

Diplôme d'État de professeur de musique

Mémoire de fin d'études / juin 2017

Des pratiques réelles aux dispositifs pédagogiques

Pratiques sociales de référence et développement des
compétences par l'expérience de la musique

Pierre-Marie BOMMIER

Promotion 2015 / 2017



Remerciements

Un grand merci à toute l'équipe du Cefedem pour m'êavoir permis de vivre ces deux années de formation. Un grand merci notamment à Bruno Bernard pour ton approche des musiques actuelles amplifiées et ton ouverture, Jean Blanchard pour ta connaissance, les captations vidéo et ton humour apaisant, Souad Boumerzoug pour ta patience – tu es notre guide, Samuel Chagnard pour ta vision libérée de la musique, Dominique Clément pour avoir transformé ma manière de voir l'enseignement du classique et nous avoir permis d'expérimenter, Alain Decugis pour les conseils compta et les pauses clopes, Sandrine Desmurs pour tes apports à l'Adecara et ton militantisme, Guillaume Dussably pour les SME et tes apports techniques précieux, Xavier Fèvre pour l'atelier soudure et les fin de soirées, Philippe Genet pour ton engagement et ton ouverture à nos projets, Hélène Gonon pour ton exemplarité pédagogique et ta bienveillance, François Journet pour tes conseils sur l'Adecara, la maison de Chindrieux et les festins, Noémi Lefebvre pour les échanges informels, André Léotot pour ta présence toujours amicale et tes attentions, Ralph Marcon pour ta disponibilité légendaire et nos discussions inclassables, Jacques Moreau pour les encouragements et les précieux conseils – merci !, Hermine Morterol pour les moments de craquage dans votre bureau, Nicolas Sidoroff pour les recommandation de lecture et les échanges informels.

Merci à ceux qui ont rendu possible le dispositif d'enquête. Merci donc à Clélia Bobichon : ton accompagnement exceptionnel fut un des éléments forts de notre formation. Un merci à tous les profs qui nous ont ouvert leurs portes. Merci à Guillaume Hamet et à ses élèves pour l'accueil et l'accompagnement au conservatoire de Meyzieu lors de ma séquence de cours. Merci à Alwin Eburderoy pour les nombreuses observations, mises en situations et échanges. Enfin, merci au groupe Clélia : Laurence Loyez, Javier Camarda et Xavier Nuñez Lizama !

Merci à ceux qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord, un immense merci à Jean-Charles François pour les échanges passionnants et ton soutien. Merci à Hélène Gonon pour les conseils de lecture tout au long de ces deux années. Merci aux colocs et copains de promo pour les débats et échanges jusqu'au bout de la nuit. Merci à Cyril Meysson – t'es le meilleur ! –, Sabine et Adrien Bommier, mes trois relecteurs attentifs.

Je voudrais remercier l'ensemble des copains de la promo 2015-2017, vous avez tous eu un rôle dans ce qu'on a vécu ici. Un merci tout particulier à ceux qui se sont investis dans l'Adecara notamment Cécile Delrue-Birot, Quentin Degeorges, Lucie Large, Xavier Nuñez Lizama, entre autres et à tous ceux qui ont contribué de manière exceptionnelle aux festivals et divers événements ! Remerciements tout spéciaux aux copains de musique actu, aux colocs Maxence Latrémoière et Jules Mommessin, à mon coach-en-tout Florent Geninatti, et à Timothée Gaborit – c'est tout grâce à toi bro'. Merci également à la promo 2016-2018, vous avez été un bol d'air frais dans notre aventure, longue vie à vous !

Table des matières

Introduction	3
I. Les pratiques artistiques : des expériences globales et contextualisées	4
A. Au-delà des œuvres d'art	4
B. La conduite esthétique : un processus d'attention au monde	4
C. Empathie et expérience esthétique	6
D. La création artistique : le <i>faire</i> et l' <i>attention</i> artistiques	7
E. Le <i>medium</i> : support du processus créatif	8
F. Des pratiques globales et contextualisée ancrées dans l'expérience.....	9
G. La <i>session auvergnate</i> : un exemple de pratique globale	12
H. Des pratiques variées pour des compétences variées	15
II. Des pratiques sociales à l'enseignement de compétences	17
A. L'éducation : un choix de valeurs	17
B. Les rôles de l'école	17
C. Les pratiques et la vie réelle comme point de départ	18
D. Les pratiques sociales de référence	19
E. La transposition didactique	20
F. Des pratiques aux compétences et ressources.....	21
G. Compétences et transfert.....	22
H. La force de l'inertie	24
III. Bâtir des dispositifs à partir de pratiques sociales de référence.....	27
A. Le dispositif <i>Bootleg</i> au conservatoire de Meyzieu	27
B. Lucy Green et l'apprentissage informel	30
C. De nombreuses pistes à explorer	34
Conclusion.....	36
Bibliographie - Sitographie	37
ABSTRACT	40

Introduction

En tant que professeur de musique, on se questionne volontiers sur la meilleure manière de transmettre certains savoirs. Mais on se demande moins sur quelles bases choisir le contenu de l'enseignement duquel doit découler le choix des activités proposées aux apprenants.

Or, la mission du professeur de musique est d'abord de permettre aux apprenants d'avoir des pratiques musicales de manière autonome, tant dans le cadre d'une pratique professionnelle que d'une pratique amateur. Les pratiques autonomes ont donc vocation *in fine* à vivre hors de l'école et sans le professeur. Une école souhaitant accomplir cette mission devrait en permanence questionner le rapport que les activités qu'elle propose entretiennent avec les pratiques musicales réelles.

Cette question soulève plusieurs enjeux. Le premier enjeu pour l'école est de bien connaître ce que sont les pratiques et ce qu'elles ont d'essentiel pour les praticiens. Le deuxième est d'identifier le type de problèmes réels auxquels vont être confrontés les musiciens en formation et choisir en connaissance de cause les compétences que l'on souhaite enseigner en priorité. Le troisième est de se demander, pour chaque compétence donnée, quel dispositif est le plus à même de développer cette compétence. Enfin, un autre enjeu consiste à toujours remettre en question les pratiques instituées pour que les apprenants et praticiens puissent être acteurs de *leur* pratique. Pour répondre à ces quatre enjeux, l'analyse fine de pratiques sociales de référence et la transposition didactique constituent des outils permettant ce dialogue incessant entre activités pédagogiques et monde hors de l'école, pour s'y préparer ou pour le transformer.

Dans ce mémoire, je vais tenter de montrer en quoi chaque pratique musicale constitue une expérience esthétique globale, contextualisée, partagée entre le *faire* et l'*attention esthétique* et mettant en jeu des compétences spécifiques.

Puis je parlerai de la chaîne de transposition didactique permettant de partir des pratiques sociales de référence pour aller vers le développement de compétences.

Enfin, je détaillerai quelques exemples de dispositifs pédagogiques qui illustrent comment l'analyse des pratiques réelles peut aider les professeurs à bâtir des dispositifs pédagogiques cohérents avec les apprentissages visés et leur utilisation future par les apprenants.

I. Les pratiques artistiques : des expériences globales et contextualisées

A. Au-delà des œuvres d'art

Tout d'abord, soulignons que « jusqu'à la Renaissance, il n'y a pas de différence précise entre l'artiste et l'artisan : on appelle « artiste » un artisan dont la production est d'une qualité exceptionnelle. »¹ Aussi, si l'esthétique philosophique est née à cette date, cela ne veut pas dire que ce que nous appelons *art* soit né à cette date.² Il semble donc que ce soit moins le champ de l'activité – le domaine de l'art – que la qualité de l'exécution d'un savoir-faire qui caractérise alors ce que l'on qualifierait aujourd'hui d'*artistique*. En outre, si l'on considère le rapport habituel que l'on entretient avec l'art, on a tendance à considérer l'expérience esthétique uniquement à travers la contemplation des œuvres d'art au sens commun du terme. Pourtant, comme l'écrit John Dewey³ dans son livre *L'art comme expérience* :

« On identifie généralement l'œuvre d'art à l'édifice, au livre ou au tableau, alors que la véritable œuvre d'art se compose en fait des actions et effets de ce produit sur l'expérience. »⁴

Pour lui, une œuvre d'art en tant qu'objet n'a pas de valeur intrinsèque. Cette valeur vient de l'expérience qu'elle procure. Se pose alors la question de ce qui caractérise cette expérience esthétique.

B. La conduite esthétique : un processus d'attention au monde

Jean-Marie Schaeffer⁵, dans son ouvrage *Adieu à l'esthétique*, détaille en quoi « l'expérience esthétique fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde (...) » :

¹ Art. In *Wikipedia*. Cf. bibliographie

² Au contraire, l'existence d'artefacts que nous considérons comme des œuvres d'art et de récits de leur contemplation, montre qu'il a existé des gens pour produire des œuvres d'art et d'autres pour les apprécier avant que le mot et l'idée spécifique d'*artiste* n'existent.

³ John DEWEY (1859-1952) est un des grands penseurs américains de la première moitié du XX^{ème} siècle. Il défend notamment une pédagogie pratique et modérée, inscrite dans le pragmatisme et le postmodernisme, soucieuse de la spontanéité de l'enfant autant que de sa future insertion. Gérard DELEDALLE (1995) dans son ouvrage intitulé *John Dewey* que pour ce dernier, « l'école n'est pas un moyen d'adapter l'enfant à la société des adultes, quelle qu'elle soit ; l'école est la société où l'enfant se prépare à la société qui sera la sienne demain ». Enfin, DEWEY fonda l'« école Dewey » qui servit à l'application des méthodes préconisées dans ses écrits.

⁴ DEWEY, J., SHUSTERMAN, R., BUETTNER, S., & COMETTI, J.-P. (2010) p.29

⁵ Jean-Marie SCHAEFFER est un philosophe « naturaliste » pour qui rien ne permet d'affirmer qu'il y aurait une différence ontologique entre culture et nature (dans la mesure où les dispositions culturelles ou sociales de l'être humain, voire les *conduites esthétiques* auraient une base dans le bagage génétique de l'être humain – même si elle n'est pas nécessairement suffisante). À travers la culture, l'être humain ne s'émanciperait pas de sa nature biologique comme tend à le penser une partie de nos contemporains. À travers la culture, il réaliserait plutôt sa spécialisation biologique la plus marquée par rapport aux autres espèces. Cela le conduit à une réflexion sur l'expérience esthétique marquée par une redéfinition des liens entre *art* et *conduite esthétique*.

« Essayer de comprendre les faits esthétiques revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre, par exemple, un enfant qui est passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art qui est enthousiasmé ou déçu par une exposition consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé(e) dans un roman, un courtisan de l'époque du Roi-Soleil assistant à une représentation de Phèdre, une jeune femme japonaise du XI^{ème} siècle émue par la contemplation d'un jardin recouvert de rosée, des villageois assis en cercle autour d'un aède grec, d'un guslar yougoslave ou d'un griot africain, un amateur de musique assistant à un concert de l'Ensemble intercontemporain ou à un concert de Led Zeppelin (...), des touristes admirant le Grand Canyon, un maître de thé soupesant et scrutant un bol à thé après avoir avalé son contenu, et ainsi de suite. Bref, les situations pertinentes sont très diverses. Il n'est donc pas étonnant que le terme esthétique mobilise en général chez chacun d'entre nous des prototypes mentaux très spécifiques. Ces prototypes sont très sélectifs selon - dans le désordre - notre histoire personnelle, notre niveau de scolarisation, la culture à laquelle nous appartenons, le moment de la journée, notre classe d'âge, nos autres occupations ou soucis, notre milieu social, notre état de santé physique ou mental, et ainsi de suite. »⁶

Il faut donc non seulement distinguer l'expérience esthétique des œuvres d'art au sens stricte – et sortir du champ artistique – mais aussi distinguer l'expérience esthétique de l'artefact ou de l'objet d'attention auquel elle se rapporte : la musique, la sculpture, le tableau, le paysage, la performance, la situation. En effet, l'expérience esthétique proviendrait plutôt d'une attitude d'attention, portée à l'égard de quelque chose, que Jean-Marie Schaeffer appelle *conduite esthétique* ou *attitude esthétique*. On peut citer à propos de l'attitude d'appréciation de l'art, Howard Becker, rapportant les propos de John Cage :

« J'aime bien la position de John Cage, selon lequel (je cite de mémoire) “ la musique est l'évaluation morale du bruit ”. Autrement dit, tout son ou toute combinaison de sons peut être de la musique – tout son produit de n'importe quelle façon, avec l'aide de n'importe quel objet utilisé comme instrument, que cela corresponde ou non à l'intention du producteur. Cela devient de la musique quand on l'écoute d'une façon qui en fait de la musique, avec concentration, et dans un état d'esprit où [...] l'on est “prêt à se laisser charmer” . »⁷

En résumé, l'esthétique ne saurait coïncider avec ce qu'on appelle l'artistique pour plusieurs raisons :

- Il y a des expériences esthétiques qui n'ont pas pour objet d'attention des œuvres d'art (la nature, des situations, des objets sortant du domaine de l'art, etc.)

⁶ SCHAEFFER, Jean-Marie (2000a), p. 13

⁷ BECKER, Howard S. (1999). p. 59

- De nombreux artefacts humains, que pour des raisons de parenté générique nous associons aux œuvres d'art, n'ont pas eu dans leur ordre natif une fonction sociale esthétique.⁸

Quels sont les ressorts de cette attitude esthétique ? Quel est cet état d'esprit qui nous rendrait « prêt à nous laisser charmer » ?

C. Empathie et expérience esthétique

Dans un épisode de l'émission scientifique de France Inter *Sur les Épaules de Darwin*⁹, Jean-Claude Ameisen rapporte le contenu d'un article scientifique¹⁰ paru en 2007 mettant en évidence le rôle des neurones miroirs¹¹ – et donc de l'empathie¹² – dans l'expérience esthétique :

« Lorsque nous regardons un tableau ou une peinture, non seulement nous ressentons les émotions et les intentions des personnages mais nous pouvons aussi ressentir une autre forme d'empathie : nous sommes d'une certaine façon inconsciemment en empathie avec l'artiste, et cette forme d'empathie peut aussi survenir (...) devant un tableau abstrait. Nous traçons alors inconsciemment en nous les traits que l'artiste a tracé sur la toile. Un pianiste ne peut pas écouter un récital de piano sans que s'activent dans son cerveau les aires motrices qui contrôlent les mouvements de ses doigts sans qu'il joue intérieurement sur un piano imaginaire le morceau de musique. De même, (...) les spectateurs d'un tableau abstrait de Jackson Pollock ressentent une sensation de participation de leur corps aux mouvements qui sont suggérés sur le tableau et que ce soit sous la forme des traits du pinceau ou des coulées de peinture, ces mouvements sont suggérés par les traces matérielles des actes créateurs de l'artiste qui a produit l'œuvre. (...) Quand nous regardons un tableau, nous peignons le tableau. »

Il semblerait que les neurones miroirs jouent un rôle dans le phénomène de réception esthétique, de la même façon qu'il engendre le phénomène d'empathie en général – quand le bébé rit parce que nous

⁸ Certaines sculptures – artefacts appartenant couramment au domaine de l'art – que nous considérons aujourd'hui comme des œuvres d'art n'ont pas eu de fonction esthétiques au départ mais des fonctions rituelles par exemple. En outre, la *conduite esthétique* peut se produire sur divers artefacts selon les cultures. Le domaine de l'esthétique ne coïncide pas nécessairement avec celui des artefacts humains ayant une fonction esthétique. Enfin, les artefacts qui relèvent du champ de l'art varient selon les cultures.

⁹ AMEISEN, J.-C. (2013, novembre 9)

¹⁰ FREEDBERG, D., & GALLESE, V. (2007)

¹¹ Ces neurones sont activés quand nous réalisons une action mais aussi quand nous voyons quelqu'un d'autre réaliser ce geste. Parce qu'ils ne font pas la différence entre nous-même et les autres, ils nous permettent en quelque sorte de nous mettre à la place de l'autre.

¹² Littéralement : « Ressentir en soi la souffrance de l'autre ». Provient de l'allemand *Einfühlung*, « ressenti de l'intérieur ». L'empathie correspondra ainsi aux mécanismes permettant une compréhension des ressentis d'autrui.

rions, quand nous avons peur face à des visages apeurés, même inconsciemment. L'empathie, c'est le fait d'absorber les émotions des autres en nous mettant à leur place.

En plus d'entrer en empathie avec les personnages du film ou du roman, les paroles de la chanson, nous pourrions dire d'une part, que la beauté de l'art est de permettre à n'importe qui d'entrer en empathie avec l'artiste créateur : nous dansons avec la danseuse de ballet, nous sautons avec le trapéziste, nous courons avec le coureur. Nous pourrions dire d'autre part, que plus nous nous représentons ce que constitue l'action créatrice, plus nous sommes à même de l'apprécier. Si nous avons pratiqué un art, alors notre cerveau dispose d'un réseau à même de s'activer à la vue d'une œuvre, et est plus à même d'entrer en empathie. Ce phénomène rejoint notre expérience courante : un joueur de *curling* appréciera plus le caractère esthétique des actions qu'il verra sur la glace que le spectateur lambda qui découvre ce sport.

Des critiques¹³ soulignent néanmoins que cette empathie n'est pas spécifique à l'art, que la vue d'une écriture manuscrite non-artistique engendre la même activation des neurones miroirs. Cependant, nous l'avons vu, les expériences esthétiques n'ont pas à être restreintes au strict champ de l'art. Il n'en reste pas moins qu'en ce qui concerne la capacité à se laisser charmer, le regard de l'*expert* est toujours plus à même de déceler la qualité du savoir-faire ou de faire preuve d'empathie à l'égard du créateur.

Notons que l'enseignant qui fait entrer les apprenants dans des démarches créatrices similaires, utilisant les mêmes circuits neuronaux que ceux du créateur, peut les aider à bien se « câbler » pour pouvoir entrer en empathie avec les artistes et donc ressentir à leur tour le sentiment esthétique à l'œuvre lors de la création.

En effet, nous avons parlé jusqu'ici surtout de l'appréciation de l'art, de la *réception* de l'expérience esthétique. Nous avons vu qu'elle était en lien avec l'acte de création mais qu'en est-il de cet acte de création artistique en particulier ?

D. La création artistique : le *faire* et l'*attention* artistiques

Dans la création, il faut distinguer ce qui relève du *faire* artistique et de l'*attitude* esthétique même si la création artistique est finalement une alternance entre les deux processus, comme le dit Jean-Marie Schaeffer.¹⁴

¹³ CASATI, R., & PIGNOCCHI, A. (2007)

¹⁴ Ce paragraphe est un libre résumé d'une conférence de SCHAEFFER, Jean-Marie (2000b)

Dans le domaine du *faire* artistique, le processus de fabrication est du même ordre que celui de l'artisanat. Il met en jeu des ressources et des compétences similaires. Ce qui distingue par contre l'*artiste* de l'*artisan* est qu'il a en plus une *attitude esthétique* lui permettant de réajuster son travail par rapport à l'expérience qu'il tire de l'attention qu'il porte à ce travail.

L'enseignement de la musique doit avoir pour but de donner cette compétence pour le *faire artistique* et d'initier, de permettre ou de ne pas brimer la *conduite esthétique*.

E. Le *medium* : support du processus créatif

Toujours dans son livre *L'art comme expérience*, John Dewey, après s'être penché sur l'expérience esthétique, tente de définir les caractéristiques de l'art :

« Toute œuvre d'art possède un médium particulier qui sert de support, entre autres choses, au tout qualitatif dont elle est entièrement solidaire. (...) À partir du moment où nous parlons de « médium », nous nous référons à des moyens incorporés dans le résultat. Il n'est pas jusqu'aux briques et au mortier qui ne fassent partie de l'édifice qu'ils permettent de construire ; ils ne sont pas de simples moyens de son érection. Les couleurs sont la peinture, les sons la musique. (...) Les effets esthétiques appartiennent intrinsèquement à leur médium. (...) La conséquence, l'instruction, l'illumination, ne se dissocient pas du processus. »¹⁵

Dans l'expérience esthétique musicale, la musique en tant que *medium* incarne et englobe le processus.

Vischer, comme le rapporte Jean-Claude Ameisen, utilisait le mot *Einfühlung* (d'où vient le terme « empathie ») pour parler de cette projection sur l'objet : « Nous attribuons à l'œuvre les émotions que nous ressentons à sa vue, nous projetons sur l'œuvre les émotions qu'elle évoque en nous. »¹⁶

Je me souviens d'un clip en dessin animé réalisé par un ami sur une chanson qu'il avait composée. Les paroles, les mélodies et l'accompagnement étaient les manifestations d'une volonté d'expression. Les dessins étaient réalisés pendant ses pauses déjeuner lorsqu'il travaillait dans une entreprise. Les moyens dont ils disposaient étaient rudimentaires : il dessinait au crayon de papier sur des feuilles, puis prenait des photos de chacun des dessins avant de les animer via un logiciel peu adapté à la réalisation de ce type de travail. Le savoir-faire artisanal, pourrait-on dire, se remarquait d'autant plus que les contraintes matérielles, temporelles et techniques étaient importantes. Le produit fini, le *medium* matérialisait l'ensemble du processus du *faire* (le crayon, le papier, les photos, les gammes,

¹⁵ DEWEY, J., SHUSTERMAN, R., BUETTNER, S., & COMETTI, J.-P. (2010). *Op. cit.* p. 324

¹⁶ AMEISEN, Jean-Claude (2013, novembre 9)

les accords, la structure, le timbre de voix, le temps consacré, la composition) et témoignait d'une *conduite esthétique*, processus d'attention particulière à l'égard de sa production.

Ces réflexions sur l'expérience esthétique, l'art, le *faire* et l'attention esthétique nous invitent à interroger notre conception de ce qu'est la musique dans son essence. L'expérience musicale est multiple : processus artisanal, expérience esthétique, expérience sociale *etc.* Enseigner la musique, c'est donc tout autant transmettre des techniques, des savoirs permettant de *faire* mais aussi initier à la *conduite esthétique* dans des pratiques ayant des fonctions artistiques mais aussi sociales, rituelles ou autres. Pour dépasser cette question épistémologique, nous devons tenter d'aller dans le détail de ces expériences dans leur diversité.

F. Des pratiques globales et contextualisée ancrées dans l'expérience

Initier son enfant aux plaisirs de la cuisine, c'est, selon moi, lui donner un aperçu de l'ensemble du processus créatif contenu dans la réalisation du plat, lui faire apercevoir l'essence de ce que peut constituer cette expérience : l'appréciation et le choix des bons produits, le choix d'un plat, sa réalisation minutieuse à travers un certain nombre de procédures et d'outils, le respect de contraintes sociales (quantité voulue, heure du dîner), les aller-retours permanents entre l'idée que l'on se fait du plat et sa matérialisation concrète (doit-on ajouter un peu plus d'huile ?), les odeurs, les sensations pendant la préparation, les échanges de connaissances autour du plan de travail, la mise en valeur de ce plat par une présentation soignée, le plaisir de la dégustation, mais aussi les retours bienveillants des convives ainsi que les liens sociaux en général qui se créent dans ce type de moment. La cuisine est une expérience globale dont chaque élément fait partie. La fonction de cette cuisine dont je parle, n'est pas de créer une œuvre d'art que l'on exposerait au musée où qu'on servirait dans un restaurant étoilé. Elle est ancrée dans l'expérience ordinaire, celle de manger en famille mais en fait une expérience qui justement quitte le champ de l'ordinaire. C'est d'une certaine façon une pratique amateur analogue à une pratique amateur de la musique.

Voici le récit que je fais d'une expérience musicale que j'ai vécue lors d'une scène ouverte dans un bar :

Je suis sur scène, je sens la chaleur des projecteurs, l'odeur de la bière, mon compagnon de scène habituel est sorti de scène. S'installe une chanteuse-guitariste que je ne connais pas. Je lui demande du regard si elle veut que nous jouions avec elle. Elle a l'air partante mais ne sait pas trop comment cela va se passer. Je lui fais comprendre que je vais essayer de ne pas la mettre en danger et que je la laisse commencer, et qu'« on verra bien ». Elle entame une chanson que je ne connais pas, j'attends de voir un peu de quoi il s'agit. C'est une chanson en

anglais. J'entends des conversations lointaines incompréhensibles qui parfois augmentent d'intensité, parfois diminuent. L'introduction est calme, puis vient le début du chant. J'écoute sa rythmique : taa-ta-taaa ta -taaa -ta clacata. Je regarde ses doigts, le premier accord est un accord de sol majeur, la grille se compose de trois accords, le dernier est répété deux fois, puis cela revient en boucle. La mélodie principale chante sur les trois premiers temps de chaque tourne, cela laisse un espace. J'essaie de comprendre les paroles : cela parle de quelqu'un qui est parti. Je me prépare à jouer sur mon violon, je monte un peu le gain de mon préampli, je vais commencer sur des nappes dans les mediums, voir comment elle réagit, surtout ne pas la perturber pour le moment. J'attends son retour, elle a l'air à l'aise. À la fin de sa phrase, elle me regarde, il y a un moment à prendre, j'essaie d'apporter plus de variété dans le jeu et plus d'amplitude dans l'archet et me prépare pour la sortie du couplet. Il va certainement y avoir un refrain, un pont ou une autre grille, peut-être une nouvelle rythmique, il faut que je me prépare, j'intensifie le jeu à travers une montée pour arriver sur une tenue qui me laissera m'adapter à la suite. Ça y est, on part sur autre chose, la rythmique est étouffée à la guitare. Je dois trouver quelque chose, c'est un sas d'attente, je fais monter la pression avec une série de *doubles cordes* accentuées. La tension monte, on se regarde, elle me fait signe qu'on va repartir sur autre chose ! Finalement, on revient sur la première grille, et je pars sur du mélodique en utilisant les espaces de fin de phrase. J'essaie de me faire des surprises à moi-même dans les mouvements mélodiques, cela crée également une sorte de dialogue avec la chanteuse. On joue sur des questions-réponses avec des mouvements contraires. Le public a l'air d'accrocher, c'est comme si on avait toujours joué ensemble ! ...



Jam Session dans un bar de Saragosse © Raul Muñoz 2015 – Droits réservés

Ce qui fait l'essence de cette expérience pour moi, c'est la prise de risque sincère de créer un moment de musique à deux, la « volonté consciente de produire un moment musical inouï (au sens littéral) »¹⁷ à partir de références communes mais sans concertation. Le caractère éphémère de la prestation est une dimension essentielle également. La présence du public a son importance, tout autant que le lieu. Les interactions sociales liées au contexte sont extrêmement importantes : nous ne pouvons pas nous mettre d'accord, mais nous allons communiquer de manière non-verbale pour nous aider, car nous sommes déjà en « concert ». Je me fais des amis en jouant. Si l'on avait réduit cette expérience à la production du résultat, par exemple en nous apprenant par cœur à l'avance la partition de la musique finalement exécutée, elle aurait de mon point de vue perdu tout son sel. En tout cas, cela n'aurait pas du tout été la même. Pour vivre pleinement cette expérience, il faut tenir compte du processus issu de l'expérience ordinaire : *la personne avec qui je joue habituellement vient de sortir de scène, tu veux jouer ? On ne se connaît pas, je vais t'accompagner sur une chanson devant des gens ici et maintenant.* L'expérience est un tout incluant contexte et processus dans la mise en œuvre d'un *savoir-faire* en portant une attention particulière sur l'effet esthétique de cette musique sur notre expérience.

Le contexte, la globalité d'une expérience musicale inclut de nombreux paramètres dont :

¹⁷ BAILEY, Derek (2004) cité dans SACHE, Aymeric (2013) p. 17-18

- Des activités connexes : la danse et la buvette lors d'un bal de musiques traditionnelles, les cérémonies lors de fêtes traditionnelles ou religieuses, le travail dans le cas des chants de labours ;
- Des ressources différentes : outils matériels (instruments disponibles, technologies disponibles, *etc.*), compétences (connaissances, savoirs faire, codes culturels ou répertoires partagés) ;
- Des lieux spécifiques : en terme d'acoustiques, de fonction sociales (musiquer, divertir, faire danser, fédérer, enregistrer, accompagner), d'organisation spatiale ;
- Des interactions sociales particulières : avec les autres qui font la musique (liens amicaux, familiaux ou professionnels ; hiérarchie, collaboration, communication *etc.*), avec les autres qui n'en font pas (publics, organisateurs,...) ;
- L'ensemble des processus impliqués dans la réalisation de l'œuvre.

En tant que professeur de musique, on a souvent tendance à isoler l'objet musical de tous ces paramètres alors qu'ils sont bien souvent la cause et la conséquence de l'objet musical en lui-même.

G. La session auvergnate : un exemple de pratique globale

Prenons l'exemple de la pratique de la *session auvergnate* dont Jacques Puech a fait l'analyse dans son mémoire¹⁸. La session auvergnate est le nom d'usage récent pour désigner les réunions de musiciens qui se retrouvent dans un bar et jouent de la musique traditionnelle d'Auvergne. Dans une description précise et globale de cette pratique à partir de plusieurs observations et d'années de pratique, il décrit en quoi la session auvergnate est un rituel communautaire et identitaire au-delà d'être une fabrication de musique. Il montre en effet que l'expérience de la session se caractérise par plusieurs éléments correspondant à des grilles d'analyses différentes que l'on retrouve dans sa table des matières :

¹⁸ PUECH, Jacques (2011)

CHAPITRE 2 : LA SESSION : UN RITUEL COMMUNAUTAIRE ET IDENTITAIRE ?	10
I. Structure temporelle de l'action et chronologie du rituel	10
a. Le temps du regroupement	10
b. Le temps de l'arrivée	10
c. La configuration de l'espace	11
d. Le temps de l'accordage	11
e. Musique et discussion	11
f. Le temps du départ	12
g. Le temps de l'after	12
II. Rôles et fonctions des divers acteurs	13
a. Le patron du bar	13
b. Les organisateurs	13
c. Les musiciens	13
d. Les publics	15
III. Interactions, relations, communications entre les acteurs de la session	15
a. Les musiciens entre eux	15
b. Entre les musiciens et le patron	16
c. Entre les musiciens et les publics	17
d. Les personnes du public entre elles	18
e. Entre les publics et le patron	18
IV. La scénographie	18
V. Les éléments sensoriels	19
a. Les éléments sonores spécifiques	19
b. Le gustatif	21
VI. Les éléments sociaux	21
VII. Conclusion	22
CHAPITRE 3 : LA SESSION : UNE TRANSMISSION DE SAVOIRS RITUALISÉE ?.....	23
I. Quels processus d'apprentissage en session ?	23
II. Entre autodidaxie et constructivisme	25

L'étude de cette pratique comporte évidemment l'analyse de la transmission des savoirs musicaux (chapitre 3), mais celle-ci est à la fois la cause et la conséquence de tous les éléments sociaux, spatiaux, rituels ou connexes étudiés (chapitre 2) :

« La session peut être considérée comme un rite cyclique festif réunissant des individus appartenant à une même communauté. Ils se réunissent afin de faire vivre ladite communauté et son expression musicale spécifique. C'est un rituel dans lequel tous les acteurs prennent du plaisir, individuellement et collectivement. C'est un moment jubilatoire accentué par la prise d'alcool. Nous avons affaire à un ensemble de musiciens, jouant des musiques traditionnelles avec des codes communs, des manières de faire communes, qui connaissent un répertoire et un style communs. Le groupe de musiciens est organisé selon une hiérarchie implicite qui peut être constamment modifiée. Ils se rencontrent à dates régulières dans un lieu défini afin de jouer ensemble. Par ailleurs, ces musiciens se côtoient en dehors des sessions, mais ont une envie, un besoin de se réunir. »



Bœuf auvergnat au Gamounet à Saint-Bonnet-près-Riom

Photo Léa Cognet – Droits réservés

Les différentes composantes de ce rituel ont des implications sur les manières de faire. Par exemple, la session étant ouverte à tous, le niveau et la légitimité des musiciens sont hétérogènes. Ce sont les *animateurs* qui lancent les morceaux ou qui approuvent les propositions de nouveaux arrivants. Les enchaînements de bourrées ou l'arrêt de la musique sont régis par des codes sociaux (des « hop » initiés par celui qui lance la première bourrée). La scénographie – des musiciens en cercle dans une partie dédiée du bar – change les rapports au public, ce dernier n'est donc pas un *spectateur* sommé d'être attentif en silence à un *concert*. Le répertoire de la session se construit au fur et à mesure des semaines et l'apprentissage se fait donc via l'écoute, l'observation ou à partir d'enregistrements de la session dans une mémoire collective. Toutes ces composantes forment le phénomène global qu'est la session auvergnate et son expérience pour les praticiens.

Notons que si la globalité de la pratique de la musique auvergnate semble facile à démontrer, la musique savante, européenne, classique ou d'autres musiques ont eu tendance à chercher à se détacher du contexte, « à donner à l'œuvre d'art musicale un en-soi détaché du monde ». ¹⁹ Ce fait est le fruit

¹⁹ Propos issus d'un échange avec avec Jean-Charles François, musicien, enseignant et ancien directeur du Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes.

d'un processus historique. Il n'est pas immuable et est à analyser également. Nous reviendrons en deuxième partie sur la « force de l'inertie »²⁰ d'une pratique.

C'est l'étude des expériences musicales en tant que *totalité* qui va permettre de mieux comprendre ce que sont ces phénomènes. Chaque pratique est un monde, avec ses équilibres, son histoire. Nous allons le voir, ces caractéristiques changent les manières de *faire* de la musique. Or si les manières de *faire* sont différentes, les compétences à enseigner varient selon les pratiques.

H. Des pratiques variées pour des compétences variées

Faire de la musique en orchestre symphonique, lors d'une jam session, lors d'un bal de musiques traditionnelles, lorsque l'on chante une berceuse à un enfant, dans un stade, devant un public de professionnels, lors d'un concert, d'un examen, d'un mariage, lorsque l'on chante des chansons à boire ou que l'on joue de la techno, ce n'est pas tout à fait la même chose et à chaque pratique correspond une globalité et une singularité.

Ce que nous pouvons observer, ce sont les manières de *faire* pour résoudre des problèmes à travers des procédures. Ces dernières (composition, écriture, lecture, interprétation, improvisation, enregistrement, arrangement, orchestration, etc.) dépendent des pratiques. Par exemple, dans le domaine de la musique dite « classique », la lecture, l'interprétation d'une partition sous la forme *concert* sont des procédures que nous pouvons dire majoritaires. Cependant, dans le domaine du jazz, une des procédures essentielles est l'improvisation.

Les concepts et savoirs utiles peuvent différer d'une pratique à l'autre. En outre, le sens et l'utilisation de ces concepts varient selon les pratiques. Par exemple, le concept de modalité en musique prend des sens pratiques différents selon le regard que portent les esthétiques. En simplifiant fortement :

- Dans la théorie de la musique classique issue des conservatoires : il y a le mode majeur, le mode mineur principalement et dans une moindre mesure : les autres modes. Leur sens pratique est finalement assez proche du concept de gamme ;
- En jazz modal, on le voit plus comme une *couleur* permettant de sortir de l'harmonie et d'aller au-delà des accords avec un réservoir de notes et un pôle. On change de mode avec une fréquence élevée ;
- Dans les musiques traditionnelles : le mode est un choix entre plusieurs motifs mélodiques contenu dans un ensemble de notes avec parfois des degrés mobiles posés sur un ou plusieurs bourdons ;

²⁰ Cf. Partie II) – H. La force de l'inertie

- Dans les musiques actuelles, il y a mille façons de savoir ou de ne pas savoir ce qu'est un mode tout en étant musicien tant les pratiques et les rapports au savoir diffèrent.

Utiliser le concept de mode dans chacune des esthétiques présentées n'est pas la même chose d'un point de vue pratique. Cela n'empêche pas, bien au contraire, de porter un regard théorique sur ces conceptions en les confrontant afin d'en tirer un savoir utile.²¹

Enfin, les outils et techniques utilisés diffèrent et évoluent : instruments, procédés d'enregistrement, amplification, informatique, échantillons.

Chaque pratique a donc un ensemble de compétences clés qui lui sont essentielles : c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et une capacité à s'en servir de manière appropriée selon les situations. Or, on ne peut pas tout voir, tout enseigner, tout aborder. Il faut bien faire un choix des compétences enseignées. Il n'y a pas *a priori* de raison valable de penser que telle compétence est plus importante que telle autre. Elle ne peut être considérée comme importante que vis-à-vis d'une pratique particulière et l'enseignant doit donc se référer aux pratiques visées pour justifier qu'il cherche à développer certaines compétences.

Conclusion :

Dans cette première partie, nous avons vu que :

- L'expérience esthétique dépasse le champ artistique et provient d'une *attitude esthétique*, une attention portée à l'égard d'une chose, ainsi qu'un mécanisme d'empathie avec l'artiste.
- La création artistique consiste en un aller-retour permanent entre le *faire* et l'*attitude esthétique* ;
- L'expérience que l'on tire d'une pratique musicale est un *processus* matérialisé dans le *medium*, en l'occurrence la musique ;
- Ce processus englobe le contexte qui donne ses particularités à l'objet musical – et inversement ;
- Chaque pratique a donc son ensemble de caractéristiques, qui requièrent des aptitudes différentes.

²¹ Cf. FEUGERE Benoît (2008) sur la relation entre théorie et pratique pp.14-17

II. Des pratiques sociales à l'enseignement de compétences

A. L'éducation : un choix de valeurs

Dans son livre *De l'apprentissage à l'enseignement*, Michel Develay affirme que le choix des enseignements est avant tout un choix de valeurs :

« Les valeurs en éducation sont le plus fréquemment attachées aux méthodes d'enseignement. (...) Les contenus (excepté en histoire ou en éducation civique) sont, par contre, généralement absents des discussions à propos des valeurs et ne semblent pas s'y référer. Or les contenus, indépendamment des méthodes qui en permettent l'acquisition, sont porteurs de valeurs. Par ailleurs ces contenus, qui renvoient à l'origine à une demande sociale porteuse de valeurs, sont parfois gauchis pour pouvoir être transformés en savoirs scolaires. »²²

Un gouvernement, une équipe pédagogique ou un enseignant devraient toujours se poser la question des contenus, des éventuels programmes, des disciplines et de leur bien-fondé ou non. Les disciplines instituées, nous y reviendrons, ne peuvent légitimer les contenus pédagogiques uniquement par l'existence de ces disciplines. Mais alors sur quelles bases choisir les contenus de l'enseignement ?

Les valeurs sont au cœur de ces questionnements. Les ignorer, c'est naviguer sans choisir la destination et sans boussole pour s'orienter. Il nous faut donc nous demander quel est le rôle de l'école.

B. Les rôles de l'école

Gérard Deladalle dans sa préface de *L'école et l'enfant*²³ de John Dewey résume sa théorie pédagogique de la manière suivante :

1. *« L'éducation est un processus par lequel une **communauté** transmet à ses enfants ses acquis et ses projets, de façon à **assurer sa survie, préserver sa continuité et permettre son développement.***
2. *L'école est une institution sociale : le lieu où **l'enfant apprend à vivre en société**, quelle que puisse être la société de demain. (...)*
3. *L'objet de l'éducation n'est pas de transmettre un savoir, mais de **permettre à l'enfant d'exercer ses activités sociales.***
4. *La méthode pédagogique doit suivre le **développement des capacités et des intérêts de l'enfant.** (...) »*

²² DEVELAY, M. (1992) p. 25

²³ DEWEY, J., & DELEDALLE, G. (2004) p.12

Nous le voyons, l'éducation peut poursuivre des objectifs multiples allant de la survie à l'apprentissage d'une citoyenneté.

L'objectif de l'école de musique issue du modèle des conservatoires a longtemps été la formation de musiciens pouvant garnir les rangs des orchestres professionnels. Aujourd'hui, il n'est plus celui de former uniquement des musiciens professionnels de haut niveau. Le schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 2008 explicite que « *la mission première des établissements (est) de former des amateurs* »²⁴. Cet élément est d'ailleurs inscrit dans les schémas directeurs puis d'orientation pédagogique depuis 1991²⁵ même si les textes restent relativement flous quant aux applications concrètes de certains principes. Cela veut dire que la question des valeurs et des missions précises de l'école de musique ne sont pas entièrement tranchées. Elles doivent faire l'objet de débats de la part des équipes enseignantes.

C. Les pratiques et la vie réelle comme point de départ

Philippe Perrenoud, dans son ouvrage *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*²⁶, écrit qu'« *une société démocratique se distingue par le fait qu'on décide des finalités de l'école de façon négociée et en se réclamant d'une forme de rationalité (...)*. » Si l'on suit ce raisonnement, l'école de musique doit disposer d'informations et d'outils permettant la compréhension et la sélection des compétences à enseigner par les responsables de cet enseignement (élus, directeurs d'établissement, équipes enseignantes ou publics visés).

Or, nous l'avons vu, le rôle premier des établissements est d'accompagner le développement des pratiques amateurs. Il convient donc de bien comprendre ce que sont ces pratiques et d'en faire le point de départ dans la sélection des contenus à l'école de musique, tout en veillant au respect des valeurs que l'école et la société se donne.

Philippe Perrenoud propose donc de commencer par des enquêtes et un « *observatoire des pratiques sociales et de la vie des gens* »²⁷ permettant ensuite une sélection raisonnée des pratiques auxquelles

²⁴ Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique. (2008). Ministère de la Culture et de la Communication.

²⁵ Elle peut se donner pour but de faire de la médiation culturelle, de donner une éducation civique (combattre les stéréotypes, favoriser le vivre-ensemble), de veiller à faire émerger une véritable démocratie culturelle, de chercher l'épanouissement de chacun, de garantir les droits culturels. Il y a une grande opportunité pour les écoles à rentrer dans ces démarches à condition d'entrer dans les questions de fond qu'elles impliquent.

²⁶ PERRENOUD, Philippe. (2011). p. 39

²⁷ *Ibid.* p. 154

préparer les élèves. En effet, beaucoup d'études sociologiques des publics (théâtres, musées, festivals, etc.) ont été produites mais peu d'études fournies permettent de rendre compte des pratiques, de leurs processus, de manière statistique, sociologique etc. Il est pourtant nécessaire d'avoir un regard lucide sur ce qu'est un *musicien*, sur ce qu'il *fait* et ce qu'il *vit*, avant de prétendre enseigner quoi que ce soit. Ce panorama doit être à la base de la discussion sur les contenus et l'organisation de l'école de musique. Il doit permettre de sélectionner certaines pratiques, que nous appellerons des pratiques sociales de référence.

D. Les pratiques sociales de référence

Au départ, le terme de pratique sociale de référence a été introduit par Jean-Louis Martinand²⁸, professeur de technologie en collège ayant initié une démarche de réflexion sur l'enseignement de sa discipline. Michel Develay, dans son ouvrage *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*, explique cette notion de la manière suivante :

« Ce terme renvoie à des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi d'activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires, et à partir desquelles on examine au sein d'une discipline donnée :

- L'objet de travail (...)
- Le problème que l'on souhaite aborder (...)
- Les attitudes et les rôles sociaux que l'activité poursuivie va engendrer à travers les pratiques qu'elle propose (...)
- Les instruments matériels et intellectuels correspondants (...)
- Le savoir produit au terme de l'activité (...). »²⁹

Les pratiques sociales de références permettent ainsi, en servant de base aux activités scolaires, d'interroger tous les éléments se rapportant à une discipline. Se référer par exemple à la pratique sociale du compositeur de musique concrète dans un travail de création musicale³⁰ fait apparaître une nouvelle vision de ce qu'est ou n'est pas la musique (*objet de travail*) ; des différentes manières de traiter du son (*problème que l'on souhaite aborder*) ; de la figure de l'artiste dans la société (*attitudes et rôles sociaux*) ; des microphones, des notions de spatialisation du son, des structures musicales, de la notion de *boucle* (*instruments matériels et intellectuels correspondants*) ; des conséquences de ces savoirs sur les autres pratiques musicales, par exemple, sur une utilisation du savoir acquis, dans une autre pratique de musique électronique (*savoir produit au terme de l'activité*).

²⁸ MARTINAND, J.-L. (1986)

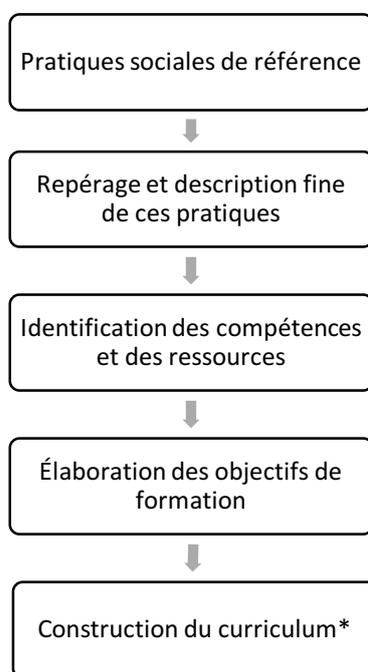
²⁹ DEVELAY, M. (1992) pp. 22-24

³⁰ Cela a été l'objet de la séquence de cours de cours que j'ai effectuée dans la classe de MAO de Guillaume Hamet au Conservatoire de musique et d'art dramatique de Meyzieu (69).

Les pratiques sociales de référence sont donc un outil pour proposer des activités pédagogiques à même de susciter chez l'apprenant une réflexion sur ce qu'il fait. Pour Philippe Perrenoud, les pratiques sociales de référence sont avant tout des objets d'observation et d'étude constituant la première étape de ce qu'on appelle la transposition didactique.

E. La transposition didactique

Une fois que l'on a fait l'inventaire des pratiques sociales, il convient, selon Philippe Perrenoud de faire ce qu'on appelle « *une transposition didactique à partir des pratiques (...), plus complexe que la transposition à partir des savoirs savants, parce que les pratiques n'existent pas à la manière d'un texte du savoir. La chaîne de transposition didactique (pourrait) alors être schématisée de la sorte*³¹ :



La chaîne de transposition didactique³²

*curriculum³³

³¹ PERRENOUD, P. (2011) p.56

³² Ibid. p.56

³³ « Historiquement, la notion de curriculum n'est pas un concept savant. Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire. Paradoxalement, c'est la notion de curriculum caché (hidden curriculum) qui donne au concept son statut en sciences humaines. Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. (...) Il serait légitime de distinguer trois niveaux dans une relation éducative, même hors de toute organisation scolaire :

- celui de la "programmation" d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le niveau du curriculum révé, prescrit ou formel ;

Pour cela, il faut sélectionner des pratiques sociales de référence puis les analyser et les décrire. Pour être les plus complètes possibles, les analyses doivent tenter de prendre en compte la globalité de l'expérience qu'elles constituent, en analysant d'abord le *faire* (les processus) mais en pouvant aussi s'appuyer sur d'autres grilles d'analyses permettant d'englober le contexte.

F. Des pratiques aux compétences et ressources

Dans un chapitre de son mémoire sur *La session auvergnate*³⁴, Jacques Puech analyse par exemple en détail les manières de *faire* et d'apprendre en session. Des observations qu'il fait, on en déduit qu'un musicien bien préparé à la session pourra développer plusieurs compétences d'ordre extrêmement divers :

- capacité à accorder son instrument à partir d'une référence du groupe,
- capacité à réagir musicalement à travers des questions/réponses, des changements de bourdon,
- capacité à apprendre d'oreille un morceau sans gêner le jeu collectif,
- capacité à s'intégrer au groupe (spatialement, socialement),
- capacité à lancer des bourrées du répertoire de mémoire et à les enchaîner en faisant signe au groupe

Les compétences ci-dessus nécessitent un certain nombre de ressources pour les praticiens, ils doivent connaître/avoir :

- le concept de bourdon
- la notion de suite de bourrées
- les codes sociaux de la session (« hop » pour faire l'enchaînement ou arrêter un morceau, où s'asseoir, quand parler)
- des ressources culturelles : répertoire de la session, CD, collectages, *etc.*
- des ornements personnelles
- un style de jeu personnel

Les objectifs de formation devraient donc être le développement des compétences et la mise à disposition des ressources évoquées ci-avant.

-
- *celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; c'est le niveau du curriculum réel ou réalisé ;*
 - *celui des apprentissages qui en résultent. »*

PERRENOUD, Philippe (1993) dans HOUSSAYE, J., & ABERNOT, Y. (2009) pp. 61-76

³⁴ PUECH, J. (2011). *Op. cit.* Chapitre 3. pp. 23-27

G. Compétences et transfert

Cependant, il ne faut pas toujours créer une discipline par compétence, et segmenter ainsi l'apprentissage. Bien au contraire, cela favorise certes certaines habiletés mais pas nécessairement la capacité à les mettre en œuvre dans la vie réelle. Philippe Perrenoud, résume dans un chapitre dédié à une définition de ce que sont les compétences :

« Il y a compétence si l'acteur :

- *maîtrise régulièrement une « famille » de situations de même structure ;*
- *mobilise et combine à cette fin diverses ressources : savoirs, rapport au savoir, capacités (ou habiletés), attitudes, valeurs, identité ;*
- *s'approprie ou développe au besoin des ressources nouvelles. »*³⁵

L'école de musique et les conservatoires issus de cette histoire ont eu tendance à séparer l'enseignement en disciplines distinctes – presque séparées des esthétiques³⁶ – : l'apprentissage individuel d'un (seul) instrument, la pratique collective, la formation musicale (elle-même décomposée en théorie, dictée, déchiffrage, lecture de notes, de rythme), l'histoire de la musique, l'analyse, l'écriture *etc.*

Or, un des risques principaux lors d'un apprentissage par discipline est qu'une fois que les élèves évoluent hors de l'école, rien ne dit qu'ils auront appris quelles procédures utiliser à quel moment, et de manière pertinente. C'est ce que note Audigier :

*« Affirmer l'importance des disciplines ne résout nullement la question de l'usage que l'élève, puis le citoyen à part entière, peut faire des savoirs et compétences qu'il a construits. Une discipline scolaire sert d'abord à résoudre les exercices types (...). Rien ne nous dit quel est l'usage que les élèves font des savoirs et compétences disciplinaires dans la vie hors de l'école et après l'école, vie qui n'est évidemment pas disciplinaire. »*³⁷

En effet, il n'existe pas de pratique d'exercice de lecture de notes dans la vraie vie, ni d'exercice d'analyse, ni de dictée en tant que tels, sans projet plus global. Il n'y a que des pratiques musicales englobant un certain nombre de compétences nécessaires à mettre en œuvre dans des procédures distinctes pouvant être la lecture, le repiquage, *etc.* L'enseignement à travers des exercices décontextualisés renforce donc la difficulté du transfert dans les situations de la « vraie vie ».

³⁵ PERRENOUD, P. (2011). *Op.cit.* p. 46

³⁶ On notera que, la formation, issue du modèle des conservatoires, de musicien capables d'interpréter toute musique pouvant être notées avec la notation conventionnelle permettait, selon une certaine vision de la musique, de s'affranchir des esthétiques.

³⁷ MALET, R., & AUDIGIER, F. (Éd.). (2010)

En effet, l'apprenant doit non seulement acquérir des savoirs, des habiletés, des attitudes mais aussi faire cette opération de transfert des connaissances. Or, comme l'écrit Philippe Perrenoud « *on sait aujourd'hui que le transfert et la mobilisation des connaissances acquises ne sont pas donnés "par dessus le marché", qu'ils s'apprennent (...). Cet apprentissage est certes d'une nature un peu différente, puisqu'il porte sur la mise en synergie, sur la coordination de connaissances, d'habiletés et d'attitudes acquises, mais cela demande aussi du temps.* »³⁸

C'est pourquoi il me paraît pertinent de remettre en cause les disciplines enseignées quand elles sont uniquement consacrées à la transmission d'un *savoir* théorique ou de *savoir-faire* pratiques³⁹. En effet, il faut les faire aussi reposer sur des confrontations à des problèmes de même structure. Elles doivent être issues de pratiques variées dans lesquelles les apprenants auraient la possibilité d'envisager plusieurs manières de faire, de les examiner pour ensuite choisir celle qui leur semble la plus appropriée, quitte à se tromper de temps en temps.

À propos de l'ornementation, Jacques Puech explique en quoi un enseignement segmenté et décontextualisé des ornements perdrait de son sens :

« Cette pratique socialisante (de la session auvergnate) amène les apprentis à avoir une approche globale de la musique jouée. Ils ne dissocient pas la mélodie des ornements, de la cadence, du son. Ces éléments ne sont pas nommés et ne sont pas détachés de la mélodie, ils forment un tout inséparable et spécifique qui permet de classer la mélodie dans un ensemble appelé musique d'Auvergne. Il me semble important de signaler que lors de l'observation de cours de musique d'Auvergne, je n'ai presque jamais vu une telle approche. La plupart des professeurs transmettent des mélodies à leurs élèves, puis modélisent des ornements ou des variations. On assiste à une désolidarisation des éléments constitutifs, une élémentarisation. Mon expérience m'a d'ailleurs montré qu'il est extrêmement ardu d'enseigner les ornements - les variations - en les nommant un à un, en les ralentissant et en leur assignant une place dans la mélodie. L'apprenti ne peut se saisir véritablement des éléments d'ornementation ou de variation car il ne les construit pas lui-même, mais reproduit seulement une norme. Ce n'est qu'au bout de nombreuses années de pratique que l'apprenti fera une synthèse de tout cela et réussira à jouer avec des ornements et des variations qu'il choisira, à créer son propre "jeu". »

³⁸ PERRENOUD, P. (2011). *Op. cit.* p. 62

³⁹ Voir à ce sujet le mémoire de Benoît FEUGÈRE (2014) : « *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie* » *L'enseignement de la musique, des savoirs aux compétences.*

On voit bien à quel point une segmentation et une élémentarisation⁴⁰ des apprentissages, parce qu'ils ont lieu dans des situations de structure différentes de celles de leur utilisation, ne permettent pas toujours de remplir leurs objectifs.

L'apprentissage peut-être le plus remarquable, fondateur et complexe de notre vie humaine est sans doute celui de notre langue maternelle. Apprendre à parler, ce n'est pas apprendre une liste de mots, puis la grammaire avant de formuler des phrases. C'est apprendre la grammaire et le vocabulaire en même temps pour communiquer. C'est utiliser une langue en contexte. Cet apprentissage dure toute la vie grâce à la confrontation à ces contextes, et ce dès la naissance. Le babil du bébé humain comporte certes un nombre de mots plus restreint et une organisation syntaxique plus abordable que la langue des adultes. Il n'en reste pas moins utile au bébé pour répondre à des besoins similaires à ceux des adultes : se protéger, se nourrir, créer du lien social, apprendre, jouer... Le babil vide certes le langage d'une certaine *quantité* de mots mais garde ainsi sa *qualité* essentielle : la possibilité de communiquer. Ainsi, c'est en communiquant avec son entourage que le bébé apprend à s'exprimer. Cet apprentissage lui est nécessaire pour vivre pleinement les expériences humaines auquel il est confronté. C'est à cette condition que cet apprentissage fait sens pour l'être humain. Le processus est long et laborieux, il semble impossible pendant plusieurs années mais le bébé est encouragé avec bienveillance par son entourage et finalement, il finit par y arriver.

Ces réflexions nous invitent à envisager l'apprentissage musical sous une autre forme que l'accumulation d'une *quantité* de savoirs et d'habiletés que l'apprenti musicien pourrait utiliser *a posteriori*. Il faudrait plutôt repérer ou construire des situations dans lesquelles les savoirs sont nécessaires à l'apprenant dès le départ pour qu'il puisse certes acquérir des connaissances, mais aussi apprendre à savoir quand et comment les utiliser. Cette utilisation devrait se faire au service d'expériences complexes de nature similaire à celles de la vraie vie. C'est seulement ainsi que le développement des compétences peut s'effectuer, même s'il peut sembler plus long au départ.

H. La force de l'inertie

Nous avons jusqu'ici voulu montrer que les enseignements doivent en permanence être pensés par rapport aux pratiques et aux savoirs réels – et non scolaires. Mais cela n'exonère pas d'avoir un regard critique sur ces pratiques « réelles » car celles-ci ont une force d'inertie importante, comme le dit Howard Becker dans un chapitre de ses *Propos sur l'art* :

⁴⁰ Nous n'aurons pas le temps dans ce mémoire de traiter les éléments de pensée complexe chère à Edgar Morin et les notions de globalité/complexité. À ce sujet, consulter le mémoire d'Elif-Karmen TEPE (2008) : *La complexité : condition de l'apprentissage de l'enseignement*.

« La façon de faire de la musique est ce que les sociologues de la science ont fini par nommer, de façon assez peu originale, un « lot » [package]. Chaque élément du lot présuppose l'existence de tous les autres. Ils sont tous reliés, de telle sorte que lorsqu'on en choisit un, il est extrêmement aisé de prendre tout ce qui vient avec, et extrêmement difficile de procéder à la moindre substitution. C'est le lot qui exerce son hégémonie et qui contient la force d'inertie, si tant est qu'on puisse attribuer cette qualité à une pareille création conceptuelle »⁴¹

Il prend l'exemple de la musique classique et notamment des concerts symphoniques. Pour lui, il y a certes à l'origine de cette pratique des instruments qui sont là et une musique écrite selon un système de notation préétabli mais aussi le fait que la musique de concert est une industrie, que les musiciens sont des professionnels rémunérés, qu'on doit veiller à leur assurer des rentrées d'argent régulières. Les orchestres ont donc besoin de gérants, de comptables, de juristes et cette économie rend nécessaire que les musiciens possèdent certaines aptitudes, par exemple, jouer passablement ou excellentement un morceau difficile après seulement quelques heures de répétition. Les formations des musiciens doivent satisfaire aux autres composantes du lot via des études rapides avec une virtuosité permettant de s'adapter à toute une palette de chefs d'orchestre. Les écoles élémentaires et secondaires donnent quelques rudiments de musique et emmènent les enfants à des « concerts pour enfants » pour former des clients potentiels pour les concerts ou l'achat de musique. *« Toutes les composantes du lot, en elles-mêmes pourraient être différentes. (...) Ce pourrait être une activité d'amateur, comme le sont tant d'autres espèces de musique. Les enfants pourraient apprendre à bien jouer d'un instrument à l'école. »⁴²*

L'inertie vient du fait que changer une composante revient à se heurter aux autres composantes. Le lot rend les choix « évidents » et fait qu'on ne les questionne plus. Pourtant le pédagogue, se doit d'interroger en permanence le lot, et ce qu'il contient de présupposés ou de conséquences pour les apprenants. Enseigner en rapport avec les pratiques, c'est donc aussi veiller à ce que ces pratiques restent vivantes, à ce que les praticiens puissent rester des *acteurs* et non pas seulement des *agents* d'un système ou d'un *lot*, dont le conservatisme n'a pas nécessairement de raison d'être.

L'institutionnalisation de certaines musiques conduit donc à la création de *lots* qui peuvent dénaturer ces pratiques, dans un sens qui n'est pas toujours souhaitable. L'école de musique doit donc veiller à avoir un regard critique et transversal sur les pratiques afin d'avoir la hauteur de vue nécessaire à des analyses fines de ces *lots*. Leur compréhension par la comparaison avec d'autres lots peut permettre la

⁴¹ BECKER, Howard S. (1999). repris dans *Enseigner la musique n°9 et 10*. (2007) p. 90

⁴² Ibid., p. 91

remise en cause de certaines pratiques et créer des enseignements cohérents avec le monde réel tel qu'il est ou tel que l'on voudrait qu'il soit.

Conclusion :

Nous avons vu dans cette deuxième partie que l'analyse de pratiques sociales de référence permet :

- de décrire un phénomène musical social dans son ensemble : contexte, procédures *etc.*,
- de définir des compétences à développer chez les apprenants,
- d'élaborer des stratégies pour favoriser ces compétences – par la confrontation à des situations de nature similaire à leur utilisation.

Nous avons aussi vu en quoi l'utilisation de ces pratiques sociales de référence dans des activités pédagogiques peut aider les apprenants à développer une réflexion sur ce qu'ils font.

Enfin, nous avons montré que les *lots* donnent de l'inertie à des pratiques et que la transposition d'élément à partir d'autres pratiques sociales de référence peut permettre de surmonter ces *lots*. Je vais maintenant détailler quelques dispositifs et leur lien avec la pratique sociale à laquelle ils font référence.

III. Bâtir des dispositifs à partir de pratiques sociales de référence

Les pratiques sociales de référence peuvent servir :

- premièrement, en tant que pratiques mettant en avant les compétences effectivement nécessaires ou manquantes dans la vraie vie – *l'apprentissage au service du monde réel*,
- deuxièmement, en tant que situations sociales réelles permettant le développement de compétences recherchées par le pédagogue et une pensée réflexive – *le monde réel au service de l'apprentissage*,
- troisièmement, en tant que pistes pour réinterroger en permanence les pratiques pour rendre chacun acteur de sa pratique en changeant des paramètres du *lot* – *les pratiques au service d'autres pratiques*.

A. Le dispositif *Bootleg* au conservatoire de Meyzieu

La pratique de la *jam session*⁴³ étant *in fine* une des pratiques les plus répandues dans le domaine du jazz parmi d'autres (la pratique dans un groupe par exemple), il semble cohérent de tenter de préparer au mieux les élèves d'un cursus jazz à cette pratique, en les confrontant à des situations *similaires* à la *jam session* réelle dès le début de leur apprentissage.

Prenons l'exemple d'un dispositif pédagogique basé sur cette pratique sociale de référence ayant lieu au CRC de Meyzieu : le dispositif *Bootleg*⁴⁴. Il rassemble des débutants en batterie, saxophone, piano et contrebasse dans un cours de jazz. Les élèves apprennent dans des petits groupes des *standards* choisis par les professeurs pour leur permettre de participer aux « Junior jams »⁴⁵ les dimanches à la Clef de Voûte, avec les autres groupes ayant appris les mêmes standards. Les élèves de trois groupes sont encadrés pendant une heure et demie par trois professeurs (de contrebasse, de piano et de saxophone) qui tournent toutes les trente minutes entre les différents groupes.

⁴³ Comme le rapporte Jacques Puech dans son mémoire : « Jacques Siron [SIRON, 2004] (dans son *dictionnaire des mots de la musique*) les définit comme étant des "réunions informelles de musiciens, qui, sans programme défini à l'avance, improvisent sur des thèmes connus de tous ou de manière libre". Cette pratique est née dans les années 30 dans les clubs de jazz de Chicago et de Kansas City "où des musiciens de tous bords et de tous styles se réunissent pour se livrer, à des improvisations, après le travail (séance after hour)" [JAMIN, 2001]. »

⁴⁴ J'ai pu observer ce dispositif durant mon enquête sur les pratiques d'enseignement au Cefedem Auvergne Rhône-Alpes.

⁴⁵ Instituées à la Clef de Voûte, un club de jazz Lyonnais sur les pentes de la Croix-Rousse, les *Junior Jams* ressemblent des jeunes musiciens âgés de 6 à 16 ans qui font le *bœuf* sur un répertoire de jazz authentique dont une liste est présente sur le site du club : <http://www.laclefdevoute.fr/junior-jams/>



Une Junior Jam à la Clé de Voute © 2012 Jazz-Rhône-Alpes – Droits réservés

Ce dispositif parvient, dès le premier cycle, à transmettre ce qui est essentiel à la pratique de la *jam session* telle qu'on la connaît actuellement dans les clubs de jazz français : une pratique collective liée à un répertoire aujourd'hui fixé par le *Real Book* dans lequel les musiciens se retrouvent pour jouer un thème puis improvisent pour nouer des liens ou montrer des aptitudes techniques et musicales⁴⁶. Les élèves font face à de réels problèmes de musiciens.

- Quelle structure fait-on ? Quel ordre pour les chorus ?
- Comment vais-je improviser ?
- Quelle est la grille ? Dans quel mode suis-je ?
- Qui joue et quand joue-t-on le thème ?
- Je ne connais pas, comment fais-je ?
- Le batteur va trop vite, comment puis-je le lui dire sans rompre le jeu ?

Improvisation

Si l'on prend l'exemple de l'improvisation : il existe mille méthodes d'aborder l'enseignement de l'improvisation. On ne peut pas juste dire à un élève débutant « Vas-y ! Improvise ! Lâche-toi ! ». Pour parvenir à enseigner cette pratique dans une activité pédagogique accessible aux plus débutants, il va bien falloir diminuer la difficulté, la complexité d'un certain nombre de paramètres. Le cœur des questions pédagogiques est de bien choisir comment rendre accessible une pratique sans la dénaturer et de savoir dans quels paramètres on taille, et de quelle façon. Va-t-on faire des concessions sur la

⁴⁶ Une analyse du boeuf de jazz est aussi faite dans le mémoire de Jacques Puech. PUECH, J. (2011). pp. 3-5

virtuosité, la durée, le caractère improvisé du *chorus*, la difficulté de la grille, sa maîtrise, la clarté avec laquelle les autres musiciens la jouent, *etc.* ?

Si l'on se réfère à la pratique sociale de l'improvisation, on constate qu'elle a d'abord été un rituel social jouissif dans lequel tout était permis ; qu'ensuite, chacun a développé *en jouant* un certain nombre de cellules particulières, de timbres particuliers, que la pratique répétée leur a permis d'automatiser⁴⁷ ; qu'au contact d'autres praticiens, ils se sont appris mutuellement des formules ; et qu'ils ont développé ce savoir-faire en repoussant toujours plus les contraintes.

En étudiant précisément ce qui constitue l'expérience artistique des musiciens de jazz, on s'aperçoit qu'il est essentiel de laisser toute liberté à l'apprenant pour improviser. Lui donner un *chorus* tout fait ou bien lui enseigner *a priori* des règles *artisanales* – apprendre systématiquement des cellules courtes normalisées écrites à l'avance, selon les degrés de la gamme, puis lui dire de s'entraîner à les combiner à tous les endroits de son instrument, dans toutes les tonalités avant de pouvoir improviser en suivant précisément les règles harmoniques du jazz – fondées par des musicologues bien après que la pratique ait vu le jour et d'une manière très différente, c'est comme donner les solutions d'un jeu vidéo d'aventure. Cela perd tout son intérêt. Par contre, utiliser une grille simple, pas trop longue, dans une tonalité connue, avec un thème connu, des *chorus* plus courts avec des repères clairs au niveau de la structure ne dénature pas la tâche.

Dans le dispositif Bootleg, on laisse la liberté à l'apprenant dans son improvisation. Voici par exemple une observation effectuée durant une des séances :

« L'élève (...) fait une improvisation sur la grille demandée. On (le professeur) lui demande comment il s'y est pris. Il répond qu'il a pris sa ligne de basse, et qu'il l'a lue à l'envers. On lui dit que "oui, c'est possible de faire ainsi même si ce n'est pas obligé". »⁴⁸

Certes, lire à l'envers n'est certainement pas une méthode infaillible ni transposable dans toutes les situations. Mais il s'agit d'une astuce toute aussi pertinente dans le contexte d'une grille simple qu'un

⁴⁷ « La composante comportementale, automatisée, de l'action, permet au musicien de se concentrer sur une partie de sa tâche, et de rester attentif aux événements imprévus en composant avec eux. L'improvisateur a en réserve différentes possibilités pour aller de la mesure dix-sept à la mesure trente-deux, mais pendant le temps de l'action, tel autre musicien joue quelque chose d'inattendu, qui va changer le cours du discours collectif. Il faudra intégrer cet événement musical, s'il ne le fait pas et se tient à son plan, il ne pourra guère sortir de nouveauté, de créativité de cette situation musicale. L'improvisateur sélectionne les événements pertinents au regard de l'action à accomplir, qui surviennent, et s'en sert pour nourrir son action. C'est la routinisation des comportements qui permet cette disponibilité d'esprit, qui permet la sélection des idées et leur réalisation instantanée. » JACQUET, Stéphane. (2007)

⁴⁸ Ce paragraphe est un extrait du rapport d'observation élaboré en première année de formation au Cefedem avec Cécile Delrue-Birot, Aurélie Griffon et Tom Leichnig.

enchaînement d'arpège. Cette technique est une hypothèse qui mettra l'apprenant dans un questionnement théorique lorsqu'elle montrera ses limites. Or c'est précisément ce genre de questionnements qu'ont des musiciens de jazz : comment se construire des *trucs* pour avoir un panel d'options variées et personnelles à utiliser dans les *chorus* ?

Globalement, dans ce dispositif, les élèves apprennent à lire un thème sur une partition tirée du *Real Book*, ils apprennent à jouer les notes sur leur instrument, à transposer éventuellement, à lire une grille, à tester différentes manières de l'agrémenter, à se mettre d'accord sur une structure, sur un ordre de morceau avec des inconnus, à faire leurs branchements *etc.* Les élèves utilisent leurs savoirs dans un contexte similaire à celui de leur utilisation. Bien sûr, les morceaux choisis le sont en adéquation avec leur niveau – mais ils font partie du répertoire réel de l'univers des *bœufs* de jazz. Le temps consacré aux répétitions est plus important. Les professeurs prennent le temps de donner des conseils techniques aux élèves. Toutes les questions sont incluses dans une seule tâche, il n'y a pas une segmentation en disciplines différentes décontextualisées. Enfin, la jam session se déroule dans un authentique club de jazz, leur permettant une expérience plus proche de celle à laquelle on souhaite les préparer.

B. Lucy Green et l'apprentissage informel

Lucy Green s'intéresse à l'apprentissage informel en groupe dans les musiques actuelles (*Western popular music*), mode d'apprentissage majoritaire de ces musiques et constituant une pratique sociale hors du domaine institutionnel :

*« Dans mon précédent livre, How Popular Musicians Learn, j'ai enquêté sur les pratiques d'apprentissage informel des musiciens des musiques actuelles (popular musicians), en visant spécifiquement ce qu'elles pourraient nous apporter en tant que professeurs de musique. D'après les résultats de cette enquête, j'ai émis l'hypothèse que de telles pratiques d'apprentissage pourraient possiblement favoriser la motivation et un accroissement de certaines habiletés musicales, dans des sens assez largement absents dans des pédagogies et des programmes scolaires ».*⁴⁹

Dans le domaine des musiques actuelles amplifiées, il faut reconnaître que les écoles de musique, sous leurs formes habituelles, sont incapables de garantir une carrière musicale pour les quelques musiciens susceptibles d'en faire leur métier, ni de garder vive une pratique amateur sans trop l'institutionnaliser, l'élémentariser ou la dénaturer. En effet, d'une part, les musiciens amateurs ou professionnels n'ont pas nécessairement eu besoin d'un bagage académique pour réussir dans leurs

⁴⁹ Traduction personnelle de GREEN, Lucy (2012) p. 4

pratiques et d'autre part, ceux qui ont eu une formation institutionnelle n'ont pas forcément réussi. Les pratiques informelles⁵⁰, c'est-à-dire celles qui n'interviennent pas dans une institution ou dans un programme de formation auquel participe consciemment l'apprenant, doivent donc pouvoir apporter divers éléments à la pédagogie à l'intérieur de l'école.

Elle dégage ensuite les éléments caractéristiques de cet apprentissage :

« Le premier élément est peut-être que l'apprentissage informel commence toujours avec des musiques que les apprenants choisissent eux-mêmes. (...) »

Deuxièmement, la principale méthode d'acquisition technique dans un cadre informel passe par le repiquage d'enregistrements à l'oreille (copying recordings by ear). (...) »

Troisièmement, l'apprentissage informel se fait seul mais aussi aux côtés d'amis, à travers de l'apprentissage auto-dirigé, dirigé par un pair et en groupe (self-directed, peer-directed and group learning). (...) En parallèle, l'amitié et l'identification avec un groupe social comme une sous-culture particulière ou d'autres marqueurs d'identité sociale forment une part importante dans le choix de la musique à jouer. Ces facteurs sont par ailleurs centraux dans la négociation sur les pratiques de composition et d'apprentissage parmi les membres du groupe.

Quatrièmement, les aptitudes et les connaissances dans le cadre informel, de manière peu surprenante au vu des points précédents, tendent à être abordées de manière hasardeuse, particulière et holistique, en commençant par des pièces de musiques « entières » et « réelles ». (...) »

Enfin, les approches informelles impliquent habituellement une profonde intégration de l'écoute, du jeu, de l'improvisation et de la composition au long du processus d'apprentissage, avec un accent particulier mis sur la créativité personnelle. »⁵¹

⁵⁰ « **Apprentissage formel** : Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

Apprentissage informel : Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. (...) L'apprentissage informel est parfois appelé apprentissage expérientiel.

Apprentissage non-formel : Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non-formel est intentionnel de la part de l'apprenant. (...) L'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré. »

Source : Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). (2008). *Terminology of European education and training policy*.

⁵¹ Traduction personnelle de GREEN, Lucy (2012) *Op. cit.* p. 10

Elle crée donc un dispositif pédagogique à grande échelle, conduit dans 21 écoles secondaires, et rassemblant plus de 1500 élèves avec l'objectif d'utiliser les ressorts de cette forme d'apprentissage mais dans un cadre formel, celui de l'école. Le dispositif tel qu'il est aujourd'hui présenté⁵² comporte 4 grandes phases d'environ 6 séances chacune :

- **Dans le grand bain ! (*In at the deep end*).** Dans cette phase, les élèves apportent des CD⁵³ de musiques qu'ils apprécient et sont invités en groupe à faire une reprise d'une des musiques qu'ils choisissent eux-mêmes. Les professeurs doivent observer attentivement les élèves, leur laisser une totale autonomie et ne font, dans un premier temps que répondre à leur questions précises, en faisant de rapides démonstrations plutôt qu'en expliquant. Dans un deuxième temps, ils peuvent venir aider les élèves en leur donnant les outils dont ils semblent avoir besoin, en privilégiant toujours l'imitation, l'écoute ou l'observation plutôt que l'explication.
- **Apprentissage d'oreille (*Modelling aural learning*)** Après avoir confronté les élèves à la complexité, un morceau de musique si possible proche de leur culture musicale et abordable est choisi et l'on fournit aux élèves des enregistrements des parties séparées avec des riffs superposables. Ils doivent reprendre cette musique en autonomie uniquement à l'oreille et en groupe.
- **Composition informelle (*Modelling informal composition*)** Les élèves sont invités à faire une composition. À des moments clés, des personnes extérieures (pouvant être des artistes intervenants extérieurs ou bien des élèves de niveau plus avancé) apportent des éléments par l'exemple et quelques modèles pouvant aider les élèves.
- **Apprentissages informels dans d'autres musiques.** Le dispositif des phases 1 et 2 est utilisé dans d'autres styles musicaux. En l'occurrence, l'expérience a été faite avec la musique classique et les résultats sont tout à fait intéressants.

Sans rentrer dans le détail de chacune des phases, un tel dispositif s'il veut avoir les effets escomptés doit compter sur un engagement du professeur dans une posture adéquate.

Privilégier l'apprentissage à l'oreille – Cela consiste à refuser *a priori* de passer par une quelconque notation. D'une part, cette approche est intéressante dans la mesure où l'écrit occupe généralement une place historiquement (trop) centrale dans l'enseignement institutionnel de la musique bien supérieure à celle occupée par ces notations dans la vie réelle hors de l'école, notamment dans les musiques actuelles où il n'y a pas toujours de notation et où la variété des systèmes de notation est importante (partitions, tablatures, grilles, notations personnelles, partition MIDI) ; d'autre part, cela crée un environnement dans lequel le retour d'information est

⁵² Des ressources pour ce dispositif sont disponibles sur internet : Musical Futures - Getting started with informal learning. Cf. bibliographie/sitographie

⁵³ L'expérience date de 2002.

particulièrement immédiat pour les apprenants et indépendant du professeur. Cela permet une nouvelle évaluation des écarts entre l'original (le CD) et la performance de l'élève par l'élève lui-même ou par ses pairs : ce qui aurait pu être sanctionné comme une erreur devient une étape, voire même dans certains cas un élément d'interprétation.

Privilégier l'apprentissage en groupe entre pairs – Nous n'aborderons pas dans ce mémoire les enjeux de psychologie des groupes présents dans cette expérience. Cependant, il faut reconnaître que l'expérience vécue au sein d'un groupe social entre pairs n'a rien à voir avec celle d'une relation pédagogique maître-élève, de par le type d'interactions sociales qu'elle permet. Il n'y a pas de doute non plus sur le fait que l'autorité – dans tous les sens du terme (autorité institutionnelle, compétence reconnue) – du professeur rend certains élèves moins enclins à aller chercher de l'aide auprès du professeur. Les paroles du professeur sont moins sujettes à évaluation de la part des élèves alors même que c'est précisément l'examen des différents points de vue possibles sur un problème qui va leur permettre de construire leurs savoirs et d'apprendre en groupe au sein d'une « communauté de recherche »⁵⁴. C'est cet examen rationnel de différentes options sans *a priori* qui permet de passer d'une acquisition de connaissances et d'aptitudes à celle de compétences. En effet, l'apprenant, testant plusieurs manières de résoudre le problème, plusieurs approches devient alors capable de **choisir** les savoir-faire et les connaissances qu'il va mobiliser pour certaines familles de problèmes et pourra faire ce que l'on appelle un transfert, c'est-à-dire utiliser dans d'autres champs ou d'autres contextes ce qu'il aura appris.

Confronter d'abord à la complexité – Le dispositif de Lucy Green a montré que la grande autonomie laissée aux élèves, le fait qu'ils « *chantent et jouent ensemble dans des périodes de temps qui sont très longues pour un cours (...), qu'ils continuent à jouer et évitent de s'arrêter, même pour corriger des fautes laisse penser que les élèves (vivent) une expérience plaisante (enjoyable) d'une certaine façon* »⁵⁵. Elle rapproche cette expérience de l'état de *flow*⁵⁶ décrit par Csikszentmihalyi quand un individu est plongé dans une activité avec des objectifs clairs, des retours d'information immédiats (*feedback*), un sentiment d'adéquation entre ses capacités et le défi à relever, un fort niveau de concentration et l'absence de distraction.

⁵⁴ Voir à ce sujet le mémoire de MEYSSON, Cyril (2017) : *Apprendre en commun : Éléments de réflexion pour la formation d'une communauté d'échange et de recherche autour des apprentissages musicaux*

⁵⁵ Traduction personnelle de GREEN, Lucy (2012). *Op.cit.* p. 56

⁵⁶ L'expérience optimale passe par l'accomplissement d'une activité autotélique, c'est-à-dire *qui se caractérise « par une récompense intrinsèque (self-oriented reward) impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement »* (CSIKSZENTMIHALYI, 1991) et provoque ce que Csikszentmihalyi appelle l'état de *flow* : « *être entièrement engagé dans une activité pour son seul but. L'égo se dilate. Le temps file. Chaque action, mouvement et pensée découle inévitablement de la précédente, comme lorsqu'on joue du jazz. L'être tout entier est impliqué et on utilise ses capacités à un niveau maximum* » (GEIRLAND, 1996)

Montrer plutôt qu’expliquer, montrer mais pas trop – « *L’approche principale (est) d’aider les élèves, d’abord en observant leurs actions et en diagnostiquant leurs besoins, puis en faisant des démonstrations ou en proposant des modèles, afin d’encourager l’apprentissage par l’observation, l’écoute ou l’imitation, plutôt qu’en passant par l’explication, le fait de nommer les choses ou d’insister.* »⁵⁷ Le professeur doit donc au départ observer et rester en retrait pour adopter la perspective des élèves. Il peut répondre à leurs requêtes correspondant à leurs besoins immédiats et ne répondant pas nécessairement à une liste d’objectifs préconçus par le professeur. Après plusieurs séances seulement, il se permettra d’intervenir pour montrer des choses pouvant aider les élèves (une nouvelle manière de faire un accord, une posture plus confortable), mais toujours de manière partielle ou simplifiée avant de se retirer à nouveau. Cela est conforme à ce que nous apprend Stanislas Dehaene⁵⁸ dans un cours du Collège de France : un « *apprentissage se fait par la différence entre prédiction et résultat, (...) il se fait toujours dans la surprise, (...) et un enseignement trop explicite a tendance à tuer la curiosité. (...) L’enfant doit rester maximalelement attentif, actif, prédictif. Plus la curiosité est grande, plus l’apprentissage est facilité.* »⁵⁹ Pour illustrer ces propos, nous citerons les résultats d’une expérience⁶⁰ particulièrement intéressante pour la pédagogie dans laquelle plus un adulte montre de manière exhaustive les différentes fonctions d’un jouet à un enfant, moins celui-ci passera de temps à jouer avec cet objet. En outre, l’enfant aura tendance à considérer que l’adulte délivrera toujours des explications exhaustives et qu’il a donc moins de choses à trouver par lui-même. En clair, un bon pédagogue ne doit jamais tout dévoiler ou il tuera la curiosité de l’apprenant.

C. De nombreuses pistes à explorer

Je n’ai pris que deux exemples précis d’utilisation de pratiques sociales de référence en musique dans ce chapitre. Pourtant, il y en a une infinité d’autres utilisées pour préparer les élèves à ces pratiques, ou bien, pour tirer profit des situations qu’elles offrent en terme de développement de compétences ou d’expériences musicale globales.

Voici en vrac, un ensemble de pratiques utilisées en référence dans des dispositifs et qu’il aurait pu être intéressant de traiter dans ce mémoire. J’aurais pu évoquer la transposition de la pratique de l’orchestre symphonique dans les dispositifs de l’orchestre à l’école⁶¹ ou bien dans le dispositif *El Sistema*. La pratique sociale du bal et plus largement l’expérience globale vécue par les membres de

⁵⁷ Traduction personnelle de GREEN, L. (2012). *Op.cit.* p. 35

⁵⁸ Sébastien Dehaene est un spécialiste reconnu de psychologie cognitive expérimentale, notamment dans les domaines des mathématiques, des sciences de l’éducation et du langage. Il est professeur au Collège de France depuis 2005.

⁵⁹ DEHAENE, S. (2015)

⁶⁰ BONAWITZ, E., SHAFTO, P., GWEON, H., CHANG, I., KATZ, S., & SCHULZ, L. (2009)

⁶¹ notamment mis en place avec l’École nationale de musique, de danse et art dramatique de Villeurbanne sous l’impulsion de Philippe Genet, formateur au Cefedem Auvergne Rhône-Alpes.

l'association des Brayauds sert de référence à l'ensemble de l'enseignement au Gamounet, à Saint-Bonnet-près-Riom⁶². Les pratiques de *soundpainting* sont régulièrement employées dans les cursus classiques pour développer des compétences que le *lot*⁶³ empêche parfois de développer comme l'exploration de timbres différents, le lâcher-prise. La pratique de l'improvisation libre⁶⁴ est régulièrement employée dans les cursus de musiques actuelles⁶⁵. La pratique du *bœuf* peut servir à changer les rapports envisagés avec la scène dans d'autres esthétiques. La musique concrète peut être un moyen d'aborder d'une manière différente les procédés de prises de sons, de traitements et de composition musicale, cela a d'ailleurs été l'objet de ma séquence de cours au Cefedem.

L'important est cependant pour moi de transmettre en quoi ce lien entre pratiques sociales de référence et activités pédagogique peut être fertile pour bâtir des dispositifs pédagogiques.

⁶² Voir à ce sujet le mémoire de KARVAIX, M. (2014) intitulé *Apprentissage de la musique : une école de la vie ? récit d'expérience au Gamounet, école de musiques et danses traditionnelles*

⁶³ cf. Partie II. H) *La force de l'inertie*

⁶⁴ L'improvisation libre est une pratique musicale née dans les années 1960 « héritée du free jazz, des musiques électroacoustiques et concrètes, des recherches formelles de la musique contemporaine, nourrie des musiques du monde de diverses provenances et inspirée par de nombreux autres courants musicaux et artistiques tels que la musique bruitiste, le free rock ou rock expérimental, la musique spectrale, le mouvement Fluxus, les compositeurs comme John Cage, La Monte Young, Iannis Xenakis, etc. ». Derek Bailey, dans son livre *L'Improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique*, parle d'une « improvisation non-idiomatique » (BAILEY, 2004), donc potentiellement hors de tout idiome musical particulier.

⁶⁵ Je pense en particulier aux classes de musiques actuelles des conservatoires de Chalon-sur-Saône ou de Saint-Priest que j'ai pu observer durant mes études au Cefedem Auvergne Rhône-Alpes.

Conclusion

Ce mémoire a été l'occasion pour moi de tenter de structurer ma pensée sur le lien entre activités pédagogiques et pratiques réelles. En tant que professeur de musique, en violon et en musiques actuelles amplifiées, j'ai toujours eu la volonté de remettre en question tant les contenus de l'enseignement que les moyens utilisés afin de parvenir au développement des compétences visées. Pour moi, ces notions d'*expérience esthétique*, de *conduite esthétique*, de *pratiques sociales de référence*, de *transposition didactique*, de *lots* m'aident à évaluer en permanence la pertinence des activités proposées et la manière de les animer. Je pense, en outre, qu'il s'agit d'outils intéressants pour débattre entre collègues des activités pédagogiques à l'école de musique et de leur sens. Toutes ces réflexions sont à mettre en lien avec quelque chose que je n'ai pas évoqué dans ce mémoire et qui devrait être au centre de la réflexion du professeur : c'est le projet de l'élève, car c'est bien celui-là qui compte.

En résumé, selon moi, enseigner la musique, c'est donner aux apprentis musiciens les compétences nécessaires à des pratiques autonomes – qu'elles soient amateurs ou professionnelles – adaptées au réel et leur permettant de surmonter des problèmes. Pour ce faire, les professeurs de musique doivent s'intéresser à ce que sont réellement les pratiques musicales : quels sont les procédures, les contextes, les objets musicaux, les outils techniques, conceptuels et les rôles sociaux en jeu ?

Dans cette optique, il convient de ne pas trop élémentariser les apprentissages en isolant les paramètres les uns des autres. Au contraire, il faut donner aux apprenants la possibilité de résoudre des problèmes de nature similaire à ceux auxquels on prétend les préparer, c'est-à-dire des problèmes complexes inscrits dans des contextes toujours particuliers, sans trop dénaturer l'esprit de ce que peut être la démarche artistique. Les contextes, les procédures utilisées, les relations sociales sont des éléments qui interagissent en permanence et qui sont différentes facettes – concepts linguistiques nécessaires nous permettant de penser – d'un même phénomène global.

Enfin, l'analyse des pratiques sociales de référence peut permettre de transposer dans des pratiques *a priori* différentes certains aspects permettant de développer des compétences souhaitables et éventuellement de sortir de l'inertie dans laquelle elles sont parfois enfermées par le *lot*.

Bibliographie - Sitographie

AMEISEN, Jean-Claude (2013, novembre 9). Le partage des émotions. *Sur les Épaules de Darwin*. Paris: France Inter.

Art. (s. d.). In *Wikipedia*. Consulté le 10 mai à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/Art>

BAILEY, Derek (2004). *L'Improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique*. Paris: Ed. Outre Mesure.

BECKER, Howard S. (1999). *Propos sur l'art*. Paris: Harmattan repris dans **Enseigner la musique n°9 et 10**. (2007). Lyon: Cahiers de recherche du Cefedem Auvergne Rhône-Alpes.

BONAWITZ, E., SHAFTO, P., GWEON, H., CHANG, I., KATZ, S., & SCHULZ, L. (2009). The Double-edged Sword of Pedagogy: Modeling the Effect of Pedagogical Contexts on Preschoolers' Exploratory Play. *Berkeley*, 6.

CASATI, R., & PIGNOCCHI, A. (2007). Mirror and canonical neurons are not constitutive of aesthetic response. *Trends in Cognitive Sciences*.

CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). (2008). *Terminology of European education and training policy*. Consulté à l'adresse http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

CSIKSZENTMIHALYI, Mihály (1991). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

DEHAENE, Stanislas (2015). Fondements cognitifs des apprentissages scolaires : L'engagement actif, la curiosité, et la correction des erreurs. Paris. Consulté à l'adresse <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>

DELEDALLE, G, & DEWEY, J. (1995). *John Dewey* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.

DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.

DEWEY, J, & DELEDALLE, G (2004). *L'École et l'enfant*. Paris: Fabert.

DEWEY, J., SHUSTERMAN, R., BUETTNER, S., & COMETTI, J.-P. (2010). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.

FEUGERE, Benoît (2014). « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie » *L'enseignement de la musique, des savoirs aux compétences*. Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/FEUGERE%20Benoit.pdf>

- FREEDBERG, D., & GALLESE, V.** (2007). Emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 5:197-203. Consulté à l'adresse <http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/FreedbergGallese2007.pdf>
- GEIRLAN, J.** (1996, septembre). Go With The Flow. *Wired magazine*. Consulté à l'adresse <https://www.wired.com/1996/09/czik/>
- HOUSSAYE, J., & ABERNOT, Y.** (2009). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- GREEN, Lucy** (2012). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (Repr). Farnham: Ashgate.
- JACQUET, Stéphane** (2007). *L'improvisation dans les structures d'enseignement artistique : Un retour en fanfare!* (Mémoire). Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Jacquet.pdf>
- JAMIN, J., & WILLIAMS, P.** (2001). *Jazz et anthropologie*. Paris: Ecole des Hautes-Etudes en Sciences sociales.
- KARVAIX, Mathilde** (2014). *Apprentissage de la musique : une école de la vie ? récit d'expérience au Gamounet, école de musiques et danses traditionnelles* (Mémoire). Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon. <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/KARVAIX Mathilde.pdf>
- MALET, R., & AUDIGIER, F.** (Éd.). (2010). *École, médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- MARTINAND, Jean-Louis** (1986). *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne ; New York: P. Lang.
- MEYSSON, Cyril** (2017). *Apprendre en commun : Éléments de réflexion pour la formation d'une communauté d'échange et de recherche autour des apprentissages musicaux*. Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon.
- MUSICAL FUTURES - Getting started with informal learning** - Consulté 28 mai 2017, à l'adresse <https://www.musicalfutures.org/resource/getting-started-with-informal-learning-2>
- PERRENOUD, Philippe** (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- PERRENOUD, Philippe** (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- PUECH, Jacques** (2011). *La session auvergnate : un rituel communautaire de partage et d'apprentissage*. Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/PUECH Jacques.pdf>

SCHAEFFER, Jean-Marie (2000a). *Adieu à l'esthétique* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2000b, décembre). *Adieu à l'esthétique*. Conférence. Consulté à l'adresse

[https://www.canal-u.tv/video/universite de tous les savoirs/adieu a l esthetique.1214](https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/adieu_a_l_esthetique.1214)

Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique. (2008). Ministère de la culture et de la communication. Consulté à l'adresse

http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/21045/179276/version/1/file/Schema_musique_2008.pdf

SIRON, Jacques (2004). *Dictionnaire des mots de la musique*. Paris: Outre mesure.

TEPE, Elif-Karmen (2008). *La complexité : condition de l'apprentissage de l'enseignement*. (Mémoire). Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, Lyon. Consulté à l'adresse

<http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Tepe.pdf>

Pierre-Marie BOMMIER

Des pratiques réelles aux dispositifs pédagogiques

Pratiques sociales de référence et développement des compétences par
l'expérience de la musique

ABSTRACT

Ce mémoire interroge les liens entre pratiques réelles et activités pédagogiques en partant du principe que pour enseigner une musique, il faut étudier ce que sa pratique a d'essentiel du point de vue de l'expérience et des compétences. L'analyse de pratiques sociales de référence est un outil permettant de décrire, repérer et choisir les compétences à développer chez les apprenants, de trouver les dispositifs les plus à même de développer certaines compétences choisies et de sortir de l'*inertie* certaines pratiques pour que les apprenants restent acteurs de leur pratique.

ESTHÉTIQUE, ART, EXPÉRIENCE, PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE, DIDACTIQUE,
COMPÉTENCES