

Et si les pédagogies nouvelles donnaient le la ?

*Une invitation à la réflexion sur l'usage des
« pédagogies nouvelles » dans l'enseignement de
la musique.*

François Requet

requetfrancois@gmail.com

<http://francoisrequet.net>

Vous pouvez également lire cet essai directement en
ligne ici :

<http://francoisrequet.net/eslpndl.html>

I

Hors la souffrance, point de musique ?

Nombreux sont ceux qui ont souvenir d'expériences douloureuses vécues durant leur apprentissage d'un instrument de musique.

Nombreux sont ceux qui ont constaté une considérable inadéquation entre leurs désirs, les attentes de leurs parents, les exigences des professeurs et les attentes de la société.

Nombreux, enfin, sont ceux qui ont abandonné leur formation musicale après maintes difficultés, pour ne plus jamais goûter les charmes d'Euterpe par la suite.

Ainsi, si l'on prend l'exemple des conservatoires de musique, nous sommes portés à constater un bien étrange paradoxe : le haut niveau d'exigence posé par ces écoles devrait amener les élèves à vivre la musique avec passion. Malheureusement, il semblerait que l'on se trouve souvent confronté au phénomène inverse. Plutôt que de connaître la jubilation artistique qu'une immersion complète devrait susciter, une proportion importante d'élèves abandonne à tout jamais l'espoir de devenir instrumentiste un jour.

Leur expérience instrumentale ne devient plus alors qu'un souvenir sévère auquel ils attachent une certaine amertume.

Eddy Schepens commente d'ailleurs ce

paradoxe en ces termes : « Venus chercher ce que d'aucun appelle bien malencontreusement un "supplément d'âme" - on pourrait donc vivre sans ce supplément selon cette formule - auprès de l'école de musique, celle-ci leur répond en termes de spécialisation, de promotion sociale, de translation dans son univers propre. Impuissantes à proposer de nouveaux modèles de pratiques artistiques, arc-boutées sur leur passé en affirmant vouloir maintenir vivante la tradition qui les caractérise, certaines écoles de musique renforcent leur image de monopolistes peu partageurs »¹.

Ainsi, plutôt que d'offrir au public un large accès à cet art dont le partage constitue la fibre essentielle, les écoles de musique agissent trop souvent comme les gardiennes d'une caste déterminée.

Et au sommet de ce modèle de crispation, trônent les conservatoires qui se retrouvent si malheureusement bien nommés : ils conservent.

1 SCHEPENS, Eddy. L'enseignement artistique et le principe d'égalité sociale et géographique. In *Enseignements artistiques et service public* [e-book]. Conservatoires de France, 1996, [consulté le 06-05-2016]. 98p. Disponible à http://conservatoires-de-france.com/media/filer_public/2013/09/27/1996_assises_service_public_et_ens_cdf.pdf. p57.

Ils conservent les privilèges d'une classe, les enseignements de leurs aïeux, des traditions antédiluviennes, des discours convenus, des habitudes mesquines, des attitudes puérides, un aplomb déconcertant face à leurs propres incohérences, une capacité au déni méticuleusement travaillée, ainsi qu'un masque de flegme face à la maltraitance infantile propre à générer une forte angoisse chez quiconque ne serait pas affecté de psychopathie.

Dans le formol de leurs passions tristes, avec des préciosités de divas et des relents de morale bourgeoise, ils conservent de vieux mandarins moribonds qui – du haut de ces chaires qu'on aurait depuis longtemps dû leur retirer –, professent *ad nauseam* les *doxas* nécrosées de quelques gérontes aberrants.

Et pour finir, ils s'appliquent à mettre consciencieusement les musiques en conserves.

Contre la promesse donnée, ils émondent les élèves plus qu'ils ne promeuvent les bonnes volontés, – que ce soit par un élitisme hyper sélectif, par des pratiques inadaptées, ou par le biais de la violence symbolique.

Et l'enfant qui venait joyeusement chercher ce “supplément d'âme” se retrouve malencontreusement amputé d'une part de la

sienne : il était venu chercher quelque chose en plus et il repart avec quelque chose en moins.

Ce constat est fréquent, banal et ne suscite curieusement pas beaucoup de révolte. C'est comme si une malédiction divine frappait l'enseignement de la musique et que la communauté en avait pris son parti. Quelque chose de l'ordre des lois du cosmos contre lesquelles on ne peut rien : quand viennent les nuages, tombe la pluie ; quand se couche le soleil, s'allument les étoiles ; quand au conservatoire entre l'enfant, dans ses yeux s'éteint la passion...

On s'est tant habitué à cette amertume qu'on en viendrait presque à trouver contre-nature que l'école de musique soit source de joie.

Pourtant, ce triste constat ne doit pas appeler un fatalisme absolu, car des poches de résistance subsistent qui donnent à penser qu'un enseignement différent est possible.

Ainsi, parmi ceux qui quittent les spartiates enseignements de leurs professeurs de musique, il y en a qui ne renoncent pas au son de leur instrument pour autant et qui se tournent alors vers de plus douces expériences.

Ils passent du classique au jazz, ils retournent au hard rock, ils se remettent à jouer

avec leur grand-père, ils s'essayent au folk, etc.

Comme si la nature reprenait ses droits, le plaisir de la musique renaît dans le cœur de certains d'entre eux.

Ils retrouvent alors la raison pour laquelle ils avaient commencé à faire de la musique et, s'ils ont de la chance, ils feront des rencontres qui leur permettront de redécouvrir la joie de jouer. Ils renoueront alors avec ces espaces de créativité qui donnent l'occasion de continuer à apprendre sans avoir à subir le poids d'une atmosphère écrasante.

Ce sont là de belles histoires de résilience que l'on se raconte avec émotions le soir au coin du feu.

Malheureusement, si la résilience était la norme, la pathologie serait l'exception. Or, il est triste de devoir le dire, mais dans le monde de la musique, c'est la pathologie qui semble la règle...

Et il me faut encore ajouter autre chose : en-dehors du fait que ces rescapés ne sont pas légion, il faut souligner qu'en quittant le conservatoire, on perd également l'opportunité de profiter des compétences de professeurs aguerris qui, – bien que potentiellement toxiques –, sont les détenteurs d'un savoir précieux qu'on ne retrouve que difficilement ailleurs.

Il semblerait ainsi qu'il faille soit accepter une discipline ascétique offrant l'accès à un savoir réservé, soit opter pour une pratique musicale hédoniste s'accompagnant d'un déficit technique difficile à supporter.

Si un tel choix paraît insoutenable, il constitue malheureusement le dilemme auquel nombre d'apprentis musiciens semblent confrontés.

Ces différentes déconvenues, bien entendu, ne peuvent recouvrir l'intégralité des expériences individuelles. Il va de soi que les profils sont variés et que je ne saurais tirer une typologie satisfaisante de ces données subjectives. Et il existe d'ailleurs un nombre considérable de personnes pour lesquelles l'enseignement traditionnel a fonctionné. Néanmoins, – si l'on prend le cas des conservatoires –, que les élèves aient rencontré le succès dans leurs entreprises musicales ou qu'ils soient allés d'échec en échec, quasiment tous semblent s'accorder sur une chose : leur passage dans cet établissement fut un moment particulièrement difficile et, si plaisir il y eut, ce fut toujours au prix d'une grande souffrance ou d'immenses sacrifices.

Ce ressenti, il faut également le signaler, ne se manifeste pas exclusivement dans l'enseignement prodigué par le conservatoire. Si

ces écoles sont emblématiques de ce problème, elles n'en sont que l'expression paradigmatique. On trouvera aisément maints témoignages de souffrances semblables rencontrées auprès de professeurs particuliers ou au sein d'écoles de musique diverses et variées. Car la musique, dans la culture occidentale, semble empreinte d'un élitisme doloriste qui va de soi : qu'on propose un apprentissage sans souffrance et l'on se verra immédiatement taxé de démagogie.

Voici par exemple le genre de « blague » qui provoque l'hilarité sur le groupe Facebook « Blagues de Musiciens » :

« 10 conseils pour que les cours se passent toujours dans la bonne humeur :

1. Ne demandez jamais à l'élève s'il a travaillé à la maison. Cela risquerait de le mettre mal à l'aise et donc d'affaiblir ses performances.

2. Même si votre élève travaille son morceau depuis un mois voire plus, réagissez comme s'il le déchiffrait pour la première fois et émerveillez vous de son talent.

3. Lorsque votre élève commence un

morceau, modérez vos exigences en demandant de ne jouer que le rythme, ou que les notes mais pas les deux.

4. Quand l'élève ne joue que les notes, ne l'embarrassez pas des altérations et doigtés.

5. Pour les élèves les moins doués, favorisez le jeu « doigts séparés » ou demandez lui de ne jouer par exemple que les « sol », puis les « do » etc.

6. Lorsque l'élève n'a pas envie de jouer, ne le forcez pas. Jouez à sa place pour entretenir sa passion pour la musique.

7. Proposez lui des projets intéressants plutôt que les traditionnelles auditions de classe : jouer un concerto avec orchestre par exemple (dans une version simplifiée et en jouant vous-même (en coulisse) ce qu'il n'aura pas eu le temps de mettre au point).

8. Félicitez le d'être venu au cours. Cela démontre l'estime qu'il vous porte.

9. Ne lui imposez aucun morceau mais choisissez-le avec lui.

10. Bannissez les exercices techniques qui n'ont pas d'autre effet que de décourager l'entrain de vos élèves et de réduire à néant l'épanouissement de leur talent. »

Cet humour pourrait être amusant s'il ne trahissait pas l'inquiétude de nombre professeurs face au changement, et s'il ne révélait au grand jour leur goût prononcé pour les réflexes rétrogrades. Car sous couvert de rire, c'est un mépris de bon-aloï qui s'affiche, qui s'assume et qui se décomplexe dans les commentaires qui fleurissent sous la-dite publication.

Il est triste de le constater, mais ces commentaires en disent long sur le désarroi de ces enseignants qui se voient déposés des « méthodes » de leurs aïeux. Certains expriment alors clairement leur refus d'adopter les pédagogies bienveillantes qu'on voudrait leur imposer.

En témoigne un des commentaires de la publication : « Si on y regarde de près, c'est plutôt triste en fait... comme une sorte d'apologie du mensonge et de la flatterie facile... On est loin des belles pédagogies d'antan qui encourageaient l'effort, l'exigence des choses bien faites et d'une certaine forme de discipline... »

« *Les belles pédagogies d'antan* » ?

J'ai peur de devoir dire que parmi ceux qui les ont connues, il en est qui se souviennent surtout des coups d'archet sur les doigts et des humiliations publiques à répétition... Mais étrangement, les déviances de ces « pédagogies » sont passées sous silence et ne reste d'elles qu'une aura sacrée...

Le fait est que les pédagogies bienveillantes (les « nouvelles » donc, pas les « belles pédagogies d'antan ») suscitent de l'incompréhension : elles nécessitent une certaine culture intellectuelle afin d'être bien comprises. Elles impliquent une prise en compte globale de l'apprenant qui n'est en rien évidente et elles supposent de ne pas en rester à une interprétation mono-causale de l'apprentissage.

Cela exige donc du professeur une culture générale à laquelle il n'a pas nécessairement eu accès. En effet, la focalisation sur les capacités instrumentales n'encourage pas un recrutement de pédagogues cultivés. Elle a tendance à transformer artificiellement en professeurs des individus qui maîtrisent bien leur instrument, mais qui n'ont pas forcément eu le temps de faire autre chose que de travailler leur instrument.

Pour le dire assez simplement, dans la

situation actuelle, demander aux professeurs d'instrument de comprendre les tenants et les aboutissants des pédagogies nouvelles, c'est un peu comme demander à Cristiano Ronaldo d'être à la fois grand footballeur et savant lecteur de Kant. On ne peut pas tout faire. Les deux demandent du temps, et le temps n'est pas élastique.

La formation et le recrutement des professeurs, basés sur la croyance selon laquelle celui qui maîtrise son art est le mieux placé pour le transmettre, trouve ici une fois de plus ses limites.

Cela produit des professeurs anxieux qui, – ne comprenant pas les injonctions à la bienveillance qu'on leur formule –, se retranchent derrière un réflexe réactionnaire de survie. Pour préserver leur mode de fonctionnement, ils se cramponnent à la vieille antienne selon laquelle la souffrance est nécessaire au progrès. Ils s'imaginent que le bien de l'élève à long terme passe d'abord par sa douleur et que seul le professeur sait ce qui est bon pour lui. Ils lient inexorablement peine et pédagogie, comme si l'on ne pouvait devenir bon musicien que dans la douleur et souscrivent pleinement à la croyance populaire selon laquelle un bon remède est toujours un remède désagréable.

Cependant, on est en droit de s'interroger :

cette doxa est-elle vraiment fondée ?

C'est d'abord cette interrogation, basée sur des observations personnelles, qui motive mes réflexions : épanouissement personnel et apprentissage d'un instrument sont-ils inconciliables par nécessité ? Ne doit-on apprendre à jouer de la musique que dans la crainte et la contrainte ? La motivation extrinsèque est-elle la seule capable de donner à un élève la volonté de s'approprier un instrument ?

La littérature savante sur le sujet ne se trouve malheureusement pas en grande quantité. On glanera difficilement sur Internet des articles ou des sites spécialisés traitant de ces questions. Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement d'un instrument de musique, les moteurs de recherche renvoient principalement à des approches centrées sur la motricité, sur la morphologie, ou sur l'expérience personnelle de « grands virtuoses » (qui ne constituent jamais des échantillons représentatifs, et dont il est tentant de faire une description qui tourne à l'hagiographie). Mais on rencontrera rarement sur ce sujet des analyses psychologiques et sociologiques traitées de manière scientifique.

La question de la motivation, si centrale

dans les débats pédagogiques contemporains, semble ici reléguée à l'arrière-plan. Comme si, plus encore que d'être sans intérêt, elle apparaissait importune.

C'est là une carence qui me paraît aussi étonnante que symptomatique.

Comment une pédagogie grosse de tant de souffrances a-t-elle pu si facilement évincer la question de l'humain ? Ne faudrait-il pas repenser la pédagogie de la musique autour du plaisir que cet art suscite ? Apprendre à jouer d'un instrument, n'est-ce pas d'abord aspirer à être écouté, et peut-être même, aspirer à s'écouter soi-même ?

Ce questionnement sur le désir d'apprendre, on le rencontre régulièrement lorsqu'on fréquente les milieux pédagogiques. Les réflexions scientifiques abondent sur ce sujet et petit à petit, la croyance en la toute-puissance de l'enseignement dans la douleur s'estompe. Sous l'impulsion du mouvement des pédagogies nouvelles, un vaste chantier s'est ouvert : les spécialistes en sciences de l'éducation savent désormais qu'un élève qui s'ennuie apprend peu, qu'un élève qu'on châtie apprend mal, et que le dressage n'y pallie pas.

Ne serait-il pas temps que l'enseignement de la musique s'approprie pleinement ces avancées

pour les réinjecter dans l'univers de la pratique instrumentale ?

II
**« Pédagogies nouvelles », « éducation
nouvelle »**
De quoi parle-t-on ?

Ces expressions renvoient à un mouvement qui connut son essor au début du XX^e siècle, emmené par des penseurs comme Célestin Freinet, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Jean Piaget, Ovide Decroly, Francisco Ferrer, Sébastien Faure, Janus Korczak et bien d'autres. Leurs approches diffèrent en de nombreux points et il n'est pas aisé de regrouper le tout au sein d'une définition qui voudrait les embrasser toutes sans en trahir aucune. On peut cependant s'accorder facilement sur l'idée que cette mouvance se nourrit des valeurs de l'humanisme et qu'elle y trouve tant sa fin que son moyen. Pour les penseurs des pédagogies nouvelles, l'éducation doit viser un mieux-être de la société et cela ne peut passer que par l'épanouissement des individus. Cette hypothèse trouve alors naturellement son corollaire : seule une éducation mettant cet humanisme en pratique peut former de tels citoyens.

Lors de son congrès de 1921, la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* inscrit ainsi dans sa charte que « L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme »². Et Henri Wallon résumera l'esprit de

2 LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE. Principe de ralliement. In MEIRIEU,

ce congrès en ces termes : « Ce Congrès était le résultat du mouvement pacifiste qui avait succédé à la Première Guerre mondiale. Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence. »³

(Soit dit en passant, pour le musicien que je suis, ces objectifs semblent recouper pleinement ceux de notre muse. Car je n'imagine tout simplement pas possible une musique qui s'affranchirait de faire « s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence. »)

Le projet entamé par ce mouvement

Philippe. *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie* [en ligne]. [consulté le 10 avril 2016]. Disponible sur : http://meirieu.com/PATRIMOINE/LIEN_CALAIS.pdf

- 3 WALLON, Henri. *Pour l'ère nouvelle*, 1952, n° 10, p. 23. Cité par MEIRIEU, Philippe. In Des lieux communs aux concepts clés. *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie* [en ligne]. [consulté le 10 avril 2016]. Disponible sur : http://www.meirieu.com/LIVRES/li_lieux_communs.htm

pédagogique suppose donc que l'éducation dispensée à l'enfant va plus ou moins bien contribuer à former cet individu adulte accompli. Il pose donc comme absurde toute tentative de séparer la visée éthique – entendue comme projet de société – de la stratégie développée pour faire advenir les individus porteurs de cette société.

Pour préciser la définition de ce projet éducatif, je me permettrai de citer ici Alain Vergnion et Henri Peyronie, qui posent que tous les mouvements de l'éducation nouvelle « se reconnaissent de façon plus ou moins lointaine dans l'œuvre de Pestalozzi – au moins sur deux points : quand il voit dans la nature, le caractère et l'expérience, les trois sources de l'apprentissage ; quand il avance l'idée d'une méthode pédagogique " organique ", *i.e.* qui se réfère au développement physiologique de l'enfant. »⁴

Que faut-il comprendre dans l'idée que les « trois sources de l'apprentissage » seraient « la nature, le caractère et l'expérience » ?

Par « nature », il faut entendre qu'éduquer un enfant, ce n'est pas le faire sortir de la nature,

4 PEYRONIE, Henri & VERGNIION, Alain. Pédagogies nouvelles. In VAN ZANTEN, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France, septembre 2008. pp. 517-521. ISBN 978-2-13-055308-3.

mais c'est bien l'accompagner dans son désir naturel de savoir, faire en sorte que sa vivacité d'esprit et sa curiosité innées trouvent leur chemin. Il s'agit donc bien plus de donner du courage à la volonté, afin de faire éclore le bien qui sommeille dans le cœur de l'enfant, que de contrecarrer des penchants vicieux pour imposer une vertu artificielle. Toute éducation, suivant cette hypothèse, est d'abord éducation de la spontanéité, culture de ce terreau fertile qu'est la curiosité naturelle de l'être humain. Il s'agit donc de s'appuyer sur la nature de l'enfant plutôt que de rentrer en conflit avec elle.

Le « caractère », c'est l'idiosyncrasie de l'élève, qui détermine de quelle manière il peut appréhender le savoir. Une focalisation sur le fonctionnement émotionnel de l'enfant est donc opérée afin de le mener vers la connaissance. Pour les pédagogies nouvelles, il y a nécessité de prendre en compte le désir de l'apprenant si l'on nourrit l'ambition qu'il apprenne véritablement quelque chose. Le « caractère », c'est ainsi également la motivation, qui est source du désir d'apprendre et par conséquent de la qualité de l'apprentissage. Mais de quelle sorte de motivation est dépositaire tel ou tel enfant, cela dépend de sa personnalité, de son individualité, ce qui suppose également la mise en place d'une pédagogie

différenciée qui sache s'adresser à des individus et non à des idéaux abstraits. C'est donc refuser d'appliquer la même recette à chacun en attendant le même résultat, mais accepter que chacun n'étant pas d'une constitution identique à un autre, chacun prenne un chemin qui lui est propre pour marcher vers la connaissance.

L'« expérience », enfin, c'est ce donné des sens qui parle à l'esprit, c'est ce lien qui existe entre l'activité humaine et sa conceptualisation, c'est l'emprise dans le réel qui donne du corps à l'abstraction et du sens au savoir. Les penseurs de l'éducation nouvelle constatent en effet que la mise en activité constitue le moyen le plus efficace de s'approprier des connaissances. Ils puisent dès lors abondamment dans les apports de John Dewey qui faisait du « learning by doing » (« *apprendre en faisant* ») le moteur principal de tout apprentissage.

Ces trois notions se retrouvent dans l'idée d'une « méthode pédagogique " organique " » : une méthode pédagogique qui s'appuie sur une compréhension scientifique du fonctionnement de l'apprenant. Avec la pédagogie nouvelle est introduite la notion selon laquelle le pédagogue doit en savoir autant sur le fonctionnement de l'apprenant que sur la discipline qu'il enseigne pour pouvoir transmettre des connaissances relatives à

celle-ci. Cette méthode pédagogique « organique » suppose donc que le pédagogue fasse l'effort de se déprendre de ses propres réflexes et intuitions pour enseigner, et qu'il fonde ses efforts didactiques sur la connaissance rationnelle des manières d'apprendre. On comprend dès lors que l'éducation nouvelle s'allie tout naturellement avec la psychologie, – et aujourd'hui avec les sciences cognitives –, dont les découvertes constituent un fonds de ressources fondamental pour cette forme de pédagogie.

Le corollaire de tout cela, c'est que l'éducation nouvelle va s'appuyer sur une critique assez vive des pédagogies traditionnelles. Car les méthodes des anciens ne cherchaient pas suffisamment à répondre à la question « qu'est-ce qu'un enfant ? » et ne se trouvaient donc pas en mesure de traiter convenablement ce dernier pour en faire un être humain épanoui.

En définitive, pourrait être considérée comme répondant à la définition de l'éducation nouvelle toute entreprise pédagogique qui respecterait ces trois caractéristiques :

1° Poser que l'éducation a pour vocation de construire une société pacifiée, composée d'individus épanouis, et ne chercher la

transmission du savoir qu'en tant que cela est constitutif d'un vivre-ensemble au sein duquel les être humains pourront exister avec dignité.

2° Considérer que ce 1° ne peut être atteint qu'à deux conditions :

- Qu'on se centre sur l'apprenant plutôt que sur les savoirs, afin de lui permettre de saisir le sens de ceux-ci et de les faire siens (ce qui implique de respecter les besoins et les aspirations de l'élève ainsi que de le mettre en activité).

- Qu'on traite l'apprenant avec dignité, de sorte que, éprouvant par sa propre expérience les bienfaits d'une vie collective apaisée, il devienne un citoyen capable de faire vivre une société dans laquelle les êtres humains sont traités avec respect et peuvent espérer trouver leur bonheur.

3° S'appuyer sur une connaissance scientifique des fonctionnements de l'apprentissage et non sur une tradition ou des croyances.

Cela ayant été posé, nous pouvons convenir que l'utilisation des pédagogies nouvelles dans le domaine de la pratique instrumentale ne va pas sans poser de problèmes.

La question sous-jacente est bien entendu : ces problèmes sont-ils insurmontables ?

III

Tout cela est bien beau, mais est-ce possible ?

Nous devons prendre en considération que les pédagogies nouvelles travaillent principalement sur des connaissances et des compétences qui ne font pas appel aux mêmes ressources cognitives que la pratique instrumentale, ou tout du moins, pas au même niveau. Au sein de ce mouvement, il est plus question de ce qu'on a coutume d'appeler les « savoirs fondamentaux » que des performances artistiques. Ce mouvement a en effet été initié par des instituteurs qui avaient à cœur des préoccupations ne constituant pas forcément celles de l'apprenti instrumentiste : ils nourrissaient l'ambition de faire en sorte que l'enfant sache lire et écrire, qu'il sache compter, qu'il comprenne les règles de la vie en société et qu'il maîtrise les principes culturels qui font la force de l'humanisme. Dès lors, s'il va de soi que cet enseignement implique une sensibilisation aux arts, nous ne pouvons postuler que cela nécessite la pratique régulière d'un instrument de musique. Qui plus est, les théoriciens de l'éducation nouvelle étaient rarement musiciens et leur approche de cet art n'étant pas celle du connaisseur, leurs objectifs pouvaient en différer fortement. Or, il y a deux dimensions du travail instrumental qui ne semblent pas prédominantes dans le monde des pédagogies nouvelles : l'acquisition d'une grande dextérité et l'exercice de l'oreille.

Par conséquent, on peut se demander s'il est possible de transposer telles quelles les méthodes développées par les pédagogies nouvelles.

Nous devons effectivement convenir que des questions bien légitimes peuvent être soulevées à qui proposerait un tel transfert :

1° La pratique d'un instrument de musique nécessite plasticité, vivacité et tonicité du corps. Cela suppose que l'élève effectue régulièrement des exercices répétitifs, ennuyeux et contraignants. Peut-on réellement imaginer qu'un individu lambda puisse s'astreindre à une telle discipline sans que l'on fasse peser sur lui la crainte qu'inspirerait un regard extérieur ?

2° Afin de développer le plaisir d'apprendre chez l'élève, les « pédagogies nouvelles » laissent une grande liberté de manœuvre à l'apprenant. Ce faisant, il risque d'emprunter souvent des chemins pavés de maladresses. Or, on pense qu'il est difficile de corriger les erreurs enregistrées par le corps une fois que celle-ci lui sont devenues familières. Par conséquent, ne doit-on pas imposer certains exercices bien définis à l'élève et l'empêcher de faire ses expériences par lui-même pour éviter qu'il ne « prenne de mauvaises habitudes » ?

3° Jouer d'un instrument de musique impose des contraintes au corps. En laissant trop de liberté à l'apprenant, il se peut qu'il s'adonne à des comportements qui pourraient mettre en danger son état de santé. Le strict encadrement des pratiques instrumentales ne constitue-t-il pas un prérequis indispensable afin d'éviter que les élèves ne se blessent ou développent des handicaps ?

4° La pratique d'un instrument de musique nécessitera toujours beaucoup d'investissement avant de devenir source de plaisir. Laisser entendre à un élève qu'il pourrait apprendre à en jouer sans connaître de souffrance, n'est-ce pas lui faire courir le risque d'une grande déception ?

5° L'éducation nouvelle fonctionne généralement par le biais de la « pédagogie de projet » : on imagine aisément qu'en matière d'apprentissage instrumental, un tel projet aboutisse à la production ou la représentation d'une œuvre musicale. Si telle était la stratégie adoptée, ne devrait-on pas craindre que la pratique des exercices rébarbatifs tels que gammes, arpèges et autres études n'en pâtissent ?

6° Le monde de la musique professionnelle est le théâtre d'une redoutable compétition. Or, les stratégies adoptées par l'éducation nouvelle peuvent être chronophages. Quelqu'un qui

souhaiterait devenir musicien professionnel pourrait-il véritablement se permettre d'emprunter de tels détours ? Donner ce type d'enseignement à des enfants, ne serait-ce pas les priver de la possibilité de se réaliser un jour professionnellement à travers la musique et, par conséquent, de pouvoir vivre pleinement leur passion ?

Ces différentes questions sont fondées et il serait nonchalant de les écarter. Mais il faudrait un jour y apporter des réponses complètes et documentées de manière scientifique. Des réponses qui, pour le dire sans ambages, ne soient pas celles de mandarins de conservatoires, mais celles de personnes s'étant attelées à un véritable travail d'analyse.

IV
Mes hypothèses

Ma réflexion est bien entendu nourrie de l'idée que nombre des apports de l'éducation nouvelle peuvent être adaptés au domaine des instruments de musique. Et j'ose supposer qu'une quantité importante des résistances ayant empêché ce transfert de connaissances ne sont pas fondées en raison, mais résultent plus de la culture, de la tradition et des *habitus* des musiciens.

Il pourrait exister une somme de croyances et de biais cognitifs qui invalident *a priori* les propositions des pédagogies nouvelles et qui les rendent difficilement applicables au domaine des instruments de musique, sans que cela soit appuyé par des réalités objectives.

Il est ainsi permis de formuler un certain nombre d'hypothèses qu'il conviendrait de vérifier en se fondant sur des savoirs scientifiques validés. Pour avancer ces hypothèses, je vais me baser sur les problèmes soulevés plus haut, auxquels je souhaiterais proposer des ébauches de réponse :

1° La grande discipline exigée par la pratique instrumentale n'est jamais mieux servie que par la motivation de l'apprenant. Par conséquent, il ne paraît pas aberrant d'axer la pédagogie des instruments de musique sur le désir d'être écouté et de bien jouer, plus que sur celui de satisfaire un professeur exigeant (en appeler donc à

une motivation intrinsèque, et non extrinsèque)⁵.

2° La peur des « mauvaises habitudes » est contre-productive : elle pousse à l'inactivité, qui est le plus sûr moyen de laisser se cristalliser les erreurs. Il est fort probable qu'on puisse atteindre un meilleur niveau instrumental en prenant de mauvaises habitudes et du plaisir à jouer, plutôt qu'en ne prenant ni mauvaises habitudes, ni son instrument en main. Par ailleurs, le constructivisme a démontré que le savoir se construit par

5 Dans leur article *Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions* (disponible ici : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>) Richard M. Ryan & Edward L. Deci donnent cette définition : « In Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985) we distinguish between different types of motivation based on the different reasons or goals that give rise to an action. The most basic distinction is between intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome. » En voici une traduction personnelle : « Dans la Théorie de l'auto-détermination (TAD; Deci & Ryan, 1985) on distingue différents types de motivation en se basant sur les différentes raisons ou les différents objectifs qui mènent à une action. La distinction la plus basique se fait entre la motivation intrinsèque, qui consiste à faire quelque chose parce que de manière inhérente, c'est intéressant ou agréable, et la motivation extrinsèque, qui consiste à faire quelque chose pour obtenir un résultat étranger à l'action proprement dite. »

modification de représentations préexistantes : peut-on être certain que cette réalité, vérifiée pour les connaissances d'ordre intellectuel, n'est pas également valide pour les compétences kinesthésiques ?

Qui plus est, en empruntant ces chemins détournés qui mènent aux « mauvaises habitudes », l'élève ne développe-t-il pas d'autres compétences qui lui permettront par la suite de corriger les-dites habitudes ? Cette peur des « mauvaises habitudes » n'est-elle pas le fruit d'une visée normée de la pratique instrumentale, qui considère qu'atteindre une certaine fixité des positions du corps est plus importante que le développement d'une grande plasticité de celui-ci ? Ne pourrait-on pas également se demander si ces « mauvaises habitudes », dans certains cas, ne correspondent pas tout simplement à une adaptation de certaines particularités morphologiques des individus aux exigences posées par l'instrument ? La « bonne position » est-elle assurément la même pour tout le monde ?

Il y a lieu de se demander si cette peur des « mauvaises habitudes » ne relève pas plutôt d'une volonté normative, au sens où l'entend Foucault lorsqu'il décrit la « normalisation » :

« Aux marques qui traduisaient des statuts,

des privilèges, des appartenances, on tend à substituer ou du moins à ajouter tout un jeu de degrés de normalité, qui sont des signes d'appartenance à un corps social homogène, mais qui ont en eux-mêmes un rôle de classification, de hiérarchisation et de distribution des rangs. En un sens le pouvoir de normalisation contraint à l'homogénéité ; mais il individualise en permettant de mesurer les écarts, de déterminer les niveaux, de fixer les spécialités et de rendre les différences utiles en les ajustant les unes aux autres. »⁶

N'est-il pas en effet fréquent de voir un musicien en juger un autre d'un simple coup d'œil, évaluant d'un regard si cet autre appartient à sa « caste » ou non, comme si la position à elle seule révélait la nature artistique d'un musicien ?

Pour qui a fréquenté les violonistes, force est de constater que les moqueries fusent assez vite lorsque les « classiques » regardent les « folkeux » : ils leur reprocheront leur poignet cassé et invoqueront qu'ils sont « incapable de monter en position », sans avoir conscience de tout ce que ces « folkeux » savent faire et dont ils sont

6 FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Gallimard, 2001. 364p. Collection Tel. III, Discipline, II, Les moyens du bon dressement, La sanction normalisatrice, p216.

incapables ; ils se gausseront de l'amas de colophane déposé sur la table du violon, – soutenant que ceux-ci ne prennent aucun soin de leur instrument –, étalant ainsi au grand jour leur ignorance du jeu folk (car une telle quantité de colophane peut être le résultat d'une seule session de jeu intensive).

Bref, ils jugeront sur des apparences plutôt que sur la musique, comme si les signes extérieures d'appartenance à une classe valaient qualité artistique.⁷

Pourtant, il est fascinant de constater à quel point une grande diversité de positions sont utilisées de par le monde pour jouer de cet instrument, et ce, avec des virtuosités extraordinaires dans toutes les cultures.

Comme le montrent les exemples suivant, on est en droit de s'interroger sur le bien-fondé de ces jugements à l'emporte-pièce...

7 Rendons hommages à toutes et à tous : les « folkeux » sont fréquemment tout aussi condescendant à l'égard des « classiques » – je pourrais être prodigue en exemples, mais je ne voudrais pas que cet essai se transforme en inventaire des mesquineries de violonistes. Ce serait trop long et tout le papier du monde ne suffirait pas à l'imprimer.



8

Bonne position ?



9

Mauvaise position ?

8 [https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Guy_Braunstein.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guy_Braunstein.png)

9 [https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Ambi_Subramaniam.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ambi_Subramaniam.JPG)



10

Bonne position ?



11

Mauvaise position ?

-
- 10 [https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:JKRUK_20080705_VADIM_BRODSKI_PINCZOW
_DSC02030.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JKRUK_20080705_VADIM_BRODSKI_PINCZOW_DSC02030.jpg)
- 11 [https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Playing_the_hardanger.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Playing_the_hardanger.jpg)



Bonne position ?



Mauvaise position ?

12 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Voa_Chinese_LYNN_CHANG_PERFORM_AT_NOBEL_AWARD_CEREMONY_8Dec10_480.jpg

13 [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liz_Carroll_w_John_Doyle_@_Club_Passim_\(686699652\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liz_Carroll_w_John_Doyle_@_Club_Passim_(686699652).jpg)

3° Il est coutumier de penser que l'utilisation libre d'un instrument de musique par une personne en phase d'apprentissage peut amener à des postures génératrices de handicaps. Cette assertion mériterait d'être évaluée à l'aune d'expertises médicales respectant des protocoles scientifiques satisfaisants. Cela permettrait de savoir si les élèves qui travaillent librement leur instrument infligent à leurs corps des maux supérieurs à ceux qui s'exercent en suivant les recommandations d'un encadrement plus strict.

Le nombre important de musiciens professionnels souffrant de douleurs et handicaps divers provoqués par la pratique de leur instrument devrait nous interroger sur la validité des conseils qui leur ont été prodigués durant leurs années d'étude. N'y a-t-il pas eu un moment où on leur a demandé d'écouter leur professeur plus que leur propre corps ?

Il me paraît en réalité plus probable qu'un individu s'impose des souffrances sévères en vue de satisfaire une autorité extérieure que pour son propre chef. Ainsi, à défaut d'études sérieuses sur la question, il me semble préférable de se référer à ce que l'élève ressent plutôt que de s'inféoder à une tradition dont on connaît les effets néfastes tant sur le physique que sur le psychisme. Et quand bien même l'on établirait un lien entre jeu libre et

handicaps physiques, il faudrait encore pouvoir évaluer dans quelle mesure ce lien entrave plus fortement l'individu que celui qui lie « jeu sous la contrainte d'un professeur » et maladie psychique.

Car si le professeur est parfois un remède à certains maux, encore faut-il prendre en compte le rapport bénéfique/risque pour peser dans quelle mesure le remède n'est pas pire que le mal. Pour le dire en termes simples : mieux vaut une tendinite de temps en temps que dix ans de dépression ; on ne peut être sûr qu'un professeur puisse nous prémunir du premier, mais il est assuré que certains professeurs engendrent le second.

4° Il n'est pas certain que l'idée selon laquelle il faudrait beaucoup d'effort pour tirer du plaisir d'un instrument soit fondée. Cette idée pourrait d'ailleurs ne toucher au réel que dans la mesure où elle constituerait une prophétie autoréalisatrice. Elle transforme en réalité ce qui ne devrait être qu'une croyance. Elle hisse au rang de vérité la *doxa* selon laquelle ce serait seulement en parvenant à l'exécution parfaite des œuvres d'un répertoire élitiste qu'on prendrait quelque satisfaction à jouer.

Cette exigence délirante n'a de sens que rapportée au tout-puissant culte de la performance qui imprègne tant le milieu musical. Mais elle pourrait bien être parfaitement contre-productive et

constituer la source même du déplaisir.

Là où il ne devrait y avoir qu'épanouissement, on prophétise un échec, ce qui réduit à néant la possibilité même de la volupté. En se posant comme objectif d'être « Paganini ou rien » on finit généralement par n'être rien, et ce faux dilemme que nous impose une tradition élitiste a pour effet de dégoûter nombre d'apprentis musiciens. En les installant perpétuellement dans une situation d'échec, elle les pousse vers la sortie.

Il est possible qu'en posant des objectifs moins ambitieux, on trouve plus de plaisir à jouer, et qu'au final, on soit en mesure d'atteindre des objectifs bien plus audacieux que ceux posés par une idéologie aristocratique.

5° Le bien-fondé de la pratique intensive des gammes, arpèges, et autres exercices rébarbatifs doit être interrogé. Il est rare de rencontrer quelqu'un qui les légitime sur des bases scientifiques plus que sur la foi en une tradition séculaire.

D'autre part, quand bien même ces exercices seraient profitables, on est en droit de penser que leur mise en place dans les cursus « traditionnels » les prive de leur pleine efficacité en leur ôtant leur sens. Il est en effet extrêmement rare qu'un professeur prenne le temps d'expliquer

pourquoi ces exercices doivent être effectués et quels sont leurs apports. L'individu est alors ramené au statut d'une machine mettant en acte un dispositif sans en prendre possession lui-même. Déconnecté de tout sentiment d'utilité, l'élève les pratique souvent sans investissement personnel et sans conviction. Et quand il croit donner du sens à son action, c'est souvent en se trompant sur les finalités réelles desdits exercices. Ainsi, ni son corps ni son esprit ne tirent parti de cette discipline ascétique. Ce travail machinal nous amène alors à penser un parallèle entre ces entraînements qui se veulent quotidien et ce que Marx qualifie de « travail aliéné » :

« L'aliénation de l'ouvrier dans son produit signifie non seulement que son travail devient un objet, une existence extérieure, mais que son travail existe en dehors de lui, indépendamment de lui, étranger à lui, et devient une puissance autonome vis-à-vis de lui, que la vie qu'il a prêtée à l'objet s'oppose à lui, hostile et étrangère. »¹⁴

14 MARX, Karl. *Manuscrits de 1844* [e-book]. Les classiques des sciences sociales, Les Éditions sociales, 1972, [date de consultation 21/04/2016]. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/classiques/Marx_karl/manuscrits_1844/Manuscrits_1844.pdf . Premier manuscrit, Le travail aliéné, p57.

C'est bien souvent dans cette situation que se trouve l'élève qui voit son effort sortir de lui sans qu'il ne le voit plus revenir. L'exercice auquel il s'astreint alors est comme une énergie dont on le vide pour l'investir dans un objet sonore dans lequel il ne se reconnaît plus. L'objet alors produit par l'instrument n'est plus le porte-voix de son désir esthétique, mais se trouve relégué au rang d'objet de consommation d'un professeur distant, qui lui dispensera un triste salaire sous la forme d'une absence de remontrance.

Ainsi, s'il doit s'avérer que ces exercices ont leur raison d'être, il pourrait être opportun de se demander si la manière dont ils sont imposés aux élèves ne leur ôte pas toute substance, reléguant ceux-ci à un exercice de « distinction » au sens bourdieusien, plus qu'à un travail technique qui permettrait d'améliorer les compétences du musicien : dans le monde de la musique, il y aurait ceux qui « font leurs gammes » et ceux qui se contentent de travailler des morceaux (ceux qui ne font que « jouer »). Aux premiers, la caution de la respectabilité ; aux seconds, la marque d'infamie de l'amateurisme.

Ce jugement proverbial se dispense cependant de poser certaines questions : combien ce travail machinal a-t-il laissé sur le côté de musiciens potentiels, dégoûtés de ce divorce entre

leur désir de jouer et ce travail aliénant ? Les musiciens qui « font leurs gammes » les ont-ils tous faites de la même manière ? Peut-on prouver scientifiquement qu'ils ne seraient pas parvenus au même niveau par d'autres moyens ? Django Reinhardt « faisait-il ses gammes » ? Si oui, de quelle manière et dans quel contexte ?

6° Il est permis de penser que les pédagogies nouvelles, faisant primer l'épanouissement de l'individu sur les performances attendues par la loi du marché, ne permettent pas assurément aux élèves de devenir musiciens professionnels. Une telle assertion est assurément fondée si l'on se centre sur le domaine de la musique classique où la norme a force de loi et où prix et médailles seules donnent droit de cité. Dans ce système qui s'auto-reproduit, tout est verrouillé de manière systémique. Là où n'entre que celui qui fait vœu d'allégeance à la tradition, n'est victorieux que celui qui s'est inféodé à celle-ci. C'est un fonctionnement en vase clos.

Cela étant, cette réalité est à analyser avec plus de précautions si l'on pose un regard global sur les musiciens professionnels. Nombre d'artistes des musiques actuelles, du jazz, de la chanson et des musiques du monde ne passent pas par le tamis des enseignements traditionnels. Ils font souvent preuve d'une plus grande adaptabilité grâce à leur

faculté à jouer « à l'oreille » plutôt que sur partition et en-dehors du monde fermé de la musique classique, cette adaptabilité constitue un véritable atout sur le « marché » des musiciens.

Par ailleurs, la redoutable concurrence qui existe dans le monde de la musique pose une question d'ordre éthique : si l'on veut s'assurer qu'un individu devienne musicien professionnel, on n'a guère d'autre choix que de lui imposer une pratique musicale intensive dès son plus jeune âge. Les élus étant rares et le marché saturé, c'est dès l'enfance qu'il faut plonger pleinement l'individu dans la musique. Or, il n'est pas concevable de penser qu'un enfant sache dès son plus jeune âge quel métier il voudra exercer plus tard. Un tel choix professionnel ne peut donc qu'être celui des parents. On peut donc se poser cette question : est-il acceptable que des parents imposent son métier à leur enfant dès ses 5 ans ? Accepterait-on, au XXI^e siècle, qu'un père dise à son enfant : « tu seras pianiste, mon fils ! » et que, fort de ce credo, il organise toute la vie de son enfant en fonction de cet objectif ? Comment espérer qu'une telle prise de décision autoritaire permette la constitution d'une personne heureuse et épanouie ? Et quand bien même une telle prise de décision des parents serait acceptable, ne faudrait-il pas, dès lors, tout miser sur des pédagogies respectueuses de l'enfant

afin de limiter les dommages psychiques qu'un tel choix impacterait ?

Au final, mon hypothèse fondamentale est que l'enseignement traditionnel des instruments de musique en France repose sur une somme de présupposés non vérifiés scientifiquement.

Ces crédos, qui alimentent les écoles de musique et structurent l'habitus du musicien, sont potentiellement faux et doivent donc être soumis à la critique.

Par conséquent, il est loisible de postuler que les pédagogies nouvelles peuvent jeter un nouvel éclairage sur cet enseignement et qu'il est nécessaire d'aborder rationnellement ce problème.

Par ailleurs, je n'ai pas peur d'affirmer que l'enseignement traditionnel a des influences délétères tant sur l'individu que sur la société et qu'un enseignement aux effets positifs doit s'y substituer.

V

Quelques exemples de ce qui existe déjà

En écrivant tout ceci, je n'ai aucunement le sentiment d'avoir eu une idée de génie. Je suis bien persuadé que d'autres avant moi ont eu cette idée, et l'ont peut-être d'ailleurs exprimée et conceptualisée de bien plus pertinente manière.

Si j'écris ces lignes, c'est justement parce que je m'insurge contre la résistance du monde de la musique à s'approprier ces idées géniales.

Puisqu'elles sont légions, qu'attend-on pour leur donner leur plein essor ?

J'ai tenté d'établir plus bas une liste non-exhaustive de projets pédagogiques ayant des liens plus ou moins assumés avec les pédagogies nouvelles.

Il ne s'agit pas pour moi de dresser ici un index des structures pouvant arborer un « label pédagogies nouvelles », mais simplement d'offrir aux curieux des pistes d'exploration afin de donner à penser et, – je l'espère –, d'ouvrir la voie à de plus amples réflexions.

La méthode Suzuki

Shinichi Suzuki, violoniste et pédagogue japonais, a réfléchi à une méthode d'enseignement du violon basé sur le respect de l'enfant. Il fit

notamment cette déclaration :

« My prayer is that all children on this globe may become fine human beings, happy people of superior ability, and I am devoting all my energies to making this come about, for I am convinced that all children are born with this potential »¹⁵ (*traduction personnelle : « Mon souhait est que tous les enfants de cette terre puisse devenir de bonnes personnes, des gens heureux, aux capacités supérieures, et je consacre toute mon énergie à réaliser ce souhait, car je suis convaincu que tous les enfants naissent avec ce potentiel »*).

Sa méthode s'appuie sur un constat : l'enfant apprend à parler sans que lui soient imposées de douloureuses contraintes. Dès lors, c'est de cet apprentissage spontané qu'il faut s'inspirer afin de donner à l'enfant les moyens de maîtriser un instrument de musique.

Bien que ne se revendiquant pas explicitement des pédagogies nouvelles (peut-être simplement pour des raisons historiques et

15 The Suzuki Method. In INTERNATIONAL SUZUKI ASSOCIATION. *International Suzuki Association* [en ligne]. International Suzuki Association, 2005, 2016 [consulté le 26/04/2016]. Disponible sur : <http://internationalsuzuki.org/method.htm>

géographiques), la méthode Suzuki partage avec celles-ci de nombreux éléments.

Le Centre des Musiques Didier Lockwood

Didier Lockwood se voulait le promoteur d'une vision alternative de l'enseignement de la musique en France. Ainsi qu'on peut le lire sur son site personnel : « De sa jeunesse, il garde des souvenirs douloureux de ses premiers cours particuliers : " ils tenaient plus du supplice de l'écartèlement, que de l'initiation instrumentale ! "; du conservatoire, une vision trop théorique et rigide. Cette éducation ne lui a appris qu'à reproduire une technique virtuose au détriment de toute créativité personnelle. »¹⁶

Il était par ailleurs le principal représentant français de la musique jazz et avait eu l'opportunité d'aborder la musique par de nombreuses entrées.

Par conséquent, au sein de son école de musique, ce violoniste cherchait à promouvoir des approches pédagogiques s'écartant des modèles traditionnels.

16 Projet pédagogique. In LOCKWOOD, Didier. *Didier Lockwood* [en ligne]. AMES Production, 2013 [consulté le 26/04/2016]. Disponible sur : <http://didierlockwood.fr/pedagogie/>

Les écoles de musique Yamaha

Ces écoles se donnent cet objectif :

« To foster the musical sensitivity that everyone is born with, to develop the ability to enjoy creating and playing the music of their own and ultimately share the joy of music with anyone. »¹⁷ (*traduction personnelle : « Favoriser la sensibilité musicale innée, développer la capacité à profiter du plaisir de créer et de jouer de la musique pour soi, et au final, de la partager avec tous »*).

Leur fonctionnement s'appuie d'ores et déjà sur les avancées des pédagogies nouvelles et, en raison de leur popularité, elles pourraient construire un pont entre professeurs innovants et grand public.

El Sistema

Les formations *El Sistema* posent que « l'orchestre et le chœur sont bien plus que des structures artistiques : ce sont des exemples et des

17 Site web officiel. [Consulté le 02/06/2020]. Disponible sur :

https://www.yamaha-mf.or.jp/english/img_new/rwd/corporate_profile.pdf

écoles de vie sociale, parce que chanter et jouer ensemble signifie « co-exister » »¹⁸.

Cette pédagogie est intéressante en cela qu'elle intègre pleinement la dimension sociale de la musique. Comme l'éducation nouvelle, elle adopte un point de vue global sur l'individu et ne déconnecte pas la musique du réel.

Les Écoles MUS-E

Les écoles MUS-E, fondées par Yehudi Menuhin, visent à introduire « les arts à l'école primaire afin de développer la créativité des enfants, de libérer leur potentiel créateur et de prévenir ainsi la violence et le racisme en encourageant l'harmonie et l'esthétique dès le plus jeune âge. »¹⁹

Ici aussi, on notera l'implication sociale de cette pédagogie qui ne se cantonne pas à produire des musiciens, mais qui cherche bel et bien à avoir un impact humaniste sur la communauté.

18 Site web officiel. [Consulté le 02/06/2020]. Disponible sur : <http://www.elsistema-france.org/-Presentation-11->

19 Présentation de MUS-E. In DOUST, Richard. *Mus-e France* [en ligne]. Courant d'art [consulté le 24/04/2016]. Disponible sur : <http://www.mus-e.fr/1quisommes.php?file=museeneurope>

Pratiques au sein des musiques actuelles

L'implication dans ces musiques ne s'accompagne pas nécessairement d'une démarche académique et institutionnelle. Par conséquent, il n'est pas rare d'y rencontrer des instrumentistes de talent n'ayant pas bénéficié d'un enseignement traditionnel. Il arrive également que parmi ces instrumentistes, certains soient autodidactes.

Il serait donc intéressant de connaître les processus cognitifs qui ont amené ces musiciens à un niveau d'expertise élevé par leur seule motivation intrinsèque.

Pratiques au sein des musiques folk

De tradition orale, ces musiques échappent également souvent à l'académisme de la musique classique. C'est pourquoi, comme dans le monde des musiques actuelles, il n'est pas rare d'y côtoyer des musiciens n'ayant appris la musique que par la force de leur motivation personnelle.

Il pourrait être profitable de chercher à comprendre quels sont les moteurs des apprentissages instrumentaux au sein de cette culture musicale.

Pratiques au sein de certaines communautés des gens du voyage

Dans de nombreuses cultures, la musique occupe une place importante dans la vie quotidienne. Son approche est ainsi plus « naturelle » et son apprentissage souvent moins douloureux. Une réflexion sur les processus qui permettent la transmission de la musique dans ces différentes cultures pourrait donc donner à voir d'autres modes d'apprentissages que ceux employés par l'enseignement traditionnel.

En France, c'est principalement la communauté des gens du voyage qui participe au rayonnement de cette transmission non-traditionnelle de la musique, avec des émissaires célèbres comme Django Reinhardt. Elle pourrait donc servir de point focal à partir duquel réfléchir à une transmission « indolore » de la musique.

VI

Quels bienfaits attendre de tout ça ?

Le respect de la personne

Il peut sembler hors de propos, au XXIème siècle, d'en appeler à une pédagogie respectueuse des individus. Malheureusement, les témoignages de maints élèves et parents d'élèves nous poussent à considérer qu'aujourd'hui encore, une telle revendication est loin d'être satisfaite. Il apparaît donc légitime de chercher d'autres pistes que celles proposées par l'enseignement traditionnel, qui semble voué à vicier les meilleures volontés.

En raison de la philosophie humaniste que les pédagogies nouvelles engagent, nous pouvons espérer que se trouvent en elle quelques sources propres à régénérer l'enseignement et à le guider vers le respect de toutes les personnes.

Des artistes épanouis pour une musique vivante

Par ailleurs, même si l'on ne s'intéressait qu'au « résultat », qu'au « musicien », en tant que « personne propre à interpréter une œuvre avec maestria » et qu'on ne se souciait aucunement de cette personne en dehors de cet objectif, il y a fort à parier que l'éducation nouvelle parviendrait plus aisément à voir mûrir ce fruit que l'enseignement traditionnel. En effet, il n'est pas aberrant de postuler qu'un individu traité avec violence, pris au

piège d'iniques compétitions et n'attendant plus d'autre justice de ses pairs que celle de la remontrance, se transforme en un être humain captif des passions tristes. Et ces angoisses, ces craintes, – quand ce ne sont pas ces névroses –, nuisent fatalement à l'expression pleine et entière des passions que la musique veut exalter.

Imagine-t-on Orphée crispé sur sa lyre, hésitant à pincer sa corde de peur de voir Œagre le tancer ? Charme-t-on Cerbère quand on ne lui offre rien d'autre que les murmures de cet enfer qu'il connaît déjà par cœur ? N'y a-t-il pas comme un paradoxe à espérer voir naître en un esprit flétri un art épanoui ? Existe-t-il vraiment un moyen de communiquer le plaisir de la musique quand on a appris à ne la jouer que dans la peine ?

Je pense que non, et je postule que l'art n'est jamais si bien servi que par des artistes épanouis, heureux, et fiers de chanter leur muse.

Une société pacifiée

Il n'y a pas lieu de penser que la mise en place des pédagogies nouvelles dans l'enseignement des instruments de musique suffise à instaurer la paix dans le monde. Mais il est permis de postuler qu'il est du devoir de chacun d'y contribuer à hauteur de ses moyens. Car, s'il serait

confortable de penser que cette préoccupation est secondaire aux yeux d'un artiste et qu'elle ne constitue pas « son problème », je considère pour ma part qu'il ne peut y avoir de progrès social s'il n'est le fruit d'un élan collectif. Le progrès social « vertical », dispensé par une avant-garde éclairée servant la bonne morale à un peuple passif a déjà maintes fois démontré son penchant naturel pour la barbarie. Qu'on laisse quelques pontifes décider de ce qu'est le bien pour toutes et tous, et bientôt, – parfois avec une certaine nonchalance, sans qu'ils s'en aperçoivent eux-mêmes –, leurs sciences se transforment en statuts, leurs statuts en privilèges et ces privilèges en despotismes. En matière d'humanisme, l'action doit être collective si elle ne veut pas être réaction. Par conséquent, si petite que soit la pierre apportée à l'édifice, il est du devoir de chacun de se donner la peine de la poser.

L'éducation nouvelle, en cherchant à instaurer le goût de la bienveillance dans l'esprit des élèves contribue à cet effort d'apaisement et doit être encouragée non seulement parce qu'elle est profitable à l'instrumentiste, mais aussi parce qu'elle est salutaire pour l'humanité.

Moins de compétition

L'enseignement traditionnel de la musique

favorise un esprit de compétition dont les retombées positives peuvent être largement discutées. En effet, l'efficacité de la compétition dans le domaine de l'apprentissage est tout à fait contestable et le projet de société dont elle est porteuse doit également être questionné.

La compétition semble encourager la formation d'esprits égoïstes, répondant à l'anxiété plutôt qu'à des motivations intrinsèques, et susceptibles de tricher pour parvenir à leurs fins. Sur le sujet, voici notamment ce que l'on peut lire dans la *Revue française de pédagogie* :

« [la compétition] favorisant la comparaison sociale entretient des liens positifs avec des variables plutôt défavorables aux apprentissages scolaires, comme une forte anxiété (Papaioannou, 1994 & 1995), le recours à des stratégies d'auto-handicap (Midgley & Urdan, 2001), la tricherie (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998), la diminution des efforts et de la persévérance notamment face à des tâches considérées comme difficiles (Wolters, 2004) »²⁰.

20 Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-

Un projet pédagogique orienté sur la collaboration entre les pairs pourrait ainsi avoir des effets bien plus bénéfiques, tant sur les résultats en terme de performances que sur la vie en communauté d'un point de vue plus général.

Plus de motivation pour les élèves

Je souhaite que les pédagogies nouvelles charrient dans leurs cours de nouvelles manières d'enseigner la musique et qu'elles s'intéressent pleinement à la question de la motivation de l'apprenant. Il me paraît tout à fait cohérent de penser que c'est dans le désir de « bien jouer » plutôt que dans la crainte du professeur que l'élève parvienne à progresser.

En se centrant sur le rapport que l'élève entretient avec le savoir, plutôt que sur un savoir qui devrait à toute force être imposé à l'élève, il est permis d'envisager que l'apprenant soit en mesure de développer plus fermement sa motivation intrinsèque. Or c'est seulement par ce type de motivation que l'apprenant peut parvenir à un apprentissage approfondi favorisant l'épanouissement de toutes ses dimensions artistiques.

décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010,
consulté le 29 avril 2016. URL : <http://rfp.revues.org/463>

Que la motivation intrinsèque est bien plus efficace n'est désormais plus à prouver : les démonstrations qui vont dans ce sens abondent et si des esprits chagrins se refusent encore à l'accepter, cela tient plus du déni de réalité que de la pensée rationnelle.

Il serait donc grand temps que les professeurs de musique se saisissent pleinement du problème et qu'ils en assument toute la complexité, sans dédain ni hypocrisie.

La mise en situation de réussite

Les sciences de l'éducation tendent à valider l'hypothèse selon laquelle la mise en situation de réussite contribuerait à faire progresser un individu en l'entraînant dans un cercle vertueux. *A contrario*, la situation d'échec, lorsqu'elle devient fréquente, enferme l'élève dans une « spirale de l'échec » aux effets délétères.

L'enseignement traditionnel de la musique, fier de ne jamais souligner que « ce qui ne va pas », en prétextant que ce qui est réussi n'a pas besoin d'être mentionné, consacre une forme de d'intériorisation de l'incompétence. Elle établit ainsi un règne de l'impuissance apprise préjudiciable à de nombreux élèves.

Les pédagogies nouvelles pourraient donner aux professeurs d'instruments la force de se déprendre de ces réflexes pervers qui nuisent à la qualité de leur enseignement.

La mise en place de la démarche de projet dans le travail instrumental

L'absence de perspectives contribue fréquemment à décourager les élèves de la pratique instrumentale. Ils s'exercent souvent sur des études sans en comprendre la raison et lorsqu'ils travaillent des œuvres, ils n'ont que rarement l'occasion de les jouer. Travailler l'instrument en ayant l'objectif de produire des représentations régulières (ou d'autres projets, tels que des enregistrements audio ou vidéo) donne l'occasion de s'investir pleinement dans sa démarche. Par ailleurs, la possibilité de se constituer un répertoire qui permette de proposer de la musique à ses pairs, même quand cela n'est pas inscrit dans un planning précis, contribue à donner le goût de la musique.

Il est regrettable que bien souvent, les apprentis musiciens se retrouvent démunis lorsqu'on leur demande « Joue-nous quelque chose ! » : ils réalisent alors fréquemment qu'ils n'ont « rien de prêt ». Loin d'être anecdotiques, ces moments sont vécus comme des échecs personnels,

comme si le réel les rattrapait soudain et leur rappelait que tous ces efforts ne rimaient à rien.

Mettre en place des projets plutôt que de préparer des auditions et des examens (les premières n'existant généralement qu'en tant qu'examens qui ne disent pas leur nom) contribuerait à mettre en acte la musique suffisamment tôt pour que puisse se tisser un lien privilégié entre l'apprenant et son instrument. Cette pédagogie permettrait aux élèves de tirer satisfaction de leur apprentissage et de s'approprier un répertoire qu'ils seraient en mesure d'exécuter suivant leurs désirs et pas seulement sous la contrainte. On serait ainsi en droit d'en attendre des retombées positives à maints égards.

La démocratisation de la culture musicale

En mettant en place des pédagogies moins élitistes et en faisant l'effort d'une réflexion sur leurs modalités de transmission, on peut espérer donner accès à la musique à un nombre plus important d'individus. Il est permis de supposer que cela aura des retombées positives sur l'ensemble de la société, dans la mesure où cet effort pédagogique sera source d'un regain d'intérêt de la population pour la musique.

VII

Conclusion en forme de manifeste

Nous sommes las de ces pratiques archaïques qui gangrènent le monde de la musique.

Elles ont profité à de rares élus qui, – touchés par la grâce ou dotés de natures viciées –, se sont constitués en aristocratie.

Mais comme toute aristocratie, celle-ci nuit à la grande majorité des aspirants.

Elle a peut-être enfanté quelques talents, mais elle a surtout engrangé beaucoup de souffrance.

Pour donner naissance à un Mozart, combien d'autres assassinés ?

Le temps où nous demandions avec une mélancolie douceâtre « ce qu'il faut de sanglots pour un air de guitare ? »²¹ ne nous émeut plus. Le romantisme christique de nos aînés n'a plus de charmes pour nous : nous voulons des amours heureux.

Nous les voulons avec nos femmes, nos hommes, nos muses, et nous les voulons avec la

21 Louis Aragon, « Il n'y a pas d'amour heureux » in *La Diane Française*, 1946.

société toute entière.

Nous ne sommes plus obsédés par le soucis de la distinction : votre snobisme de janséniste ne nous profite plus.

Vous pensez peut-être que vos douleurs vous subliment ?

En réalité, nous devons vous le dire : elles nous ennuient.

« L'homme éprouve un dommage à la fois mental et moral, quand il fait quelque chose où il ne trouve aucun plaisir »²².

Cela vaut aussi pour la musique.

Nous ne voulons plus de ces nantis qui nous regardent de haut pour nous maintenir en bas.

Et il ne nous a pas échappé que vous aviez besoin de nous trouver bien bas pour vous sentir

22 WILDE, Oscar. *L'Âme humaine sous le régime socialiste* [e-book]. Wikisource, [date de consultation 02/06/2020]. [https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Portrait_de_Monsieur_W._H._\(recueil\)/L%E2%80%99%C3%82me_humaine_sous_le_r%C3%A9gime_socialiste](https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Portrait_de_Monsieur_W._H._(recueil)/L%E2%80%99%C3%82me_humaine_sous_le_r%C3%A9gime_socialiste)

bien hauts...

Nous en appelons à une vraie révolution :
nous allons tout niveler par le haut !

Et peu nous importe que cela réduise à
néant vos sacrifices. Vous nous avez trop souvent
immolés à la gloire de vos poses altières.

Il est temps d'enterrer pour de bon
Monsieur de Sainte-Colombe !

Place à la musique ! Place au plaisir !
Place à la démocratie !

Nous voulons les trois, ou nous ne voulons
rien !