

**LES ELEVES EN DIFFICULTE ET L'ECHEC**  
**DANS LES ECOLES DE MUSIQUE**

**Céline BROUET**

**Cefedem Rhône-Alpes**

**Clarinete**

**Promotion 2001-2003**

*" Deux notes tremblées et la musique est déjà là, rayonnante. Accomplie dans la faiblesse des débuts. Après c'est simple. Après c'est apprendre, qui n'est rien : laisser la musique venir à soi. Doucement. Un peu plus près chaque jour. Apprivoiser le cheval d'or de la musique. Lui donner à manger par vos doigts. Vous regarder le dos de l'enfant, courbée sur le clavier. Le dur travail de se connaître, de s'affronter à ce qu'on ignore - loin derrière les partitions. Qu'est-ce c'est, apprendre. Apprendre à jouer, apprendre à vivre. Qu'est-ce que c'est, sinon ça : toucher au plus élémentaire de soi. Au plus vif et rebelle."*

*Une petite robe de fête.* Christian Bobin

# **SOMMAIRE**

## **Introduction**

### **1 Les causes de difficultés et d'abandons**

- 1.1 Aspects sociologiques
- 1.2 Diversité sociologique des causes d'abandon
- 1.3 Héritage historique
- 1.4 Qu'est ce que l'échec ?

### **2 La question du sens dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique**

- 2.1 Don et conception de l'apprentissage
- 2.2 La motivation
- 2.3 L'évaluation

### **3 Les missions de l'école de musique**

- 3.1 Le projet d'établissement
- 3.2 Le travail en équipes pédagogiques

### **4 Conclusion**

## INTRODUCTION

Le choix du sujet de ce mémoire, s'est fait suite à une réunion de professeurs dans l'école de musique où j'enseigne. Deux enseignants (Formation Musicale et piano) relatent le cas d'une élève (d'une dizaine d'années) en difficulté. Depuis deux ans, elle a du mal à se concentrer, de grandes difficultés de compréhension (qu'ils assimilent à un retard mental...), des problèmes psychomoteurs pour coordonner le geste à la pensée (pour jouer du piano à deux mains, pour installer une pulsation, un rythme ...). Ses professeurs les analysent, vu la concordance chronologique, comme des problèmes liés à la séparation difficile de ses parents. Ils n'en avaient jamais parlé entre eux ou en réunion pédagogique pendant ces deux années, mais maintenant il y a un gros souci : elle vient d'échouer pour la seconde fois en fin de premier cycle. En soi ce n'est pas un drame, mais elle le vit mal et les professeurs sont inquiets pour la suite du cursus étant donné le rythme lent de sa progression. Ils se demandent s'il est vraiment nécessaire qu'elle persévère même si elle en émet le souhait.

C'est là que La Question parcourt la salle : Que faire ?

Les professeurs et le directeur ne proposent que deux alternatives : lui faire comprendre gentiment que sa place n'est plus ici ou fermer les yeux sur son cursus et continuer à l'accepter en cours.

Incapable de réagir sur le moment, cette situation a éveillé une très grande préoccupation personnelle sur la finalité de l'enseignement de la musique. Quels élèves l'école de musique est-elle prête et capable d'accueillir ? Uniquement des élèves sans problème dont le rythme des apprentissages est régulier par rapport aux objectifs, aux exigences des professeurs, de l'institution ? Des élèves qui rentrent dans la case temps impartie à chaque apprentissage, ou l'école est-elle aussi présente pour des personnes désirant avoir une activité, un apprentissage musical quelles que soient les difficultés rencontrées, le temps nécessaire à ce parcours ?

Pour résumer, mon interrogation est la suivante : quelle école de musique veut-on, pour former quels musiciens ?

Dans un premier temps, j'ai essayé de saisir de manière non exhaustive les causes des difficultés, des abandons dans les écoles de musique et de définir ce que serait l'échec. La question du sens ou du non-sens, qui est au centre de tout apprentissage et enseignement sera ensuite traitée. Pour finir, au regard de textes officiels, de rencontres, de lectures, et de ma courte expérience de l'enseignement, j'ai cherché de nouvelles pistes à explorer pour essayer de définir le rôle que les écoles de musique et leurs acteurs ont à jouer. Ceci dans le but de trouver des réponses adaptées aux questions qui leur sont posées.

# 1 Les causes de difficultés et d'abandons

## 1.1 Aspect sociologique

Les élèves en difficulté et l'échec scolaire sont des sujets qui préoccupent beaucoup l'Éducation Nationale et l'ensemble de la population. Les personnes en échec sont exclues du système scolaire, par leurs difficultés d'apprentissage et de vie en groupe. Ce qui, par manque de qualification conduit à des emplois difficiles, mal rémunérés voir au chômage. A ce titre c'est un problème de société préoccupant dont parlent les médias, auquel les chercheurs en sciences de l'éducation consacrent des études, des recherches.

Si c'est un sujet d'inquiétude et d'études pour l'Éducation Nationale, cela semble être moins le cas pour les acteurs de l'enseignement spécialisé de la musique. Sans doute est-ce du au fait que la musique n'est pas une activité obligatoire et que l'échec dans ce cas a moins de conséquences directes pour la société. Aucune recherche n'a été faite et il semble que c'est un sujet tabou dont on parle peu, ce qui reflète son manque de prise en compte. L'enseignement de la musique relève pourtant par bien des aspects de la forme scolaire. Il est organisé en classes, en spécialisation, en niveaux, en cycles. On peut alors s'interroger sur le fait qu'il ne suscite pas la même réflexion que dans l'enseignement général.

La seule étude qui évoque l'échec à travers les abandons à l'école de musique portait sur Les conservatoires et leurs élèves et date de 1983. Elle a été réalisée par A. HENNION, F. MARTINAT et J.P. VIGNOLLE.<sup>1</sup>

Le Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture publie chaque année les statistiques de son enquête sur les Enseignements de Musique dans les CNR et les ENM. J'ai consulté celles de novembre 2002 (pour l'année scolaire 2000-2001). Le D.E.P. publie des chiffres mais ne les analyse pas, c'est pourquoi à partir de ceux de la répartition des élèves par cycle, j'ai moi-même calculé la part d'abandon entre le premier et le second cycle :

CNR : 20 030 élèves en 1<sup>er</sup> cycle, 11 201 en 2<sup>nd</sup> soit une différence de 8 829 élèves (44,08%)

ENM : 39 879 élèves en 1<sup>er</sup> cycle, 15 856 en 2<sup>nd</sup> soit une différence de 24 023 élèves (60,24%)

Ce qui donne une moyenne de 52,16%.

Une question se pose : où sont passés tous ces élèves ? Ces "disparitions" sont-elles du à un phénomène "d'évaporation naturelle", aux déménagements, à la poursuite d'études supérieures, la pratique d'un sport, raisons souvent invoquées ? Qu'est ce qui a poussé les élèves à partir de l'école ? Qu'est ce que cela signifie de leur perception de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique ?

---

<sup>1</sup> Étude commandée par le Ministère de la Culture (service des études et de la recherche) à l'École des Mines de Paris, centre de sociologie de l'innovation

Une autre interrogation apparaît : l'organisation actuelle des études serait-elle compatible avec le fait que tous les élèves poursuivent leur cursus jusqu'au troisième cycle ? Le temps du cours instrumental augmente avec le niveau (une demi-heure en premier cycle, généralement trois quarts d'heure en second et une heure en troisième). Sachant qu'un professeur titulaire du C.A donne 16 heures de cours par semaine, ce qui correspond à 16 élèves, cela poserait sans nul doute un problème logistique de recrutement et un souci financier énorme pour les collectivités et l'État.

Raison de plus pour repenser l'organisation de l'école de musique à partir du rôle qui doit être le sien. Il est défini par le Schéma directeur et la Charte de l'enseignement de la musique mais à l'heure actuelle est-il appliqué clairement et dans tous les établissements ?

Autre interrogation sur cette organisation : Est-il vraiment souhaitable pour la formation de musiciens, de continuer à privilégier les cours individuels qui restent au centre de l'apprentissage de la musique ? Les cours collectifs permettraient des échanges et des interactions entre les élèves.

A. HENNION dans Comment la musique vient aux enfants?, décrit de manière humoristique et métaphorique, la raison et les conséquences de l'échec à l'école de musique.

*"L'envers de la politique intransigeante des conservatoires, peu tournée vers l'incitation aux amateurismes autonomes par rapport aux cours, c'est l'importance du taux d'échec des études au conservatoire. Échec aux causes et formes variées qui conduit 38% des élèves de plus de onze ans soit au simple repli des ambitions et activités musicales( échec de ceux qu'on pourrait appeler les "tièdes"), soit à l'arrêt pur et simple (les "refroidis"), soit à partir vers d'autres lieux (les "échaudés").*

## **1.2 De la diversité sociologique des causes d'abandon**

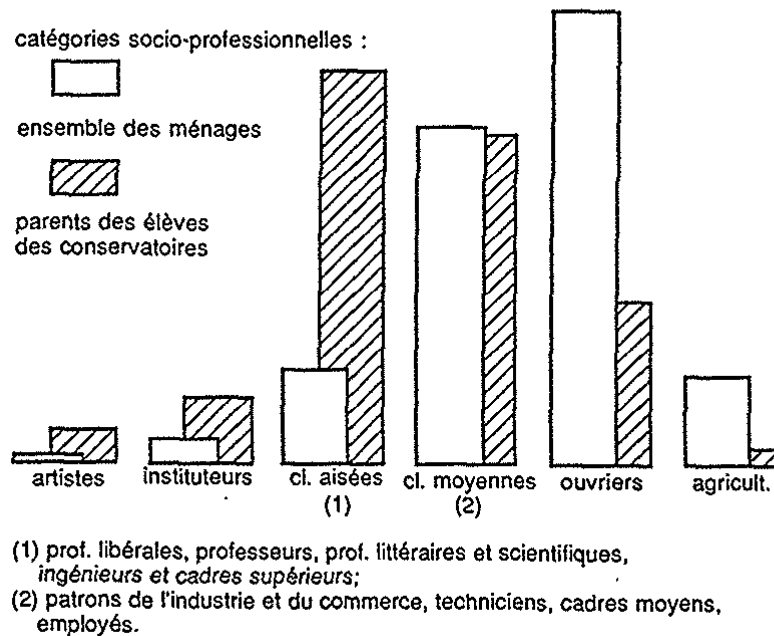
Les déménagements, la poursuite d'études supérieures, la pratique intensive d'un sport, sont les raisons généralement invoquées quand les élèves quittent l'école de musique. L'étude sociologique d'A. HENNION, F. MARTINAT, J.P. VIGNOLLE (1983), sur laquelle je m'appuie, montre que les causes d'abandon sont plus complexes. Le milieu familial, socioprofessionnel, culturel, la pratique musicale au sein de la famille influencent l'âge où les élèves commencent leurs études au conservatoire et jouent sur le déroulement du cursus en favorisant les abandons.

### 1) Le milieu familial (social et culturel) comme "handicap" ou "avantage"

\* 70% des élèves des conservatoires appartiennent aux classes aisées et moyennes. Ce qui peut nous interpeller sur la démocratisation de l'enseignement de la musique.

*" Il est relativement anormal pour un fils d'ouvrier d'aller directement au conservatoire pour apprendre la musique "*

– catégorie socio-professionnelle du chef de famille : [ des élèves inscrits à l'école de musique ]



\* La pratique musicale au sein de la famille est directement liée au niveau socioprofessionnel. (p. 66) :

On retrouvera davantage de parents pratiquant la musique dans les catégories socioprofessionnelles <sup>2</sup> élevées (- PLIB, ICS <sup>3</sup>, professeurs : 36%  
 - Instituteurs : 35%  
 - PIC, TECM, employés : 24%  
 - Ouvriers : 16% )

\* L'âge auquel les élèves commencent l'apprentissage de la musique est également lié au niveau socioculturel : - 60% des élèves qui commencent à 7 ans et moins sont issus des catégories aisées (PLIB, ICS, Professeurs) et de parents mélomanes.

- 51% des élèves qui commencent à 10 ans et plus sont issus des catégories populaires (ouvriers, PIC, TECM, employés) et de parents non intéressés. (p. 68)

\* Il y a moins d'élèves qui suivent un cursus long parmi ceux issus des catégories populaires (28% ouvriers, 33% classes moyennes) que ceux issus des catégories supérieures ou intellectuelles (45%). (p. 131)

<sup>2</sup> Les auteurs ont regroupé "les catégories qui ont des comportements parallèles dans les divers croisements - c'est par exemple le cas des petits patrons de l'industrie et du commerce, très proches des techniciens, cadres moyens et employés, le fait s'expliquant probablement par la forte prédominance des petits commerçants parmi eux."

"Les diverses catégories socioprofessionnelles à la culture savante correspondent à un capital intellectuel, non à une aisance financière liée au revenu : à preuve les scores très proches réalisés par les instituteurs d'une part, les professions libérales, ingénieurs, cadres supérieurs et professeurs d'autre part."

<sup>3</sup> PLIB : Professions libérales  
 ICS : Ingénieurs, cadres supérieurs  
 PIC : Patrons de l'industrie et du commerce  
 TECM : Techniciens et cadres moyens

\* L'avance et les retards de cursus à l'école de musique sont directement liés à l'origine sociale des élèves.

- Ouvriers : 10% d'élèves en avance, 41% en retard
- PIC, TECM, employés : 21% d'élèves en avance, 44% en retard
- Instituteurs : 20% d'élèves en avance, 25% en retard
- Professions libérales, ICS, professeurs : 25% d'élèves en avance, 32% en retard

\* La pratique musicale familiale a une grande influence sur l'avance ou le retard des élèves.

- Parents mélomanes ou musiciens dans la famille : 18% d'élèves en avance, 40% en retard
- Parents non intéressés : 8% d'élèves en avance, 59% en retard

\* Enfin, avance et retard recoupent deux modes d'accès à la musique :

- "familial-scolaire" : de type autoritaire, les enfants sont inscrits par leurs parents.
- "volontaire" : débuts tardifs d'adolescents pour qui la musique semble être un moyen de se définir.

74% des élèves qui s'inscrivent eux-mêmes au conservatoire sont en retard contre 40% pour l'ensemble des élèves et 29% seulement parmi ceux inscrits d'office par leurs parents.

*"La population "tardive", entrée après onze ans au conservatoire, se voit confrontée à de gros problèmes d'intégration, elle est particulièrement rebutée par l'ambiance scolaire. Une partie de cette sous population se définit de plus par des goûts pour d'autres musiques [que celles enseignées à l'école de musique]; ce qui accentue son malaise."*

L'avance ou le retard des élèves et la réussite ou l'échec scolaire dans les conservatoires ne sont pas automatiquement liés. *"Cela signifie que les abandons correspondent autant au renoncement des "tardifs" devant des difficultés plus grandes pour eux que pour les autres, qu'à ce que nous avons appelé les "abandons mondains" des jeunes enfants obligés par leurs parents de faire de la musique et vite dégoûtés."*

En définitive, tous ces "handicaps" ou "privilèges" socioculturels de départ comptent plus que l'engagement personnel de l'élève. Le taux d'échec des "volontaristes" qui commencent leur cursus tard est nettement plus important que celui des enfants qui ne voulaient pas faire de la musique mais qui, forcés par leurs parents, ont commencé tôt leurs études. *"S'il est logique sur le plan scolaire, ce résultat l'est moins sur le plan de l'adaptation à la demande musicale des élèves : le système marche mieux avec des élèves qui n'aiment pas beaucoup la musique qu'avec des amoureux de cet art !"*

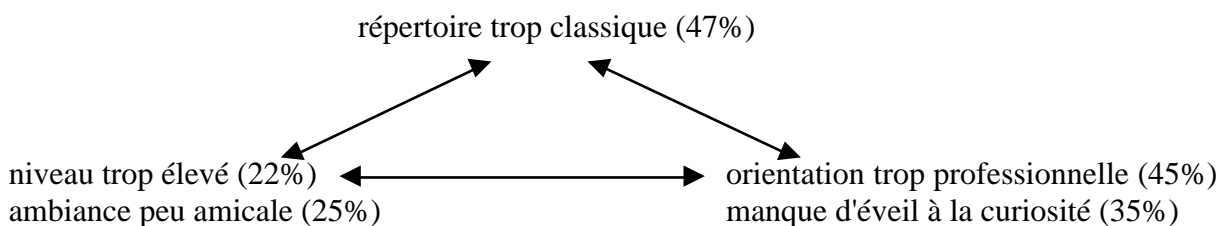
## 2) Conception de la musique et du conservatoire par les élèves

La conception que les élèves ont de la musique et du conservatoire ne correspond pas toujours à ce qu'ils en attendaient, à leur projet (ne pas jouer exclusivement un répertoire classique, découvrir d'autres styles, faire partie d'un ensemble...), ce qui crée un décalage entre l'offre et la demande, propice aux abandons.

- deux tiers des élèves pensent que la musique est un plaisir essentiellement collectif. Mais 29% trouvent qu'ils sont mal préparés à la musique d'ensemble;



- Le schéma suivant montre les représentations que les élèves ont du conservatoire.



Par son répertoire "classique", son ambiance scolaire, son orientation plutôt professionnelle et sa non-réponse à une forte demande de pratique collective, le conservatoire exclus progressivement des élèves.

*"Méthodes, formation des professeurs, répertoire, organisation scolaire du cursus, sélection qui favorise la reconnaissance des siens: malgré le but que s'assignent certains directeurs, le travail accompli par l'enseignement opère de fait sur le modèle d'une école technique, le long d'un axe exclusion/professionnalisation peu adapté aux amateurs, qui doivent officiellement constituer la grande majorité des élèves, tant pour obéir aux directives ministérielles qu'au vu de la demande initiale ou en regard des débouchés."*

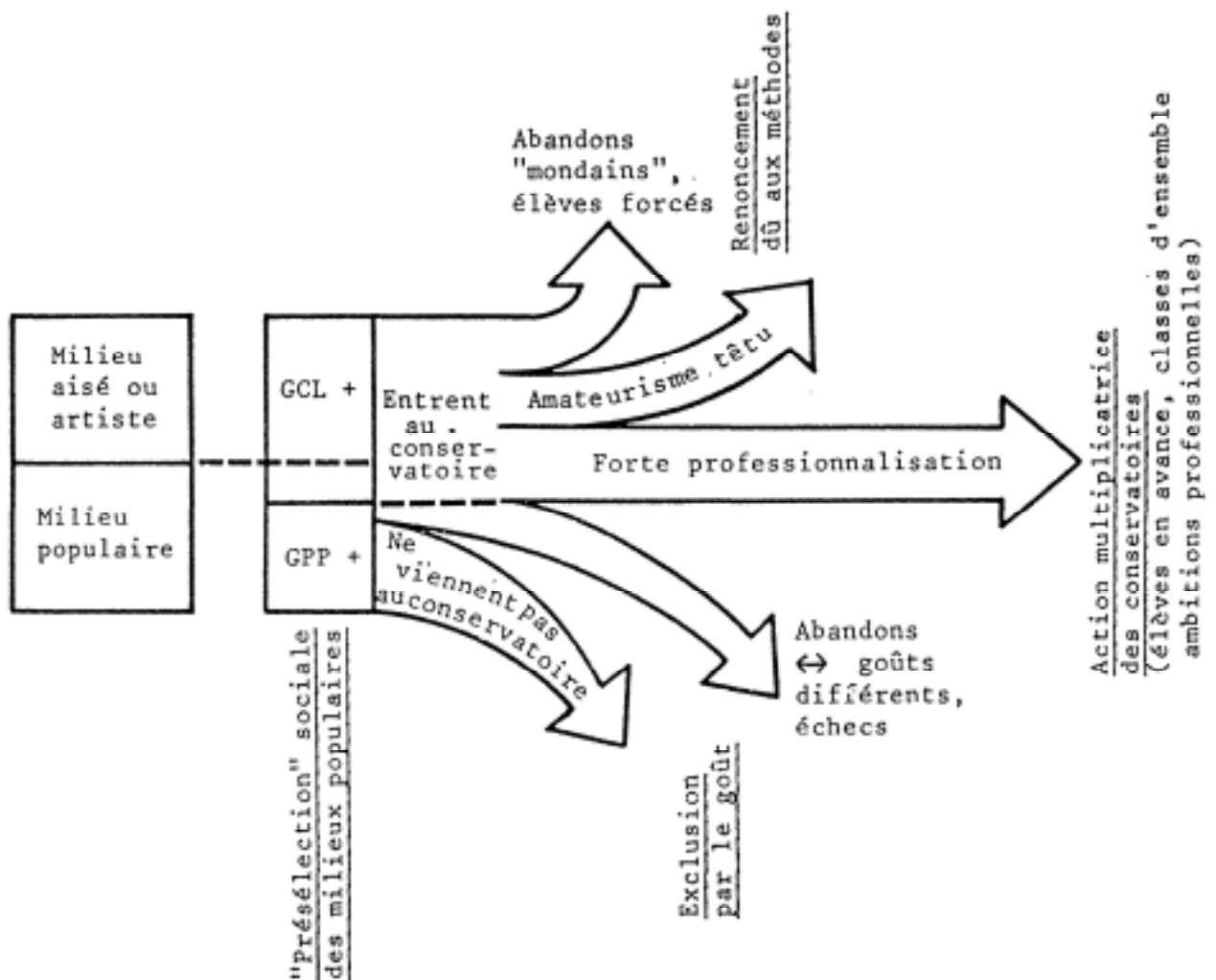
### 3) Le conservatoire comme relais des différences sociales

L'école n'est pour rien dans l'héritage culturel et musical de l'enfant. Il est lié à ses origines sociales. Elle agit ensuite, par son action (répertoire classique, méthodes, conceptions) en calquant sa grille scolaire sur la grille sociale et sélectionne ainsi en prenant le relais de ces différences sociales.

*"Pour simplifier, disons que le conservatoire reçoit à ses portes deux types d'élèves, ceux qui sont a priori conformes à son moule et ceux qui ne s'y coulent pas; impuissant à modeler et à intégrer ces derniers; il les exclut de diverses façons (départs d'élèves insatisfaits, ou peu à l'aise, échecs et renvois scolaires)."*

Le schéma qui suit, reprend les diverses causes qui poussent les élèves à sortir des écoles de musique (ou à ne pas y entrer).

On retrouve la présence de deux "types" de public. Le premier est issu d'un milieu aisé ou artiste, qui se définit plutôt par ses goûts "classiques" (GCL) et qui abandonne après des débuts forcés, ou à cause des méthodes employées. Le second est un public issu d'un milieu populaire, qui lui se définit plutôt par ses goûts "populaires" (GPP) et qui soit ne vient pas au conservatoire, soit abandonne en raison de ses goûts différents.



### 1.3 Modèle historique

Dans cette enquête les sociologues montrent que la conception de l'enseignement de la musique en France a toujours, en 1983, une visée très professionnelle. Cette conception est l'héritage d'un modèle pyramidal établi depuis la Révolution.

En 1792, tous les établissements religieux (maîtrises, abbayes, collèges, oratoires...) sont fermés. En 1795, les partisans de la République créent le Conservatoire de Paris réunissant l'École Royale de chant (1784), l'École Royale dramatique (1786) et l'Institut national de musique (1793). Il y a une extrême volonté de centralisation quand le Conservatoire national devient la seule école contrôlée par l'État pour assurer l'enseignement de la musique sur l'ensemble du territoire. Son financement est entièrement assuré par l'État. Le Conservatoire est présenté comme une école supérieure, ce qui peut paraître paradoxal puisqu'il n'existe pas à proprement parler "d'école inférieure", mais qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agissait alors de le constituer en modèle. C'est entre 1797 et 1800 qu'apparaissent véritablement les projets de plan pyramidal pour rompre l'isolement du Conservatoire central. Ces projets de réforme sont le résultat d'une logique idéologique pour imposer des visées

nationales et républicaines à tout le territoire. Ils sont fondés sur une hiérarchie très forte qui laisse à Paris une autorité absolue.

*"Comme dans beaucoup d'autres domaines de l'intervention publique, l'enseignement français de la musique doit ses références et ses modèles aux institutions républicaines mises en place par la Révolution. Le Conservatoire de Paris incarne depuis sa création sous la Convention le paradigme de l'enseignement musical, haut lieu de l'excellence instrumentale et de la virtuosité. L'idée d'établir sur le territoire national des écoles semblables au Conservatoire de Paris existe depuis la création de cette maison."* Laure MARCEL-BERLIOZ<sup>4</sup>

Dans le courant du 19<sup>ème</sup> siècle, le Conservatoire met en place une procédure de labellisation des écoles de musique municipales de province. *"Arrêté ministériel du 26 avril 1837 (Art.8) : Des instructions sur le mode d'enseignement pratique du Conservatoire Impérial de Paris seront envoyées aux écoles succursales pour y être mises en vigueur par les directeurs de ces écoles. Signé A. Fould."* Ces succursales sont Lille et Toulouse en 1826, Metz et Marseille en 1841, et Nantes en 1846.

L'année 1930 marque l'aboutissement de ce système pyramidal, il permet désormais à l'État d'imposer ses directives à 43 établissements.

Quelques changements fondamentaux tempèrent tout de même la rigueur de cette structure. Le doublement de la tête de la pyramide (CNSMD de Lyon en 1979) censé incarner un modèle d'enseignement sensiblement différent, revient à court-circuiter l'affirmation d'un modèle unique. A partir du premier Ministère Lang, c'est l'État lui-même qui va tenter de modifier ce modèle d'enseignement spécialisé en créant un "schéma directeur" (la première version date de 1984; trois autres schémas suivront en 1991, 1992, 1996, et une Charte en 2001) ouvrant sur de nouveaux objectifs pédagogiques. Les deux aspects importants sont le contrôle continu et le déroulement des études en cycles pluriannuels. Le cursus proposé préconise de regrouper autour d'une discipline dominante des disciplines complémentaires. Il reste tout de même difficile de faire évoluer ce schéma pyramidal pour lui donner une autre cohérence structurelle, celui-ci étant basé sur une politique d'unité qui trouve son origine dans les principes fondateurs de la Révolution qui continuent de prévaloir.

## 1.4 Qu'est ce que l'échec ?

Le bref rappel historique montre que les origines de la conception pyramidale de l'enseignement de la musique en France, a une relation avec les abandons des élèves en favorisant la formation de futurs professionnels. Les écoles de musique parlent d'abandon quand un élève s'en va. C'est un terme que l'on retrouve également dans l'étude sur Les conservatoires et leurs élèves qui en analyse les raisons. Pourquoi n'emploie-t-on pas le terme d'échec, qui semblerait parfois plus approprié ? Quelle serait la différence avec le fait d'abandonner ? Il est peut-être plus simple, pour l'école, de penser que les élèves partent pour des raisons externes à l'institution, à l'enseignement de la musique ? Ce sont d'ailleurs celles-ci qui sont le plus fréquemment invoquées. Parler d'échec a une connotation plus "dramatique". Employer ce terme, reviendrait pour l'école, à considérer qu'elle a une part de

---

<sup>4</sup> Laure MARCEL-BERLIOZ, conseillère Musique et Danse à la Direction régionale des affaires culturelles de Rhône-Alpes. *Enseigner la musique n°3*

responsabilité, que les causes ne lui sont pas totalement extérieurs. En ce sens cela remettrait sans doute en question sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique.

Pour essayer de mieux saisir le sens de ces deux termes, il semble important de regarder la définition qu'en donne le dictionnaire (Larousse).

- abandon : *Action d'abandonner, de quitter, de cesser d'occuper.*
- échec : *insuccès, manque de réussite.*

Dans le fait d'abandonner, il y a l'idée du renoncement. On a pas réussi à faire ce que l'on voulait, alors on déclare forfait. C'est un mot fréquemment employé en sport quand une personne renonce à poursuivre une compétition.

Il existerait deux sortes d'échec: - par rapport à soi (ici l'élève), au projet, au but que l'on s'est fixé.

- par rapport aux autres (enseignants, institution, parents ...), à la référence, la norme d'excellence, qui sont extérieurs à soi.

L'emploi du terme "abandon" est moins négatif, moins frappant pour les esprits que celui "d'échec". Cependant, en se référant aux définitions du dictionnaire, on remarque que l'abandon relève de l'échec, il en est un aspect, dans la mesure où abandonner s'est renoncer, ne pas aller au bout de ses intentions.

P. PERRENOUD dans son livre La fabrication de l'excellence scolaire revient sur la notion de norme d'excellence qui caractérise la réussite mais n'existe pas en soi. Elle est fabriquée par des institutions qui ont assez de pouvoir et d'autorité pour les faire admettre comme telle. *"L'excellence est de l'ordre de la représentation, elle est fabriquée. Les jugements sont fabriqués par des organisations détenant le pouvoir d'évaluer les conduites et d'en construire une représentation légitime qui passe pour la réalité."*

L'éclairage d'O. REBOUL, professeur de philosophie de l'éducation, m'a semblé très intéressant. Dans son livre Qu'est ce qu'apprendre ?, il consacre une partie de chapitre à l'échec en pédagogie.

L'échec existe, on ne peut pas le nier. Il implique de manière souvent excessive la personne toute entière. *"Il n'en reste pas moins que l'échec existe et qu'il peut être absolu au sens de non relatif; personne n'acceptera(...) de parler sans pouvoir se faire comprendre, de chanter faux(...) L'échec, dans ces exemples, ne dépend pas d'un critère extérieur, relatif, mais du jugement du sujet lui-même, qui estime qu'il n'a pas fait ce qu'il voulait faire."* *"Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. Sentiment souvent excessif, que l'éducateur doit redresser, en faisant comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est."*

Il y a pourtant dans ses propos, l'idée que l'échec n'est pas une fatalité, qu'il y a une vie après. C'est à ce moment que l'élève et le professeur ont un rôle à jouer. Pour l'un c'est l'accepter et vouloir le dépasser. Pour l'autre en expliquer les raisons et aider à trouver des solutions, de nouvelles voies pour aller au-delà.

*"Au lieu donc d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Comment la caractériser? D'abord, éviter l'échec irrémédiable, celui qui hypothèque à jamais l'avenir de l'élève; lui montrer qu'après le mat il peut toujours recommencer la partie. Ensuite, tenir compte des facteurs extra-scolaires de l'échec(...) Reste le rôle de l'élève lui-même dans son échec; c'est à ce sujet que l'enseignant peut le plus; c'est à lui, et à lui seul, de pouvoir l'évaluer et de lui en montrer les causes."*

## 2 La question du sens dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique

La question du sens est au centre de l'apprentissage et de l'enseignement. S'il fait défaut rien n'est possible et les abandons, les échecs peuvent apparaître.

*"Trouver du sens à l'école c'est construire un ensemble de repères, se fixer un ensemble de valeurs qui permettent de mettre son monde en ordre."* M. DEVELAY Donner du sens à l'école. C'est comprendre son monde à travers les apprentissages que l'on fait.

Les situations d'apprentissage ne prennent du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre.

Le sens de l'École ne va pas de soi. *"Les méthodes employées, le climat général dans lequel s'inscrivent les apprentissages, la perte de signification même des contenus sont en jeu."*

Le défi de l'enseignement aujourd'hui est que les élèves construisent du sens à l'école.

### 2.1 Don et conception de l'apprentissage

*"C'est tellement plus simple et d'une certaine façon rassurant de penser qu'il y a des enfants doués, qui réussiront à l'école et d'autres moins doués, qui doivent se résigner sinon à l'échec, du moins à des résultats médiocres débouchant sur un destin sans gloire."* P. PERRENOUD La pédagogie à l'école des différences

Il y a une fatalité rassurante à penser que les causes sont extérieures aux acteurs et déterminées d'avance. Le destin sans gloire fait penser à celui d'un instrumentiste qui malheureusement n'aurait pas été doté de ce don mais aurait malgré tout poursuivi ses études. Cependant il doit se "résigner" à une certaine médiocrité ne pouvant atteindre l'excellence, à ne jamais être "vraiment musicien".

Ne sachant pas d'où viendrait le don, on tente fréquemment de l'expliquer par la génétique. "Il a des facilités mais ce n'est pas étonnant avec ses parents, c'est de famille". Ces propos évoquent sans doute des conversations déjà entendues. Cependant il ne sert à rien de tenter de l'expliquer ainsi, cela revient à faire de la "pseudo-science". Personne ne peut dire actuellement si le don est héréditaire ou s'il est dû à des événements inconnus de la prime enfance. *"Surtout, ce qu'on nomme "don", par exemple en musique ou en mathématiques, est un ensemble de facteurs complexes et mal définis, dont on ne peut faire une variable au sens scientifique."* O. REBOUL

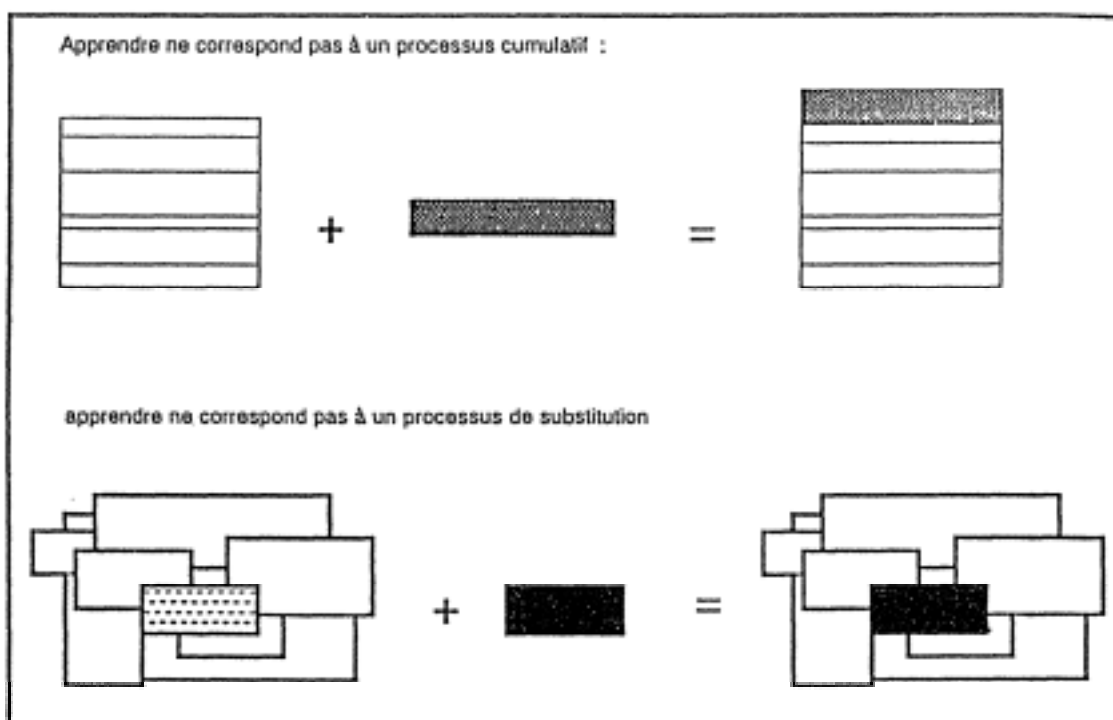
Il faut donc aller chercher ailleurs l'origine de ces facilités. Regardons l'éclairage d'O. REBOUL sur cette question.

*"Le fait est que, dans tous les domaines, certains acquièrent une compétence et d'autres non. C'est des premiers qu'on dit qu'ils sont "doués", le "don" étant considéré non comme un produit de l'enseignement, mais comme un préalable à l'enseignement".* Il ajoute que *"le don n'est pas un savoir inné qui dispenserait d'apprendre; il est ce qui permet de mieux*

*apprendre, profiter au maximum d'un enseignement.*" Nier l'existence du don sous prétexte qu'on ne peut l'expliquer serait une erreur, cela reviendrait à dire que tous les enfants sont identiques au départ et qu'une bonne instruction pourrait faire de chacun un "Mozart" ou un "Einstein". On sait que certains apprennent plus facilement que d'autres, et ceci dans un même environnement. Pourquoi de telles inégalités ? Pour tenter de répondre, il faut se demander ce que veut dire apprendre pour un élève. Pourquoi les élèves ne sont-ils pas tous égaux devant une situation d'apprentissage ?

Généralement, on considère l'enseignement comme une transmission de connaissances du professeur à l'élève. Celui-ci doit être capable d'assimiler tous les savoirs que l'enseignant lui a donnés, et parfois il vaut mieux être doué ! Les contenus didactiques sont envisagés comme un empilement de connaissances. Un savoir venant s'ajouter au précédent (processus cumulatif) ou s'y substituer (processus de substitution). J.P. ASTOLFI dans son livre L'erreur, un outil pour enseigner montre qu'amasser des connaissances n'est pas la seule manière d'apprendre, que ce n'est peut-être pas la meilleure si cela n'aboutit pas à une transformation de nos représentations passées : *"Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son "stock" de savoirs, c'est aussi - et peut être même d'abord - transformer ses façons de penser le monde. Nous savons bien, pour nous même, que nos moments de découverte essentiels sont souvent ceux qui nous permettent de voir les choses autrement, sans nécessairement que nous en sachions plus."*

La conception de l'apprentissage qui ne se ferait pas par accumulation ou substitution est reprise par M. DEVELAY dans des schémas extraits de "De l'apprentissage à l'enseignement".



Pour comprendre ces inégalités devant l'apprentissage et en tenir compte dans l'enseignement, il faudrait cesser de voir l'élève comme un récepteur passif qui avale des

savoirs. Les élèves doivent les construire eux-même pour être acteur de leur apprentissage, pour lui donner du sens. La tâche du professeur est de faire émerger les compétences de l'élève et de le mettre en situation de capture - en élaborant des situations problème - de manière à l'amener à un autre niveau de formulation pour exprimer un nouveau concept. L'enseignant se place alors en médiateur entre le savoir et l'apprenant en mettant en place des situations didactiques adaptées. Dans ce cas, même si les inégalités d'apprentissage existent, peu d'élèves seraient véritablement en échec car incapables de saisir des savoirs même complexes. *"Peu d'enfants sont limités définitivement par un manque de développement intellectuel. La plupart sont capables d'apprendre des choses complexes à condition qu'on ajuste constamment le message et les exigences, les buts proches et les situations didactiques à leurs moyens du moment."*

P. PERRENOUD, parle de pédagogie différenciée. *"Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui."*

Différencier l'enseignement, ce pourrait être individualiser :

- les informations et les explications données par le professeur
- les activités et le travail des élèves, en cours et à la maison
- l'observation et l'évaluation

Mais l'enseignant doit être vigilant a ne pas enfermer la différenciation dans une telle individualisation. Elle doit être plus large. La recherche d'activités et de situations d'apprentissage significatives et mobilisatrices doit être diversifiée en fonction des différences personnelles et culturelles. Il faut différencier suffisamment les activités globales ou les rôles individuels (en situation de groupe) pour que chacun y trouve un sens et l'occasion d'apprentissages significatifs.

Pour tirer parti des inégalités d'apprentissage, il est possible de différencier les situations didactiques pour quelles soient les mieux adaptées aux élèves.

M. DEVELAY dans Donner du sens à l'école, reprend un tableau de J.P. ASTOLFI qui regroupe différentes situations cognitives<sup>5</sup> où les conditions sont les plus favorables pour apprendre et qui sont particulières à chaque individu. Ce qui peut aider à la différenciation pédagogique qui implique de prendre en compte les particularités des élèves face à l'appropriation d'un contenu donné. Par exemple, certaines personnes ont besoin de se raconter le déroulement d'une scène pour s'en souvenir. Alors que d'autres ont besoins d'images, de séquences. Il y en a qui pour apprendre serait plutôt "auditif" (ils écouterait une cassette audio) et d'autres "visuel" (ils visionneraient une cassette vidéo).

Cependant ces "profils" d'apprentissage ne précisent pas la nature du contenu et l'on peut douter de *"leur caractère généralisable à toutes les disciplines, dans toutes les circonstances institutionnelles (je peux préférer travailler seul en maths parce que je réussis bien, et que j'ai besoin de me concentrer, alors que je peux préférer travailler en petites équipes en français, car j'ai le sentiment de manquer d'idées pour démarrer)."*

Le danger de l'idée de style cognitif est d'enfermer l'élève dans un type de profil donné en ne s'intéressant guère aux variations de comportements selon les circonstances de l'apprentissage.

---

<sup>5</sup> Cognitif : processus par lesquels un être vivant acquiert des informations sur son environnement.

" Cependant, reconnaissons que faciliter chez l'élève une meilleure connaissance de sa manière de se comporter, voire l'aider à modifier son environnement d'apprentissage, c'est aussi lui permettre de donner du sens au savoir en identifiant les conditions qui sont simplificatrices pour apprendre."

<p><b>Dépendance du champ</b> Confiance aux informations d'origine interne. Importance du contexte social. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoins de buts externes.</p>	<p><b>Indépendance du champ</b> Confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage peu lié au contexte affectif et social. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.</p>
<p><b>Réflexivité</b> Tendance à différer la réponse pour s'assurer d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.</p>	<p><b>Impulsivité</b> Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.</p>
<p><b>Centration</b> Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive.</p>	<p><b>Balayage</b> Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.</p>
<p><b>Production</b> Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Importance d'une activité motrice d'accompagnement (orale, graphique, gestuelle...).</p>	<p><b>Consommation</b> Tendance à s'approprier le savoir par une attitude réservée. Apprentissage par l'observation. Intériorisation de l'apprentissage sans manifestations motrices.</p>
<p><b>Formalisation</b> Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche. Fonctionnement sur un mode unique, à « plein régime ».</p>	<p><b>Idéalisation</b> Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche. Fonctionnement possible sur plusieurs registres, en « s'économisant » lorsque c'est possible.</p>
<p><b>Accentuation</b> Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.</p>	<p><b>Égalisation</b> Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu. Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p><b>Auditif</b> Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement.</p>	<p><b>Visuel</b> Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments.</p>

Lors de réunions, de discussions il arrive très (trop?) fréquemment d'entendre les professeurs dire d'un élève " Qu'est ce qu'il est doué..., il est vraiment musicien, il sent les choses..." ou alors " que veux-tu faire, je ne vois pas ... il ne comprend rien pourtant ça ne s'explique pas...ça se sent, sinon..." E. SCHEPPENS, professeur de sciences de l'éducation



constate dans L'école de musique reste à inventer que *"chez le musicien la conviction s'installe, quasi charnelle, de plus en plus évidente, que le travail est premier mais il ne peut suffire. Le musicien, comme le profane, a le sentiment diffus, confus, qu'une telle chimie a à son principe le "talent". Mais est-ce qu'il s'enseigne ? "La question n'a pas eu à se poser: dès la création du Conservatoire, la sélection fut intense."* Les écoles ont toujours à l'esprit cette hypothèse que seuls les élèves disposant d'un don, *"d'un talent à apprendre"* pourront suivre et tirer profit des cours.

On ne peut cependant, parler d'inégalités d'apprentissage que si l'enseignant ne propose qu'un chemin didactique. Il n'y aurait qu'une voie vers la connaissance que les élèves seraient capables, ou pas, de suivre. Il en va de même pour l'apprentissage de la musique.

La musique est un art. A ce titre, elle a une grande part d'indicible, d'intransmissible. *"Dans l'enseignement de l'art, ce qui échappe à la formalisation du professeur, c'est précisément l'art lui-même"*.<sup>6</sup> Comment l'enseigner dans ces conditions ? Le don est alors un concept pratique pour expliquer les inégalités dans l'apprentissage. Quand on considère qu'il y a des choses qui ne s'enseignent pas, il est certain qu'il est utile d'être doué pour les apprendre.

Pour sortir de cette conception de l'enseignement de la musique, il est nécessaire de mener une réflexion sur l'apprentissage sous toutes ses formes. De cette manière, d'autres situations didactiques que celle traditionnelle de l'imitation (l'élève apprenant par mimétisme du professeur) pourront être envisagées. Cela rendrait l'apprentissage possible pour tous et non plus seulement pour les élèves qui possèdent ce "talent" d'imitation de leur "maître". La musique ne s'enseigne pas s'il n'y a qu'un chemin qui y conduit. Celui d'un long *"parcours austère, qui ignore les chemins de la facilité"* (A. HENNION) pour accéder à l'art. On peut éventuellement retourner la situation et envisager de partir de l'art pour trouver différents moyens d'apprentissage. On pourrait faire de la musique dès le début en empruntant différents sentiers.

## 2.2 La motivation

*"A l'école, la motivation est généralement invoquée lorsqu'elle fait défaut; on se trouve dans le registre du manque, du handicap. Le manque de motivation est un lieu commun qui participe du constat d'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu, de la recherche d'une explication qui dispense l'école de chercher plus loin."* P. PERRENOUD  
Sens du travail et travail du sens à l'école.

Beaucoup de professeurs se plaignent du manque de motivation de leurs élèves, du manque de travail personnel, d'investissement dans leur classe ou même dans l'école. Voici deux courtes phrases d'O. REBOUL qui montrent tout l'enjeu et les problèmes de la motivation : *"Si l'on motive quelqu'un, c'est qu'au départ il n'est pas motivé! Faut-il attendre que l'élève soit motivé pour l'instruire ou faut-il le motiver?"*

---

<sup>6</sup> E. SCHEPPENS dans Une didactique de l'art est-elle possible. Enseigner la musique n°4. Cahiers de recherche CEFEDM R.A-CNSM de Lyon.

Être motivé *"c'est le besoin d'apprendre et le fait d'être heureux quand on apprend(...), c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné."*

Il faut que tous ces efforts, ces risques, ces épreuves, aient un sens pour celui qui apprend. Qu'ils correspondent à quelque chose pour ne plus être perçus uniquement comme source de difficultés mais comme des passages nécessaires pour faire ce qu'on désire. Le sens nous paraît résider dans le rapport entre le désir et la motivation. Pour apprendre, il faut du désir mais ce n'est pas suffisant, il faut qu'il soit mis en mouvement, qu'il y ait passage à l'acte. Or, il y a des élèves qui manifestent du désir mais qui n'arrivent pas à se mettre en mouvement pour le satisfaire. Ils ont du désir mais pas de motivation. *"Envisager le sens comme rapport au désir, accepter d'apprendre, c'est transformer une intention d'apprendre en un désir de savoir"* M. DEVELAY Donner du sens à l'école. Le sens est dans le rapport que l'apprenant établit entre son intention (ce qu'il vise) et son action (ce qu'il fait).

La question de la motivation se pose-t-elle encore si les enseignants mettent en place des situations d'apprentissage où l'élève trouve du sens et est pleinement acteur de ce qu'il apprend et plus simple spectateur ? Si l'apprenant est au centre d'un projet élaboré avec lui ou à partir de lui, tenant compte de ses difficultés, de ses capacités et présentant un véritable enjeu en rapport avec ses intentions ? Cependant cela demande une remise en cause de nos méthodes, de nos conceptions, de l'organisation des cours, sans doute de l'école même, du temps et une véritable volonté de changement. *"Le propre d'un enseignement véritable, c'est de s'appuyer sur la demande de l'élève, au lieu de le forcer à ingurgiter ce qu'il ne veut pas prendre, de l'accabler de réponses à des questions qu'il ne s'est pas posées. C'est ce qu'on peut appeler la pédagogie de la demande."* O. REBOUL

Une difficulté de l'enseignement de la musique est que beaucoup d'élèves arrivent à l'école avec l'envie de faire de la musique, mais sans savoir exactement quoi (répertoire, style), ni comment (instrument) : ils n'ont pas de demande précise, de projet. C'est sans doute là que les enseignants ont un rôle à jouer en étant attentifs aux élèves, en leur proposant plusieurs choix de répertoires, de situations d'apprentissages : improvisation, écriture, arrangement de partitions, musique d'ensemble... pour qu'ils arrivent à formuler un projet, un désir. *"Il y a maintes façons de donner du sens à la même activité... Si l'on veut optimiser les chances de chacun de trouver du sens dans la situation, mieux vaudrait accepter la diversité des fonctionnements que nul n'ignore. Pourtant, l'enseignant censure ou hiérarchise ces mobiles. Il y a donc un premier pas à faire vers l'acceptation des différences et la relativisation des jugements de valeurs. Et un second vers la diversification des tâches proposées."* P. PERRENOUD . Souvent, le professeur est tenté de "coller" son propre projet à l'élève, prêt à l'emploi, sans se préoccuper de savoir s'il lui correspond. Or pour l'élève, *"donner du sens à l'École, c'est se mettre en projet au plan personnel. C'est d'une part, composer dans l'immédiat une réponse appropriée à un futur plus ou moins proche et d'autre part, se donner les moyens d'action utiles pour atteindre ce but."* M. DEVELAY

## 2.3 L'évaluation

Le moment de l'évaluation est souvent très mal vécu par les élèves tout en jouant un rôle déterminant. C'est lui qui va être le révélateur d'un échec ou d'une réussite, la cause de

nombreux abandons. C'est aussi un moment qui peut susciter le dialogue entre l'enseignant et l'élève sur les raisons de ce malaise et de façon plus générale, la manière dont ils appréhendent respectivement l'apprentissage de la musique.

Le succès des écoles (associatives ou autres) qui proposent une formation sans examen peut également participer à la réflexion. C'est bien un des symptômes qui fait que l'évaluation sous sa forme actuelle (et malgré le cursus organisé en cycle avec plus qu'un examen tous les quatre ans environs) pose problème. Quelles en sont les raisons ?

Il apparaît que la principale faiblesse de l'évaluation est son manque de sens pour les élèves comme pour les professeurs.

Lors d'un examen, l'élève est confronté à l'avis, au jugement d'une personne qu'il ne connaît pas, et il ne comprend souvent pas ce qu'elle lui dit. Cela n'a pas de sens pour lui. L'idée d'être jugé sur quelques minutes de musique, de ne pas avoir le droit à l'erreur et que de toute façon ce n'est pas représentatif du travail fourni pendant toute une année contribue également à cette incompréhension. Ceci peut être illustré par les propos de P. PERRENOUD : *" Dans le cadre d'un examen national, chaque candidat "tombe", comme on dit, sur un examinateur inconnu, qui ne sait rien de son travail de l'année et le juge sur la performance d'un jour, hors de tout contexte, de toute histoire commune, de toute obligation réciproque."* La justification du recours à cette forme d'évaluation est, qu'elle paraît plus objective et garantie une équité entre tous les candidats, ce qui n'est pas l'avis de P. PERRENOUD. *"Un tel système, aussi centralisé soit-il, n'évite ni les erreurs, ni les biais, ni les divergences d'interprétation dans la notation mais il garantit effectivement, du moins sur le papier, une évaluation fortement appuyée sur les textes, autrement dit sur ce que les candidats sont "censés" savoir et sur ce que les professeurs sont "censés" leur enseigner."* Le souci c'est que pour la musique ces textes n'existent pas. Il n'y a pas de programme avec une liste d'objectifs, de notions à connaître à la fin de chaque cycle, même si de plus en plus fréquemment au sein des écoles de musique, les divers départements se réunissent pour réfléchir à la question et les élaborer en commun.

Très souvent le jugement lors d'un examen est inintelligible pour l'élève; qu'il s'agisse de compliments, de montrer à l'élève que sa performance était mieux que ce qu'il en pense ou qu'il s'agisse de reproches : "Alors le rythme ? Et les nuances ? Il n'y avait pas de musique dans ce que tu as joué!" La critique positive est vécue moins violemment que la négative mais elle n'est pas mieux comprise.

Une autre raison du manque de sens, est que l'examen n'apparaît pas, pour les élèves, comme un moment nécessaire de l'apprentissage. La tentation de les supprimer ne semblerait cependant pas une solution souhaitable au regard de l'expérience d'un professeur de clarinette que j'ai rencontré. Il me racontait que des élèves de sa classe qui avaient intégré un "cursus libre" en second cycle, ne passant plus d'examen, demandaient à se présenter quand même. Pour eux c'était maintenant l'occasion d'avoir un avis extérieur à celui de leur professeur, un autre regard sur leur travail. L'évaluation n'est alors plus vécue de la même façon, elle leur semble importante pour leur évolution, elle a un sens et de ce fait est beaucoup mieux vécue, avec moins d'anxiété, semble-t-il, la pression de la performance, du résultat ayant disparu.

Pourtant pour éviter de faire apparaître les difficultés, les différences, on est tenté de renoncer d'évaluer "publiquement", même si l'on est en constante évaluation personnelle de ce

que fait l'élève pour adapter au mieux les situations didactiques. C'est une idée que P. PERRENOUD évoque. " Dans un système où l'évaluation participe de la sélection, ceux qui luttent contre l'échec scolaire ont souvent envie de ne pas évaluer, pour ne pas enlever de chances aux enfants défavorisés." Mais il défend l'évaluation formative qui est "une image réaliste des apprentissages de chacun." O.REBOUL montre également qu'il ne faut pas craindre l'évaluation, par peur de l'échec et qu'au contraire elle peut être très bénéfique quand on sait en tirer des enseignements. "En tout cas, le rôle du pédagogue n'est pas de renoncer à évaluer, ni d'enfermer l'élève dans son échec(...)Il est de lui montrer comment en tirer parti. Ensuite, il peut expliquer les causes de l'échec; et il le peut d'autant mieux que ce dernier a motivé l'élève à les connaître; apprendre à respirer l'intéressera au moment précis où il aura compris que c'est une mauvaise respiration qui l'empêche de faire ce qu'il veut." Il ajoute dans une partie de chapitre sur l'évaluation : "Dans bien des domaines, renoncer à évaluer est un véritable déni de justice envers l'élève, car cela revient à l'empêcher d'apprendre(...)En conclusion, le maître est dans la situation difficile d'avoir à évaluer sans cesse tout en n'étant jamais certain de son évaluation. Il ne peut exercer ce pouvoir sans risque; mais il ne peut y renoncer sans nuire à ses élèves eux même. Peut être serait-il souhaitable qu'il s'évalue sans cesse lui-même, et qu'il soumette son jugement à celui de ses collègues, voire de ses élèves." Voilà peut être une suggestion qui permettrait aux enseignants et aux élèves de mieux saisir ce qu'est l'évaluation, ce qu'elle met en jeu...

L'auto-évaluation comme complément de l'évaluation traditionnelle semble être également une idée intéressante, dans la mesure où elles procéderaient du même principe. A savoir que les deux parties sauraient quoi évaluer, connaissant les critères qui auraient été définis en concertation à partir de(s) l'objectif(s) commun(s). Malgré tout, il reste que souvent les élèves n'ont pas d'objectif clair, ou alors trop vaste. C'est là, me semble-t-il, le rôle du professeur que de le faire émerger et d'aider progressivement les élèves à le voir, le définir. O. REBOUL dit : "L'évaluation par excellence, celle qui est proprement pédagogique, est donc celle qui détermine si l'élève a vraiment fait ce qu'il voulait faire(...)C'est sur cela qu'on peut le juger, qu'il demande lui-même à être jugé. Le verdict peut être négatif: tu joues faux...; autrement dit, tu n'as pas fait ce que tu voulais. Mais il peut être aussi positif, révéler à l'élève que sa performance est meilleure que ce qu'il en pense lui-même."

Pour que l'évaluation prenne sens pour les élèves et les enseignants, il faudrait que ces derniers en changent leur vision (d'une courbe de Gauss à une courbe de la réussite). Ce qui pour M. DEVELAY "constitue un défi que chaque enseignant doit relever au quotidien." Souvent quand les professeurs regardent les résultats d'un groupe, ils s'attendent à ce que celui-ci soit constitué de deux minorités "d'éléments hors norme" (l'un regroupant les éléments d'excellence et l'autre les éléments médiocres) avec entre les deux, une majorité de moyens. L'enjeu de travailler vers une courbe de la réussite serait de ne plus se baser sur cette vision. Ce serait considérer que tous les élèves ont un potentiel, des capacités d'apprentissage dont il faut tirer parti en s'aidant de leurs profils et en élaborant des situations didactiques différenciées.

## 3 Les missions de l'école de musique.

### 3.1 Le projet d'établissement.

Le projet d'établissement est une notion récente, qui n'existait pas dans le schéma d'orientation de 1996. Il apparaît seulement depuis janvier 2001, dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre du ministère de la culture.

Cette Charte définit les missions de service public des établissements d'enseignement en musique : missions pédagogiques et artistiques, culturelles et territoriales que l'on doit retrouver dans le projet d'établissement. *"Les modalités de mise en œuvre de ces missions seront décrites, pour tous les établissements classés dans des projets d'établissement."* Ce projet est placé sous la responsabilité de plusieurs partenaires :

- Le Ministère de la Culture et de la communication, dans le cadre de sa mission de contrôle pédagogique peut avoir des missions d'inspection chargées *"de l'évaluation du projet d'établissement, de sa pertinence par rapport à l'environnement social et culturel, de son inscription dans les réseaux d'enseignement artistique et de sa mise en œuvre en matière d'organisation administrative."*

- Les collectivités territoriales qui apprécient l'état des besoins de leur population en matière d'enseignement en musique et *"définissent un projet d'établissement d'enseignement artistique susceptible de répondre aux besoins recensés. Elles prévoient des partenariats avec les institutions de formation, de création et de diffusion existant à proximité."*

- L'équipe pédagogique : \* le directeur qui *"conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement, en concertation permanente avec l'équipe pédagogique et tous les partenaires externes concernés."*

\* les enseignants qui *"participent à la définition et à la mise en œuvre du projet d'établissement et dans ce cadre à la mise en œuvre des actions s'inscrivant dans la vie culturelle locale."*

Je vais reprendre ici la définition du projet d'établissement que l'on trouve dans *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique : Actes des journées d'études d'avril 2000 - Tome 1* (p.67-68). Elle a été donnée dans la synthèse de travaux en commission par le rapporteur général E. SPROGIS.

*"Le projet d'établissement définit, à partir d'une analyse fine de l'offre et de la demande supposée, les missions de chaque école, ses moyens, ses objectifs, les partenariats internes et externes, les modalités d'évaluation (pas seulement celle concernant les élèves, mais aussi celle de l'activité de l'établissement), les marges d'autonomie de chaque partenaire. Mais pour être opérationnel, le projet d'établissement doit s'appuyer sur des missions clairement définies par les responsables politique (l'État et les élus locaux), et impliquer réellement tous les acteurs de l'établissement (directeur, professeur, élèves, parents).*

*Le projet d'établissement, enfin, établit sans ambiguïté l'école de musique comme un établissement d'action culturelle, ancré dans le tissu culturel de son aire géographique de rayonnement, sur le triple plan de la formation, de la diffusion et de la création."*

Le projet d'établissement est vraiment une innovation dans la conception de l'enseignement de la musique en France. C'est la première fois qu'il est envisagé comme nécessitant un travail, une réflexion en partenariat entre plusieurs acteurs de la vie culturelle. L'école de musique n'est plus un lieu isolé dans la ville, qui travaille en circuit fermé. Elle est

appelée à collaborer avec les autres institutions culturelles locales. Les collectivités territoriales jouent également un rôle très important dans l'évaluation des demandes du public.

La Charte, enfin, définit pour la première fois les devoirs de chaque partenaire de l'enseignement musical en termes de missions et de responsabilités et non plus d'obligation. Cela donne une dimension morale à l'école et à ses acteurs.

Le projet d'établissement est l'outil principal des orientations qui remettent en cause :

- l'organisation pyramidale des enseignements et des cursus, qui établit une hiérarchie entre les élèves qui "réussissent" (selon des critères qui ne sont plus adaptés à la vie artistique actuelle) et entre des musiques "dignes" et d'autres "indignes".
- la conception de l'unité de l'enseignement qui, même si elle prend en compte la nécessité d'une diversité des pratiques (comme le schéma directeur) n'en a pas les moyens d'application.

C'est pourquoi les enseignants doivent être réellement actifs dans son élaboration et sa mise en œuvre.

### **3.2 De la nécessité du travail en équipe pédagogique**

Pour que les nouvelles orientations pédagogiques du projet d'établissement puissent avoir une réalité, les enseignants sont amenés à travailler en équipe. Ce n'est cependant pas une conception récente. Le premier schéma directeur de 1984 en parle déjà : *"La recherche pédagogique conduite par l'Inspection Générale de la musique et l'Institut de Pédagogie, implique les contributions des équipes pédagogiques."* Dans celui de 1991, une explication de ce que sont ces équipes apparaît : *"L'expression recouvre des réalités différentes, mais toutes indispensables à la vie de l'établissement."* Il y a :

- l'équipe réunissant les professeurs d'un même département.
- la réunion de professeurs qui désirent travailler ensemble pour concevoir et réaliser des projets.
- la concertation de tous les professeurs d'un même élève.

Dans son livre Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, P. PERRENOUD schématise les équipes en trois situations types selon la nature des contraintes :

- L'équipe imposée : les professeurs sont censés travailler ensemble. C'est une équipe qui existe sur le papier.
- L'équipe autorisée/encouragée (*stricto-sensu*) : les professeurs ne sont pas obligés de travailler ensemble mais y sont invités, encouragés parce que l'organisation prévoit formellement ou informellement un statut pour ces équipes. C'est la forme moderne et souhaitable de collaboration professionnelle.
- l'équipe prohibée/découragée : Les professeurs sont censés ne pas travailler en équipe, sauf s'ils y tiennent. Elles sont ouvertement découragées par la direction et le reste des enseignants car cela multiplie les complications administratives.

Les équipes "stricto-sensu" sont celles qui au-delà des arrangements matériels ou pratiques d'échanges, sont formées de personnes qui agissent véritablement ensembles, collaborent à un même travail. Elles constituent un "système d'action collective" où chacun renonce

volontairement à un part de son autonomie. Quelle est alors la part de l'action pédagogique assumée en équipe ? Est-ce-que ce sont des équipes pédagogiques qui coordonnent des pratiques, chacun conservant ses élèves et restant "maître chez soi" ? (Voir tableau) Ou des équipes dont les membres en partagent collectivement la responsabilité ?

	<i>Extension</i>	
<i>Intensité</i>	<i>Faible</i>	<i>Forte</i>
<i>Faible intensité</i>	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques et laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques, mais laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.
<i>Forte intensité</i>	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques, mais ne laissent à chacun, dans ces domaines, qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques et ne laissent à chacun qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.

Dans les écoles de musique, les enseignants pourraient très bien envisager de former des équipes "stricto-sensu". Elles auraient une réelle réflexion pédagogique, au-delà du partage des locaux, du matériel, des échanges pratiques, d'organisation de spectacles. Les rencontres entre les membres de ces équipes seraient autant d'occasion d'aborder des questions qui sont au centre des problèmes posés à l'école de musique, qui concernent les élèves et par conséquent les professeurs. Certains sujets sont ceux que j'ai évoqués dans ce mémoire : la motivation, l'évaluation, les situations pédagogiques... Ces réunions pourraient, (devraient) être des moments de débat sur la conception que l'école de musique a de son rôle. Quelle est sa mission ? A quel public s'adresse-t-elle ? De quelle façon ?

Dans ce sens, les équipes pédagogiques ont un rôle très important à jouer dans l'élaboration du Projet d'Établissement. C'est l'occasion pour elles de faire part de leurs expériences, de faire valoir leurs compétences. Leur implication leur permettrait d'avoir un regard sur les décisions qui sont prises et qui les concernent, pour sortir de l'idée que "*les finalités et la moralité de l'action éducative paraissent l'affaire de l'État et du pouvoir organisateur, d'une part, de chaque enseignant seul dans sa classe, d'autre part*"<sup>7</sup> avec peu de liens entre les deux. Pour réussir, "*il faudrait que les enseignants prennent des risques et cessent de se protéger derrière le "système", les programmes, les textes*"<sup>8</sup>, qu'ils prennent part ouvertement aux débats de l'école de musique.

Travailler en équipe permettrait également de partager des compétences et des savoirs-faire avec ses collègues, de relier des savoirs entre eux de manière à ce qu'ils ne soient plus isolés les uns des autres, segmentés par discipline. L'exemple le plus souvent évoqué par les élèves comme par les professeurs est celui de la formation musicale. On entend souvent dire que "*les cours de solfège ne servent à rien*", et ils sont accablés de tous les maux. Une concertation entre les professeurs des différentes disciplines permettrait sans doute d'aborder simultanément les mêmes notions, de manière à bénéficier d'approches complémentaires.

<sup>7</sup> P. PERRENOUD *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.*

<sup>8</sup> P. PERRENOUD *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.*

Ce travail en équipes pédagogiques représente des enjeux pour les établissements et le système éducatif, ce dont parle P. PERRENOUD dans son ouvrage Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Les équipes sont des sources de renouvellement et de dynamisme, ce qui présente des avantages :

- elles animent le débat dans les établissements, amènent des idées nouvelles, bousculent les traditions
- elles donnent à certains enseignants l'envie de rompre avec l'individualisme
- elles permettent une organisation plus souple des classes et des enseignements
- elles influencent le climat général vers plus d'optimisme et moins de passivité face au système
- elles prennent en charge certains problèmes difficiles et les crises mieux qu'un groupe de professeurs qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble
- elles poussent la direction à avancer
- elles facilitent une certaine déconcentration ou décentralisation des pouvoirs de gestion

Pour toutes ces raisons, certains chefs d'établissement favorisent systématiquement la création ou le maintien d'équipes pédagogiques.

Si les équipes présentent des avantages, elles ont aussi des inconvénients :

- elles compliquent la gestion du personnel : il faut tenir des choix mutuels des enseignants
- elles interfèrent avec les procédures bureaucratiques d'attribution des classes, d'élaboration des horaires
- elles créent des clivages supplémentaires au sein du corps enseignant
- elles demandent des franchises, des dérogations, des aménagements, des ressources supplémentaires
- elles mettent l'établissement et parfois le système en danger, quand elles se lancent dans des innovations audacieuses
- elles constituent un contre-pouvoir face à la direction, plus fort que celui de personnes isolées
- elles contestent les règles communes, menacent l'ordre traditionnel
- elles peuvent créer "une école dans l'école" avec ses propres règles, sa propre politique.

Les équipes ne sont donc pas toujours encouragées par l'autorité scolaire ou les autres enseignants.

Le travail en équipe pédagogique est très important pour le travail en cycle autour d'un projet d'établissement.

Pour P. PERRENOUD, les enseignants d'un même cycle pédagogique devraient se rapprocher progressivement de l'équipe *sticto-sensu* : *"les élèves fréquentant le cycle deviendraient leurs élèves à tous, ils s'en sentiraient collectivement responsables."*

Pour qu'il y ait une continuité entre les cycles, il faut une cohérence et une forte identité de l'école dans son ensemble : il faut lier travail en cycles et projet d'école. Le projet d'établissement s'ancre dans une "culture de coopération".

L'enseignement de la musique est lui aussi organisé en cycle depuis la parution du premier schéma directeur en 1984. Les remarques de P. PERRENOUD peuvent, à ce titre, également orienter les enseignants de musique.



La cohérence à l'intérieur d'un cycle est importante mais difficile à réaliser, l'enseignement étant réparti entre différents professeurs, chacun responsable d'une discipline. S'il n'y a pas un travail de coordination entre tous ces professeurs, cette homogénéité est impossible.

Sans cette "culture de coopération", comment définir les notions à aborder, les objectifs à atteindre au cours d'un cycle ? Comment échanger sur les dispositifs didactiques mis en place à ces fins ? Comment repérer, cerner, évaluer les difficultés des élèves à leur juste titre et y trouver une réponse appropriée ?

L'unité d'un cycle est en revanche plus évidente à l'intérieur d'une discipline, surtout celle de l'instrument. En général, un élève est suivi par le même professeur tout au long d'un, voir même de plusieurs cycles. Cependant, s'il n'y a pas de concertation entre professeurs - pas forcément ceux d'un même élève - l'enseignant organise alors les apprentissages et leur rythme d'acquisition en solitaire, sans que cela laisse la possibilité de faire avancer la réflexion pédagogique.

Le travail en équipe pédagogique reste difficile, nous sommes dans une période de transition qui durera encore longtemps comme le dit P. PERRENOUD. La plupart des enseignants en exercice, ont une représentation individualiste du métier qu'ils ont peut-être choisi afin de ne pas travailler avec d'autres adultes ou, du moins pour être "maître chez eux" une fois la porte de leur classe refermée. *"Certes, ceux qui optent pour le travail en équipe ont fait un long chemin vers une autre conception du métier. Mais, ils sont au milieu du gué, tiraillés entre une idéologie favorable à la collaboration et un "habitus" individualiste"*.

La formation des enseignants de musique est sans doute un moyen de leur donner la possibilité d'apprendre à travailler ensemble. C'est l'occasion de développer *"la posture réflexive"*<sup>8</sup>, *"l'attitude clinique"*<sup>9</sup> des enseignants, afin qu'ils analysent leur rapport aux savoirs, à l'apprentissage, à l'enseignement. Ces démarches sont alors des médiations entre les savoirs et les situations pratiques, les compétences des professeurs devenant des capacités d'action.

La formation est également un moment de formation à la recherche dont on peut attendre *"une certaine "désidéologisation" du débat pédagogique."*<sup>9</sup>

La formation des enseignants de musique serait l'occasion de développer une réflexion commune pour arriver progressivement à définir une "déontologie"<sup>10</sup>, une "éthique" professionnelle. C'est à dire un ensemble de valeurs et de croyances sur la finalité de leurs actes. *"Assumer son état de pédagogue, c'est reconnaître que l'on accomplit un service, comme le médecin, quoique dans un domaine différent... Dans la définition de l'enseignement comme service public, on ne saurait oublier le service du public, ou plutôt des élèves."*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> P. PERRENOUD *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.*

<sup>9</sup> A. PROST *Éloge des pédagogues.*

<sup>10</sup> Déontologie : Ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients et ou le public.

## CONCLUSION

Ce mémoire ne fait qu'ébaucher un vaste sujet qui pour être plus complet aurait pu s'éclairer d'autres regards, comme celui de la psychanalyse, dans l'objectif de comprendre d'autres logiques de difficulté, d'échec, que je n'ai pas abordées ici.

Il a néanmoins été l'occasion d'une réflexion personnelle sur ma démarche enseignante, d'une recherche sur les questions que celle-ci me pose et que j'ai évoquées.

J'ai appris que l'origine socioprofessionnelle, culturelle, la pratique musicale au sein de la famille des élèves, l'âge auquel ils débutent leurs études dans les écoles de musique jouent sur leur cursus en favorisant les abandons. Les élèves peuvent parfois quitter les conservatoires parce que leur conception de la musique et de l'institution ne correspond pas à ce qu'ils en attendaient.

Mes recherches sur la question du manque de sens dans l'apprentissage et l'enseignement de la musique, qui est aussi un facteur d'échec et d'abandon, m'ont amené à constater qu'il n'est pas toujours possible pour les enseignants de se réfugier derrière l'idéologie du "don". Il est plutôt nécessaire d'essayer de comprendre les différents modes d'apprentissage propre à chaque individu, afin d'élaborer des situations didactiques diversifiées, significatives et mobilisatrices pour faire émerger les compétences des élèves. Les problèmes de motivation, d'évaluation peuvent alors évoluer.

Le Projet d'Établissement semble être un élément vraiment positif pour l'avenir. C'est une occasion développer la réflexion pédagogique, culturelle dans les écoles de musique en relation avec ses différents partenaires : Ministère de la Culture, collectivités territoriales, équipes pédagogiques ( composées du directeur et des enseignants). Pour que l'élaboration et l'application de ces Projets d'Établissement soient possibles, il est souhaitable que des équipes pédagogiques soient réellement constituées, au sens où elles apprennent à travailler ensemble, à avoir une réflexion commune.

Il me reste maintenant à donner une réalité quotidienne, de "terrain" à ces réflexions et recherches.

# Bibliographie

- **ASTOLFI Jean-Pierre** *L'erreur, un outil pour enseigner* Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur 1997
  
- aux chemins de traverse.* Édition Chronique sociale 1998
  - Sous la direction de **BLOCH M.C.** et de **GERDE B.** *Les lycéens décrocheurs: de l'impasse*
- **DEVELAY Michel** *Donner du sens à l'école.* Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur 1996
  
- **HENNION Antoine** *Comment la musique vient aux enfants ?* Édition Anthropo-Economica 1988
  
- **HENNION Antoine, MARTINAT Françoise, VIGNOLLE Jean-Pierre** *Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musiques agréées par l'État.* La Documentation Française, Paris, 1983
  
- **PERRENOUD Philippe** *La pédagogie à l'école des différences.* Édition ESF 1995
  
- **PERRENOUD Philippe** *La fabrication de l'excellence scolaire* Librairie DROZ, Genève  
1<sup>ère</sup> édition: octobre 1984, 2<sup>ème</sup>: mai 1995
  
- **PERRENOUD Philippe** *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Collection pédagogies, Édition ESF Paris 1996
  
- **REBOUL Olivier** *Qu'est-ce qu'apprendre?* Édition PUF l'éducateur, Paris février 1991  
(4<sup>ème</sup> mise à jour)
  
- **SCHRICKE Fabrice** *Le don.* Mémoire, CEFEDM R.A, 1994
  
- Enseigner la musique n°4 : *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Études des 17, 18 et 19 avril 2000.* Cahiers de recherche CEFEDM R.A-CNSM de Lyon, 2000
  
- *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique.* Actes des Journées d'études d'avril 2000, Tome 1 CEFEDM R.A Éditeur, Lyon, juin 2002

## **Résumé**

Ce mémoire est l'objet d'une réflexion sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la musique et qui les poussent à quitter les écoles de musique. Dans ce sens, il est un début de réflexion sur l'enseignement de la musique, le commencement d'une recherche personnelle de dispositifs possibles de mettre en œuvre pour répondre aux difficultés des élèves, une manière d'envisager mon métier d'enseignante de la musique.

**Mots clés :** abandon  
apprentissage  
échec  
sens