

# Vers une didactique de l'enseignement des musiques actuelles ?

Charles Calamel

► **To cite this version:**

Charles Calamel. Vers une didactique de l'enseignement des musiques actuelles ?. 2012. <hal-00812975>

**HAL Id: hal-00812975**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00812975>**

Submitted on 19 Apr 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES ACTUELLES ?

AUTEUR : CHARLES CALAMEL  
[charles.calamel@orange.fr](mailto:charles.calamel@orange.fr)

## RESUME

Cet article présente les résultats d'une étude réalisée auprès de deux groupes de travail d'enseignants et d'élèves en Musiques Actuelles (MA). Elle porte sur la théorisation d'un réseau conceptuel d'éléments conduisant à la modélisation d'une didactique des MA pour les écoles de musique. Ces résultats permettent aux professeurs artistiques de concevoir certains accompagnements, en prenant en compte les apprentissages induits par les pratiques musicales et sociales vécues dans l'exercice des MA.

**MOTS CLES** : modèle d'apprenance ; didactique professionnelle ; situation *non formelle* d'apprentissage ; apprentissage autodirigé ; musiques actuelles.

## INTRODUCTION

Les résultats analysés ici finalisent une recherche amorcée en septembre 2011 ayant fait l'objet d'une présentation d'étape lors des journées d'études organisée à l'université Paris 8 Saint-Denis en février 2012<sup>1</sup>. Elle présente l'élaboration d'un processus de modélisation d'une didactique des Musiques Actuelles (MA).

Dans la plupart des cas, les apprentissages de la musique reposent sur une pratique instrumentale par l'immersion de l'apprenant dans un environnement artistique de son choix où s'entrecroisent pratiques musicales et pratiques sociales. L'individu apprend de soi, comme il apprend des autres. A partir de l'identification des diverses ressources cognitives et comportementales nécessaires à l'inscription musicale et sociale des jeunes musiciens dans cet environnement, l'hypothèse suivie était la possibilité de construire un cadre didactique et d'imaginer une ingénierie pédagogique (objectifs et modalités d'évaluation des parcours) au regard des pratiques musicales et sociales en vigueur dans les MA.

A partir d'une méthodologie de recherche utilisée par *Louise M. Bélair* dans le cadre de la *reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique*

---

<sup>1</sup> Calamel C., *Le jazz : une transmission à l'origine des musiques actuelles*. Colloque : « *Transmission et appropriation des pratiques musicales, socialisation en banlieue et ailleurs* » Colloque organisé par le CIRCEFT-ESCOL et l'association Chroma ZEBROCK en partenariat avec les réseaux thématiques « Education et formation » et « Sociologie des arts et de la culture » avec le groupe de Recherche « sociologie de l'enfance de l'AISLF.

*d'enseignement*, nous avons organisé un travail collaboratif similaire autour de l'identification des savoirs, savoir-faire et savoir être induits par la pratique musicale. Pour cela nous avons constitué deux groupes de travail : un groupe d'enseignants en musique et un groupe d'élèves se destinant au métier de musicien. Leurs réflexions croisées ont permis de clarifier et de classer un certain nombre de paramètres concernant l'exercice musical pour constituer un nouveau cadre didactique à l'enseignement des MA.

Après une rapide description d'une approche contextualisée de l'apprentissage des MA et du cadre théorique de référence débouchant sur la méthodologie et le dispositif de recueil des données, nous proposerons une première interprétation des résultats issus des discussions avec ces groupes de travail constitués pour cette étude.

#### **APPROCHE CONTEXTUALISEE DES MA**

L'émergence d'une ingénierie pédagogique appropriée aux MA pose plusieurs défis aux enseignants de ce domaine. L'un d'entre eux concerne la construction d'un cadre didactique prenant en compte un accompagnement différencié des élèves qui légitime les apports théoriques de l'enseignement au regard des apprentissages pratiques réalisés par les élèves en dehors de l'école de musique.

Au début, l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir être pour évoluer dans les MA (jazz, rock, folk, variété, rap, etc.) est toujours lié à une pratique amateur qui se fixe par la multiplication des expériences en situation de jeu. On peut distinguer ces dernières en trois catégories : les situations *formelles* (celles qui organisent les apprentissages au sein même d'une école de musique par exemple), les situations *non formelles* (celles qui offrent une pédagogie du détour, mais reposent néanmoins sur une intentionnalité d'apprendre de et par la situation vécue) ; les situations *informelles* (celles qui sont vécues par l'individu et qui lui permettent de collecter des informations qui se transformeront en savoirs à son insu, et qui lui serviront néanmoins dans d'autres occasions). La pratique des MA représente donc une somme de ressources que l'individu stocke, mobilise, actualise, et utilise en fonction de ses besoins à échafauder des solutions pour vivre les situations dans lesquelles il évolue.

Dans le domaine des MA, la pratique est à l'origine de toute immersion. C'est par la pratique, la plus part du temps collective, que les débuts de chacun s'organisent. On joue avec l'autre,

avant de savoir ce qu'on va jouer. La pratique est à la source de toute posture de l'apprentissage musical. Non seulement les MA n'échappent pas à cette règle ; plus encore, elles définissent un modèle d'apprenance (Carré 2006) spécifique qui interroge les manières d'enseigner la musique et les autres arts.

L'enseignant artistique est donc confronté aux sources multiples d'apprentissage auxquelles s'abreuvent leurs élèves. Ils pratiquent en dehors de l'école, jouent avec d'autres musiciens, échangent des informations, se « volent » des « plans », s'imitent pour mieux se construire et définir leur propre singularité d'interprète. Ils montent sur scène avant même de « savoir jouer » et y apprennent à « se tenir ». Tandis que dans le cadre des cours, ils s'exercent, répètent avec plus ou moins d'assiduité, répondent aux sollicitations des professeurs, abordent avec un plaisir relatif les aspects théoriques du savoir musical, etc. Pour autant, c'est en combinant ces situations diverses qu'ils apprennent et vivent leur inscription dans les MA.

Nous avons recherché la capacité d'un groupe d'enseignants à prendre en compte ces pratiques et à engager une réflexion sur la construction d'une didactique qui préserve et respecte les pratiques musicales et sociales de leurs élèves, tout en leur apportant les outils de théorisation indispensables à la fixation des savoirs.

A travers cette réflexion, on comprendra que l'enseignement des MA appartient à chaque enseignant dans sa singularité intrinsèque, et relève donc des représentations que chaque professeur se fait de sa mission et de son métier. De fait, leurs représentations sont issues de leurs années d'études musicales en tant qu'élèves et de leurs pratiques personnelles, conjuguées à une professionnalisation au métier de musicien qu'il est important d'interroger. On constate que bien souvent les représentations sont déstabilisantes lorsqu'ils font face à leur fonction (Calamel, 2012) qui leur semble tout à coup différente de ce qu'ils entrevoyaient (Jutras et *al.*, 2003 ; Lebel et *al.*, 2006 ; Martineau et *al.* 2008).

Dans le même temps, cette recherche s'est inscrite dans un acte de formation du groupe d'enseignants, en s'inspirant des apports du courant de la phénoménologie (Seidman, 1998) et de la construction des savoirs (Marchand 2000). En effet, elle a offert à ce groupe de travail, un temps de questionnement sur la pratique enseignante, et un temps de projection pour la modélisation d'un cadre favorisant les apprentissages des élèves. L'action de production de connaissances intégrée au processus de recherche a proposé à chaque membre du groupe une action réflexive participatoire du fait même de son implication dans la construction du sens éducatif dans les pratiques des MA.

## CADRE DE REFERENCE

En construisant une réflexion autour d'une didactique favorisant les apprentissages et la pratique des MA, il nous a paru important de nous appuyer sur le concept de « didactique professionnelle » pour poser le cadre théorique de la recherche.

Ce concept repose sur l'analyse du travail et du développement de compétences. Il se caractérise par une double identification : celle des indices de l'apprentissage de l'activité ; celle des indices du développement du sujet dans l'activité. D'après Samurçay et Pastré (2004), la didactique professionnelle est au carrefour de plusieurs théories. D'abord elle s'inscrit dans le champ de pratiques (débouchant sur les questions d'enseignement et de formation professionnelle) ; elle se fixe aussi à partir des réflexions sur l'ergonomie cognitive (qui fournit l'analyse du travail) ; elle rejoint les théories sur la didactique au sens d'une préoccupation épistémologique et d'une psychologie du développement (Pastré, Mayen et Vergnanud, 2006).

Pour Rogalski (2004), le concept de didactique professionnelle articule théories de l'activité et concepts de didactique (savoirs de référence, conceptualisation et schèmes, transposition didactique des situations de travail) pour proposer finalement un modèle de réflexions pour la formation et le développement de compétences professionnelles. Dans ce positionnement épistémologique, l'utilisation du concept de didactique professionnelle rejoint les travaux sur la « professionnalité émergente » (Jorro & de Ketele, 2012) car il pose un regard analytique sur les pratiques individuelles et collectives et favorise l'identification, non plus les compétences déjà acquises, mais les capacités des individus à les acquérir et « à devenir ».

Dans le cadre des pratiques MA, les capacités des individus « à devenir » pourquoi pas des professionnels, tient finalement une place centrale dans la mission implicite des enseignants. En effet, si la didactique professionnelle guide vers la recherche d'une rationalité instrumentale conduisant à l'identification des indices d'une professionnalité (Lenoir & Vanhulle, 2006), elle a intéressé notre démarche de recherche sur l'identification des savoirs savoir-faire et savoir être nécessaires à l'exercice d'une pratique musicale.

Dans cette perspective, cette étude apparaît alors comme un préalable souhaitable à la prise en compte des préoccupations d'une institution de formation de type école de musique, cherchant logiquement à clarifier des processus facilitateurs de l'apprentissage, et puisse développer une lecture compréhensive d'une activité d'enseignement s'appuyant sur une analyse des pratiques (Maubant & al, 2005).

Le cadre théorique offert par la didactique professionnelle (Pastré, 2002, Habboub & al, 2008) a constitué un filtre pertinent pour envisager des contenus pédagogiques depuis les premiers apprentissages jusqu'à une professionnalisation.

La didactique professionnelle comme cadre d'une lecture analytique de l'acte d'enseigner s'inscrit dans une approche par compétences. Pour autant, cette approche par compétences (savoir-faire) se complète de l'identification des connaissances acquises ou à acquérir (savoirs) permettant le développement d'un comportement (savoir-être), constituant la pierre angulaire, ou un modèle de référence de la formation des élèves comme des enseignants eux-mêmes (Pastré, 2011). Ainsi, la didactique professionnelle fixe un cadre théorique cohérent pour analyser à la fois les pratiques musicales et sociales des MA, mais aussi une manière de proposer un processus d'élaboration de contenu pédagogique.

L'expérience acquise par la pratique des MA ne doit/ne peut en aucun cas être sous-estimée par l'enseignant d'une école de musique. Le praticien est un « sujet » acteur de sa formation et non un « objet » à éduquer. La formation musicale, qu'elle soit initiale ou continue, doit toujours se référer à l'expertise de la pratique instrumentale, et aux situations de jeu dans lesquelles les acteurs découvrent leurs capacités à apprendre de leurs propres expériences. Par elles, ils apprennent savoirs, savoir-faire et de fait savoir-être en se lançant dans la réalisation de tâches à accomplir. Expériences et expertises retirées de la pratique constituent donc la base d'une ingénierie pédagogique garante des aptitudes attendues sur le terrain des MA.

Il nous a paru pertinent de reprendre en partie la démarche de recherche utilisée par Louise M. Bélair pour la reconnaissance de la professionnalité émergente (Bélair, 2009), et notamment la méthodologie de recherche adossée à la formation de groupes de réflexion et de discussion pour l'interprétation du corpus de données.

#### **METHODOLOGIE ET DISPOSITIF DE COLLECTE DES DONNEES**

Pour mener à bien cette étude, nous avons constitué un premier groupe de travail et facilité la création d'un cadre d'échanges et de partages d'idées autour des pratiques musicales et sociales des MA, en réservant à chacun la possibilité de réfléchir à la construction d'une nouvelle forme d'enseignement. Le premier groupe de travail était composé de sept responsables de formation dans des structures artistiques comme le Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD) et d'écoles associatives. Son action s'est déroulée en trois réunions de travail. Un second groupe de travail était composé de quatre élèves en MA se destinant professionnellement au métier de musicien.

Ce premier groupe a établi un protocole de recherche en plusieurs étapes. Un premier temps d'échanges l'a conduit à la reconnaissance des indices qui cernent une pratique autonome des MA. L'objectif était de lister « ce qui se passe quand on joue de la musique au sein d'un petit orchestre ». Le groupe a commencé par reprendre les indices d'une pratique du jazz (Calamel 2010) et recenser plus d'une soixantaine d'éléments inhérents aux MA. A partir de cette liste, le groupe a organisé des discussions pour regrouper ces indices en paramètres fondamentaux (Cf. *tableau n°1*).

Ainsi, les participants ont écrit individuellement les indices qu'ils estimaient importants, pour ensuite présenter collégalement leur liste. Ils ont comparé chaque indice, puis se sont engagés dans l'élaboration des critères de cohérence et d'homogénéité de la pratique. Le groupe est entré en négociation sur l'explicitation des indices pour s'accorder sur douze paramètres.

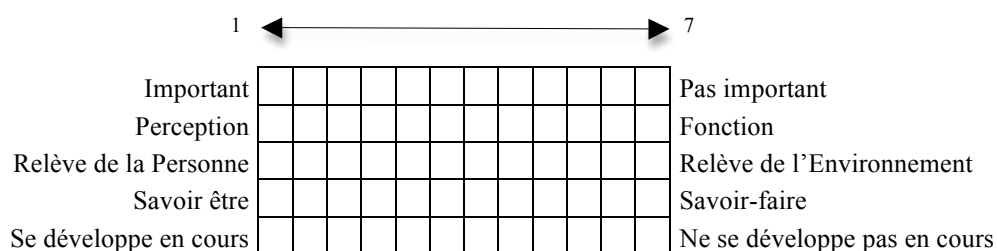
<b>Paramètres de pratiques des MA déterminés par le groupe</b>	<b>Extraits de verbatim permettant d'explicitier le paramètre</b>
1- Mobiliser les ressources déjà incorporées	<i>Le jeune musicien en MA possède déjà des savoirs et des savoir-faire en musique, avant même de s'inscrire à l'école. Par exemple, il sait accorder sa guitare, et développe certains réflexes non académiques bien ancrés en lui.</i>
2 - Avoir confiance en soi et en l'autre	<i>A force de supporter les imprévus, L'individu devient capable d'encaisser la critique et au bout d'un moment de s'analyser. Sa confiance en lui va se « travailler » en fonction de ses facultés à accepter les commentaires sur le manque de technique instrumentale et à prendre les remarques pour s'améliorer à partir des échanges avec les autres musiciens.</i>
3- Trouver sa place et prendre position	<i>Dans le groupe, la formation orchestrale constitue le monde social dans lequel l'individu s'inscrit et tient son rôle. L'environnement attend de lui qu'il prenne sa place et ses responsabilités au sein de l'orchestre, propose des orientations esthétiques, s'engage dans des projets artistiques.</i>
4 - Gérer les imprévus et les inattendus	<i>Les conditions de jeu sont la plupart du temps imprévisibles et laissent une large place aux imprévus. Il est nécessaire que le musicien puisse apprendre à gérer tout type de surprises, qu'elles soient musicales ou sociales.</i>
5 - Etre créatif, inventer, créer	<i>Le jeune musicien invente, improvise, répond à des innovations. Il doit chercher des solutions aussi bien techniques qu'esthétiques et fait des propositions.</i>
6 - Se structurer, se mesurer aux autres et défendre ses valeurs	<i>La pratique musicale structure l'esprit, mais aussi conduit l'individu à structurer sa pensée. L'organisation musicale et/ou sociale se traduit par une organisation mentale. Les valeurs de l'individu (structuration, logique, rigueur) s'entendent à travers sa manière de jouer.</i>
7 - Donner du sens aux situations de jeu	<i>Les situations musicales sont souvent insolites, tant sur le plan musical que relationnel. L'individu doit mettre en cohérence ce qu'il joue avec ce que joue son partenaire sans que la musique soit préméditée. Si la partition se construit au fur et à mesure que se déroule la musique dans le cadre d'une improvisation par exemple, il importe que le jeune musicien puisse harmoniser et donner du sens à ce qui est en train de se jouer.</i>
8 - Etre réflexif	<i>La pratique des MA conduit l'individu à questionner sa manière de jouer, sa propre façon d'être dans la musique. Par cette activité intellectuelle sur sa pratique individuelle, il apprend, intègre, transfère, objective... La réflexivité devient l'acte par lequel il prend conscience de son jeu et de ses progrès dans l'expression de son art, mais aussi de ses relations sociales.</i>
9 - Apprendre sur soi	<i>Dans les situations de jeu systématiquement nouvelles, l'individu doit être capable de se servir de ses ressources, ses savoirs, aux expériences passées,</i>

	<i>pour apprendre de son fonctionnement personnel et diriger ses choix.</i>
10 - Se motiver	<i>Le jeune musicien se sent capable de prendre du plaisir à jouer avec les autres, se sent capable d'atteindre techniquement des résultats satisfaisants, et se sent efficace pour jouer la musique attendue.</i>
11 - Développer son sens de l'initiative	<i>La pratique musicale rend l'individu débrouillard, vif, ingénieux. Comme les comportements ne sont pas stéréotypés ou prédéfinis par une partition à jouer, l'individu développe sa réactivité et son sens de l'initiative.</i>
12 - Evaluer les situations	<i>Il faut que la personne qui pratique les MA puisse développer ses capacités à mesurer ce qu'il joue par rapport aux autres musiciens. Ces facultés s'étendent ainsi à ses capacités de socialisation dans les groupes artistiques.</i>

Le groupe s'est attaché ensuite à répartir chaque paramètre en fonction des caractéristiques de « savoir, savoir-faire et savoir-être » (Cf. *tableau n°2*). De cette répartition, il a été possible pour deux enseignants du groupe de commencer à imaginer des contenus pédagogiques pour enseigner les MA dans leur propre école.

Savoir	Savoir-faire	Savoir être
<i>Mobiliser les ressources (1)</i>	<i>Avoir confiance (2)</i>	<i>Etre créatif (5)</i>
<i>Se structurer (6)</i>	<i>Faire face aux imprévus (4)</i>	<i>Trouver sa place (3)</i>
<i>Donner du sens (7)</i>	<i>Etre réflexif (8)</i>	<i>Se motiver (10)</i>
<i>Apprendre sur soi (9)</i>	<i>Evaluer (12)</i>	<i>Dév. son sens de l'initiative (11)</i>

L'étape suivante a vu la nécessité de définir des pôles pour interpréter chaque paramètre. En effet, pour rendre compte de la richesse et de la qualité des échanges sur chaque point de négociation, il a paru indispensable d'élaborer à la fois des « construits bipolaires » montrant les tendances de chaque paramètre ainsi qu'une échelle de valeurs de 1 à 7 pour hiérarchiser leur importance dans la pratique des MA.



Il est ressorti des discussions que certains paramètres avaient plus d'importance que d'autres, nécessitant la création d'une graduation en 7 points (de *peu important* à *très important*) pour imaginer les tendances qualitatives des paramètres. Cinq axes bipolaires ont permis d'interpréter les paramètres.

Tout d'abord, l'axe « *perception-fonction* » défini par le modèle d'apprenance du jazz a aiguillé le groupe dans cette réflexion. Le pôle « *perception* » rappelle qu'un individu inscrit dans la pratique des MA utilise sa *perception* pour comprendre l'environnement, tandis que les membres du groupe musical attendent de lui une participation, musicale et sociale, qui



active la *fonction* qu'il va occuper dans cet environnement. Le groupe a ensuite étudié un nouvel axe de réflexion « *personne-environnement* » afin de distinguer les apprentissages qui relevaient plutôt d'une pratique autonome (*personne*) ou plutôt induite par le collectif (*environnement*). Logiquement l'axe « *savoir-faire-savoir être* » est venu préciser si l'apprentissage était de l'ordre d'une compétence (*savoir-faire*) ou d'un comportement (*savoir-être*), et mieux cerner ce qui relevait des apprentissages « *développés en salle de cours* » ou « *en dehors de la salle de cours* ». Pour finir, l'axe « *important-pas important* » a permis de poser la graduation en 7 points et traduire au mieux les divergences et conserver le plus possible la subtilité de la collecte des données. L'échelle de 1 (gauche) à 7 (droite) a permis de prolonger les échanges et de passer chaque paramètre au crible des « *construits bipolaires* ». Ainsi, le groupe a donné une valeur de 1 aux construits de la colonne de gauche et une valeur de 7 aux construits de la colonne de droite ; le groupe s'est accordé sur le 4, signifiant l'équilibre entre deux pôles.

#### **VERS UNE META-ANALYSE DES DONNEES**

Les données collectées soumises au logiciel *Rep Grid Research IV* ont permis de corréler certains résultats et d'en tirer quelques interprétations qualitatives supplémentaires (Davidson, 2007). Mais il est important d'insister ici sur le cadre interactionnel et les modifications des pratiques professionnelles qu'il a pu provoquer. En effet, le groupe d'enseignants s'est saisi de l'occasion pour distinguer les paramètres qui pouvaient relever de leur accompagnement pédagogique de ceux qui au contraire ne dépendaient pas réellement de l'école de musique. Cette prise de conscience, bénéfique pour tous les membres du groupe, a mis en évidence une forte corrélation entre les construits *personne* et *savoir-être* et les construits *savoir-faire* et *environnement*. En revanche, les construits *perception* et *fonction* apparaissaient relativement tranchés, ce qui peut s'expliquer par le fait d'une réelle polarisation du rôle et de la place qu'occupe l'apprenant dans la pratique des MA.

A l'issue des séances de travail avec le groupe composé d'enseignants, il était important de mettre à l'épreuve les résultats obtenus et de les partager avec un groupe d'élèves se destinant au métier de musicien. L'identification et le classement des paramètres a été perçu par ce second groupe comme un référentiel de pratique/métier. Ainsi, il a été posé à ce nouveau groupe constitué d'élèves en MA la question suivante : *si vous deviez devenir musicien professionnel, quels seraient les paramètres les plus importants que vous devriez développer selon vous pour atteindre votre but ?*

Le second groupe a étudié les résultats en se projetant dans leur futur métier. L'approche partagée a été de corrélérer les paramètres par groupe de trois pour construire des ensembles formels valorisant l'émergence d'une professionnalité musicale et sociale dans les MA. Le groupe a ensuite nommé les ensembles obtenus. Ainsi ils ont constitué un ensemble où la créativité était mise au premier plan. Ce champ recouvre les paramètres : *Etre créatif (5)*, *Se structurer (6)*, *Développer son sens de l'initiative (11)* ; un champ technique qui regroupe les paramètres : *Mobiliser les ressources (1)*, *Avoir confiance (2)*, *Evaluer (12)* ; un champ d'apprentissage que nous avons appelé champ du Rapport au savoir englobant les paramètres : *Donner du sens (7)*, *Etre réflexif (8)*, *Apprendre sur soi (9)* ; enfin un champ de représentations avec les paramètres : *Trouver sa place (3)*, *Faire face aux imprévus (4)*, *Se motiver (10)*.

Le tableau ci-dessous rappelle les indices collectés par les deux groupes, et permet le lancement d'une interprétation prenant la forme d'une méta-analyse.

	Rap au Savoir			Représentations			Technicité			Créativité			
Important	6	4	4	7	7	5	6	5	6	5	5	6	Pas important
Perception	6	2	2	6	2	1	3	6	3	4	5	3	Fonction
La Personne	5	6	6	7	7	5	2	7	5	5	4	4	L'Environnement
Savoir être	4	2	2	6	2	6	2	3	2	3	4	4	Savoir-faire
Se dév. en cours	4	7	6	1	1	1	5	7	7	4	3	2	Ne se dév. pas en cours
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Etre créatif
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dév son sens de l'initiative
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	<u>Se structurer</u>
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mobiliser ses ressources
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dev. sa confiance en soi
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	<u>Evaluer les situations</u>
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Trouver sa place
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Gérer les imprévus
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	<u>Se motiver</u>
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Donner du sens
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Etre réflexif
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Apprendre sur soi

Le terme de « *méta-analyse* » a été proposé par Glass (1976). Plusieurs définitions ont été données par différents auteurs (Pignon & Poynar 1991, 1993), mais on peut définir la *méta-analyse* comme l'utilisation de techniques statistiques pour réaliser une synthèse d'un

ensemble de données distinctes. De ce point de vue, nous allons procéder ici à une analyse du croisement des résultats obtenus par le groupe d'enseignants d'une part, et par le groupe d'élèves d'autre part.

#### *Vers 4 ensembles de paramètres*

Le groupe d'élèves a réagi sur le premier ensemble, nommé « Rapport au savoir », regroupant les trois paramètres qui conduisent l'individu à transformer ses savoirs, à les faire évoluer de façon personnelle et autonome. Ce champ souligne la capacité de l'individu à modifier par lui-même ce qu'il sait, et donc à être capable de « grandir » dans une pratique musicale et/ou relationnelle. La réflexivité tient une place centrale dans l'évolution de l'individu et est perçue comme un *savoir-faire* (compétence à apprendre) et comme une *fonction* attendue au sein des orchestres. Autrement dit, les membres du groupe musical doivent prendre la responsabilité de progresser, d'apporter du nouveau afin que la production musicale puisse évoluer.

Ainsi, le groupe d'élèves a réagi fortement au fait que le groupe d'enseignants ait pu attribuer uniquement aux contenus pédagogiques des cours le développement pour acquérir cette compétence. Le groupe d'élèves a estimé qu'il y avait là un décalage entre ce que pensent les enseignants de la pratique des MA et ce qui est vécu réellement *in situ*. Le groupe d'élèves a estimé que les enseignants avaient une représentation faussée des pratiques musicales et sociales, et s'approprièrent un paramètre qui dépendait selon eux plutôt de l'*Environnement*.

Enfin, si le paramètre « *apprendre de soi* » relève de la *Personne*, les paramètres « *être réflexif* » et « *donner du sens aux situations vécues* » sont confirmées par le groupe d'élèves comme étant des *fonctions* attendues et à développer dans le cadre de la pratique des MA.

Le second ensemble, nommé « champ des représentations » (REP) a beaucoup intéressé le groupe d'élèves parce qu'il souligne les idées qu'ils se font de la pratique musicale et sociale des MA. Ils se représentent le métier plutôt comme un *Environnement* qui demande à l'individu de développer sa *perception*, mais aussi de remplir les *fonctions* attendues dans l'orchestre. En réalité, ce qu'on attend du musicien dans un orchestre n'est pas toujours explicité par le leader du groupe. Et quand bien même, les idées que les musiciens se font de leur charge de responsabilité naissent de leur propre capacité à s'inventer un rôle, une place une fonction au sein même de l'orchestre. Ainsi, l'école comme l'environnement conduisent l'individu à « se » représenter dans son futur métier. C'est la raison pour laquelle, les résultats sont très tranchés dans le tableau ci-dessous. Les curseurs imaginaires entre les construits bipolaires d'interprétation sont positionnés soit d'un côté soit de l'autre de l'échelle de

graduation. Ces représentations sont organisées par les paramètres « *trouver sa place ; gérer les imprévus ; se motiver* » et dépend avant tout de la *Personne* et *ne se développe pas en cours*. Autrement dit, les enseignants n'ont pas intérêt à penser des contenus pédagogiques pour modifier les représentations des élèves. Ces modifications ne relèvent pas d'eux, mais de l'individu. Les pratiques développent des *savoir-être*, mais on considère que la *gestion des imprévus* relève davantage des compétences à acquérir. Les trois paramètres du champ des représentations sont jugés très importants pour progresser dans cette pratique musicale.

Mais le groupe d'élèves a réagi très fortement aux graduations apportées par le groupe d'enseignants, car pour les jeunes en exercice, le milieu exerce une forte pression sur les individus et leurs capacités à supporter cette pression. Il existe donc un écart entre le regard que l'individu porte sur lui-même. L'écart est perçu entre ce que l'on pense être et ce que l'on pense devoir être. Si cet écart est trop important, il peut conduire l'individu à vivre les insatisfactions comme des échecs suffisamment importants pour faire chuter l'estime de soi. L'enjeu est central de la pratique et les corrélations montrent des liens directs avec le paramètre de *la confiance de soi*. L'estime de soi repose sur l'équilibre de trois piliers : un amour de soi ; une vision de soi ; une confiance en soi (André, 2008), on comprend alors l'importance que joue le milieu environnemental de l'individu sur sa capacité à apprendre et maintenir sa place dans les MA.

Le troisième ensemble, baptisé « champ de la technicité » regroupe les paramètres des pratiques techniques. La capacité des individus à mobiliser les ressources déjà incorporées est une preuve de technique maîtrisée. Et cette technique s'étend jusqu'à la capacité d'évaluer les situations dans lesquelles se retrouve le praticien. Par exemple, le paramètre *gérer les imprévus* est en corrélation avec celui d'*Evaluer*. Ainsi, ce sont les opérations qui sont classées dans les compétences à acquérir et entretenir, jugées comme indispensable à la pratique des MA. Le groupe d'enseignants défend l'idée selon laquelle les cours accompagnent les élèves dans tout ce qui relève des acquisitions techniques. L'école tient alors dans l'esprit des enseignants le lieu de la théorisation, et où les conditions sont posées pour avoir cette action auprès des élèves. D'ailleurs, le groupe d'élèves ne contredit pas le regard du premier groupe sur cet aspect de la pratique des MA. Il faut noter que deux paramètres sur trois relèvent de l'*Environnement*. L'influence du milieu sur le comportement de l'individu est donc perçue comme très importante.

Le quatrième ensemble nommé « champ de la créativité » représente le regroupement des paramètres qui apparaît très équilibré, en ce sens que les réponses situent le curseur des pôles d'interprétation au milieu de la graduation. Cela a pour incidence que la créativité se développe en cours comme en dehors de l'école de musique, que les *savoir-être* et les *savoir-faire* sont à parité d'importance. L'individu puise les ressorts de la créativité aussi bien dans sa *personne* que dans l'*environnement*, et les deux groupes de travail l'ont perçue plutôt comme un savoir-faire attendu et développé par une fonction attendue de la pratique, voire de la professionnalité.

### ***Vers une didactique des MA***

Les quatre ensembles posés par le second groupe ont permis d'affiner la vision que nous pouvons avoir des paramètres pédagogiques et de réajuster une didactique des MA. En effet, la répartition des paramètres en fonction des savoirs, savoir-faire et savoir être a favorisé l'émergence de contenus pédagogiques appropriés. Les discussions entre professionnels ont permis également de mieux cerner les domaines d'apprentissages dans lesquels l'école de musique se sentirait légitime dans l'accompagnement des élèves.

Le groupe d'élèves évoque aussi la pression de l'environnement sur eux-mêmes. C'est une manière de rappeler qu'un individu noyé dans un groupe social a tendance à se conformer aux individus qui l'entourent. La principale raison de ce conformisme est probablement la peur du rejet social, et cette peur est très liée à l'estime de soi. Des études montrent d'ailleurs que le conformisme social s'accroît d'autant plus que l'estime de soi est malmenée. La prise d'initiative au sein des groupes de musique repose inévitablement sur l'apprentissage à prendre des décisions, et à argumenter ses choix. Cet apprentissage dépend avant tout de l'*environnement* et des mises en pratique de la musique.

Cette analyse souligne la place importante de l'estime de soi dans la pratique des MA. Celle-ci dépend de la distance perçue entre le comportement et ce qui représente l'idéal attendu. Plus l'individu se rapproche de son idéal et plus il se porte en bonne estime, et en mauvaise estime quand il s'en éloigne. Il ne faut donc pas que les enseignants oublient que les apprentissages de la musique passent par l'imitation sociale, et que les idéaux dans ce type de pratiques sont difficiles à atteindre tant la technique instrumentale et l'inventivité sont au cœur des situations de jeux et de rencontres. L'imitation est utile, non pour ressembler à un modèle choisi, mais pour mieux se trouver soi-même. Elle conduit l'individu à acquérir de

nouvelles compétences et à forger son propre style de jeu : *je vais essayer de faire aussi bien* (extrait de verbatim). Ainsi, en augmentant son savoir-faire on augmente son estime de soi.

L'accompagnement pédagogique des élèves en MA peut alors être considéré en fonction de ce qui relève des attentes de l'élève, que ces dernières soient formulées ou implicites ; mais il fixe également les limites de sa propre portée, musicale et sociale, rendant aux enseignants un rôle différent de celui qu'ils croient habituellement devoir jouer et qui est inscrit très profondément dans les représentations mentales de bien des professeurs. La clarification et la classification des paramètres des pratiques MA permettent aux enseignants et aux élèves de passer d'un rôle d'une « relation d'aide » à une « aide à la relation ». L'enseignant peut désormais prendre une posture différente, tandis que l'élève peut imaginer une nouvelle relation sociale avec les responsables de l'institution de formation.

#### **EN GUISE DE CONCLUSION**

Les recherches sur la construction de modèles pédagogiques pour l'apprentissage des pratiques artistiques ne sont pas si nombreuses. En revanche, celles sur l'accompagnement de l'individu se développent toujours, et c'est à partir de ces thématiques que s'impliquent les enseignants artistiques. Parmi elles, on peut citer entre autres les récents travaux de Maela Paul (2010), et ceux d'Anne Jorro (2011).

Toutes ces recherches mettent l'accent sur le travail sur soi, en tant que critique de sa propre pratique et sur la cohérence nécessaire dans les actions à mettre en œuvre. Ainsi, les pratiques artistiques, de par ce qu'elles induisent d'autodirection en apprentissage, d'autonomisation et de responsabilisation, offrent un cadre d'analyse et d'expérimentation particulièrement productif en terme d'innovation pédagogique.

Enfin, les résultats de cette recherche sur les pratiques musicales proposent un cadre d'élaboration du processus de production d'une didactique des MA : la réflexion réalisée avec les groupes d'élèves et d'enseignants, et la description détaillée de la méthodologie de travail collectif devraient venir alimenter les recherches sur les enseignements des MA, et fournir des données supplémentaires pour la création de cursus pédagogiques appropriés.

## BIBLIOGRAPHIE

- André C., Lelord F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob
- Bélair L.M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle, In A. Jorro (ED). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*, Ottawa : PUO.
- Calamel C. (2010). *Le jazz comme science d'éducation : vers un modèle explicatif de la formation des savoirs du jazzman*. Thèse de doctorat, Paris : Université de Nanterre.
- Carré P. (2006). *L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ?* Audition publique trimestrielle, 30 janvier 2006. Comité Mondial pour l'Education et la Formation tout au long de la vie.
- Davidson A.L. (2007). *L'analyse des construits : un outil légitime pour la recherche en éducation*. Université Carleton.
- Glass G.V. *Primary, secondary, and méta-analysis of research*, Educ. Res. ; 5,3-9, 1976
- Pignon JP. & Poynar dT, (1991). *Meta-analyse des essais thérapeutiques*, Gastroenterol. Clin.Biol.
- Habboub E, Lenoir Y., Tardif M. (2008). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones* – in P. Pastré et Y. Lenoir : *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Jorro A. & De Ketele J.M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jutras F., Desaulniers M.P., Legault G.A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui ? In G.A. Legault (Ed) *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Sainte-Foy : PUQ.
- Lebel C., Belair M.L. & Descôteaux M. (2007). « L'analyse des construits au service de la persévérance », In *Education et francophonie*. Montréal : XXXV : 2, pp. 133-152.
- Lenoir Y. & Vanhulle S. (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke, Editions du CRP.
- Martineau S., Gervais C., Portelance L. & Mukamurera J., (2008). « L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple », In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Eds), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Quebec : PUL, pp 1-8.
- Maubant P., Lenoir Y., Routhier S., Oliviera A., Lisee V., Hassani N. (2005). *L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie*. Les dossiers des Sciences de l'éducation, 14, 61-75, p 478. <https://depot.erudit.org/bitstream/000960dd/1/Volume%208-articles.pdf>.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G., (2006). *La didactique professionnelle*, Paris : Revue française de pédagogie.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris : PUF.
- Pastré P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Paris, Revue française de pédagogie, N°138.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : l'Harmattan
- Rogalski J. (2004). *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions*, Paris : Revue électronique Activités, Vol 1 n°2.

Sumurçay R., Rabardel P. (2004). Modèle de l'analyse de l'activité et des compétences : Propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samarçay et P. Psstré coordinateurs. Toulouse : Octarès, pp 163-180.

Pignon JP., Poynar dT. (1993). *Meta-analyse des essais thérapeuthiques : Principes, méthode et lecture critique*, Paris : Revue du Praticien.