves en 1h), mais les résultats n'ont visiblement pas été concluants d'après les dires du directeur : « au bout de un trimestre, il y en a toujours un sur les deux, un sur les trois, qui est plus doué, qui travaille plus, et du même coup, il y a un décalage. Donc il y en a un qui s'ennuie, un pour qui ça va, et un qui est à la traîne ». Ce constat vient justement pointer du doigt un aspect fondamental dans la pédagogie de groupe, celui des compétences du professeur⁴⁴. On ne peut improviser un cours collectif. La séance doit être construite et réfléchie en amont afin que le cours ne laisse aucun élève livré à lui-même ou écarté du groupe. Le début, le déroulement et la fin de la séance doivent impérativement avoir été préparés. Cela ne signifie nullement que les choses vont alors être raides et figées, ne laissant aucune place à la spontanéité et à une certaine liberté de déroulement. Au contraire, la préparation minutieuse du cours sert de fondation, d'assise, et vient structurer et rythmer la séance. Les enfants sont sensibles aux différents rythmes d'un cours et à la manière dont les choses sont amenées par le professeur.

⁴⁴ Cf sous-partie 3.4 : « Quatrième frein : les compétences des enseignants ».

3.2. Second frein, les parents

Les parents sont également des acteurs incontournables dans la mise en place d'un projet. A Bussy, le directeur précise que « les parents viennent et ils estiment qu'ils payent alors ils veulent le cours de piano individuel. Ils sont attachés à leur temps de cours ». Cela montre encore que, dans l'esprit du plus grand nombre, le cours individualisé rime avec meilleure qualité de cours, enseignement exigeant où le professeur sera apte à faire progresser l'élève de la meilleure manière qui soit, sans être freiné, puisque l'élève sera seul en cours. En réalité, il s'agit là d'un mode de pensée qui fait partie de l'héritage de la France car dans d'autres pays, notamment au Québec, le cours individuel ne tient pas une place centrale :

L'initiation au travail de musicien de groupe est centrale et l'enseignement instrumental individuel secondaire. Il est le plus souvent au service de ce qui se fait dans la pratique collective et il n'est pas rare, pendant la répétition d'un ensemble, de voir sortir un élève ou un petit groupe d'élève pour aller travailler quelques instants avec un « moniteur », spécialiste, lui, d'une discipline instrumentale ⁴⁵.

Il n'est pas aisé de modifier les schémas de pensées, enracinés dans les esprits depuis des siècles, d'imaginer que la musique peut s'apprendre autrement que de la manière dont on a été enseignée :

Pour généraliser des cursus d'apprentissage instrumental qui seraient davantage basés sur les cours de pratique collective, il faut dépasser la mentalité selon laquelle la réussite de l'élève – et donc celle du professeur – reposerait avant tout sur la réussite individuelle. Il faudrait arrêter de penser que les élèves qui ne réussissent pas sur le plan individuel sont en échec et n'ont pas spécifiquement leur place dans les études musicales. Cette conception qui privilégie la réussite individuelle n'est pas propre aux apprentissages instrumentaux mais traverse de façon quasi « génétique » nos systèmes scolaires ⁴⁶.

Nous comprenons à travers ces propos que l'enjeu s'étend au-delà du champ artistique et musical. La société actuelle est incontestablement devenue individualiste, plaçant entre autres la réussite personnelle au premier plan. Cet individualisme n'est pas forcément à prendre dans un sens négatif et à faire rimer avec égoïsme ou repli sur soi car il recouvre plusieurs réalités par exemple en valorisant les droits et les responsabilités d'une personne, en faisant exister cette personne en tant que telle, et non comme un individu dans une masse. Mais force est de

⁴⁵ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 68.

⁴⁶ *Ibid.*, p 126.

constater que le lien social est fragilisé et que l'apprentissage de la musique en collectif peut être un moyen de favoriser et développer les relations interpersonnelles, le sentiment d'appartenance, le partage, l'ouverture à l'autre et à sa singularité.

Avec une équipe pédagogique soudée, motivée et convaincue à l'idée de se lancer dans les cours de piano collectifs, les parents seraient peut-être plus en mesure de saisir les finalités et les objectifs d'un apprentissage instrumental en collectif. Mais que ce soit au niveau des professeurs ou de la mentalité de la ville, le directeur constate, malgré la conscience que l'apprentissage du piano en collectif serait un dispositif pédagogique très enrichissant, que « ce n'est pas dans la culture de notre département de piano ».

3.3. Troisième frein, aspects pratiques

En partant du principe qu'une école de musique aurait trouvé une équipe pédagogique partante pour des cours collectifs de piano, il resterait à régler les aspects plus pratiques liés à la mise en place du dispositif comme le nombre de salles à disposition, le nombre de piano par salle et tout autre matériel nécessaire, à voir et organiser avec l'équipe administrative et technique. Mais de manière plus générale, toute l'organisation du dispositif doit être pensée et préparée en amont : fréquence des cours collectifs, répartition des élèves, recherche de créneaux communs, choix de regrouper les élèves en multi-niveaux ou pas, modalités d'évaluation, suivi personnel de chaque élève, etc.

Le conservatoire de Saint-Denis est un exemple délicat à prendre dans le sens où il s'agit pour les élèves de 1er cycle de cours globalisés (deux cours globaux de 1h15 chacun où pratique pianistique, pratique d'ensemble et formation musicale sont réunis). En termes de nombre de trajets, cela représente moins de déplacement dans la semaine, deux au lieu de trois. Mais si nous partons de l'idée d'organiser des cours collectifs de piano non globalisés, où l'élève aurait donc en plus de son cours collectif de piano, un cours de formation musicale et une pratique collective, nous pouvons nous demander si cela ne représenterait pas pour lui une charge d'heures supplémentaires. Cela dépend de plusieurs choses : la fréquence du cours collectif (ponctuellement ou toute l'année), le nombre d'élèves réunis par cours, la composition des groupes (hétérogène ou homogène), le nombre de professeurs (seul, en binômes ou plus). Ces éléments jouent sur l'organisation du système de cours. Par exemple, un professeur qui souhaite mettre en place des cours collectifs de piano avec six élèves en

multi-niveaux aura sans doute moins de difficulté à organiser les séances que s'il recherche à avoir un groupe homogène en termes de niveau car il pourra faire un cours avec les différents élèves qu'il a habituellement les uns après les autres, sans être freiné par la différence de niveau. Il n'aura pas besoin de se mettre en difficulté à essayer de faire concorder les emplois du temps. En revanche, si un professeur a trois élèves de même niveau qui s'enchaînent dans son emploi du temps, cela peut être une occasion d'additionner leur temps de cours et de les prendre ensemble. C'est un avantage pour l'élève qui aura une séance de cours plus longue que s'il avait été en individuel. Quant au travail en binôme de professeur, cela est une belle initiative, favorisant l'échange, la communication, le partage d'idées et l'émergence de projets. Cela demandera en revanche beaucoup plus de travail d'organisation au niveau des plannings des professeurs qui choisissent de travailler ensemble, afin de faire concorder leur emploi du temps entre eux et avec les élèves. De la ponctualité ou la pérennité de la mise en place des cours collectifs de piano découle donc en réalité toute l'organisation du projet.

3.4. Quatrième frein, les compétences des enseignants

L'instauration d'un système de cours de piano collectifs requiert des compétences précises de la part des enseignants. En effet, il n'y aurait pas d'intérêts notables à regrouper des élèves pianistes en collectif pour finalement limiter le cours à un enchaînement de séances individuelles observées par les autres élèves. Le collectif est une richesse dotée d'un fort potentiel : « Piano collectif, ce doux oxymore invite à la création »⁴⁷. Le groupe ouvre sur un enseignement différent où les outils pédagogiques doivent être repensés afin de rendre tous les élèves actifs et en disponibilité. C'est à ce moment-là que l'on constate que le professeur, face à un groupe, doit faire appel à d'autres compétences que celles qu'il exploite en cours individuel comme savoir organiser et gérer un groupe, s'adresser à lui, savoir différencier la pédagogie et user de créativité en termes de contenu. Le profil d'un professeur idéal aurait un « mélange de compétences d'un d'artiste excellent dans le domaine de la création et de la pédagogie collective, avec celles d'un professeur de formation musicale aux compétences étendues aux pédagogies de groupe, mêlées avec le savoir-faire d'un professeur instrumentiste qui saurait gérer un cours de musique d'ensemble avec un instrumentarium des plus variés »⁴⁸.

Que le groupe soit constitué d'élèves en multi-niveaux ou non, la pédagogie différenciée

⁴⁷ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 45.

⁴⁸ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 199.

sera un outil incontournable pour le professeur. Dans le milieu scolaire, un enseignant ayant devant lui une classe de CE1 de trente élèves de sept ans devra nécessairement différencier la pédagogie s'il veut réussir à faire apprendre chacun d'entre eux, s'il veut pouvoir les amener au plus haut de leur potentiel.

Pour Meirieu, la pédagogie différenciée semble d'ailleurs être la démarche la plus efficace à mettre en œuvre pour permettre aux élèves, par des moyens divers, d'accéder à des objectifs communs. Il la définit comme étant le fait de se soucier de la personne sans pour autant renoncer à se soucier de la collectivité⁴⁹ et explique qu'il est possible, à notre portée, sans avoir été préalablement formé à cela, de mettre en place une pédagogie différenciée :

La pédagogie différenciée peut être mise en œuvre dans le moindre geste et de manière très simple, dans le quotidien de toutes les classes. Dire à des élèves : « Pour demain, vous n'avez pas à faire l'exercice 23 de la page 45, mais vous avez le choix entre l'exercice 23, l'exercice 25 et l'exercice 26... », c'est déjà de la pédagogie différenciée ! Parce que c'est l'occasion de faire réfléchir chacun sur le sens de l'exercice, ce qu'il lui permet d'acquérir, les rapports entre les moyens à mettre en œuvre et le résultat obtenu, etc. (...) De même, alterner des méthodologies dans une même séquence permet au plus grand nombre de « s'y retrouver », et (...) d'identifier les stratégies d'apprentissages les plus efficaces pour lui...⁵⁰

Concrètement, comment cela peut-il se traduire en cours collectif de piano ? En variant les approches d'une même notion (par exemple l'apprentissage d'un rythme en l'écoutant sur un support, en le dansant, en le chantant, en le jouant à l'instrument, en l'écrivant, etc), et en ajustant les consignes selon les niveaux sans pour autant simplifier de trop les choses au point que l'élève le moins avancé ne soit pas confronté à un obstacle à franchir lui permettant de progresser par la suite et finisse par s'ennuyer. C'est un travers possible de la différenciation pédagogique dans lequel le professeur peut facilement tomber : abaisser ses exigences pour les élèves les plus en difficultés, leur donner des choses plus faciles à faire que les autres pour qu'ils les réussissent, et valoriser ceux qui sont en mesure de mieux réussir en les confrontant à des tâches plus stimulantes.

Ces inégalités de traitement sont perçues ou ressenties par les élèves et peuvent creuser un fossé entre eux. Un juste milieu doit être recherché afin que l'élève puisse s'impliquer dans un

⁴⁹ MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clefs*, Paris, ESF éditeur, 2013, p 67-92.

⁵⁰ MEIRIEU, Philippe. *Retours sur la « pédagogie différenciée »*. Entretien mené par Sabine Kahn pour les Cahiers pédagogiques, 2013.

quelque chose d'à la fois accessible pour lui et comportant une difficulté à surmonter.

Il est aussi possible, comme le préconise Meirieu dans son exemple, de laisser les élèves choisir entre plusieurs options : par exemple, lors d'un travail d'improvisation sur un bourdon (préenregistré ou joué par un élève), proposer à l'élève débutant d'improviser sur un mode sans altération et dans une tonalité avec altérations pour celui qui est plus avancé. Tous les élèves pourront alors s'investir dans l'exercice quelque soit leur niveau. Le professeur pourra alors varier ses consignes et au fil des séances, faire en sorte que les élèves progressent dans la découverte d'autres modes et tonalités qu'ils n'auront encore jamais parcourues.

Partie III

Intérêts pédagogiques et humains de penser une pédagogie collective au piano

1. LES BIENFAITS D'UN APPRENTISSAGE INSTRUMENTAL EN GROUPE

1.1. Une approche socioconstructiviste de l'apprentissage

Avant de parler du socioconstructivisme, il convient d'aborder brièvement le constructivisme, théorie de l'apprentissage développée, entre autres, par Jean Piaget qui place l'apprenant et ses conceptions initiales, représentations, expériences, au centre du processus d'apprentissage. L'apprenant construit son savoir, il ne se limite pas à le recevoir passivement. Les connaissances sont donc le fruit d'une activité mentale faite de constructions qui résultent de l'interaction entre celui qui observe et la réalité, qui est sa propre vision du monde. Cette théorie constructiviste s'oppose au behaviorisme, aussi appelé comportementalisme, qui se base sur le comportement observable de l'individu, sur l'avant et l'après apprentissage, et met en avant une conception basée sur un système stimulus-réponse.

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage inscrite dans le prolongement du modèle de Piaget. Il intègre les apports du constructivisme mais ajoute à cela l'importance fondamentale des relations sociales dans l'apprentissage, du travail de verbalisation et de médiation. Vygotsky, psychopédagogue, a développé la théorie socioculturelle du développement cognitif. Pour lui, l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles⁵¹). Le développement des activités cognitives et le contexte socioculturel sont indissociables ce qui signifie que la construction des connaissances se fait par une interaction avec les pairs dans un contexte culturel. C'est là qu'intervient la notion de zone proximale de développement. Cette zone comprend toutes les connaissances et les compétences qu'un apprenant peut réaliser, apprendre, avec l'aide d'un pair plus compétent (où la médiation du professeur), mais qu'il ne peut pas faire seul. Ce qu'un apprenant peut faire seul se situe dans la zone d'autonomie, au centre du schéma.

⁵¹ VYGOTSKI Lev S. *Pensée et langage*, La dispute, Éditions 2019.

**Zone proximale de développement
(l'apprenant peut le faire en étant aidé)**



Willem Doise, psychologue, et Gabriel Mugny, professeur en psychologie sociale, dans la continuité des travaux de Vygotsky et Piaget, expliquent que les conflits sociocognitifs, c'est-à-dire la confrontation de points de vue ou d'avis contradictoires, provoquent un déséquilibre qui va donc remettre en cause les représentations et les conceptions antérieures de l'individu, l'amener à dépasser ces contradictions, engendrant ainsi une réorganisation de son système de pensée, de ses connaissances et la reconstruction du savoir⁵². Le conflit sociocognitif est donc nécessaire pour que l'individu apprenne et qu'il y ait un développement cognitif.

L'ensemble de ces propos peut être résumé dans l'article *Le travail en groupe à l'école* de Jean-Paul Roux, historien et enseignant-chercheur, qui explique que le groupe permet, dans un contexte interactif, à chaque élève de progresser individuellement en ce qu'il déclenche des « processus inter et intra-individuels favorisant le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles. Tout particulièrement, le travail en interaction est très fréquemment à l'origine : de dynamiques de confrontations socio-cognitives efficaces ; d'effets positifs sur la représentation de la tâche, sur les buts à atteindre et les procédures pour y parvenir ainsi que sur le contrôle des activités cognitives et métacognitives. En tout cas, ces confrontations déstabilisent les procédures individuelles des sujets impliqués ce qui exige d'eux une réorganisation le plus souvent constructive de leur système cognitif. ».

⁵² DOISE Willem, MUGNY Gabriel. *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Collin, 1997, 240 p.

C'est en cela que l'apprentissage instrumental en groupe s'avère être grandement bénéfique pour l'élève.

A Saint-Denis, lors de la mise en place des cours globaux, les professeurs avaient, entre autres, pour objectifs « d'encourager la sollicitation de camarades pour des conseils théoriques comme pratiques, tout en restant disponibles si besoin d'éclaircissement »⁵³.

Lors de mes observations, j'ai pu observer ces interactions entre les élèves, par exemple lorsque les élèves se réunissent autour de la table pour mettre à l'écrit ce qu'ils ont appris de nouveau (intervalles à écrire sur les portées, notes, etc), mais surtout entre les binômes assis au piano, lorsqu'il s'agissait de se montrer une position, ou de clarifier une consigne émise par un professeur. Même durant les exercices sur table, les élèves ne semblent pas hésiter à se solliciter les uns les autres. Ils le font d'ailleurs plus spontanément que lorsqu'il s'agit de solliciter le professeur. Dans un certain sens, c'est l'effet recherché, celui d'un climat d'échange entre pairs, d'entraide :

C'est le relationnel et le plaisir de produire ensemble de la musique qui subliment les réalités du travail disciplinaire : la démarche collective donne du sens aux démarches individualisées et le plaisir fusionnel de participer à une aventure collective submerge les individus et les fait progresser vers un « obscur objet de désir »⁵⁴.

Concernant la posture de l'enseignant que nous évoquons plus précisément plus loin dans le mémoire⁵⁵, il est comme un guide, un médiateur entre le savoir et l'élève, et entre les élèves entre eux, un « facilitateur des apprentissages ».

⁵³ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 29.

⁵⁴ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 49.

⁵⁵ Cf partie III, 3, 3.1. La place du professeur au sein d'un cours collectif d'instrument

1.2. Le groupe pour favoriser l'apprentissage par imitation : les neurones miroirs.

Les recherches en neurosciences cognitives ont aussi montré que le groupe permet un ancrage des apprentissages grâce aux neurones miroirs qui favorisent l'apprentissage par l'imitation :

La pratique en collectif nous est ici d'une grande aide : la neuroscientifique Björn Merker a montré que les élèves musiciens échangeaient inconsciemment des informations à partir des impulsions motrices qu'ils décelaient chez leurs partenaires, ce qui donne lieu à de continus ajustements⁵⁶.

En effet, entrent dans la catégorie des neurones miroirs ceux qui sont en activité lorsqu'une personne exécute une action, quand elle s'imagine effectuer cette même action et quand elle observe une autre personne agir. C'est ce que Brigitte Vincent-Smith, professeur de didactique des langues étrangères secondes, résume dans son article :

Les « neurones miroirs », découverts à Parme (Italie) par Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, semblent jouer un rôle majeur dans l'éducation et jettent un éclairage nouveau sur la physiologie du langage. Rappelons qu'observer un geste ou une activité complexe provoque dans notre cerveau des activations de neurones identiques à celles qui auraient été initiées si nous avions nous-mêmes fait les mêmes mouvements. Ces neurones miroirs émettent donc des potentiels d'action spécifiques lors de l'activité mais aussi lors de son observation chez autrui, et même lors de sa simple évocation. Les travaux actuels cherchent à préciser leur nombre, leur répartition dans les diverses régions actives du cerveau, leur mode de fonctionnement mais aussi, et surtout, leur rôle dans l'apprentissage et l'éducation⁵⁷.

Dans les cours individuels, l'élève a pour seul modèle son professeur qui va lui montrer des gestes, des positions, des mouvements qu'il va chercher à reproduire, à imiter. Dans un cours collectif, les élèves vont tous servir de potentiels modèles à leurs camarades. Regarder ce que fait l'un fait est une source d'apprentissage, et regarder ce que fait l'autre peut être

⁵⁶ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 63.

⁵⁷ VINCENT-SMITH Brigitte. *Education et système des neurones miroirs, Le système Miroir Neuroéducatif*, 2013, p.1.

encore plus interpellant car l'observateur fera le constat qu'ils n'agissent pas de la même manière et son cerveau commencera à comparer, évaluer la situation. Par rapport aux retours qui seront faits par le professeur, l'élève pourra alors revoir et retravailler sur l'élément observé.

1.3. Le regard de l'autre

Comme cela a été soulevé précédemment dans la sous-partie portant sur les limites du cours individuel, les pianistes n'ont accès que tardivement à une pratique collective, en dehors des morceaux à plusieurs mains. Les occasions de se produire étant moins nombreuses que pour les musiciens d'orchestre ou d'ensembles, la peur ou le malaise de jouer devant les autres peuvent se faire sentir plus fortement et empêcher l'élève de réussir à jouer, à s'exprimer. On peut parler d'inhibition sociale. Le plus souvent, l'élève se limite à jouer seul devant son professeur et parfois, tant bien que mal devant celui qui arrive dans la salle avant la fin de son cours.

Le cours collectif de piano permet aux élèves de prendre l'habitude d'être regardés, écoutés, critiqués. Leur façon de jouer en est même modifiée positivement du fait de se savoir observés. Dans son écrit à destination des jeunes musiciens, Robert Schumann dit ceci : « Jouez toujours comme si vous étiez en présence d'un maître ». Cela souligne le fait que seul, un élève ne jouera pas de la même façon que s'il se sait être l'objet d'attention d'autres personnes.

Ce phénomène social qui permet à un individu, en présence d'un ou plusieurs individus, d'augmenter sa performance d'une tâche est appelé facilitation sociale. Seul, l'élève aura plus tendance à ne pas être pleinement concentré, à fond dans le jeu, attentif à la propreté de l'exécution du morceau. Sans doute se dit-il que de toute façon, il peut faire plein d'erreurs et jouer approximativement puisque personne ne l'écoute vraiment. Jouer devant le professeur change déjà les choses et constitue un premier élément perturbateur dans le jeu de l'élève. Le professeur a des attentes, il sait ce qu'il a demandé à l'élève de travailler et l'élève a une responsabilité quant au travail qu'il a fourni ou pas. Jouer devant plusieurs élèves apporte encore une autre dimension, celle du regard des pairs où l'élève voit ce qu'il fait lui et ce que font les autres. Il peut, entre autres, se comparer, s'inspirer, apprendre en regardant l'autre et en l'écoutant.

Grâce au cours collectif instrumental : « Quatre attitudes sont offertes aux élèves : écouter le professeur ; jouer devant, jouer pour les autres ; écouter et observer un autre élève (écoute et regard actifs, pédagogiques) ; échanger, discuter, construire (enseignement mutuel, pédagogie de projet) »⁵⁸. Ces diversités d'attitudes sont autant de ressources et de richesses pour la formation des élèves.

1.4. L'apprentissage en collectif et la progression de l'élève

Par déduction, on pourrait penser qu'avec toutes les activités proposées lors du cours global de piano au conservatoire de Saint-Denis, le temps de pratique instrumentale est forcément amoindri, entraînant ainsi un niveau pianistique plus faible que si l'élève avait été en cours individuel. Il s'agit d'éclaircir ce que l'on sous-entend par « temps de pratique instrumentale ».

Mais la véritable question est celle-ci : la diversité des pratiques (création, improvisation, jeux, morceaux collectifs) développées lors du cours global est-elle un frein à la progression personnelle et individuelle de l'élève ?

Tout est résumé dans cette phrase issue d'un proverbe africain « Seul on va plus vite, mais ensemble on va plus loin ».

Il y a effectivement plus de chances que l'élève progresse plus vite et développe une technique et des réflexes pianistiques un peu plus rapidement en cours individuel qu'en cours collectif, car, le plus souvent, le travail technique et musical d'une œuvre constitue l'activité principale du cours individuel. En revanche, il n'y a pas de raison que la progression instrumentale soit amoindrie au point de rendre le niveau pianistique de l'élève plus faible qu'un élève en cours individuel. Certes, les élèves ont moins de temps de cours sur leur morceau solo, mais ils utilisent le reste du temps à l'exercice des pratiques citées précédemment, qui sont autant de possibilités de travailler la technique et la musicalité, même si elles ne sont pas toujours appliquées directement sur le morceau individuel. Elles demeurent néanmoins mises en pratique directement sur l'instrument, ce qui permet à l'élève de développer bon nombre de compétences, de réflexes, d'automatismes, dans des champs d'explorations beaucoup plus larges qu'en cours individuel (du fait de pratiques telles que l'improvisation collective, la création, les jeux pianistiques).

⁵⁸ BIGET, Arlette. *La pédagogie de groupe*, p 22.

L'apprentissage en groupe peut aussi être une source de motivation pour l'élève qui trouvera des raisons de travailler son piano à la maison, pour pouvoir ensuite partager ce qu'il a fait avec ses camarades, montrer l'avancement de ses morceaux. Bien que cela se trouve être une motivation intrinsèque, travailler en vue de montrer aux autres reste un élément moteur pour l'élève.

En cours individuel, si l'élève ne trouve pas immédiatement de sens et de valeur à ce qu'il fait, il va dans un premier temps travailler parce que son professeur représentant l'autorité lui a donné des consignes et que tout simplement, il doit les appliquer. Arriver en cours sans avoir fait ce qui a été demandé risque d'être problématique pour l'élève qui se verra alors questionné sur les raisons de son manque ou de son absence de travail. Dans l'esprit d'un jeune apprenant, le professeur d'instrument est un professeur au même titre que l'est son maître ou sa maîtresse dans le milieu scolaire. La crainte d'une sanction pour un travail non effectué fait réagir l'élève qui réalise qu'il est de son devoir de faire ce qu'on lui dit de faire. Cette autorité peut aussi s'incarner dans les parents.

Évidemment, le but pour l'enseignant est que cette motivation extrinsèque s'amodrisse et que l'élève trouve de l'intérêt, de la valeur et du sens à ce qu'il fait afin que sa motivation lui soit intrinsèque. Mais cela n'est pas évident et peut ne pas se faire immédiatement.

1.5. Le groupe comme vecteur de socialisation

Au-delà des apprentissages cognitifs, techniques, musicaux, le travail de groupe permet d'apprendre le vivre-ensemble, « la vie en collectivité » - pour citer les mots d'une camarade tirés du questionnaire rétrospectif -, apprendre à être responsable, à considérer, respecter, écouter et donner de la place à l'autre.

Le groupe devient un lieu de socialisation, comme l'école et en cela, les établissements d'enseignements musicaux participent également à l'éducation des enfants, en même temps que leur formation artistique.

Dans une interview, le directeur du Conservatoire Jacques Thibaud de Bordeaux, Jean-Luc Portelli, fait un constat majeur :

A l'école ou dans des cours de sport, les enfants apprennent ensemble. Il n'y a que chez nous, les musiciens, que l'enseignement individuel persiste encore. Le collectif n'est pas une innovation, il est dans l'ordre des choses. Dès les premières années, les élèves développent un sentiment d'appartenance, ils viennent d'abord pour passer un moment avec leurs copains à faire de la musique⁵⁹.

En effet, les pratiques sportives ainsi que d'autres pratiques artistiques (le théâtre, la danse, les arts plastiques) sont pratiquées en groupe. Il serait difficile d'imaginer un professeur de danse recevoir ses élèves les uns après les autres pour leur faire cours, tout comme un professeur de peinture. Pourtant, il y a bel et bien transmission de techniques diverses et variées à maîtriser. L'apprentissage se fait en groupe, sans exception, et cela ne pose pas de problèmes particuliers⁶⁰. Mais l'apprentissage instrumental dans les écoles de musique reste fondé sur le cours individuel autour duquel gravitent d'autres disciplines.

Si la musique est un art du partage, l'apprendre ensemble, avec les autres, sous le regard des autres, en groupe, est finalement une proposition cohérente.

Concernant le niveau instrumental en lui-même, il est possible qu'il soit plus faible qu'en cours individuel, par rapport à ce qui est habituellement attendu d'une institution musicale. Mais en soi, juger en termes de niveau est assez limitant et empreint de subjectivité. Le niveau change selon les établissements. Les attendus et les exigences ne sont pas les mêmes. Pourquoi ne pas évaluer plus globalement l'élève, ses acquis, les compétences musicales, sociales, et autres qu'il a développées au cours de l'année, son implication dans les différents projets organisés, le développement de son autonomie, afin que même si l'élève n'excelle pas en termes de niveau, il puisse tout de même valider son année, son cycle... ?

⁵⁹ Propos tirés d'une interview de Jean-Luc Portelli sur le site internet de France musique, 2018. <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/enseignement-collectif-au-conservatoire-l-experience-bordelaise-60962>

⁶⁰ Après huit ans de pratique d'arts plastiques (peinture, sculpture, dessin, etc), je peux dire que le groupe n'est en rien un frein dans la progression des élèves. Le professeur prend le temps de voir chacun pour conseiller, aider sur les aspects techniques. Le groupe est une ressource pour chacun, les avis des autres sont précieux et permettent de porter un regard critique sur notre travail. La possibilité de circuler pour regarder faire les autres est également un moyen d'apprendre, de s'inspirer de gestes, et d'autres techniques.

« Le niveau instrumental n'est peut-être pas toujours formidable, mais les élèves grandissent ensemble. Plutôt que de se concentrer sur les aspects techniques ou théoriques, c'est la musique qui est au cœur des apprentissages, et la théorie en découle, avec notamment des notions de la théorie musicale qui sont abordées en fonction du répertoire joué⁶¹ »

Grandir ensemble, apprendre le vivre-ensemble, le partage, le plaisir, l'épanouissement, ce sont finalement les mêmes valeurs qui reviennent, et celles-ci semblent, en outre, de plus en plus recherchées dans les établissements d'enseignement musical, et ailleurs. Mettre l'accent dessus ne peut qu'être bénéfique pour les élèves et permet sans doute d'endiguer problème de décrochage en cycle II et III.

1.6. Quelques dérives possibles du groupe

Le travail en groupe, au même titre que le cours individuel, comporte des limites et dérives possibles auxquelles il faut prêter attention. Dans le cas de cours collectifs du piano, nous n'aborderons pas tant la dérive économique et fusionnelle où, dans les deux cas, les apprentissages sont mis de côté⁶², mais nous pencherons plutôt sur les situations qui peuvent potentiellement se produire assez rapidement.

- L'élève peut ne pas trouver sa place, se sentir exclu ou mis de côté : lors de mes observations à Saint-Denis, j'ai été interpellée par une élève qui restait en retrait, au niveau spatial et comportemental. Bien sûr, n'étant venue que ponctuellement, je ne peux pas tirer de conclusions hâtives sur ce que j'ai pu voir. Certes, l'élève participait aux différentes activités, mais elle n'était pas vraiment intégrée aux échanges et précisément ceux qui avaient lieu autour de la table pour les travaux écrits par exemple. Lorsqu'il y avait échanges, ils n'étaient pas dénués d'une certaine tension. C'était comme si l'élève était rejetée et qu'en même temps, elle se mettait volontairement en retrait, pour ne pas avoir à entrer en interaction avec les autres. Comment peut-on remédier à ce genre de situations ? Sans qu'il soit question de forcer les élèves à s'apprécier, peut-être serait-il judicieux d'organiser plus d'activités en petits groupes afin que chaque élève se connaisse et ait travaillé ensemble à un moment donné ou à un autre. Il est préférable de changer le plus possible la composition des groupes dans le but de ne pas favoriser les situations d'exclusions et la formation de sous-groupes d'affinités.

⁶¹ Ibid.

⁶² Meirieu, Philippe. *Itinéraires des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe -I*, Chronique Sociale, 8^{ème} édition, p 52-53.

Cela permettra dans un premier temps de faire en sorte d'atténuer la méfiance envers l'autre et le rejet de personnes qui se démarquent par leur personnalité. En commençant par fonctionner ainsi, le professeur pourra voir si en grand groupe, l'élève en retrait est désormais mieux intégré.

- La compétition et la comparaison peuvent inhiber certains élèves, affaiblir l'estime et la confiance en soi, surtout dans une société aussi compétitive que celle dans laquelle nous vivons.

De façon intéressante, les systèmes d'éducation et de formation, dans le souci de préparer le citoyen à affronter l'arène de la vie sociale et professionnelle, ont organisé leurs systèmes d'apprentissage autour de la promotion de la compétition. Le travail individuel, les classements, les prix, les mentions, le redoublement, jusqu'au système même d'évaluation par les notes, sont tous des dispositifs qui rendent extrêmement saillante la comparaison sociale des compétences avec autrui. En accréditant l'idée que la réussite scolaire est liée au dépassement des camarades, les systèmes d'éducation et de formation ont opéré une importante confusion de niveaux⁶³.

Le désir d'être meilleur que l'autre peut l'emporter sur tout le reste et l'élève cherchera à faire mieux que ses camarades. Ce but de performance peut être en apparence un moteur de progression pour certains, mais constitue un obstacle pour d'autres. Dans les deux cas, les apprentissages contenus dans les tâches à effectuer sont négligés. Celui qui cherche à faire mieux que les autres focalisera son attention sur les stratégies à mettre en place pour être efficace, rapide, et dépasser ses camarades, quitte à passer sur les apprentissages, les contourner, et ne pas prendre le temps de se questionner sur ce qu'il est en train de faire. Celui qui se sait inférieur à d'autres, peut-être par ses difficultés en la matière, pourra voir son attention détournée car trop préoccupée par le fait de devoir gérer cette situation. Cela me fait penser à certains élèves qui, lorsqu'une question à laquelle ils ne parviennent pas à répondre est posée par un professeur, sont capables de dire ce qui leur vient à l'esprit, même si cela n'a aucun rapport avec la question posée. Cela traduit la peur de l'élève de dire qu'il ne sait pas, la peur de se retrouver le seul à rester silencieux et d'être la risée de la classe.

⁶³ F. Butera, C. Darnon, C. Buchs, D. Muller. *Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage*, p 15. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_39139.P001/REF

Pour pouvoir éviter ces phénomènes de compétitions entre élèves, le professeur est invité à mettre en place des situations d'apprentissages dans lesquelles les élèves apprennent principalement à coopérer. La coopération n'exclut pas la comparaison ni la compétition mais elle permet aux élèves d'être dans un autre état d'esprit et de porter leur attention sur les apprentissages en veillant à ce que ceux-ci ne soient pas entravés :

La pédagogie coopérative propose de structurer le travail de groupe de manière à assurer un bon fonctionnement de l'équipe (au niveau social) et un travail profond et efficace (au niveau cognitif⁶⁴).

Pour que l'apprentissage coopératif évite les situations de compétitions néfastes, les auteurs proposent de réfléchir à des situations pédagogiques où les élèves sont dans une relation d'interdépendance. Ainsi, « les individus partagent un but commun, le résultat de chacun étant affecté par les actions des autres ».

Par exemple, dans le cadre d'un travail en groupe de deux élèves, le professeur peut choisir de distribuer des ressources différentes à chacun des deux élèves que ces derniers devront mettre en commun pour pouvoir mener à bien l'exercice : « Ainsi, le climat semble plus coopératif lors d'un travail sur des informations complémentaires que lors d'un travail sur des informations identiques »⁶⁵. Il est vrai que donner le même exercice à tous les élèves engendrent naturellement des envies de comparaison. Même sans système de notation, un élève en difficulté se rendra compte qu'il aura moins bien réussi que ses autres camarades et aura tendance à se positionner comme inférieur.

- Ce que l'on nomme paresse sociale, qui consiste pour un individu à fournir un effort moins conséquent du fait d'être en groupe, peut également se produire.

Il arrive que dans un groupe, certains élèves s'appuient sur d'autres et fournissent moins d'efforts que s'il avait dû accomplir la tâche seul. Cela pose un problème dans le processus d'apprentissage car tandis que ceux qui sont investis dans la tâche construisent leur savoir, les autres restent dans une sorte de passivité camouflée. L'exercice produira un résultat final pouvant donner l'apparence que tous les membres ont acquis des connaissances et ont participé activement à l'élaboration de celles-ci et à l'évolution de ses représentations, ce qui peut ne pas être le cas.

⁶⁴ Ibid, p 29.

⁶⁵ Ibid, p 31.

Ce qui est visé dans le travail en groupe, ce sont les apprentissages individuels avant tout. Il s'agit donc d'apprendre à l'élève à se responsabiliser afin qu'il prenne conscience que lui seul peut apprendre.

- Le groupe peut aussi être une source de distraction pour les élèves, surtout au début de la mise en place d'un tel système et si ce dernier est une nouveauté pour eux. Il est nécessaire de fixer des règles ou d'établir un contrat afin de comprendre qu'ils sont réunis dans le but d'apprendre. Le caractère ludique de certaines activités pédagogiques proposées peut parfois détourner les élèves des apprentissages qu'ils sont en train de construire et provoquer une dispersion. C'est pourquoi, le cours doit être le plus possible structuré, avec une rotation des formats (grand groupe, petits groupes, binômes) et veiller à ce que chaque élève soit actif et investi.

On voit donc l'importance, dans le travail en équipe des élèves, de bien préciser le contrat passé, c'est-à-dire de bien clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis. Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie⁶⁶.

2. LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS LE GROUPE HÉTÉROGÈNE

2.1. Le groupe hétérogène est-il un frein à la progression de l'élève ?

2.1.1. Une tendance à considérer l'hétérogénéité comme un frein

Cette perception de l'hétérogénéité d'un groupe comme un frein à la progression individuelle d'un élève, en apparence fondée, est ressortie plusieurs fois lors des entretiens qui ont été menés.

Elle repose aussi sur ce que le Conservatoire a pu inculquer au fil des siècles : « (...) il n'y a pas deux élèves absolument au même point.

⁶⁶ Meirieu, Philippe. *Pourquoi le travail de groupe des élèves ?* Article paru dans *Repères pour enseigner aujourd'hui*, ouvrage collectif publié par l'INRP, 1999.

On ne pourrait raisonnablement retarder les études des uns pour attendre les autres ». ⁶⁷ Ici, Théodore Dubois part du principe que certaines disciplines comme le solfège, le chant, la théorie, l'harmonie, se prêtent bien à l'apprentissage en groupe mais que si les élèves apprennent à jouer d'un instrument collectivement, il y aura des différences de progression entre ceux qui avancent et ceux qui demeurent en arrière, ralentissant alors la progression des plus avancés.

Des questions peuvent alors surgir de cette constatation : les disciplines telles que le solfège, le chant, la théorie, l'harmonie, apprises en groupe hétérogène, sont-elles garantes d'un évitement d'écart de progression entre ceux qui avancent plus vite et ceux qui sont en arrière ? En quoi l'apprentissage d'un instrument en collectif provoquerait-il plus d'écart de progression que d'autres disciplines ? Est-ce le fait que d'un côté ils s'agissent d'apprentissages plus théoriques -où un élève plus en difficulté qu'un autre sera moins visible- et de l'autre côté, plus pratiques ?

Théodore Dubois continue en expliquant que l'efficacité des cours d'instrument individuels a largement fait ses preuves. Les résultats étant là, visibles de tous, il n'est donc nul besoin de chercher autre chose. Mais aujourd'hui, les résultats des cours collectifs de piano sont également là, positifs, et de plus en plus visibles.

Arlette Biget consacre une partie de son ouvrage ⁶⁸ à une réflexion sur la progression des élèves dans le cours collectif. Les élèves étant tous différents, il est certain qu'ils ne vont pas progresser exactement de la même manière (les raisons des différences de progression sont diverses et variées : événements liés à l'environnement de la vie de l'enfant, différence de motivation, facilités musicales pour certains, temps d'assimilation différents, personnalités, etc.). Elle donne d'ailleurs comme exemple le parcours poursuivi par trois de ces élèves qu'elle avait en cours collectif de flûte durant tout le cursus :

⁶⁷ DUBOIS, Théodore. *L'enseignement musical*, p 3438.

⁶⁸ BIGET, Arlette. *La pédagogie de groupe*, p 34 à 38.

L'une d'elles, après être entrée au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris à l'âge de dix-sept ans (donc non retardée par les autres), est devenue une professionnelle de haut niveau (...) La deuxième est une flûtiste amateur qui poursuit sa pratique. La troisième, professeur de lettres, a totalement arrêté de jouer de la flûte tout en restant une mélomane avertie. Ces trois élèves qui n'avaient ni exactement les mêmes dispositions, ont travaillé, progressé, mûri sans se faire d'ombre, sans peser les unes sur les autres, en gardant leur personnalité – sans doute même en la trouvant – et en parvenant à profiter, chacune à sa manière, d'un même enseignement ⁶⁹.

2.1.2. Le groupe hétérogène et la pédagogie différenciée

Au conservatoire de Saint-Denis, les différents groupes d'élèves de 1er cycle de piano sont volontairement hétérogènes en termes d'âge, de niveaux scolaire et musical, et de profils. Même s'ils avaient été rassemblés et classés selon les mêmes critères, le groupe serait tout de même resté hétérogène dans le sens où chaque personne possède une personnalité à part, un style cognitif qui lui est propre comme dit Meirieu, des rythmes d'apprentissages, d'avancement et de compréhension différents. Mais pour l'équipe de professeurs de piano, « le fonctionnement multi-niveaux constitue un levier d'apprentissage pour les élèves »⁷⁰. Comme dans le milieu scolaire, le rôle du professeur est de réussir à faire de la différenciation pédagogique. Différencier la pédagogie c'est « mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés »⁷¹.

Au conservatoire de Saint-Denis, l'équipe de professeurs a pu mettre en place la pédagogie différenciée et celle-ci a également été perceptible durant les observations menées : « Respectant le rythme de chacun, nous cherchons à ce que les jeux soient divers et à multiples niveaux, en prenant garde à ce que chaque élève puisse être à l'aise à un moment ou un autre, par une différenciation des règles autour d'objectifs communs au groupe »⁷².

⁶⁹ Ibid, p 39.

⁷⁰ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 26.

⁷¹ PRZESMYCKI Halina. *La pédagogie différenciée*, 2004, Hachette-Éducation, 159 p.

⁷² CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 32.

L'objectif du professeur est de parvenir à adapter le temps, les étapes et les méthodes aux élèves pour que tous parviennent à atteindre leurs objectifs.

Malgré tout, il y aura toujours une part d'aléatoire où le professeur sera confronté à des élèves désintéressés, ennuyés, bloqués, qui ne parviendront pas à apprendre. Meirieu l'invite alors à faire preuve de réactivité dès lors qu'il perçoit un dysfonctionnement chez un ou plusieurs élèves afin de proposer une situation d'apprentissage plus adaptée et plus mobilisatrice, permettant de dépasser ce dysfonctionnement et d'avancer. Cette recherche est encouragée à être faite avec d'autres enseignants, en équipe, afin de favoriser les échanges et les idées. Au conservatoire de Saint-Denis, les binômes de professeurs permettent justement d'assurer le suivi d'un élève avec une certaine objectivité, de trouver des solutions à plusieurs.

2.2. Développer l'autonomie de l'élève

2.2.1. Prudence quant à l'utilisation de la notion d'autonomie

Philippe Meirieu développe l'idée que la notion d'autonomie doit faire de notre part l'objet d'une certaine méfiance car elle est, « trop à la mode, trop répandue, trop utilisée pour être véritablement significative »⁷³, à tel point qu'on ne parvient parfois plus à savoir précisément les réalités qu'elle recouvre. En effet, brandie tel un slogan dans de nombreux domaines, mais surtout dans le milieu éducatif, l'autonomie en est presque devenue un lieu commun. Afin de replacer cette dernière dans son contexte, Meirieu préconise de « toujours préciser le domaine d'autonomie que l'on cherche à développer » ainsi que « le niveau d'autonomie que l'on veut que les personnes atteignent dans ce domaine et les moyens que l'on se donne pour y parvenir ». Dans notre cas, le domaine d'autonomie visé pour l'élève est le domaine artistique musical : former des musiciens par l'acquisition de connaissances, de techniques, de maîtrise instrumentale, par la confrontation avec un répertoire vaste et métissé et des pratiques musicales variées et diversifiées, par le jeu en collectif et la rencontre avec différents acteurs du monde culturel, par le croisement des arts afin de sensibiliser l'élève au monde artistique dans son ensemble. L'objectif visé est qu'une fois hors de l'institution quelle qu'elle soit, l'élève ait les outils nécessaires, les ressources, les méthodes, pour pouvoir poursuivre sa pratique musicale, la vivre au quotidien, la faire évoluer ou la perfectionner si besoin.

Quant au niveau d'autonomie, il s'agit pour Meirieu de faire le constat du niveau actuel de

⁷³ MEIRIEU, Philippe. *Frankeinstein pédagogue*, Éditions ESF Sciences humaines, Paris, 2009, p 74-78.

l'élève et de chercher à lui faire atteindre un niveau supérieur accessible afin de le faire progresser dans son « processus d'autonomisation ». C'est l'expression qu'il préfère à la notion d'autonomie qui s'apparente trop à « un état définitif et global dans lequel la personne serait installée une bonne fois pour toutes ». Pour autonomiser un élève, il faut mettre en place de moyens, un système de guidance, « un étayage qui est nécessairement fourni d'abord par l'adulte puis retiré, de manière raisonnée et négociée, au fur et à mesure que l'élève peut s'en saisir lui-même ». L'autonomie ne se décrète pas, elle s'apprend petit à petit. Les situations pédagogiques que nous proposons à nos élèves doivent viser l'autonomisation de l'apprenant.

2.2.2. Métacognition et autoévaluation

Cette différenciation pédagogique permet à l'élève de développer son autonomie. Meirieu, dans son ouvrage explique que « la différenciation ne peut être efficace que si le professeur transfère petit à petit le pilotage au sujet lui-même⁷⁴ ». Associer le sujet à sa mise en œuvre, c'est permettre progressivement à l'élève de tenir les rênes de sa formation, afin de sortir d'une forme de passivité, de dépendance au professeur.

Développer l'autonomie de l'élève requiert aussi des processus d'apprentissages dont il faut prendre conscience comme la métacognition, l'autoévaluation qui sont « centrales pour une pédagogie qui se veut émancipatrice ». La métacognition, c'est le fait de penser sur ses propres pensées, de réfléchir sur ce que l'on fait, sur les connaissances que l'on possède, c'est comprendre les raisonnements que l'on engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. John Flavell créé cette notion dans les années 1960 et la définit ainsi :

La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données...La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret⁷⁵.

Dans ce cadre, le professeur peut essayer de mettre la stratégie métacognitive de l'élève en action en lui posant des questions favorisant les retours réflexifs. En agissant ainsi, « il use de

⁷⁴ MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie*, p 91.

⁷⁵ FLAVELL, J.H. *Metacognitive aspects of problem-solving*. In L.B., Resnick (Ed.), 1976.

la parole incitative et devient inducteur de réflexivité »⁷⁶. Cela permet à l'élève de développer sa capacité à prendre conscience de son propre processus cognitif et ses stratégies d'apprentissages pour apprendre à observer sa propre activité en essayant de comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, comment, et comment il pourrait mieux le faire.

Le professeur peut également aider l'élève à développer sa capacité d'autoévaluation. Un regard critique sur ses apprentissages permet à l'élève d'analyser les situations, les difficultés rencontrées et de regarder les choses d'un autre point de vue par exemple en essayant de cerner ses points forts et ses points faibles sur tel ou tel exercice, évaluer la qualité d'un travail fourni ou des connaissances qu'il a acquises, d'établir des stratégies pour atteindre un objectif ou encore de savoir évaluer ses progrès. Prendre conscience de son propre processus cognitif n'est pas une action évidente pour l'élève et nécessite de travailler dessus, avec l'aide du professeur :

Le vertige que peut provoquer ce regard extérieur, distancié, sur soi constitue pourtant la condition essentielle de ce dessin d'autonomie de l'apprenant visé par la démarche auto éducative. Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures. L'enseignant guide ce processus métacognitif en invitant l'apprenant à développer des conduites réfléchies et autonomes⁷⁷.

Meirieu explique également que le professeur peut favoriser cette autoévaluation « grâce à des interpellations effectuées au bon moment », le but étant que ce processus devienne une habitude chez l'élève.

⁷⁶ BLAEVOET, Jean-Pierre. « PAUL Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* », *Recherche et formation* [En ligne], 52 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2011, consulté le 31 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1242>

⁷⁷ PILLONEL Marlyse et ROUILLER Jean. *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, les cahiers pédagogiques, n°393 dossier « accompagner : une idée neuve en éducation », 2001.

2.2.3. Quelques pistes d'applications pour les cours de piano

Concrètement, ces actions réflexives que sont la métacognition et l'autoévaluation peuvent déjà prendre la forme de questions posées à l'élève.

Devant une difficulté flagrante comme un problème technique posé par un passage délicat d'un morceau, le professeur peut demander à l'élève s'il arrive à percevoir précisément la source de la difficulté. L'élève devra donc mentalement revenir sur ce qu'il vient de faire, analyser son action, la revisualiser intérieurement, ce qui est loin d'être un exercice facile.

Le professeur peut poursuivre en demandant à l'élève comment il pourrait travailler ce passage, quelles ressources il peut utiliser pour y parvenir (exercices, travail mental du passage, travail à un tempo plus lent pour fixer les choses, recherche d'autres doigtés plus confortables, etc.). Une fois la ou les ressources identifiées, l'élève pourra reprendre le travail à partir de celles-ci.

Après ce temps, le professeur peut questionner l'élève afin de savoir comment il se sent dans le passage après le travail effectué, comment il compte continuer à aller dans ce sens et s'il identifie d'autres passages sur lesquels il pourrait faire de même, en faisant appel à d'autres ressources qu'il recherchera durant la semaine et proposera au cours suivant. Cela incite l'élève à s'écouter de manière consciente, active⁷⁸, à revenir sur sa réflexion durant la semaine, à chercher des solutions, permettant ainsi une autorégulation des apprentissages.

En dehors de la technicité, ce questionnement peut également concerner d'autres éléments : comment travailler la musicalité d'un passage d'une œuvre qui manque de contrastes, de dynamiques, de nuances, comment travailler sur le mouvement, le geste musical lié au jeu, comment apprendre un morceau par cœur (quand cela est exigé pour une représentation), comment prendre conscience de sa posture à l'instrument, etc.

Il est aussi intéressant d'entreprendre cette réflexion face à un nouveau morceau à déchiffrer et demander à l'élève ce qu'il comprend de la partition, déjà par son observation et son analyse (tonalité, style d'écriture, techniques particulières utilisées dans l'œuvre).

⁷⁸ En plus de cette écoute active et consciente, le professeur peut aussi proposer à l'élève de se filmer en train de jouer pour que celui-ci prenne conscience concrètement de certaines choses (mauvaise position, mouvements ou gestes parasites, tendances à avoir un tempo mouvant et instable, à se reprendre de multiples fois lorsqu'il y a des erreurs de notes, etc). La vidéo ou l'enregistrement ne reflète pas exactement et précisément la réalité (le médium peut transformer le son par exemple). Mais d'abord seul puis avec le professeur il pourra utiliser ces supports comme pistes de travail et de réflexion à approfondir.

Aussi, à la manière de Freinet, les fiches d'autoévaluation, si elles sont adaptées à la pratique musicale, peuvent s'avérer être un outil pédagogique utile. Mais plutôt que de les limiter à la pratique instrumentale, et dans le cas où elles ne seraient pas mises en place dans une autre discipline, il serait intéressant de faire des fiches permettant un entrecroisement des disciplines pratiquées par l'élève où le professeur peut se faire une idée globale de la perception des apprentissages, des compétences et des acquis de l'élève dans son parcours musical. Par exemple, une fiche qui regrouperait le cours de formation musicale, celui d'instrument et de pratique collective ou autre. Les cases que l'élève aura à cocher pour s'auto évaluer prendront en compte ces différentes disciplines⁷⁹.

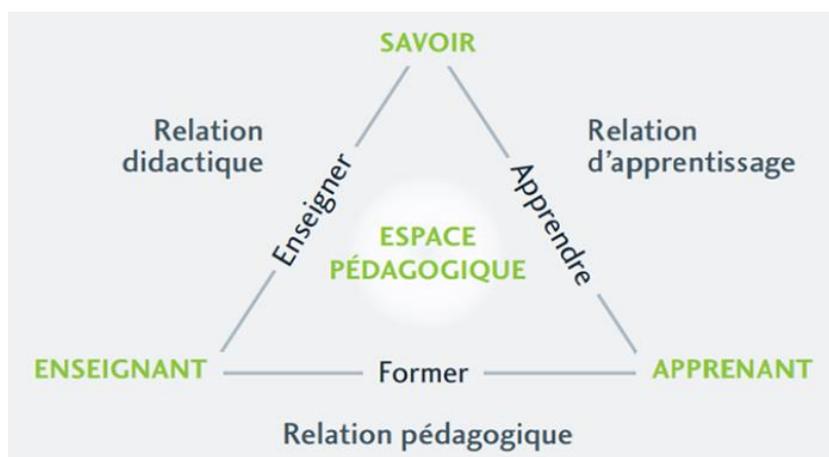
En accompagnant l'élève dans cette activité métacognitive en cours, et en faisant en sorte qu'elle se poursuive durant la semaine, le professeur lui permet de faire de cette posture réflexive un réflexe au quotidien. En ce qu'elle participe à la consolidation et à la facilitation des apprentissages mais aussi à la distanciation, l'adaptation et la verbalisation, le travail métacognitif entrepris avec l'élève lui sera bénéfique dans tous les domaines, scolaire, musical, personnel, professionnel.

⁷⁹ Nous pouvons par exemple imaginer que l'élève aurait à répondre à ce genre de propositions « Je parviens à mettre en pratique à l'instrument ce que j'ai appris à faire en cours de formation musicale » avec des cases à cocher telles que oui, j'y arrive ; j'y arrive quelques fois ; j'ai des difficultés à faire des liens ; je n'y arrive que difficilement ; je n'y arrive pas ; autre...) ou encore « Grâce à la pratique collective X, à l'instrument, je réussis plus facilement : à analyser une partition ; à écouter les différentes voix du morceau ; à jouer au tempo ; etc.

3. UNE REDÉFINITION DU MÉTIER DE PROFESSEUR

3.1. La place du professeur au sein d'un cours collectif d'instrument

Triangle pédagogique de Jean Houssaye :



Dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye⁸⁰, lui-même inscrit dans un cercle qui représente l'institution, les différents côtés sont nécessaires à l'acte pédagogique mais seuls deux d'entre eux sur trois sont privilégiés. Le côté non utilisé prend alors la place métaphorique du mort. Dans le milieu scolaire, l'axe privilégié est celui de l'enseignant-savoir. L'enseignant est dans un modèle transmissif : il détient le savoir et le transmet à la classe. L'élève est renvoyé à la place du mort. Rien ne garantit que les savoirs soient assimilés et que l'élève se les soient appropriés.

Mais avec L'Éducation Nouvelle, il y a une volonté de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Les pédagogies actives mettent donc l'accent sur la relation d'apprentissage, le rapport entre l'élève et le savoir. Dans ce cas-là, c'est le professeur qui prend la place du mort. Même si la pédagogie privilégie l'articulation de deux axes, le troisième, il faut pouvoir à un moment faire en sorte qu'il y ait une rotation de cette place du mort.

⁸⁰ HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF, Paris, 2014.

Nous l'avons vu précédemment dans les observations menées au CEM et au conservatoire de Saint-Denis, la place du professeur tend à être différente en cours collectif. Tend seulement car le collectif ne garantit pas à chaque fois une mise en retrait de l'enseignant face au groupe. L'enseignant en cours collectif peut par exemple, volontairement ou involontairement, prendre la posture d'un chef d'orchestre, qui va diriger le groupe de manière assez contrôlée, sans vraiment s'effacer. Mais cette posture change de nature dès lors que le professeur se met volontairement en retrait et incite les élèves aux interactions. Fabien Cailleteau parle de « décentrement de la position de l'enseignant, désormais attentif aux interactions entre enfants »⁸¹.

Bien sûr, quand bien même il ferait en sorte d'être un minimum en arrière-plan en laissant une plus grande place aux interactions et aux tutorats entre élèves, il reste cependant le « maître artistique du tout »⁸², celui qui intervient pour donner les consignes, aiguiller et rythmer la séance, recadrer les choses si besoin.

Arlette Biget souligne d'ailleurs bien le changement qu'opère la décentration du professeur lors d'un cours collectif :

*La dualité professeur/élève se transformait en une « société réduite » et dans laquelle un effort collectif était nécessaire pour que la leçon soit réussie (...) Auparavant établi selon mes propres règles, le cours obéissait maintenant à celles que le groupe induisait. J'en demeurais néanmoins la mémoire et le guide*⁸³.

La notion de « société » est perceptible chez plusieurs auteurs, notamment chez Meirieu qui voit le collectif comme une manière d'apprendre à « faire société ». Cela sous-entend une dissolution du lien social et d'une montée des individualismes auxquelles il faut remédier, à commencer dans les lieux d'enseignement où les élèves forment une petite société.

⁸¹ CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique*, p 46.

⁸² DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 175.

⁸³ BIGET. *La pédagogie de groupe*, p 13.

3.2. Accompagner l'élève

L'évolution des missions du conservatoire fait aujourd'hui apparaître le professeur comme un « accompagnateur des pratiques de l'élève »⁸⁴.

Les problématiques liées à la place des pratiques collectives dans l'apprentissage instrumental touchent également une évolution controversée du métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Le professeur doit-il avant tout être compétent pour donner des cours de l'instrument dont il est spécialiste ou pour, simultanément – ou de préférence – accompagner les pratiques musicales des populations ⁸⁵?

Cette notion d'accompagnement revient à plusieurs reprises et attire notre attention. Dans son ouvrage *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Maela Paul mène une réflexion autour de cette notion complexe de l'accompagnement, phénomène social développé dans les années 1990, et depuis une vingtaine d'années, visible chez les politiciens et dans de nombreux champs professionnels (éducatif, social, médical et santé, orientation et formation). L'accompagnement comme pratique, une démarche dont la richesse n'a donc été redécouverte que récemment, va être décliné sous différentes formes comme le mentorat, le tutorat, la relation d'aide, le parrainage, le coaching, selon les lieux où il est exercé. Il vient répondre à des problématiques de notre société.

Si une définition précise de ce terme ne saurait recouvrir ses multiples réalités, Maela Paul propose de revenir sur les fondamentaux du mot. Accompagner c'est « être avec » et « aller vers »⁸⁶. Cela sous-entend que l'on chemine avec la personne, à sa vitesse, dans une dynamique de partage, et que l'on est avant tout dans la « dimension relationnelle d'un être humain avec un autre ». Le professeur d'instrument rentre dans le type d'accompagnement qu'elle nomme « accompagnement/visée » où l'accompagnateur a pour objectif de « dynamiser » la personne qu'elle accompagne « dans la réalisation d'un projet » et de l'amener à être autonome.

Nous pouvons d'ailleurs remarquer qu'aujourd'hui les notions de « projet d'élève », « projet pédagogique », « projet personnel de l'élève », de « pédagogie de projet » ne nous sont pas étrangères. Même au-delà d'un projet d'élève, on retrouve le terme de projet dans le champ professionnel, jusqu'à parler de « projet de vie ». Être accompagné dans la réalisation

⁸⁴ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 132.

⁸⁵ *Ibid.*, p 132.

⁸⁶ BLAEVOET, Jean-Pierre. « PAUL Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* »

d'un projet, voilà l'enjeu.

Dans le champ de l'enseignement artistique musical spécialisé, et compte tenu des nouvelles missions du conservatoire, le professeur ne se rapprocherait-il pas d'un accompagnateur des pratiques de l'élève dans son projet artistique et culturel ? Le projet de l'élève peut très bien avoir été commencé à l'extérieur d'un établissement d'enseignement musical et la pratique musicale avoir débuté tardivement. Dans ce cas-là, le professeur aura la posture d'un accompagnateur ayant pour objectif d'accompagner l'élève dans le développement de son projet selon ses besoins et ses attentes. Mais comment s'exprime le projet personnel d'un élève qui commence inscrit au conservatoire dans son enfance et qui avance de cycle en cycle ? Et que faire face à un élève qui n'a pas d'envie particulière, pas de buts précis, qui, par exemple, souhaite simplement apprendre la musique et savoir jouer du piano pour lui-même ? Qu'est qui peut être considéré comme un projet et qu'est-ce qui ne le peut pas ? Peut-on ne pas avoir de projet ? Pour Maela Paul, la personne accompagnée doit en avoir un :

Il faut bien voir que cette pédagogie active, tout en valorisant le « pouvoir d'agir », est une politique de mobilisation. Il s'agit de mobiliser et d'impliquer, impliquer « en vue de » responsabiliser. La « personne » qu'on accompagne doit avoir un projet : c'est la norme. Elle doit avoir des désirs : désirer autre chose que ce qu'elle a ou ce qu'elle est. C'est aussi une injonction. Demander à une personne de dire son projet, c'est lui demander d'être un « sujet désirant ».

Cette citation injonctive fait clairement apparaître le fait d'avoir un projet comme étant une norme. L'accompagnateur est justement là pour accompagner la personne dans la recherche et la construction de son projet. En tout cas, quand bien même l'élève aurait des difficultés à construire son projet, Maela Paul rappelle que professeur ne doit à aucun moment penser, dire ou faire à la place de l'élève. Cette substitution serait une nuisance à son égard, en ne le considérant pas capable d'y parvenir par lui-même.

Même si cela peut prendre du temps, s'étaler sur de longues années, le professeur accompagnateur d'un élève qui ne parvient pas à entrer dans une dynamique de projet pourra agir en travaillant avec l'élève à la problématisation et non à la résolution de problèmes :

« Ces définitions montrent combien ce métier est en évolution et comment le développement des pratiques collectives au cœur de l'apprentissage instrumental concourt à la réforme institutionnelle : si l'importance de compétences instrumentales ou vocales spécialisées est bien réaffirmée, un certain nombre de ces fonctions dessinent le contour d'un musicien professeur de musique sollicité pour enseigner dans des cadres qui dépassent le caractère confiné de sa spécialité. Le développement des pratiques collectives participe donc à la nécessité pour les professeurs d'être à la fois des spécialistes affirmés de leur propre discipline et des musiciens généralistes ⁸⁷».

3.3. Pistes de réflexion

3.3.1. L'innovation, une nouvelle compétence ?

Depuis environ trois ans, je me questionne sur les cours collectifs de piano. Cette année, en parcourant quelques offres de postes de professeur de piano, j'ai été fortement interpellée par l'annonce d'une école de musique qui recherchait un profil précis : un professeur ayant une spécialisation en Musiques Actuelles/Jazz (proposant des initiations à la lecture de grilles, à l'accompagnement, à l'improvisation et utilisant des claviers électroniques), un intérêt pour l'innovation, et ayant des aptitudes aux nouvelles pédagogies (pédagogies de groupes, active et de projets). Ce type de profil recherché est de plus en plus répandu en ce qu'il reflète la réalité du terrain d'aujourd'hui et traduit un besoin, une envie, une volonté. La volonté d'apprendre autrement, d'oser différentes approches pédagogiques, d'innover, de sortir des sentiers battus...

L'innovation est un moyen d'invention de méthodes nouvelles. La quasi-totalité des méthodes qui, aujourd'hui, sont considérées comme allant de soi dans le système éducatif, sont nées d'abord dans les marges et ont été ensuite récupérées par le système central⁸⁸.

Ainsi, les personnes qui sortent de l'ordinaire, porteuses de nouvelles idées même si elles peuvent sur le coup paraître utopiques, semblent correspondre à un type de profil susceptible d'intéresser les recruteurs. En tout cas, dans le monde éducatif, si une grande majorité s'accorde à dire que le monde a changé, qu'il faut s'adapter à la société nouvelle dans laquelle nous vivons, c'est qu'il faut nécessairement chercher des nouvelles manières de faire et non

⁸⁷ DEMANGE Eric. *Apprendre la musique ensemble*, p 133.

⁸⁸ MEIRIEU, Philippe. *Innover dans l'École : Pourquoi ? Comment ?* Conférence donnée à l'IUFM de L'Académie de Lyon, mars 2001.

pas s'acharner à essayer d'appliquer et de faire perdurer des méthodes qui ont paru faire ou qui ont fait leur preuve à un moment donné, mais qui ne peuvent plus s'appliquer aujourd'hui.

Oser innover, c'est aussi d'une certaine manière, prendre des risques. Prendre par exemple le risque que les idées que nous souhaitons mettre en place n'aboutissent pas immédiatement à des résultats positifs, c'est prendre le risque d'échouer momentanément, de ne pas y arriver tout de suite.

Mais je crois qu'aucun des systèmes innovants ayant été mis en place n'a fonctionné du premier coup. Cela demande du temps, et les bouleversements et remises en question font partie du processus d'innovation. Un projet innovant évolue, il part d'une idée de départ et se voit peaufiné, amélioré, revu, relu régulièrement afin de ne pas devenir quelque chose de figé.

Par ailleurs –et, même si ce n'est pas nouveau, c'est un facteur essentiel – il y a le scandale de l'exigence envers les « innovateurs » : alors que les pratiques traditionnelles du « collectif frontal » ne sont jamais véritablement interrogées, celui qui s'engage dans des méthodes pédagogiques perçues comme « nouvelles » doit faire la preuve qu'il est efficace à 100% et s'attendre à ce qu'aucun faux pas ne lui soit pardonné ! Cela n'encourage pas à se lancer⁸⁹ !

Effectivement, l'on remarque que les critiques, parfois infondées, fusent avec plus de facilité quand une personne souhaite mettre en place ou met en place une pédagogie non traditionnelle. Mais cela est souvent la traduction d'une peur du changement, de ses conséquences ou du refus d'envisager qu'une autre pédagogie puisse être plus efficace que celle qui est instituée.

⁸⁹ MEIRIEU, Phillipe. *Retours sur la « pédagogie différenciée ».*

3.3.2. « Carte blanche pour votre classe » : idée d'utopie porteuse.

Si j'étais embauchée dans une école de musique et que la direction me disait « Vous avez carte blanche pour l'organisation de votre classe de piano », voici ce que je tenterais de mettre en place :

→ Dans le cas où les cours de piano sont bien des cours d'instrument en tant que tels (où les élèves ont à côté leur cours de formation musicale et leur éventuelle pratique collective) et non des cours globalisés comme à Saint-Denis, j'essaierais premièrement d'alterner entre cours individuels et cours collectifs : les semaines impaires, les élèves ont leur cours individuel, les semaines paires un cours collectif en petits groupes d'environ quatre personnes, et une fois tous les deux mois, un cours en grand collectif avec tous les élèves de la classe.

L'alternance cours collectif/cours individuel permet d'installer petit à petit le fonctionnement en collectif. Certains élèves plus âgés peuvent en effet avoir suivi un cursus habituel de cours de piano en individuel pendant des années et être attachés à celui-ci, avoir besoin de ce temps de face à face avec le professeur. De plus, le cours collectif peut très bien ne pas être apprécié par tous les élèves et donc l'alternance apparaît comme un juste milieu permettant à tous de s'y retrouver, quelques soient leur préférence et leur aisance.

Au fil du temps et des années, le fonctionnement peut évoluer si les choses se passent bien, par exemple en faisant un cours individuel par mois et le reste en collectif, voire un cours individuel tous les deux mois.

*Durant le cours individuel, l'élève avance principalement sur son répertoire solo.

*Durant le cours en petit collectif, l'objectif est de faire travailler les élèves sur la création et l'improvisation collective avec par exemple des sessions d'enregistrement pour qu'ils puissent en garder une trace. Le petit collectif est aussi l'occasion d'écouter le répertoire des uns et des autres et de prendre le temps d'en discuter, mais c'est également un temps mis à part pour travailler des pièces à plusieurs mains (arrangées si cela est trop compliqué, ou si l'on veut pouvoir organiser un huit mains par exemple). Les différents groupes d'élèves pourront aussi travailler sur un compositeur, une œuvre, sur le sujet de leur choix décidé ensemble et en feront une présentation lors de la journée en grand collectif (avec soit jeu en direct, soit projections d'images, de vidéos...).

*Durant la journée en grand collectif, les mêmes éléments ci-dessus pourront être repris. La présentation des travaux des élèves prendra tout de même un certain temps.

Cette journée en classe entière se terminera par un goûter avec les parents, favorisant ainsi des moments d'échanges, de convivialité.

→ La salle de classe (de préférence bien grande) disposerait d'un piano, d'un synthétiseur, d'un clavecin (ou épinette), d'un orgue numérique, et d'un pianoforte à échappement simple afin de permettre aux élèves de se familiariser avec les différents instruments à claviers, leur toucher et sonorité spécifiques et de permettre aux élèves de s'intéresser à l'histoire du piano dans son ensemble, de se poser des questions, de choisir de jouer un répertoire écrit pour tel clavier sur l'instrument qui s'en rapproche le plus.

Cette idée qui me tient particulièrement à cœur est mise en place au conservatoire de l'Agglomération du Pays de Dreux, en Eure-et-Loir, dans la classe de claviers d'Alissa Duryee, concertiste et multi-claviéristes (piano, orgue, clavicorde, pianoforte, clavecin). Cette volonté de sa part de créer un tronc commun pour claviers est le fruit d'une réflexion menée autour du métier de professeur de piano⁹⁰. L'élargissement de la classe à d'autres claviers (orgues, clavecin) permet de répondre aux préconisations du projet pédagogique de l'établissement : favoriser l'enseignement en collectif, l'apprentissage de la formation musicale en cours d'instrument, la participation à des ateliers en plus du cours instrumental.

Les bénéfices tirés sont multiples :

Cela permet d'être musicien d'abord, puis instrumentiste après. On sait ce qu'est un legato ou un crescendo, et on sait le réaliser de plusieurs manières selon l'instrument. Cela multiplie les opportunités et manières de se produire. Tous ne s'expriment pas au mieux dans un concert en auditorium : un concert intimiste au clavecin, la participation à une célébration de mariage à l'orgue, sont d'autres occasions importantes. Cela aide chacun à trouver ses véritables aptitudes et de se spécialiser (ou pas) lors de l'adolescence. Cela valorise certains élèves qui ne 'brillent' pas en piano : un élève 'lent' ou 'sans grande dextérité' pourra peut-être très bien jouer à l'orgue ; à l'orgue également, les « traqueux » sont plus à l'aise car on ne les voit pas. Ceux qui préfèrent le piano gagnent quand même en qualité d'écoute, respect du contrepoint, notions de style.

⁹⁰ Alissa Duryee a été ma jury de pianoforte à deux reprises durant mes années de licence à Versailles. Nous avons pu échanger brièvement après les examens puis par mail par rapport à un éventuel stage pédagogique. Le projet d'aller observer les cours collectifs de claviers et de discuter autour de ce fonctionnement n'a malheureusement pas pu être réalisé cette année mais des informations ont pu être récoltées lors d'un questionnaire par mail.

« Être musicien d'abord, puis instrumentiste après », cela souligne le fait qu'il est important de ne pas voir l'élève qu'au travers de son instrument. Un élève est d'abord un musicien, formé pour l'être, avant de devenir un flûtiste, un contrebassiste, un saxophoniste...

A une échelle plus réaliste, un instrument à clavier autre que le piano sera déjà une bonne chose pour commencer, si j'avais cette possibilité de mettre cela en place.

→ A l'échelle du cours individuel, voici ce que je souhaiterais pouvoir mettre en place quelque soit le niveau de l'élève :

* Prendre un temps pour écouter une œuvre contemporaine pour piano, par exemple un cours individuel sur deux et travailler des œuvres contemporaines durant l'année. Il est nécessaire pour l'élève d'être confronté à d'autres langages musicaux que le langage tonal le plus tôt possible afin d'accueillir les différentes musiques positivement.

* Monter un projet de composition où l'élève aura toute l'année pour composer un ou plusieurs morceaux. Un temps pourra être pris durant le cours individuel de piano pour aider l'élève s'il en manifeste l'envie ou le besoin. A la toute fin de l'année, un concert de composition sera organisé. Chaque élève dira quelques mots sur sa composition et la jouera.

* Créer un cahier d'élève qui comprendrait plusieurs catégories : les œuvres jouées, les compositeurs travaillés durant l'année, les morceaux composés, les écoutes les plus marquantes, les auditions/concerts/représentations effectués, les points qui ont été difficiles et ceux qui ont été plus faciles pour l'élève, les éléments que ce dernier a aimé ou moins aimé ainsi que ce qu'il aimerait pouvoir faire à l'avenir, les notions vues dans les disciplines qui ne sont pas claires et nécessitent un approfondissement. Un livret d'autoévaluation sera également mis en place avec un temps spécifique pris avec l'élève sur le temps d'un cours pour faire le point.

- Un projet à grande échelle avec les professeurs de piano et/ou d'autres claviers (orgue, clavecin, etc) qui sont partants (projet transversal musique et danse, musique et théâtre...).

- Un projet avec d'autres professeurs d'instruments afin que les élèves rencontrent d'autres instrumentistes et puissent jouer avec eux au plus tôt.

En une année, ces différents grands projets peuvent être un peu trop optimistes ou ambitieux. C'est pourquoi, c'est en début d'année qu'un choix devra être fait afin de voir quels professeurs sont partants, disponibles, et ne pas s'éparpiller au risque de bâcler les choses ou les faire dans la précipitation. Le but est de construire quelque chose avec l'équipe pédagogique et l'élève et surtout de permettre à l'élève d'apprendre, de faire des choix dans sa pratique du piano, de progresser dans sa formation artistique musicale, tout cela dans le but qu'une fois en dehors de l'institution, il soit en mesure d'être un musicien autonome.

3.3.3. Commencer dès maintenant en diversifiant les pratiques musicales

Actuellement professeur de piano en cours particulier, les idées évoquées précédemment ne sont qu'une projection de ce que j'aimerais pouvoir mettre en place. Mais aujourd'hui, à l'échelle du cours individuel, les choses peuvent également bouger. Il est vrai que l'on peut vite tomber dans une sorte de routine au niveau du fonctionnement du cours et de leur contenu, par manque de temps et par rapport aux demandes très précises des élèves qui souhaitent apprendre le piano (notamment les adultes). Les observations que j'ai pu faire, tout ce que j'ai pu lire, découvrir et les pratiques que j'ai pu expérimenter cette année ont ébranlé pas mal de choses.

J'ai notamment réalisé que j'avais tendance à faire apprendre le piano d'une certaine manière et que je ne cherchais pas forcément à changer ma façon de faire, étant donné que celle-ci fonctionne et qu'elle est appréciée de l'élève. Mais cette manière de faire apprendre le piano repose sur un principe de maîtrise de préalables : pour pouvoir jouer ceci, il faut d'abord savoir faire cela. Avant de pouvoir jouer un morceau mains ensemble, il faut d'abord pouvoir y arriver mains séparées, avant de pouvoir jouer un morceau basé sur un ostinato de triolets, il faut d'abord savoir et comprendre ce qu'est un triolet, avant d'apprendre le ternaire, il faut être à l'aise avec le binaire...

Les apprentissages sont construits au fur et à mesure. La progression et l'avancement de l'élève dépend donc du degré de maîtrise de ce qu'il a appris. Si la lecture de notes est fragile, alors le travail d'un morceau est plus difficile, donc il est nécessaire de la consolider.

Aujourd'hui, je me dis qu'il faut oser changer de manière de faire et ne pas s'entêter lorsque l'on s'aperçoit que les choses ne fonctionnent pas bien. Cela peut commencer

simplement, en proposant quelque chose de nouveau à l'élève. J'ai par exemple préparé le « jeu des bols »⁹¹ pour une élève débutante qui a du mal à retrouver les notes sur le clavier, afin de lui faire travailler les correspondances entre le nom d'une note, un doigté et le bon emplacement sur le clavier. Le résultat a été concluant : elle a adoré le jeu et je sais que cela lui a permis de travailler et consolider ses connaissances.

Je souhaite également mettre l'accent sur la composition musicale car elle permet aux notions apprises de prendre tout leur sens pour les élèves. Les compositions des enfants avec lesquels j'ai pu travailler ont permis de fixer les choses et de les faire progresser sur plusieurs points sans même qu'ils le réalisent ou qu'ils le vivent comme un gros effort. Par exemple, devoir chercher la rythmique de la mélodie que l'on a en tête, devoir la mettre sur le papier puis se rendre compte que le rythme écrit ne correspond pas exactement à celui que l'on pensait, sont autant d'étapes où l'élève se ressaisit de ses savoirs, fait des liens, expérimente et consolide ses connaissances. C'est aussi une manière d'apprendre efficacement, autrement que de se limiter à lire des rythmes dans un recueil.

Enfin, en ce qui concerne l'improvisation, je compte progressivement intégrer cette pratique durant les cours et mettre à part un moment où l'élève pourra, par le moyen de jeux ou exercices improvisés, apprivoiser son instrument, le découvrir sous un autre angle.

⁹¹ Cf annexes

Accompagner les changements qui s'opèrent, c'est pour le professeur désireux de renouveler ses approches pédagogiques, oser sortir des sentiers battus et réinterroger sa pratique artistique dans son ensemble à l'aune des nouveaux enjeux du champ artistique et culturel de notre société.

Pour les pianistes bien souvent exclus des pratiques instrumentales d'ensemble ou ne pouvant en intégrer que tardivement, le cours collectif de piano apparaît comme une réponse probante en ce qu'il permet aux élèves d'être en situation de pratiques collectives dès le début de leur formation de musicien, favorisant ainsi les interactions, le vivre-ensemble, l'évolution des représentations grâce au conflit sociocognitif, la prévention du trac, le partage, mais aussi le développement de l'écoute, de l'oreille musicale, de la respiration et du geste commun, et plus largement l'autonomie, la responsabilisation, la coopération, le respect.

De plus, dans un cursus classique de conservatoire, si le cours individuel reste principalement centré sur l'interprétation d'œuvres où prédominent la partition et le rapport à l'écrit, le cours collectif de piano s'ouvre plus naturellement sur d'autres horizons. En effet, il n'y aurait pas d'intérêts notables à limiter le cours collectif au modèle d'une master class où les élèves ne feraient que jouer les uns après les autres, sous le regard de leurs camarades. Le groupe est une richesse offrant une large palette de possibilités en termes de contenu de cours : improvisation collective, création, monitorat entre élèves, projets de classe, globalisation de la formation... sont autant de pistes à explorer et à décliner sous différentes formes. Il est vrai que d'un point de vue pratique, mettre en place ce fonctionnement pédagogique peut s'avérer ardu et nécessite des moyens, du matériel, de la place, une bonne organisation au niveau disponibilité des salles, mais aussi de la motivation et beaucoup de courage. L'idéal, nous l'avons vu, est de travailler en équipe, avec d'autres professeurs afin de véritablement construire un projet et que cette « aventure collective » soit aussi vécue du côté des enseignants. Mais dans les faits, il est possible de devoir commencer seul et petit à petit. C'est en tout cas ce que je souhaite pouvoir faire à l'avenir, en concertation avec la direction, dès lors que je serai en poste.

Dans les établissements d'enseignements artistiques spécialisés ayant mis en place les cours collectifs d'instruments, nous pouvons constater que ce système ne s'applique qu'au 1er cycle. Je m'interroge sur les raisons de ce choix. Est-ce que l'idée de cours collectifs d'instruments ne pourrait pas s'appliquer à l'entièreté de la formation initiale de l'enseignement musical, en gardant des temps de cours individualisés lorsque cela est nécessaire ?

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Proposition de jeu par Fabien Cailleteau, le « Jeu des bols »

ANNEXE 2 : Questionnaire pour les élèves actuels en piano (cycles I à III)

ANNEXE 3 : Questionnaire rétrospectif pour d'anciens élèves pianistes sur leur parcours

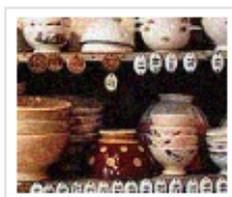
ANNEXE 4 : Questions d'entretiens

ANNEXE 5 : Entretiens oraux retranscription

ANNEXE 6 : Entretiens écrits

ANNEXE 7 : Questions pour Alyssa Duryee

#13 – Les bols



Jeu de connaissance du clavier pour débutants (ou confirmés les yeux bandés)

Matériel nécessaire : 3 bols, 14 morceaux de papier, 1 stylo

Préparation :

- dans le 1^{er} bol, déposer 2 papiers (droite / gauche)
- dans le 2^e bol, déposer 5 papiers (1 / 2 / 3 / 4 / 5)
- dans le 3^e bol, déposer 7 papiers (do / ré / mi / fa / sol / la / si)

Jeu : seul ou à plusieurs

Tirer un papier dans chaque bol puis jouer la note demandée avec le doigt précis à gauche ou à droite.

On peut imaginer un match en comptant les points...

On peut également ajouter un 4^e bol avec 2 papiers : dièse et bémol.

Ce contenu a été publié dans **Jeux & Exercices, Langages** par **Fabien Cailleteau**, et marqué avec **pédagogie**. Mettez-le en favori avec son **permalien**.

Annexe 2 : Questionnaire pour les élèves actuels en piano (cycles I à III)

Mon cours de piano

Sondage concernant mon cours de piano au conservatoire en enseignement initial (cycle 1 à 3)

Mes pratiques, mes attentes

Où comment se déroule habituellement mon cours de piano ?

En quel cycle êtes-vous ?

- 1er cycle
- 2ème cycle
- 3ème cycle

Depuis combien de temps pratiquez-vous le piano au conservatoire ?

- Entre 1 et 3 ans de pratique
- Entre 4 et 6 ans de pratique
- Entre 6 et 8 ans de pratique
- Plus de 8 ans de pratique

Comment se déroule votre cours de piano ?

- Je montre au professeur l'oeuvre (ou des parties) que j'ai travaillée (s) et il me donne des indications, des conseils pour la suite
- Nous travaillons surtout sur la technique et ciblons le travail sur les passages difficiles
- Nous travaillons surtout sur la musicalité, l'expression, le phrasé, les dynamiques, les nuances
- En plus de travailler l'oeuvre, nous discutons de l'oeuvre, d'éléments de contexte historique, artistique, culturel
- Nous travaillons l'oeuvre avec pour support des traités historiques, des écrits, des textes
- En plus de travailler l'oeuvre, nous faisons autre chose (ornementation, improvisation, composition)
- Autre : _____

Qu'aimeriez-vous faire durant votre cours de piano que vous n'avez pas la possibilité de faire ?

- Improviser
- Travailler sur l'ornementation
- Composer, inventer, créer des morceaux
- Jouer des morceaux d'un autre style ou d'une autre esthétique (musique actuelle, musique de film, jazz, etc)
- Faire de la musique avec l'ordinateur
- Faire de la formation musicale (mieux comprendre des notions, les mettre en pratique)
- Jouer avec d'autres personnes, en groupes
- Accompagner des instrumentistes
- Autre : _____

Quel est votre but, votre objectif lorsque vous travaillez un morceau ?

- Je travaille pour pouvoir jouer le morceau en entier et bien le connaître
- Je travaille pour réussir mon audition/concert/examen
- Je travaille pour que mon professeur/mes parents soient satisfaits
- Je travaille pour pouvoir montrer ce que je sais faire autour de moi
- Je travaille parce que j'aime beaucoup le morceau
- Je travaille parce que je suis obligé
- Autre : _____

Votre cours de piano est-il un cours individuel (seul avec le professeur) ou collectif (vous êtes en groupe)

- Mon cours de piano est un cours individuel
- Mon cours de piano est un cours collectif

Si votre cours est individuel, que pensez-vous de celui-ci ?

- J'aime le cours individuel car je suis avec un professeur disponible uniquement pour moi
- J'aime le cours individuel car j'apprends beaucoup de choses pendant le cours
- Je n'aime pas trop le cours individuel car je préfère quand on est en groupe
- Je n'aime pas trop le cours individuel car je suis stressé, pas à l'aise pendant le cours
- Autre : _____

Si votre cours est collectif, que pensez-vous de celui-ci ?

- J'aime le cours collectif car je préfère être en groupe que seul
- J'aime le cours collectif car on apprend mieux à plusieurs
- Je n'aime pas le cours collectif car je préfère apprendre en étant seul avec le professeur
- Je n'aime pas le cours collectif car je ne suis pas à l'aise en groupe
- Autre : _____

Annexe 3 : Questionnaire rétrospectif pour d'anciens élèves pianistes sur leur parcours

- 1) Où en êtes-vous actuellement dans votre parcours musical ?
- 2) Quels sont vos principaux objectifs en lien avec la musique pour cette année et les deux/trois à venir ?
- 3) En repensant à votre cursus musical en enseignement initial (cycle 1, 2, 3, hors cycle de spécialisé), quels sont les premiers éléments qui vous viennent à l'esprit ?
- 4) Avez-vous eu des cours de piano en collectif ou en individuel ? - Si vous n'avez eu que des cours de piano en individuel, dans quelle mesure avoir des cours collectifs de piano aurait pu vous apporter quelque chose ? - Auriez-vous souhaité en avoir si cela avait été proposé dans votre établissement d'enseignement musical ?
- 5) Comment définiriez-vous la relation professeur-élève que vous aviez avec votre ou vos professeurs de piano ?
- 6) Comment se déroulait un cours de piano type durant votre cursus (début du cours, contenu, fin du cours) ?
- 7) Avec le recul, qu'auriez-vous aimé faire/pratiquer lors de vos cours de piano que vous n'avez pas (ou très peu) eu l'occasion de faire ? (exemples : ornementation, improvisation, composition/invention de morceaux, accompagnement d'autres instruments dans le cadre même du cours, jouer d'autres répertoires, approfondir des notions vues en FM mais pas assez concrètes, etc..).
- 8) Si vous enseignez le piano, quels axes pédagogiques privilégiez-vous et pourquoi ? (même question si vous avez enseigné un temps puis arrêté)
- 9) Si vous enseignez le piano, qu'aimeriez-vous mettre en place dans vos cours que vous n'avez pas encore essayé et pourquoi ? (même question si vous avez enseigné un temps puis arrêté)
- 10) Que pensez-vous des cours de piano collectif ? (un professeur donne cours à plusieurs élèves) - comment organiseriez-vous votre séance de cours si vous deviez en donner ? - si vous donnez déjà des cours collectifs de piano, comment l'organisez-vous et pourquoi ?
- 11) commentaires libres, remarques, souvenir marquant

Annexe 4 : Questions d'entretiens

- 1) Que pensez-vous du paysage de l'enseignement musical actuel ?
- 2) Quelle importance accordez-vous aux pratiques collectives, pratiques d'ensembles aussi diverses et variées soient-elles ?
- 3) Que pensez-vous des cours de piano en collectif ?
- 4) Quels sont pour vous les principaux objectifs d'un établissement d'enseignement musical ?

Annexe 5 : Entretiens oraux retranscription⁹²

Entretien téléphonique avec M.Daucet, directeur
du Conservatoire de Bussy Saint-Georges
Réalisé le 10 mars 2020
Durée : 40, 58 mins

Moi : Alors, les questions en tant que telles sont exprès larges pour justement permettre d'aborder plein de choses et que si besoin je relance sur des trucs plus précis. Mais j'ai fait exprès que ce soit assez large donc ça peut heu...

M. Daucet : Oui oui, d'accord, d'accord.

Moi : (rires) Alors ma première question c'est : **Que pensez-vous du paysage de l'enseignement actuel ?**

M.Daucet : (rires) C'est effectivement très large !

Moi : Voilà, c'est ça !

M.Daucet : Alors, ce que je pense du paysage de l'enseignement musical actuel...Je pense qu'il est en pleine mutation et il est recherche de repères. Alors, en pleine mutation parce que les technologies nouvelles évidemment sont en train de tout remettre en question. Notamment, bah voilà, l'accès à internet, les cours en ligne. Donc heu, voilà pour moi c'est une révolution qu'on n'avait encore jamais vue, vécue. Paradoxalement, ça semble déstabiliser beaucoup de monde, heu ça oblige quand même chaque professeur à se remettre en question et à innover. La conséquence pour moi n'est pas que positive parce que finalement, heu, de manière générale, ce que je constate c'est que l'innovation est en train de devenir une priorité et on ne s'occupe pas trop de savoir ce qu'on va obtenir mais le principal c'est d'innover pour innover quoi !

Moi : D'accord.

M.Daucet : Et c'est vrai que je commence à devenir presque un dinosaure là où je suis parce que pour moi l'innovation n'a d'intérêt que si effectivement il y a des résultats probants et que innover pour innover ça ne m'intéresse pas du tout ! Moi ce qui m'intéresse c'est qu'il y ait des résultats, qu'on forme des futurs musiciens, qu'ils soient amateurs ou professionnels mais que les gens sachent jouer de leur instrument. Et que les technologies actuelles doivent

⁹² En raison d'un incident technique avec mon ordinateur, l'enregistrement audio de l'entretien mené le 20 mars 2020 avec le professeur de piano Marc Denouel a été perdu. Durée : 26, 53 mins.

effectivement, doivent être un support extrêmement intéressant mais qu'il ne faudrait surtout pas que ça retire le côté humain qui pour moi est absolument indispensable à la transmission du savoir. Quand je dis côté humain, heu, c'est le côté humain de manière physique quoi.

Moi : Oui.

M.Daucet : Parce que bien sûr, derrière l'écran il y a quelqu'un, il y a une personne, c'est pas un robot. Mais malgré tout, ça fait un petit peu écran justement. Comme son nom l'indique, on est derrière un écran, qui fait écran. Et je trouve que le fait même d'être en contact avec quelqu'un physiquement, c'est quand même pas la même chose ! On perd une certaine richesse, la spontanéité, on perd heu voilà, et encore une fois ces technologies sont importantes, doivent être prises en considération mais comme un plus, un gros plus, mais un plus.

Moi : D'accord. Heu...Alors j'ai une question par rapport à l'innovation dont vous parlez. Vous pensez à quelque chose en particulier quand vous dites heu les innovations heu auxquelles vous pensez exactement...

M.Daucet : Alors je pense pas à quelque chose de particulier mais je vois notamment dans le territoire où Bussy se trouve maintenant, où je vois des collègues qui alors là heu, il y en a un qui a mis en place, enfin moi j'hallucine un peu quoi, heu, comment ils appellent ça, les bébés chanteurs. C'est les mamans qui viennent avec leur bébé, de trois à six mois quoi !

Moi : Oula (rires)

M.Daucet : Voilà ! Et puis il y a mieux que ça heu, c'est heu, alors ça va pas me revenir tout de suite. Heu... C'est carrément, alors comment on appelle ça, heu, des cours... ah oui, de la musique prénatale !

Moi : Ah d'accord ! Je vois oui.

M.Daucet : Alors moi je vois pas trop ce que c'est, je sais que c'est pour les femmes enceintes, que on leur passe de la musique, peut-être sur le ventre, j'en sais rien, enfin bon. Il m'a pas expliqué vraiment de quoi il s'agissait. Mais il en est très très très fier, très heureux et puis heu dans les réunions de conseil de direction, je peux te dire qu'ils s'en gargarisent quoi. Est-ce que c'est vraiment des missions de conservatoire ? J'en doute quoi ! J'en doute fort. Donc voilà l'innovation. L'innovation c'est aussi ouvrir une classe de musique turque dans une commune de Seine et Marne qui n'a pas du tout de communauté turque. Je vois pas, enfin voilà, l'innovation comme ça, c'est ce que j'appelle l'innovation pour l'innovation.

Moi : D'accord. C'est ça que je voulais savoir.

D.Daucet : Mais ça me semble stérile, vraiment stérile quoi. Je sais qu'à Bussy il y a un cours de pipa, de guzheng et de Erhu, je les ai pas créés pour faire bien, mais parce qu'il y a une

communauté asiatique extrêmement importante et que je savais que ça allait répondre à un besoin et que ça allait enrichir et que ça allait, voilà, comment dirais-je, que ça allait vivre quoi !

Moi : Oui, oui, il y a une finalité...

M.Daucet : Oui, ça fait résonnance avec leur culture et il y a des parents qui sont enchantés de voir leur petit de 7-8 ans apprendre le guzheng et puis le dimanche, papi mamie sont transportés en Chine ! Notamment quoi, mais il n'y a pas que ça, je veux dire, après on a aussi des élèves en IIIe cycle en Guzheng et en Pipa.

Moi : Ah oui, oula !

M.Daucet : Oui, ça joue, et c'est très intéressant. Donc voilà, ça quelque part c'est innovant heu, dans le sens où c'est unique. Je pense que des départements d'instruments chinois dans toute la France il ne doit pas y en avoir beaucoup !

Moi : Heu non ! C'est sûr.

M.Daucet : On doit être le seul. Je pense.

Moi : Oui c'est rare !

M.Daucet : Oui c'est vraiment rare. Voilà, dans cette démarche, j'ai pas innové pour innover. Je me suis servi d'une opportunité.

Moi : Oui, c'était justifié. Heu... Donc au niveau du paysage, c'est les éléments que vous mettez en avant où il y a d'autres choses ?

M.Daucet : Il y a aussi beaucoup la remise en question de l'enseignement de la FM.

Moi : Oui, ça oui.

M.Daucet : Voilà dans le paysage il y a ça et je trouve ça un peu, comment je pourrais dire, un peu triste parce que finalement c'était une spécificité française et qui était enviée par les autres pays, d'après ce que je sais.

Moi : Ah bon...

M.Daucet : Oui, oui. Il y a beaucoup de pays qui enviaient la France de cette histoire, l'enseignement de la FM, que l'on obtient de la révolution, c'est ce qui est expliqué en cours déjà, heu et je trouve dommage de finalement de ne plus l'enseigner pour certains hein, et puis de la globaliser avec l'instrument, heu, je trouve que effectivement, il faut pas que les professeurs d'instruments, heu...enseigne sur l'instrument et puis dise bah ça que tu le verras

avec ton prof de FM ça ne me regarde pas nan, heu, je suis pas pour ça mais je trouve que ce cours d'instrument et ce cours de FM doivent justement interagir puis s'enrichir, heu l'un et l'autre mais les cours de FM sont extrêmement, heu, pour moi il faut pas lâcher, la preuve en est c'est que le CNSM à moment donné a arrêté de donner des cours de FM .

Moi : ah d'accord...

M.Daucet : Oui oui et puis ils ont fait marche arrière très très vite parce que ils ont senti des gens qui jouaient , ils jouaient comme des dieux il n'y a pas de problème qui jouaient très très bien qui ont eu des prix de CNSM et qui se sont présentés à l'opéra de Paris et heu, ils étaient pas capable de remplacer et de jouer parce qu'ils lisaient très mal.

Moi : Ouais, ouais...

M.Daucet : Mais dans tous les cas pas assez bien pour tenir une partition comme ça heu, parmi l'orchestre quoi.

Moi : D'accord, oui oui je vois.

M.Daucet : Donc ils sont revenus en arrière et maintenant ils sont à nouveau, heu il y a une sélection sur la FM il y a des cours de FM voilà, ils ont essayé voilà ils ont fait marche arrière.

Moi : Oui oui ils ont vu que ça ne marchait pas.

M.Daucet : Voilà oui les musiciens qui sortaient ne pouvaient plus intégrer les orchestres et la FM vient de là, vient de, voilà la nécessité de former des musiciens à des orchestres de manière à ce qu'ils puissent effectivement déchiffrer des partitions et c'est ça qui fait la renommée des musiciens français, il y a beaucoup de musiciens français qui sont dans des orchestres étrangers parce que justement ils sont réputés pour être des lecteurs donc maîtriser les partitions heu très très rapidement beaucoup plus que leurs collègues des autres pays quoi.

Moi : Oui oui d'accord. Heu...maintenant ma deuxième question c'est : **Aujourd'hui, dans ces années-là, quels sont pour vous les principaux objectifs d'un établissement d'enseignement musical ?**

M.Daucet : Heu... Le premier objectif c'est de former heu, les personnes qui s'inscrivent chez nous, à une pratique amateur.

Moi : Oui. D'accord.

M.Daucet : En sachant que pour moi, heu moi je verrais trois objectifs au fait.

Moi : D'accord.

M.Daucet : Le, heu, ça se serait presque le deuxième, le premier objectif c'est déjà d'apporter

la musique pour tous c'est-à-dire apporter une sensibilisation de la musique et ce comment dirais-je heu, à admettre que quelqu'un qui vient au conservatoire et qui fasse trois, quatre ans de musique et qui s'arrête à la fin du premier cycle, eh ben voilà il a fait un premier cycle et puis ce ne sera pas un musicien amateur parce qu'il ne sera pas allé assez loin et encore moins un professionnel évidemment mais ça peut en faire un futur heu je dirai bah une personne qui apprécie la musique, qui pourrait faire partie d'un futur public, des publics qui iront donc forcément dans les concerts, qui iront acheter des CD et puis heu et puis peut-être aussi important devenir un parent justement capable de sensibiliser ses enfants.

Moi : Oui d'accord je vois.

M.Daucet : Voilà, le deuxième objectif donc c'est de faire en sorte que ceux qui s'inscrivent et qui finalement trouvent leur plaisir et leur épanouissement puissent devenir des musiciens amateurs qui pourront après heu tout au long de leur vie finalement, parallèlement à leur profession, s'épanouir avec des pratiques amateurs. Et enfin, la troisième mission elle est pour les plus doués, les plus motivés et les plus travailleurs bah ils ont un tremplin pour justement, une personne comme toi qui devienne professionnel quoi.

Moi : D'accord.

M.Daucet : Pour moi c'est les trois grandes objectifs qui semblent les plus déterminants.

Moi : D'accord. Heu... **Quelle importance vous accordez aux pratiques collectives, les pratiques d'ensembles aussi diverses et variées soient-elles ?**

M.Daucet : Alors pour moi c'est de, c'est de première importance, les conservatoires qui heu, qui enseignent un instrument qui éventuellement enseignent les pratiques collectives pour moi non, c'est être à côté de la plaque, heu voilà pour moi les pratiques collectives c'est vraiment heu, c'est la base centrale quoi, c'est-à-dire que ça permet de donner du sens pour les enfants pour ceux qui travaillent un instrument. Ça donne du sens justement, à leur investissement, à leur instrument, donc au travers des orchestres mais ça peut être aussi à travers la musique de chambre, ça peut être voilà c'est ... une réalisation, un épanouissement ça doit être vraiment un objectif prioritaire et puis faut pas oublier aussi que pour les communes qui investissent beaucoup dans leur conservatoire, c'est ce qu'on appelle un retour sur investissement parce qu'au travers de ces pratiques collectives, on peut donc mettre en place une saison musicale donc qui est à diffusion touche un public, évidemment souvent les parents, ça peut être aussi la famille ça peut même s'élargir à la population et puis vis-à-vis des élus et puis voilà ça permet effectivement ce qu'on appelle un retour sur l'investissement c'est-à-dire que le conservatoire leur coûte effectivement heu un peu cher mais au moins voilà, ils entendent le fruit de leurs efforts financiers et puis comme à Bussy on s'investit dans la vie civique alors justement le fait de faire le 11 novembre, le 8 mai pour les cérémonies, la Sainte-Cécile, jouer le 14 juillet, la fête de la musique .

Moi : Oui oui je vois.

M.Daucet : Tous ça qui sont pas vraiment des concerts, des concerts qui peuvent être heu comment je peux dire...qui font forcément rayonner le conservatoire, mais on participe à la vie civique et ça permet de faire connaître justement l'enseignement musical et ça permet là aussi tout l'investissement pour la mairie. Ils sont extrêmement sensibles, quand on entend entre 30 et 40 musiciens qui viennent pour jouer le 11 novembre ou le 8 mai, bah voilà ça donne du cachet, ça rehausse les cérémonies et heu...et là les élus sont extrêmement sensibles, les élus de tout bord.

Moi : Oui il y a plus de partis.

M.Daucet : La politique c'est vraiment...on est au cœur de la cité quoi. Donc pour la partie collective, absolument incontournable.

Moi : D'accord, pour les pratiques collectives heu, est-ce que vous pensez qu'on devrait faire commencer les enfants, enfin faire jouer les enfants ensemble plus tôt ? Par exemple en tant que pianiste on commence hyper tard, c'est-à-dire comparé à d'autres instrumentistes où les ensembles, ou même en viole de gambe heu...on était tout de suite ensemble même les petits jouaient avec les grands alors que par exemple en tant que pianiste on commence la musique de chambre après huit ans de pratique ou à peu près et on est tout seul on ne fait pas d'orchestre, on fait rien donc, est-ce que vous trouvez cela normal ?

M.Daucet : Bah non, le problème c'est que c'est lié à la pratique, à l'instrument, c'est-à-dire que l'instrument a une littérature heu de soliste basée là-dessus et...comme il existe pas d'orchestre de piano si on veut occuper si j'ose dire chaque pianiste dès qu'il a 2 ans de piano heu comment fait-on ? Là ...on multiplie les heures de cours ce serait ingérable d'un point de vue économique, donc c'est vrai que ça c'est le problème c'est pour ça que le rôle d'un directeur de conservatoire c'est justement de heu... de freiner le nombre d'inscrits en piano parce que on peut pas leur apporter un épanouissement ... Plus il y a de pianistes, plus c'est problématique quoi !

Moi : Oui oui...

M.Daucet : Le problème aussi c'est que quand on veut leur faire faire de la musique de chambre euh ben on pourrait demander à des jeunes de 2 à 3 ans de piano de faire de la musique de chambre mais ils arrivent pas parce que déjà ils feraient de l'accompagnement et c'est beaucoup trop difficile pour eux quoi heu il y a pas de littérature ou alors il faut demander aux professeurs de faire des arrangements mais tous ça c'est du temps, de l'argent, c'est de l'investissement, c'est compliqué quoi .

Moi : Mais est-ce que ça ne vaut pas le coup parce que du coup ça forme à tellement de choses de pratiquer collectivement tôt, ça forme énormément heu...

M.Daucet : Oui oui, bien sûr que ça vaudrait le coup mais il y a, il y a ce qu'il faudrait faire et il y a ce qu'on peut faire !

Moi : Oui c'est vrai...

M.Daucet : Parce que moi les heures au bout d'un moment les heures, si jamais je faisais ça il faudrait qu'un professeur qui a 20h de piano je lui dis bah maintenant tu auras 15 heures et il y a 5 heures qui vont être consacrées justement à la pratique et collective et alors là ça veut dire que je prends encore moins de monde en piano... mais c'est, on pourrait dire que c'est la révolution enfin bon ce serait encore plus difficile à tenir ... ce serait presque intenable !

Moi : Ah d'accord...

M.Daucet : Mais heu là je sais que en tant que directeur de conservatoire je fais très attention, je me limite à 20 % de pianistes.

Moi : Ah oui d'accord

M.Daucet : 20% c'est à peu près le cota fixé et je suis toujours aux alentours de 20%. Parfois c'est 19,8 puis 20,2 enfin voilà mais j'estime que ça fait deux pianistes pour dix élèves heu voilà c'est pas...ça reste raisonnable. On arrive à voilà on a pas mal de demandes en même temps, on est pas non plus heu, je dirige pas une école de piano !

Moi : Oui oui c'est ça et il y a encore beaucoup de monde au piano qui attendent sur liste ?

M.Daucet : Non, non parce que depuis qu'on est avec Marne et Gondoire il y en a quand même pas mal, beaucoup vont ailleurs parce qu'ailleurs ils ont développé le piano à outrance, un conservatoire dont je tairai le nom où ils ont 50% de pianistes...

Moi : Oula !! D'accord !

M.Daucet : Mais bon la pratique collective il n'y en a pas quoi ! Ils n'ont pas d'orchestre.

Moi : D'accord ah oui c'est dommage...

M.Daucet : Sur le territoire de Marne et Gondoire on est le seul conservatoire à avoir des orchestres. Tous les autres c'est des pratiques collectives en atelier quoi atelier jazz, atelier mambo, atelier heu atelier comédie musicale, atelier jazz swing, jazz blues, jazz manouche, ce que j'appelle innovation pour l'innovation mais quoi, voilà, ce que je trouve un peu ridicule quoi !

Moi : Bah ça au fait, je pense c'est le... tout ce qui était, enfin en dehors du conservatoire avant qui s'est en fait lié au conservatoire. Par exemple tous les ensembles de jazz ils existaient bien avant, à part, tout seul, mais maintenant il y a eu des créations de départements. En fait, j'ai plutôt l'impression que c'est plutôt ça, c'est que tout ça c'était déjà là, séparé du conservatoire.

M.Daucet : Oui oui le jazz existe depuis très longtemps heu là, il a acquis des lettres de noblesse, il est rentré dans les conservatoires. C'est très bien. Il y en a ici. Mais après il s'agit

pas de décliner le jazz dans toutes ces heu...voilà c'est comme si je disais, là vous avez piano classique, piano romantique, heu là ça va être du piano contemporain enfin non quoi ! C'est toujours du piano quoi, je ne suis pas d'accord avec mes collègues, quand on s'inscrit en jazz on s'inscrit en jazz et puis effectivement de toute façon le blues c'est le béaba, après celui qui veut faire du blues, du jazz rock il fait du jazz rock si le professeur décide de... voilà, tu vois ?

Moi : Oui je vois.

M.Daucet : Mais il faut pas partir dans tous les sens quoi. Pour eux, ils innovent parce qu'ils ouvrent un cours de... Il y en a un qui a ouvert un cours de violon électrique.

Moi : (petit rire) Ah oui d'accord c'est original !

M.Daucet : Pour moi t'apprends à jouer du violon et puis le jour où tu veux jouer dans un groupe et qu'il faut que tu l'électrifies, bah tu l'électrifies et puis voilà ! Mais qu'on ne fasse pas de cours de violon électrique quoi !

Moi : Mais ça c'est pas à Bussy ?

M.Daucet : Non non !

Moi : Ah j'ai eu peur ! (rires)

M. Daucet : Non non bah non j'aurais pas accepté !

Moi : (rires) Oui d'accord... Et puis il y a aussi les Musiques Actuelles qui sont considérées comme des départements dans certains conservatoires. Ça aussi ça a toujours existé en parallèle et maintenant ça a aussi acquis ses lettres de noblesse en fait.

M. Daucet : Oui, en fait, ça a existé dans les MJC, dans les associations et là effectivement les conservatoires ont été amenés à s'intéresser à ces musiques-là, pour répondre à la demande. Mais après il faut répondre à la demande mais ne pas vendre son âme au diable quoi ! A un moment donné heu... Moi je sais de quoi je parle, j'ai commencé par la musique de variété mais ce que j'ai appris en classique m'a appris à faire de la variété. Et puis là-aussi dans la variété il faut se méfier parce que c'est justement extrêmement varié quoi ! Qu'est-ce qu'on enseigne quoi ? Pour ce qui est musique actuelle, sur Bussy, j'ai une chorale de musique actuelle donc ça répond à la demande d'une trentaine de personnes, qui ont envie de faire de la chorale mais de chanter des choses heu, voilà, plus actuelles. Économiquement, ça ne me demande pas des heures et des heures quoi. Il y a une chorale d'1h30. Ça contente les personnes. Le professeur de jazz, guitare basse, peut effectivement lui-aussi adapter son enseignement. Guitare électrique lui-aussi il est plutôt jazz et il adapte son enseignement en fonction des profils mais on n'annonce pas sur les plaquettes du conservatoire le nombre incalculable de styles de guitare électrique.

Moi : Oui, c'est vrai... C'est trop précis après. D'accord... **Donc ma dernière question ça concerne les cours de piano en collectif dans le sens où, un professeur donne cours à plusieurs élèves donc c'est pas musique de chambre, c'est pas tout ça, c'est vraiment les cours de piano en collectif, parce que dès fois ça peut porter à confusion. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

M. Daucet : Oui, oui. Alors contrairement à ce que tu penses ou ce que tu as dit la semaine dernière quand on s'est eu au téléphone heu... ça existe à Bussy.

Moi : Ah bon ? C'est vrai ?!

M. Daucet : Bah oui, bien sûr, mais ça existe dans le sens où j'empêche pas les professeurs, dans la mesure où il y a 20 mins par débutant... Si un professeur me dit je vais prendre trois débutants en 1h, bah je veux dire, j'empêche pas, je trouve ça très bien ! Ou alors, je prends deux débutants pour 40 mins. Alors ça, sur papier, c'est très bien parce que finalement il va à son cours, ça dure plus longtemps et il écoute le cours de l'autre, donc c'est très bien. Ils peuvent effectivement. Le problème, c'est déjà au niveau de la mise en place, il faut que les emplois du temps, bah il faut les mettre en place... C'est très difficile de trouver les créneaux horaires qui correspondent au cours de chinois, de karaté, de poney, de solfège, de pratique collective ! Les professeurs s'arrachent les cheveux pour faire leur emploi du temps et puis après il faut trouver les deux élèves du même niveau qui vont être libres le même jour à la même heure. Et une fois qu'ils ont trouvé, parce qu'ils ne trouvent pas toujours, ils se rendent très rapidement que au bout de un trimestre, il y en a toujours un sur les deux, un sur les trois, qui est plus doué, qui travaille plus, et du même coup, il y a un décalage. Donc il y en a un qui s'ennuie, un pour qui ça va, et un qui est à la traîne. Et très vite, cette espèce d'émulation à laquelle on pourrait s'attendre et bah ça fait l'effet inverse quoi. Et donc ils sont obligés finalement de séparer les groupes, les remettre individuellement ou les remettre avec une autre personne avec laquelle ça pourrait mieux marcher. Mais là encore on se heurte à un problème qui est extrêmement pratique, heu, c'est la disponibilité quoi. Et puis il y a aussi les parents. Les parents sont aussi un frein car ils viennent, ils décident qu'ils payent, ils veulent leur cours de piano individuel. Alors quand ils voient qu'ils sont deux, dans leur tête, surtout le public à Bussy, ils se disent, sur l'heure, est-ce que mon fils a bien 20 mins comme les autres ? Est-ce que c'est pas les autres qui auraient plus ?

Moi : Je vois...

M. Daucet : Donc ils sont attachés en fait à leur temps de cours, et ça c'est un frein aussi pour les professeurs et l'institution Conservatoire, pour mettre ça en place. Mais en soi, avoir les cours en collectif, c'est extrêmement porteur, mais je pense pas que ce soit porteur sur le long terme et tout le temps. A mon avis, ce serait davantage porteur si on a des élèves en cours individuel et avec des semaines banalisées pour ça.

En tout cas, pour des pianistes, travailler ensemble, c'est une autre paire de manche ! Je sais que dans certains conservatoires, il y a des équipes de pianistes, de profs, qui fonctionnent très

bien, qui s'échangent des élèves, parfois une année sur l'autre. Moi je l'ai proposé à Bussy, j'ai eu une levée de boucliers quoi !! J'avais proposé que par exemple, le 1er cycle tous les élèves gardent le professeur qu'ils ont et qu'à partir du 2e cycle, chaque année il y ait un changement de professeur pour qu'ils tournent... pour aller chercher chez un autre d'autres richesses !

Moi : Ah ! Ça c'est bien !

M. Daucet : Et bah non, j'ai eu un non catégorique de tout le monde. On m'a dit « Oui, mais bon, on a chacun nos méthodes différentes, ça peut déstabiliser l'élève », enfin bon, j'ai eu le droit à tout ! A un moment, je peux pas imposer ça aux professeurs. Il faut absolument, dans la pédagogie, quand on a des idées comme ça, il faut avoir l'adhésion des professeurs ça si on l'a pas, on va à l'encontre de leurs convictions...

Moi : Ah oui, oui, c'est sûr !

M. Daucet : Et c'est pas bon, donc voilà, j'ai émis l'idée, j'ai un peu poussé, j'ai demandé de réfléchir en réunion. Ça n'a pas pris, ce qui est dommage parce que par exemple pour les 3e cycle ce serait vraiment intéressant, qu'ils échangent entre eux...

Moi : Ah oui, c'est sûr !

M. Daucet : Après, peut-être pas toute une année ! Un trimestre, enfin voilà. Maintenant que je leur ai dit, ça doit venir d'eux. Je peux pas, encore une fois, imposer, parce qu'une pédagogie imposée ça marche pas quoi.

Moi : Et ça fait combien de temps que vous avez commencé à penser à mettre du collectif, enfin le collectif avec les débutants en piano ? Car avant il y'avait pas...

M. Daucet : Ah si si, ça fait longtemps que moi j'autorise hein. Mais c'est vrai que ça ne se fait pas beaucoup parce qu'il faut trouver les élèves qui marchent bien ensemble, il faut trouver une osmose et que les parents ne soient pas attachés absolument à leur temps de cours individuel. Donc ça fait très longtemps que ça existe ici, mais c'est peu décliné finalement. Pour toutes ces raisons-là.

Moi : Bon bah déjà j'ai pleins d'informations ! Ça me donne pleins d'éléments ! Je ne vous en avais pas encore parlé mais je suis allée voir les cours sur la classe unique à Saint-Denis où tout est globalisé, les cours de FM, de pratique collective et de piano, les élèves sont en groupe de six- sept avec un collectif de professeurs et du coup c'est ce que je vais ramener comme livre à Jing-Jing parce qu'il y a un livre qui a été écrit par celui qui a mis en place ça à Saint-Denis et je suis allée observer les cours et c'est vrai que c'est incroyable quoi ! Parce qu'en fait, quand bien même le groupe est hétérogène, multi-niveaux, les petits avec les grands, ils n'ont pas du tout le même niveau bah...

M.Daucet : Ca marche !

Moi : Oui voilà et les profs, ils pensent des trucs incroyables, des exercices, des jeux et en fait, il y a une adaptation à chaque élève, quelque soit son niveau, son âge, son... enfin une adaptation à tous ! Par exemple, imaginez qu'il y a une improvisation collective ou un jeu de rythme et bah celui qui est encore en train d'apprendre des rondes, il va faire des rondes sur quatre temps pendant qu'il y en a d'autres qui vont faire d'autres rythmes. Enfin, tout est adapté et il n'y a pas de... les professeurs sont très attentifs aux personnes qui sont un peu en retrait et qui commencent à... enfin, ils ne restent pas longtemps sur la même activité, il y a une sorte de rythme, enfin, le cours est rythmée par plusieurs choses. Mais c'est vrai que comme vous dites, les parents étaient vraiment partants pour le projet, ils étaient contents pour les cours collectifs. Donc c'est vrai que si ça coince au niveau des parents, un truc comme ça à mettre en place c'est hyper dur.

M.Daucet : Ça ne coincerait pas au niveau des parents si à Bussy, les professeurs étaient volontaires, partants. Les parents seraient rassurés s'ils sentaient une équipe soudée. Et ce n'est pas le cas à Bussy. Et à Saint-Denis, c'est avec Fabien Cailleteau c'est ça ?

Moi : Oui c'est ça !! Il est super.

M.Daucet : Là effectivement, je sais bien, le directeur qui a mis ça en place était mon adjoint pendant trois ans ici et il m'en a parlé. Il m'a fait les gros yeux et il a dit « je comprends pas, le département de piano ici à Bussy ça ne marche pas du tout comme il faudrait que ça marche » et il a été donc le coordinateur et il a pas réussi à mettre ça en place ici parce que c'est pas... dans la culture de nos professeurs de piano.

Moi : C'est ça, oui je vois.

M.Daucet : C'est pas dans la culture du département. Et c'est la preuve qu'on peut pas imposer une pédagogie. Il faut la conviction de chacun. Mais c'est vrai que quand il m'en a parlé, ça me faisait envie, ça serait super mais ici voilà, ça ne marche pas du tout comme ça et c'est dommage.

Moi : Oui et puis quand on voit tous les bienfaits ! Et en plus il a écrit un livre sur un an, et du coup on voit ce qu'il se passe. Entre les profs, ils font des bilans, des concertations, avec le collectif de professeurs de piano. Même en dehors des cours, il y a un travail sur les élèves, sur le projet. C'est tout le temps mis en mouvement au niveau pédagogie pour pouvoir repenser les choses. Enfin, je sais pas, on dirait une école active...

M.Daucet : Oui oui je comprends.

Moi : Même la pièce, il y a l'échauffement corporel, avec le chant, le rythme, mais après c'est vrai que c'est parce que c'est un cours global aussi parce que ce serait différent hors cours

global. Mais les élèves font 50000 choses, ils composent, ils font de l'improvisation collective... J'ai été vraiment « choquée » parce que ce qu'ils ont fait quand je suis allée voir, moi c'était la 1ère fois que je faisais une improvisation contemporaine non idiomatique au CEFEDM et les petits le faisaient sans aucun a priori alors que moi j'étais apeurée à l'idée de le faire. Enfin, c'était assez incroyable !

M.Daucet : Oui oui c'est sûr, mais il faut l'équipe qui marche bien ensemble et là... bah je ne l'ai pas ici malheureusement... Je préférerais l'avoir car je pense qu'il doit y avoir beaucoup moins d'arrêts au piano dans ce contexte-là.

Moi : Oui, oui.

M.Daucet : Et puis il doit y avoir de la part des élèves beaucoup plus de plaisir de pratiquer la musique hein, sûrement. J'en suis convaincu. Mais à ce niveau-là effectivement, nous on a du retard. Mais d'ici que je parte à la retraite je n'aurais pas réussi à mettre quoi que ce soit en place dans ces aspects-là, encore une fois parce que je n'ai pas les professeurs qui ont cette envie quoi.

Moi : Oui oui, ça dépend, je vois.

M.Daucet : Ou alors il faudrait que chacun aille pratiquer une semaine là-bas et revienne convaincu, avec une envie de faire. Je sais que Fabien Cailleau, mon adjoint l'a fait venir ici en formation. Les profs ont suivi des formations avec lui sur justement l'improvisation, sur plein de choses et puis ils sont ressortis en disant « ouais c'était super » et après la rentrée arrive et puis ils reprennent leur cours comme ils l'ont toujours fait.

Moi : Oui c'est vrai.

M.Daucet : Bien, bien. D'autres questions ?

Moi : Non non, c'est déjà pas mal, je vais déjà analyser tout ça ! C'est déjà super, bah merci beaucoup en tout cas pour votre temps.

M. Daucet : Mais de rien Rosalie, de rien. Allez travaille-bien !

Moi : Merci beaucoup ! Bonne soirée !

Entretien téléphonique avec Céline Roulleau,
professeur de piano au Conservatoire de Saint-
Denis

Réalisé le 9 mars 2020

Durée : 43,13 mins

Note : L'appel téléphonique a duré 43,13 mins. Cependant, les échanges n'ont pas directement commencé sur les questions prévues pour l'entretien mais sur des aspects liés aux observations faites lors de ma venue au Conservatoire de Saint-Denis et en lien avec mon stage pédagogique au Conservatoire de Bobigny.

Transcription hors questions d'entretien (aperçu) :

Moi : Je voulais savoir, alors en fait, là le Ier cycle, ça se passe en classe unique, et donc après, en IIe et IIIe cycle, le fonctionnement redevient plus traditionnel comme dans les autres conservatoires c'est ça ? (...)

Céline : Le IIIe cycle a été la pensée suivante, c'est-à-dire que la réflexion s'est menée en parallèle et sur le Ier cycle et sur le IIIe cycle, pourquoi, parce qu'on s'est rendu compte que les élèves qu'on avait à plusieurs en IIe cycle et qui passaient ce cap justement d'adolescent avec les questionnements par rapport au fait de continuer, etc, etc, en fait le faisaient surtout parce qu'ils étaient plusieurs, parce qu'ils étaient en collectif, parce qu'ils avaient les copains.

Moi : D'accord.

Céline : Donc heu, ça nous a menés très très vite à penser un IIIe cycle collectif, ce qui veut dire qu'en fait, tous les élèves de IIIème cycle en classe de piano ont cours dans un créneau horaire commun.

Moi : Ah !!

Céline : Donc ça veut dire que les élèves se retrouvent toutes les semaines, là aussi deux fois par semaine, parce que c'est quand même un élément à prendre en compte. Donc deux fois par semaine en cours de piano, le mercredi et le samedi, ils sont sur un créneau horaire qui va correspondre à leur temps de cours individuel majoré par le nombre qu'ils sont. Donc on a eu des années à sept élèves, cette année en IIIème cycle, on en a quatre. Ils se retrouvent sur des temps communs, notamment des temps techniques, notamment temps de partage par rapport à des œuvres, même si les œuvres ne sont pas travaillées par les quatre. Et ils ont des temps individuels. Alors ces temps individuels sont répartis entre nous deux.

(...)

Transcription portant sur les questions d'entretien :

Moi : Alors, les autres questions pour l'entretien en lui-même c'était des questions plus larges. En fait il y en a quatre. **La première est celle-ci : de manière générale, que pensez-vous du paysage de l'enseignement musical actuel ?**

Céline : Ouh !!

Moi : Oui, voilà, ce sont des questions comme ça (rires) !

Céline : Oui, ce sont des questions très vastes ! Alors là ce sont des questions tu sais, on peut y mettre un petit peu tout ce qu'on veut. Il est très riche en fait. L'enseignement musical actuel est très riche, on dispose quand même d'un panel de conservatoires, d'établissements d'enseignement artistiques, qui est quand même formidable, qui a été pensé quand même d'une manière formidable, c'est-à-dire, rayonner sur tout le territoire. Le problème qu'on a aujourd'hui, c'est un problème de finance publique, mais qu'on a partout tu vois ? Donc effectivement heu ce projet qui est quand même un très beau projet au départ est malmené par des problèmes de finance publique et par le fait qu'on a fait porter sur des villes heu des budgets qui dépassent largement les moyens des villes. Tu vois ? Voilà donc on a un paysage qui est riche mais qui effectivement s'appauvrit et souffre de cet état de fait, de ce truc politique parce qu'on est complètement lié à ça. La chance que l'on a c'est qu'aujourd'hui, et tu me diras, heureusement, mais contrairement à il y a une cinquantaine d'années, on peut commencer la musique partout où on se trouve. Mais avec cette limite comme je te disais qu'on fait porter sur des villes des budgets qu'il n'y a pas donc avec des développements de classes qui ne se font plus etc.

Moi : D'accord...

Céline : Après du point de vue de la dynamique des paysages, il est en plein bouleversements mais depuis très très peu de temps. Il faut que le temps que les choses se mettent en place. Ce qui serait bien c'est que ce ne soient pas les enseignants qui soient les derniers informés que le monde a changé !

Moi : Oui (rires). C'est ça oui.

Céline : Si tu veux quand tu vas assister à des concerts, hier j'étais à la philharmonie, et c'étaient des étudiants de Pol Sup' qui se présentaient... Quand tu vois la richesse des propositions, l'ouverture, quand tu vois les idées même qu'ils peuvent avoir, ils seraient temps que les enseignants se rendent compte qu'il faut aussi bouger la manière d'enseigner parce que t'as des gens qui aujourd'hui dans le monde du spectacle proposent tout autre chose, tu vois ?

Moi : Oui.

Céline : Voilà, donc tu vois, c'est un peu le regard critique que j'ai. Ceci dit, les choses bougent vraiment et je pense qu'on est quand même dans un tournant.

Moi : Du coup, comment on en est arrivé à ce tournant ?

Céline : Bah moi je pense qu'il y a plusieurs choses. Le fait qu'on se soit rendu compte que les élèves ne cherchaient plus forcément à intégrer les conservatoires, le fait d'avoir des adolescents en décrochage, chose qui ne se passait pas avant. On parle de génération zapping. Mais on peut aussi se poser la question de l'offre. Qu'est-ce qui fait qu'un adolescent reste ? Parce qu'il y a aussi à se questionner par rapport à ça. Donc voilà, nouvelle génération, nouvelles technologies aussi avec lesquelles tout le monde vit, qui se sont insérées aussi dans le paysage musical. Et puis effectivement, une offre qui s'est beaucoup diversifiée, le croisement des arts qui se fait de plus en plus aussi qui fait qu'on se rend compte très vite que quand on s'ouvre à d'autres arts et à d'autres perspectives de scènes, il faut aussi faire évoluer le... tu vois, ça participe quoi ! En tout cas pour moi, les nouvelles technologies, les réseaux sociaux, tous ces éléments-là, ça y est on y est, on les a maintenant. Ces outils sont utilisés dans les conservatoires et les enseignants eux-mêmes sont confrontés à ça. Donc nécessairement, le monde change, tu vois ?

Moi : Oui, oui je vois. D'accord. Alors même si pour la prochaine question, vous y avez déjà répondu sous plein de manières, **mais que pensez-vous des cours de piano en collectif ?**

Céline : Tu connais mon avis hein. Pour moi, c'est ce que je t'avais dit d'ailleurs quand on s'est quittée la dernière fois, moi je n'envisagerais pas de revenir en arrière. C'est de l'oxygène pour les élèves et pour les enseignants. C'est ça qui est quand même formidable quoi.

Moi : Ah c'est une belle citation ça ! (rires)

Céline : Tu peux le citer ! Car je pense que c'est vraiment ça en fait.

Moi : En plus ça résume un peu tout ! Heu... **Alors, quels sont pour vous aujourd'hui les principaux objectifs d'un établissement d'enseignement musical ?**

Céline : Ouh !! C'est très large ça !

Moi : Oui oui je sais (rires) !

Céline : Alors les principaux objectifs, le 1^{er} c'est quand même de s'ouvrir à... la ville, enfin je cherche le terme. S'ouvrir au territoire. Ça c'est des objectifs forts. Car les établissements d'enseignement artistique, à mon sens, et là c'est personnel ce que je vais dire, ils mourront s'ils ne s'ouvrent pas au territoire. C'est-à-dire qu'ils vont être moribonds avec une toute petite élite de quelques élèves savamment tenus par leur parent qui leur imposent d'aller au conservatoire et évidemment ça ne fonctionnera pas. Donc pour moi c'est

fondamental, c'est l'élément premier. Heu... la diversité, aussi, il faut que nos élèves connaissent ce qui s'est passé à l'époque baroque, classique, romantique, moderne, contemporaine, et ce qui se fait aussi aujourd'hui. Donc ouverture aux Musiques Actuelles, etc tu vois. Donc ça c'est absolument nécessaire. C'est ce qui nous évitera aussi de nous fermer sur nous-mêmes. On ne peut pas enseigner que des morts. J'avais une chanteuse avec laquelle je travaillais il y a pas très longtemps qui un jour m'a dit « je renouvelle mon répertoire car je ne chante que des morts ».

Moi : Ah oui d'accord (rires)

Céline : C'était incroyable, c'était une femme âgée en plus. Mais elle a compris qu'à un moment donné on a besoin de comprendre que la musique c'est un perpétuel renouvellement. Ca n'est pas Mozart, Bach, Beethov.

Moi : (rires)

Céline : C'est aussi Mozart, Bach, Beethov, car on comprendra mieux ce qui s'est fait. En tout cas, pour ça on a besoin d'être plusieurs profs hein. Parce qu'on connaît pas tout c'est normal. Voilà.

Moi : Oui... Et la dernière question c'est, bon, tout se rejoint un peu mais bon. **Quelle importance accordez-vous aux pratiques collectives, d'ensembles, aussi diverses et variées soient-elles ?**

Céline : Importance fondamentale. C'est le centre de la formation. Puisque, comme je t'ai expliqué tout à l'heure, pour le IIIe cycle, ce qui nous importait c'était que les élèves continuent de pratiquer la musique après le conservatoire. Parce que tout seul dans sa chambre, à un moment donné heu...La pratique collective c'est ce qui va permettre de continuer à pratiquer et à un moment donné c'est aussi s'extraire de ce rapport de tête à tête avec le prof, de partager avec des copains. Donc du coup d'oser, de parler, de proposer, de manière dynamique et de prendre en main sa pratique. Donc la pratique collective c'est prendre en main sa pratique à soi, en devenant responsable de sa pratique tu vois ? C'est super important.

Moi : C'est vrai qu'on s'habitue pendant des années à dépendre, enfin, d'un prof, et du coup quand on n'a plus de prof, on se sent un peu lâcher dans le vide.

Céline : C'est ça, on a l'impression du coup qu'on existe plus.

Moi : Oui c'est ça, on existe au travers du prof, au travers de tout, des examens, enfin de tous ceux qui nous ont regardés au conservatoire, qui nous ont évalués. Mais en dehors de ça, quand on se retrouve chez nous, bah...

Céline : C'est ça. Donc c'est important d'arriver à comprendre que ça vient aussi d'une

pratique qui a besoin de changer quoi parce qu'on est malheureux de ce genre de choses. Donc apprendre à se tourner vers les autres, jouer avec les autres et avoir du coup pris en main son jeu, c'est pas mal.

Moi : Oui oui. Bon...

Céline : Voilà, voilà !

Moi : Bah merci beaucoup ! J'ai plein d'éléments !

Céline : Bah merci à toi en tout cas parce que c'était aussi un regard frais sur ce qu'on faisait ! C'était chouette. Nous on aime bien pouvoir échanger avec des étudiants par rapport à tout ça. N'hésite pas, si tu as d'autres questions, tu me fais un petit mail.

Moi : Ah oui, je pense que j'en aurai d'autres ! (rires)

Céline : Et puis voilà, pense-y, tu le digères, et puis tu as le temps. Il n'y a pas non plus à culpabiliser parce qu'on n'a pas réussi à mettre tout ça en pratique là tout de suite. Il faut prendre le temps de poser les choses pour heu... l'important c'est d'avoir envie d'évoluer.

Moi : Oui ! Moi ça me pose tellement question en tout cas. Ca change tout d'avoir vu tout ça se mettre en place, on ne peut plus faire abstraction et continuer comme ça tranquillement comme si que rien n'était alors qu'on a vu tout ce que le collectif permettait, tous les bienfaits, enfin, je pense que ça a pas mal fait bouger les choses dans ma réflexion.

Céline : Oui, ça a eu l'air de te chambouler pas mal.

Moi : Oui !

Céline : En tout cas, prends le temps de réfléchir à tout ça, concrétise-le vite parce que si tu attends, tu risques de ne jamais le faire. Par contre tente quelque chose, même si c'est 10 mins en fin de cours.

Moi : D'accord oui.

Céline : Ecoute Rosalie, je vais devoir raccrocher !

Moi : Oui, oui ! Bien sûr. Merci beaucoup pour votre temps en tout cas !

Céline : Je t'en prie ! A bientôt !

Annexe 6 : Entretiens écrits

Réponse écrite de Thomas Schaettel :

1. Que pensez-vous du paysage de l'enseignement musical actuel ?

Ma vision de l'enseignement musical actuel est forcément quelque peu faussée et subjective : j'ai la chance d'enseigner au sein du CEM, école de Musiques Actuelles reconnue et novatrice, laboratoire permanent tant du point de vue de la direction pédagogique que des nombreux types de public concernés.

Cependant, du fait de mon activité au CEM, (et aussi de mon grand âge !), j'ai été amené à côtoyer ou à fréquenter d'autres structures plus « institutionnelles » (conservatoires, écoles municipales, et même le Cefedem), et j'ai pu remarquer une nette évolution dans la pédagogie comme dans la place donnée à l'élève, par exemple. Il me semble observer également une plus grande considération pour la pratique amateur, et un renouvellement bienvenu des enseignants, plus jeunes et donc forcément plus connectés à l'environnement musical d'aujourd'hui.

Cependant, pas mal de chemin reste à parcourir, particulièrement en France où l'image du musicien est souvent celle du « lecteur », où les pratiques amateurs sont souvent considérées comme secondaires ou peu importantes, où certaines esthétiques sont encore mal considérées voire dénigrées.

2. Que pensez-vous des cours de piano en collectif ?

Le Cem prône et assume depuis de nombreuses années l'enseignement de tous les instruments dans une forme collective.

Il s'agit en l'occurrence d'être cohérent par rapport à des répertoires majoritairement joués en groupe, et de mettre en avant une pédagogie « joyeuse », ludique, et à mon sens très « efficace ».

Les principaux avantages liés à cette forme de cours sont à mon sens :

- Un temps d'enseignement plus long (une heure en collectif vs une demie heure en individuel), ce qui permet d'aller plus loin sur certains points, d'introduire des éléments de formation musicale, d'écouter de la musique et d'aborder des points de culture musicale, de chanter, d'effectuer des exercices rythmiques ou de petits jeux musicaux, etc.
- Prendre l'habitude dès l'apprentissage de l'instrument d'écouter les autres, de respecter une pulsation commune, un tempo, une grille d'accords ou une mélodie.
- Permettre à l'élève de progresser par l'observation de ses camarades, de mieux comprendre parfois par mimétisme que par une simple consigne du professeur.
- Susciter une saine émulation, l'envie, voire l'obligation de travailler et de progresser pour suivre le mouvement du groupe.

- Apprendre dans un cadre ludique, où l'échange entre individus ayant une passion ou un intérêt commun crée des liens de respect, de complicité, voire d'amitié.

3. Quels sont pour vous les principaux objectifs d'un établissement d'enseignement musical ?

Une fois encore, je ne peux me montrer précis que dans le cadre de ce que je connais, à savoir le CEM, établissement particulier puisque ne souffrant d'aucune obligation en termes de diplômes, de professionnalisation des élèves, et s'adressant à un public de tous âges et tout niveau de compétences.

En l'occurrence, il me semble que l'objectif principal de l'enseignement dispensé au CEM est d'amener nos élèves à une forme d'autonomie dans la pratique de la musique. Autonomie complète pour ceux et celles qui choisiront peut-être d'en faire un métier, autonomie relative pour ceux qui en resteront à une pratique plus amateur.

L'idée est de leur apporter suffisamment d'outils, de compétences, de savoir-faire, d'éléments culturels et techniques, pour qu'ils puissent faire leurs choix, et pratiquer librement, quel que soit leur ambition, modeste ou élevée.

La notion de plaisir nous semble également essentielle, au-delà de toutes les considérations plus concrètes, et l'ambition de l'enseignement que nous dispensons réside dans la volonté qu'un élève sortant du Cem continuera à prendre plaisir à jouer et éventuellement à progresser par lui-même.

Enfin, l'ouverture de nos cours à tous, quel que soit l'âge, le niveau de compétence, l'origine sociale, le parcours musical, etc, est également un objectif essentiel.

4. Quelle importance accordez-vous aux pratiques collectives, pratiques d'ensembles aussi diverses et variées soient-elles ?

Une fois encore, même pour un instrument souvent considéré comme soliste comme le piano, il s'agit d'être cohérent avec les esthétiques et les répertoires abordés.

Blues, Jazz, Rock, Pop, Hip Hop, Reggae, Funk, Métal ou chanson, tous ces courants musicaux sont principalement incarnés, composés, arrangés, dans un mode collectif, par des groupes ou des artistes entourés de musiciens. Duos, trios, quintets, orchestres complets avec sections de cordes, de cuivres, chorales, les pratiques collectives peuvent être multiples, et nous sommes tous, musiciens et pédagogues, nourris de ce type d'expériences.

Il nous semble donc essentiel, incontournable, que les pratiquants soient dès le début de leur apprentissage confrontés à la pratique collective, pour toutes les raisons évoquées plus haut, quelle que soit la forme de cette pratique.

Annexe 7 : Questions pour Alyssa Duryee

- 1) Quels sont les bénéfices apportés aux élèves qui peuvent pratiquer plusieurs claviers dans vos cours ? Qu'est-ce qui change par rapport à des élèves qui ne feraient que du piano ? Quelle ouverture cette pratique de plusieurs claviers apporte-t-elle ?
- 2) D'où vous est venue la volonté de proposer ce système de cours collectifs de claviers ?
- 3) Comment avez-vous pensé l'organisation du cours ?
- 4) Arrivez-vous à avoir des temps individualisés avec les élèves ? (Temps de face à face)
- 5) Comment parvenez-vous à évaluer les progrès des élèves et l'appropriation des apprentissages ?
- 6) Selon vous, le groupe favorise-t-il les apprentissages ?
- 7) Faites-vous de l'improvisation collective ? de la création ? autres pratiques ?
- 8) Est-ce que dans votre conservatoire, d'autres professeurs pratiquent les cours collectifs ?
- 9) Comment cela se passe pour les autres cycles en piano ? Les cours sont-ils individuels ? Si oui, est-ce que des cours collectifs pour les autres cycles seraient envisageables ?
- 10) Est-ce que ce système de cours collectifs a changé votre regard sur le métier de professeur ?

OUVRAGES

BIGET, Arlette. *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Editions la Rue musicale, Monts, 2017, 136 p.

BOIMARE, Serge. *La peur d'enseigner*. Editions Dunod, Mayenne, 2012, 176 p.

CAILLETEAU, Fabien. *La classe unique : Chronique d'un cours global de piano*. Éditions Aedam Musicae, Château-Gontier, 2019, 112 p.

DEMANGE Eric, HAHN Karine et LARTIGOT Jean-Claude. *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Éditions Symétrie, Lyon, 2006, 238 p.

DOISE Willem, MUGNY Gabriel. *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Collin, Belgique, 1997, 240 p.

DUBOIS, Théodore. « L'enseignement musical », *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, 2^{ème} partie, tome VI : technique, esthétique et pédagogie, Paris, Delagrave, 1925, page 3446-3452.

FLAVELL, J.H. *Metacognitive aspects of problem-solving*. In L.B., Resnick (Ed.), 1976, p 231-236.

HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF, Paris, 2014, 160 p.

MEIRIEU, Philippe. *Itinéraires des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe -I*, Chronique Sociale, 8^{ème} édition, 202 p.

MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clefs*, Paris, ESF éditeur, 2013, 180 p.

MEIRIEU, Philippe. *Frankeinstein pédagogue*, Éditions ESF Sciences humaines, Paris, 2009, 128 p.

MONTESSORI, Maria. *Dr. Montessori's Own Handbook*, Frederick A. Strokes company publishers, 1914. Traduction française prise sur le blog de Céline Alvarez.

PRZESMYCKI Halina. *La pédagogie différenciée*, Paris, 2004, Hachette-Éducation, 159 p.

VEITL Anne, DUCHEMIN Noémi. *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, La Documentation française, 2000, in avant-propos par André DUBOST, 471 p.

VYGOTSKI Lev S. *Pensée et langage*, La dispute, Paris, Éditions 2019, 552 p.

ARTICLES

BUTERA.F, DARNON.C, BUCHS.C, MULLER.D. *Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage*, p 15.

MEIRIEU, Philippe. *Rompre avec la pédagogie des préalables*, Liaisons laïques, no 277, Arts à l'école, sept 2005.

MEIRIEU, Philippe. *Innover dans l'École : Pourquoi ? Comment ?* Conférence donnée à l'IUFM de L'Académie de Lyon, mars 2001.

MEIRIEU, Philippe. *Retours sur la « pédagogie différenciée »*. Entretien mené par Sabine Kahn pour les Cahiers pédagogiques, 2013.

MEIRIEU, Philippe. *Pourquoi le travail de groupe des élèves ?* Article paru dans *Repères pour enseigner aujourd'hui*, ouvrage collectif publié par l'INRP, 1999.

PILLONEL Marlyse et ROUILLER Jean. *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, les cahiers pédagogiques, n°393 dossier « accompagner : une idée neuve en éducation », 2001.

VINCENT-SMITH Brigitte. *Education et système des neurones miroirs, Le système Miroir Neuroéducatif*, 2013, p.1.

WEBOGRAPHIE

- site du Centre d'Expression Musicale du Havre (consulté plusieurs fois, dernière consultation le 23/04/2020)

<https://www.le-cem.com/presentation/>

- site du Conservatoire de Saint-Denis (consulté plusieurs fois, dernière consultation le 23/04/2020)

<http://ville-saint-denis.fr/le-conservatoire-de-musique-et-de-danse-de-saint-denis>

- site du Conservatoire de Paris (consulté le 28/03/2020)

<http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/>

Maurice Fleuret (consulté le 28/03/2020)

<https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2010-1-page-110.htm>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_Fleuret

Notion d'accompagnement (consultation 03 et 04/2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=-ZiDRGuEC0>

<https://www.youtube.com/watch?v=gqa1SW12cKo>

<http://journals.openedition.org/rechercheformation/1242>

Notion de projet (consultation 04/2020)

<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

Triangle pédagogique de Jean Houssaye (consultation 04/2020)

http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf

Travail en groupe (consultation 03/2020)

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>

Constructivisme (consulté le 07/04/2020)

<http://toupie.org/Dictionnaire//Constructivisme.htm>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie))

Béhaviorisme (consultation 04/2020)

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/stimulus-et-reponse-reaction/>

Socioconstructivisme (consulté le 14/04/2020)

<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>

<https://nospensees.fr/la-theorie-socioculturelle-du-developpement-cognitif-de-vygotsky/>

Conflit sociocognitif (consulté le 07/04/2020)

<https://betterstudy.ch/conflit-socio-cognitif/>

Neurones miroirs (consulté le 23/04/2020)

<https://papapositive.fr/role-et-fonctionnement-des-neurones-miroirs/>

Comparaison/compétition sociale (consulté le 19 et 21/04/2020)

https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_39139.P001/REF

Enseignement musical collectif (consulté le 27/04/2020)

<https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/enseignement-collectif-au-conservatoire-l-experience-bordelaise-60962>

MEMOIRES

DOGUET Samuel.

Donner du sens au cours d'instrument grâce à la pédagogie de groupe

2018-1019. ESM Bourgogne Franche-Comté

MEIGNAN Claire.

L'aménagement de l'espace en pédagogie Freinet

2015. ESPE Académie de Nantes

MENANTEAU Hélène.

L'intégration des musiques actuelles dans les écoles de musique contrôlées et agréées : difficultés & enjeux

2003-2004. Université d'Angers

LOUVET Nathalie.

Le travail de groupe

2005. IUFM de Bourgogne

THEURILLAT Maude.

Les ateliers : effets sur la motivation et la responsabilisation des élèves

2005. Haute Ecole Pédagogique

BRULEY Mayumi

La pédagogie de groupe et sa réalité, pour quelle raison voulons-nous apprendre aux élèves en groupe ?

2011. CEFEDM Rhône-Alpes

DUBOIS Gwenaël

Asphyxiante école de musique ? Un modèle de formation face à la diversité

2015. CEFEDM Rhône

Mots clés : cours collectifs ; cours individuels ; pédagogie différenciée ; rapport à l'oralité ; diversification des approches pédagogiques ; autonomie ; accompagnement ; réflexion ; métacognition

Résumé : Cette recherche propose une réflexion sur les cours collectifs de piano, choix pédagogique de fonctionnement de plus en plus pratiqué en raison des nombreux bénéfices qui peuvent en être tirés pour les élèves comme pour les professeurs !

En effet, avec la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, les missions des conservatoires ont sensiblement évolué, engendrant pour certains professeurs un désir mais aussi une nécessité, compte tenu des préconisations du gouvernement, de renouveler leurs approches pédagogiques. Le choix d'instaurer un système de cours collectif d'instrument apparaît comme un exemple de proposition. Pour un professeur de piano, instrument souvent solitaire, l'apprentissage en groupe peut s'avérer d'autant plus intéressant qu'il comporte des intérêts pédagogiques et humains notables : permettre aux élèves pianistes de jouer ensemble dès le début de leur parcours, leur offrir la possibilité de se confronter à des pratiques liées à l'oralité qui sont autant de moyens de développer leur personnalité artistique et musicale ainsi que leur inventivité. Ce mémoire interroge donc la possibilité de générer des apprentissages multiples grâce aux cours collectifs de piano, tout en questionnant le positionnement que peuvent adopter les professeurs, habitués aux cours individuels, pour pouvoir accompagner ces changements.