

Des filières d'enseignement musical «de qualité», pour encourager «les talents»?

Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili et Jérôme Schumacher

L'article constitutionnel 67a, adopté par le peuple le 23 septembre 2012, dispose que: «Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons s'engagent à promouvoir à l'école un enseignement musical de qualité».

L'objet de cet article est d'analyser à partir de deux cas de conservatoires:

- *le discours sur la qualité en lui-même,*
- *la nature des dispositifs prévus pour la formation d'une minorité d'élèves jugés «à haut potentiel».*

C'est à partir de l'observation des régulations (Sensevy, 2007) et interactions multiples issues des différents cours proposés dans ces cursus renforcés que l'étude analysera les processus conduisant à une performativité musicale spécifique, voire à une qualité d'enseignement particulière.

Introduction

L'Article constitutionnel 67 a, adopté par le peuple suisse le 23 septembre 2012, dispose que:

«Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons s'engagent à promouvoir à l'école *un enseignement musical de qualité*».

Partant du constat qu'il est plutôt inhabituel qu'une norme juridique fondamentale fasse mention de la «qualité» de l'enseignement dans une discipline spécifique, nous proposons, dans un premier temps, d'analyser le lexique et les formulations en lien avec l'objectif qualitatif mentionné dans l'Article constitutionnel 67 a. De fait, la présence de cet Article dans la Constitution suisse résulte d'une Initiative populaire fédérale déposée le 18 décembre 2008 – preuve qu'une demande sociale de former des experts en musique et des musiciens performants existe en Suisse. Le discours sur la qualité de l'enseignement musical n'a d'ailleurs cessé de s'étoffer: jusqu'en 2010 les filières formant «l'élite» de la musique

dite «classique» revendiquaient une certaine forme d'excellence au niveau des classes professionnelles et préprofessionnelles, c'est-à-dire concernant des élèves adolescents et jeunes adultes. Depuis lors, cette situation a changé et les débuts en musique ont, eux aussi, massivement fait l'objet de création de filières d'excellence. C'est aux productions textuelles de ces cinq dernières années, accompagnant l'émergence de ces phénomènes, que nous consacrerons la *première partie* de cet article.

Dans une deuxième partie, nous examinerons le contexte social et institutionnel dans lequel ont été créés, depuis l'an 2000, les programmes de formation pour les enfants et adolescents qualifiés de «jeunes talents». Ceci dans la droite ligne de l'alinéa de l'Article 67a al. 3 de la Constitution, qui dispose que «*La Confédération fixe, avec la participation des cantons, les principes applicables à l'accès des jeunes à la pratique musicale et à l'encouragement des talents musicaux.*»

La nature pédagogique de ces dispositifs de formation – et en particulier leurs caractéristiques didactiques – feront l'objet de la *troisième partie* de cet article, à partir de trois cas d'élèves inscrits dans des filières réservées aux «jeunes talents» dans deux conservatoires différents et que nous avons observés dans leurs cours. En *conclusion* s'ensuivront l'exposé et la discussion des résultats de cette étude exploratoire.

Les discours sur la qualité de l'enseignement musical «intensif»

Si les Conservatoires et écoles de musique se sont massivement dotés d'une filière «intensive», *le discours, quant à lui, n'affiche pas* nettement d'objectif élitiste. Et ceci quand bien même c'est une infime minorité des élèves qui est concernée (guère plus de 1%)¹.

Du fait que la proportion d'élèves admis est très faible, on pourrait s'attendre à ce que la sélection donne lieu à des concours d'entrée dont il est possible de bien situer les critères de réussite. Car le concours est la forme socialement consacrée aux processus d'admission hautement sélectifs. En d'autres termes, on pourrait escompter une focalisation des discours sur des indicateurs concernant

- des performances (répertoire maîtrisé, participations à des concerts et concours préalables, par exemple) – qui pourraient être recensées (dans un compte rendu biographique) avant d'être testées,
- des acquisitions (définition de niveaux techniques, expériences d'interprétation, par exemple).

Or aucune des filières de Suisse romande ne livre des critères objectivables de réussite au concours d'entrée. Autrement dit, les élèves ne savent pas véritablement sur la base de quels indicateurs ils sont testés. Ils n'ont, par conséquent, pas les moyens de se faire une idée préalable des conditions exactes d'une admission ou d'une non-admission.

Ce que disent en effet les textes de présentation de ces filières, c'est que les «critères d'entrée»² (Conservatoire de Musique de Genève [CMUSGE], sd,a) concernent des points comme ceux-ci:

- personnalité, sensibilité et intelligence musicale
- potentiel de développement
- capacités d'assimilation et vitesse d'apprentissage
- aptitudes instrumentales, facultés motrices
- motivation et investissement (CMUSGE, sd,a)³ ou encore ceux-ci: motivation
- sens artistique et musical
- travail régulier (CMUSGE, sd,b)⁴

Tout se passe donc comme si l'élève, pour avoir ses chances d'être admis, devait faire preuve cumulativement

de *dispositions* artistiques particulières (personnalité, sensibilité, intelligence musicale, sens artistique) et

d'une *assiduité* particulière dans son travail personnel (sachant que l'étude d'un instrument ou du chant repose sur une part énorme de travail personnel en solitaire).

Et *comment* la démarcation entre des dispositions et une assiduité jugées toutes deux suffisantes ou toutes deux insuffisantes s'opère, les textes n'en parlent pas. Les dispositions et l'assiduité restent des notions indéterminées.

Une fois l'élève admis, ses études musicales se déroulent selon un régime particulier, dont certaines composantes essentielles fonctionnent comme des données contractuelles. Malgré la diversité de ces contrats, quelques constantes se dégagent:

Tableau 1: Données contractuelles de deux filières intensives

Filière intensive du CPMG	Filière Musimax du CMG
<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou allongement des cours hebdomadaires par rapport à la norme, • cours complémentaires au cours instrumental ou vocal de base, • plus d'auditions, et plus d'activités (chœur, ateliers – improvisation, musique de chambre, coordination respiratoire... –), • collaborations avec des professionnels autres que le professeur d'instrument ou de chant (chef d'orchestre, musicien venu donner une Master-class, professeur de musique de chambre, professeur de technique respiratoire ou de techniques posturales), en complément du cours individuel d'instrument ou de chant, • informations sur les horaires scolaires aménagés, voire garantie de pouvoir bénéficier d'horaires aménagés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplication des cours et donc des heures de présence au Conservatoire, • passage d'un enseignement musical à l'autre, chacun avec ses objectifs propres, • multiplication des répétitions, pour la musique de chambre ou l'orchestre, • multiplication des heures d'exercice à domicile, • répétitions plus fréquentes, avec des partenaires de la filière, • multiplication des prestations scéniques, • participation à des concours, • équilibrage des exigences scolaires et des exigences «musique intensive», • développement des expériences d'auditeur, lors de concerts, • paiement d'écolages différenciés (jusqu'à 2'995 francs par an), • investissement dans un bon instrument, voire une famille d'instruments.

Le contexte social et institutionnel dans lequel les filières «intensives» ont émergé

Le plus remarquable, dans le contexte de mise en œuvre de ces filières, c'est qu'elles émergent alors que la mission de l'école publique reste inchangée: cette dernière est censée offrir à tous les élèves les mêmes parcours d'école obligatoire et les mêmes bases, que ce soit grâce au Plan d'études romand (PER) ou au *Lehrplan 21*.

De fait, le partenariat entre filières intensives de musique et école obligatoire est indispensable – pour dégager du temps et permettre à l'élève de suivre une palette de cours musicaux assez vaste et de se consacrer suffisamment à son travail musical personnel. Ce partenariat oblige cependant aussi l'école publique à traiter les élèves musiciens inscrits dans les filières intensives *autrement* que la grande majorité, que ce soit en les regroupant dans des établissements et des classes déterminés ou en prévoyant pour ceux-ci une manière différenciée de suivre le cursus obligatoire.

Le programme *Musique-École* du Conservatoire de Lausanne, par exemple, se présente comme suit: il est ouvert à tous les enfants et adolescents de 8 à 15 ans domiciliés dans le canton de Vaud; le candidat ne doit pas rencontrer de difficulté scolaire; c'est une audition d'entrée qui sanctionne son admission au programme. Deux établissements lausannois spécifiques (Mon-Repos pour les 5^e et 6^e degrés, l'Élysée pour les degrés 7 à 12) accueillent les élèves. Ceux-ci reçoivent une formation musicale étendue au Conservatoire de musique de Lausanne (dont 80 minutes hebdomadaires de cours d'instrument principal ainsi que des projets en lien avec la Haute école de musique de Lausanne (HEMU)). Les enfants âgés de 8 à 9 ans ont congé tous les après-midi alors que pour les élèves de 10 à 15 ans, ce sont des aménagements individuels de 8 périodes qui sont proposés.

À ce premier paradoxe d'une école publique qui taille des programmes spécifiques pour élèves talentueux dans son héritage démocratique et républicain, s'en ajoute un second: les buts visés par ces filières intensives ne se distinguent pas foncièrement, tels qu'ils sont exprimés, des buts valables pour tous les autres élèves, y compris ceux inscrits dans les filières «ordinaires». Les institutions de formation musicale ont, par exemple, pour vocation

- de donner à *tous* le goût de la musique,
- d'accompagner *chaque élève* vers la *maîtrise instrumentale ou vocale*,
- de favoriser l'autonomie,
- de préparer les élèves à se produire en public,
- d'encourager la pratique de la musique de chambre et de la musique d'ensemble,
- de cultiver la connaissance des différents styles et répertoires,
- de stimuler la créativité, d'orienter les élèves prometteurs vers des études professionnelles *études* professionnelles (CMUSGE, sd,c)⁵.

N'est-il pas relativement difficile, si l'on s'en réfère à ces buts, de les différencier de ceux des trajectoires d'élèves des filières «intensives»?

D'autres buts, énoncés par des écoles de musique et conservatoires, ne permettent pas non plus de situer la nature de la complémentarité entre formation musicale scolaire et formation musicale extrascolaire. Ainsi l'Association vaudoise des conservatoires et écoles de musique (AVCEM) ou l'enseignement artistique délégué à Genève partent de postulats qu'il serait difficile de démarquer des «intentions» du PER (CIIP, 2010)⁶.

Tableau 2: Finalités de l'enseignement des arts pour les institutions concernées

Association vaudoise des Conservatoires et Ecoles de musique [AVCEM] ⁷ et Enseignement artistique délégué, Genève ⁸	Plan d'études romand (PER) ⁹ (CIIP, 2010-2016)
<p><u>AVCEM</u>: «L'éducation musicale apporte une contribution essentielle au développement de la personnalité. Elle stimule l'intellect, améliore les facultés de perception, la concentration et la mémoire, renforce la confiance et l'estime de soi, accroît la motivation et développe les compétences sociales. Avant tout, la musique procure de grandes joies à ceux qui en font, comme à ceux qui l'écoutent» (AVCEM, 2016).</p> <p><u>Enseignement artistique délégué, Genève</u>: L'ensemble des établissements d'enseignement de la musique permet d'assurer une offre diversifiée susceptible de sensibiliser les élèves aux disciplines artistiques et de les amener, «... par une pratique régulière et la recherche d'un style personnel, à participer activement à la vie artistique de la cité ou à accéder à l'enseignement professionnel de ces disciplines (Republique et canton de Genève, oct. 2016).</p>	<p>«Le domaine <i>Arts</i>, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, permet l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores et aide à leur compréhension. Il favorise la construction de références culturelles. Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves.» Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure.</p>

Les attentes en matière d'apprentissage spécifiquement techniques et en matière d'expériences musicales propres aux filières intensives, aux filières «ordinaires» ou à l'éducation musicale scolaire sont bien sûr plus présentes lorsqu'on plonge dans les plans d'études. Il n'empêche que les visées culturelles et artistiques de ces trois *curricula* sont d'une remarquable généralité par ailleurs.

Plutôt que d'une recherche de complémentarité, le partenariat entre école et institution de formation musicale semble résulter avant tout d'une impérieuse nécessité, qui n'est pas celle de coordonner contenus scolaires et contenus extrascolaires dans le domaine musical, mais bien celle d'alléger l'horaire d'une poignée d'élèves.

Cet allègement, garant d'une éducation instrumentale et musicale plus étoffée, permet aussi aux élèves concernés d'accorder quotidiennement davantage de temps au travail personnel, à l'instrument ou au chant. Hebdomadairement, les

élèves suivent deux cours individuels d'instrument ou de chant et participent à d'autres enseignements (culture musicale, solfège, musique de chambre, histoire de la musique, activités diverses de groupes).

Les caractéristiques de cet aménagement horaire ont deux versants:

- d'une part, elles sont semblables aux aménagements scolaires consentis pour les élèves qui s'adonnent à la compétition sportive de haut niveau ou qui suivent des cours intensifs de danse,
- d'autre part, elles s'en écartent complètement, du fait de la dévotion à l'élève musicien d'un travail personnel d'assimilation et de recherche extrêmement important, tant en volume et heures de travail qu'en responsabilité individuelle.

Si l'incorporation des savoirs est prise en compte avec ses exigences de travail personnel quotidien, les danseurs et les sportifs vivent l'essentiel de leurs études en collectif (dans des installations sportives et des studios, sous la direction d'entraîneurs et de professeurs) alors que les musiciens doivent endosser une grande part de responsabilité individuelle quant à l'incorporation des savoirs instrumentaux ou vocaux.

Une grande incertitude entoure de surcroît les étapes de la formation musicale: l'accès à ces filières intensives se fait sur proposition du professeur d'instrument principal, suivie d'une audition d'entrée où le jury évalue particulièrement les compétences suivantes: intelligence musicale, potentiel de développement, aptitudes instrumentales, vitesse d'apprentissage, facultés motrices et motivation. Autant de critères difficiles à objectiver à partir d'indicateurs prédéterminés.

Si ces filières préparent à l'accession aux Hautes écoles de musique, ce passage ne se fait pas automatiquement. Les statistiques du Conservatoire de Lausanne nous informent que 50 % des élèves, au terme de ce programme, poursuivent des études professionnelles de musique alors que l'autre moitié s'oriente vers d'autres domaines d'études, tout en préservant une activité musicale amateur de haut niveau.

L'enseignement est qualifié d'«enrichi» (Filière préprofessionnelle du Conservatoire populaire de musique et de danse de Genève) ou d'«intensif»; «musique» se décline en «Musique +». Mais la qualité, qui peine à se définir précisément, passe surtout par un pari sur l'élève et par... une donne quantitative:

- la quantité de temps rendue disponible pour l'étude individuelle,
- la quantité de cours de musique que les élèves des filières intensives suivent.

Analyse didactique de dispositifs et de pratiques d'enseignement au sein de deux filières. Cadre théorique et Méthodologie. Trois études de cas.

C'est dans ce contexte que notre recherche s'intéresse plus particulièrement à *la qualité de l'enseignement dans ces filières d'excellence*. Nous nous demanderons comment on y apprend la musique et comment on rend compte d'une progression qui se doit d'être autre que la progression «normale» – dans les classes où le nombre et la variété des cours proposés sont moins nombreux. Nous procéderons en nous focalisant sur le traitement didactique des modalités d'enseignement apprentissage desdits cursus.

Hypothèses

- La relation systémique des enseignements proposés au sein de ces cursus renforcés joue un rôle qualitatif essentiel, bien au-delà d'une simple accumulation de disciplines et d'heures de cours.
- La didactisation des objets de savoirs par les différents enseignants, induisant des gestes professionnels diversifiés, dans des configurations multiples, produit des effets qualitatifs observables.
- Si l'on suit un élève «à la trace» dans ses différentes activités, il est possible de découvrir quelles situations didactiques offre ce système d'enseignement en réseau et comment les gestes professionnels s'articulent entre eux.
- L'hétérogénéité des discours, des méthodes et des approches didactiques, de par les renvois et les mises en relation complexes (souvent de manière non consciente chez les professeurs comme chez les élèves) augmente les potentialités de ce qui est désigné par les termes: «talent» ou «prédispositions».

Ainsi, et pour le dire autrement, nous pensons que les divers champs de savoirs et de pratiques sociales de référence inhérents aux différentes disciplines enseignées au sein du cursus permettent, alors qu'elles sont apparemment juxtaposées en disciplines académiques autonomes, un croisement des schèmes d'appropriation des savoirs liés tant à la technicité, qu'à l'interprétation, dans la construction d'une maîtrise instrumentale ou vocale.

C'est à travers la richesse des *milieux didactiques* mis en place (concept dont nous relevons la valeur heuristique) et leurs interconnexions sur les mêmes objets de savoirs que se construit l'expertise de l'élève à l'intérieur de la forme scolaire.

Cadre théorique

C'est grâce aux outils théoriques de la transposition didactique (Chevallard, 1991), d'une part, et des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) comme vecteurs heuristiques, d'autre part, que nous aborderons la thématique traitée ici. Ces deux paradigmes nous permettent d'interroger à la fois les pratiques effectives d'enseignement observées à travers les régulations apportées

par les professeurs et les contenus d'enseignements tels qu'ils sont saisis par les protagonistes dans les différents milieux. Lorsque le professeur est confronté à une erreur d'exécution (par exemple un *piano* au lieu d'un *forte*), à un mode d'émission du son qui ne lui paraît pas approprié (par exemple une attaque qui n'est pas nette) ou s'il estime que l'élève peut améliorer son interprétation. Il va procéder à des *régulations* (Allal, 2007; Amade- Escot, 1998). Les observations et les analyses de ces régulations nous inciteront non pas à comparer, mais à mettre en tension la complémentarité des interactions dans des situations de transmission et dans les différents contextes d'enseignement- apprentissage de la musique.

L'enseignement de la musique n'est pas un monde allant de soi dans lequel le professeur n'aurait qu'à favoriser l'expressivité et la créativité de l'élève par quelque obscur et contingent accompagnement pédagogique. Dès lors que nous tenons pour acquis que la transmission des savoirs musicaux à l'école de musique ou au conservatoire passe par des intentions d'enseigner, des gestes enseignants et en particulier celui de la *régulation* (Chevallard, 1999), nous postulons que les différentes approches dépendent du modèle pédagogique et didactique de transmission lié à l'habitus du professeur, mais aussi à la forme du cours: cours individuel d'instrument, cours de chorale, cours d'orchestre, master classe, eux-mêmes insérés dans un espace institutionnel spécifique – celui des classes à programme renforcé – au sein du Conservatoire. Nous postulons aussi que c'est la conjonction, l'entrée en consonance et les tensions entre ces différents paramètres, qui irriguent le champ des possibles du point de vue de la compréhension et de l'appropriation d'une même notion par l'élève – notion déclinée dans un réseau systémique de significations. Conscients de la polysémie du terme et des enjeux sous-tendus, nous focaliserons notre regard sur la *place de la technique et de l'interprétation, comme composantes des apprentissages liées intrinsèquement au musical, et sur leur interdépendance*. Et si nous le faisons à partir des gestes de régulation des professeurs, c'est parce que:

- du fait que le cours instrumental est avant tout un cours individuel, le professeur peut se focaliser sur la production propre de l'élève et interagir étroitement avec lui en vue d'améliorer tant sa technique que son interprétation;
- la plupart des autres cours, ateliers... suivis par les élèves des filières «intensives» sont collectifs. Il est donc plausible que les modes de correction ou que les actions en vue de l'amélioration de la production des élèves soient différents de ceux d'un cours individuel;
- généralement, les enseignants qui interviennent dans ces ateliers et cours collectifs ne sont pas des instrumentistes qui jouent du même instrument que l'élève. On peut donc s'attendre à ce qu'ils n'emploient pas les mêmes termes que le professeur d'instrument en cours individuel.

Prenant appui sur une *anthropologie des techniques* (Leroi-Gourhan, 1964), nous ne considérons pas ici l'instrument comme le prolongement du corps mais bien comme une entité qui va réorganiser le corps quotidien d'une manière spécifique et souvent contraignante pour l'instrumentiste, dans un passage au corps spécialisé.

Le corps musical du guitariste n'est pas celui du flûtiste, ou du harpiste (dé)formés par les contraintes imposées par l'instrument dans les différents modes de jeu nécessaires à la performance musicale elle-même¹⁰. La technique du pratiquant de *lap steel guitar*, du *third bridge*, celle de la guitariste africaine interprétant un morceau dérivé de la musique traditionnelle¹¹ ou du musicien de flamenco impliquent des corporéités, des techniques et des engagements interprétatifs différents, mais toujours situés socialement. L'incorporation des automatismes à acquérir, la compréhension d'une corporéité induite par la technique comme composante d'une culture instrumentale nous renvoient aux propos de Mauss (1959, 2010) qui replace l'usage du corps et de la technique instrumentale au sens large (pour lui la natation et pour nous la musique) dans un environnement social déterminé dans l'espace et le temps:

«Je savais bien que la nage, par exemple, toutes sortes de choses de ce type sont spécifiques à des sociétés déterminées; que les Polynésiens ne nagent pas comme nous, que ma génération n'a pas nagé comme la génération actuelle nage [...]» (Mauss, 1950. p. 366).

L'apprentissage d'un instrument s'inscrit dans un cadre social et dans des pratiques de référence (soliste, musicien d'orchestre symphonique ou de musiques improvisées, chambriste ...), en somme dans un contexte culturel déterminé, source d'un *modèle interprétatif*.

Si la posture, la tenue de l'archet du violoncelliste, l'attaque des sons restent des aspects techniques indispensables à la performativité, ils sont souvent (mais pas tout le temps, reconnaissons-le) liés à l'œuvre – quelquefois à travers un traitement métaphorique. Ces pratiques se comprennent dans une approche didactique propre à faire progresser l'élève dans la construction de son interprétation autant que dans sa technique instrumentale.

Méthodologie

Nous commençons par constituer un échantillon d'observations de cours se déroulant sur six mois dans le cursus Musimax du Conservatoire de musique de Genève [CMG] et dans la filière intensive du Conservatoire populaire de musique, théâtre et danse de Genève [CPMDT]. Le suivi sur un semestre de deux élèves dans chacune des filières a pour objectif de récolter des données dans plusieurs types de cours suivis par chacun de ces élèves. Cette récolte se fait à la recherche d'indices permettant d'analyser les caractéristiques du dispositif d'enseignement et de voir si la mise en réseaux des différents savoirs issus de la pluralité des cours concourt, par un effet de système, à une performativité plus grande des étudiants issus de ces cursus.

En substance, nous analyserons d'un point de vue didactique, à partir d'observations *in situ* ou filmées d'un panel de cours de diverses disciplines, les éléments relevant de l'apprentissage/enseignement (Develay, 1992) qui semblent concourir à ce que l'apprentissage des élèves soit facilité ou renforcé, au regard des objectifs fixés. Nous tenterons d'objectiver des objets de savoir et d'analyser comment ils sont travaillés et reçus dans des espaces scolaires différenciés, pour (re)composer le maillage de l'apprentissage des élèves.

Résultats

La complémentarité des cours fonctionne de manière complexe:

- d'une part les contenus techniques sont relativement proches (la technique est abordée aussi bien dans le cours instrumental qu'en musique de chambre, en orchestre ou dans le cours consacré à la posture et à l'ergonomie);
- la métaphore comme trope de grand usage et comme trope puissant, à la base des principales images du discours (descriptif, suggestif, onirique, persuasif, ironique...) est rare, mais apparaît davantage dans le cadre du cours individuel d'instrument;
- d'autre part, le champ lexical est plutôt distinct d'un cours à l'autre: plus anatomique et scientifique dans le cours consacré à la posture, plus métaphorique ou plus mimétique dans le cours instrumental;
- enfin, les pratiques sociales de référence, sources de choix didactiques en cohérence avec la forme et les objectifs d'apprentissage des différents cours, participent à la palette des composantes de formation du futur musicien professionnel, puisque celui-ci est mis en situation dans les diverses formes sociales de travail (soliste, musicien d'orchestre, choriste...).

Quelques jalons de ces résultats:

Contenus techniques

Un exemple très caractéristique de la complémentarité entre les cours nous est donné par une journée consacrée à la coordination respiratoire¹². Cette journée annuelle réunit l'ensemble des instrumentistes à vent inscrits dans la filière intensive du CPMDT.

Si la technique respiratoire est travaillée en cours individuel chaque semaine, c'est sous la responsabilité d'un enseignant qui doit aussi veiller à l'avancée du programme d'études et à la mise sur pied des morceaux joués lors d'auditions, d'examens et souvent de concours ou de concerts. C'est dire que, dans le contexte des cours hebdomadaires, toute précision sur la technique respiratoire est peu ou prou corrélée avec le travail d'interprétation du répertoire.

Il en va tout autrement pour la journée de formation à la coordination respiratoire! Celle-ci commence par une demi-journée *sans instrument*. La focalisation

se fait sur le fonctionnement de l'appareil respiratoire et sur une kinesthésie de la respiration. Autrement dit, l'élève peut entièrement se consacrer à la perception consciente de sa position et des mouvements des différentes parties de son corps.

Et le professeur, qui n'a d'autre responsabilité que d'améliorer cette technique respiratoire en vue de la pratique instrumentale, peut prendre le temps nécessaire

- à un début de progression significative. Cela passe notamment par une modification sensible des habitudes posturales, si nécessaire (et pour l'ensemble des élèves observés, c'était le cas);
- une approche comparative de différents modes d'actions composant le cycle respiratoire (entre autres sur la répartition égale vs/ inégale des différentes parties du diaphragme dans les activités exigeantes en matière de souffle);
- l'expérience d'une inspiration «passive», mais néanmoins «optimale», ce que le professeur incite à faire en position couchée, assise, debout, en s'aidant de ses mains – et qui n'est tout simplement pas possible lorsqu'on joue d'un instrument à vent, avec les deux mains mobilisées.

Le professeur parle et agit en même temps, imité par les élèves, ce qui n'est pas le cas dans les autres cours:

«Et puis, essayez (place ses mains sur le côté de son corps au niveau des côtes, juste sous la poitrine, en continuant le mouvement de rotation des épaules) d'observer si votre cage thoracique elle bouge avec».

Métaphores

La «divine machine à coudre» de Colette ou le «jeu perlé» sont devenus des clichés, mais nos observations rendent compte du fait que si les cours collectifs et en particulier les cours de chorale sont propices au traitement métaphorique, le cours individuel peut être perçu comme le lieu du développement de ce procédé didactique propre à enrichir le milieu.

Ainsi lors du cours de violoncelle observé dans la filière Musimax du Conservatoire de Genève, le professeur en situation de face à face avec son élève régule l'action de l'élève afin d'obtenir une qualité de son propre à sa visée de l'interprétation de la partie de violoncelle du *Cygne* de Saint-Saëns.

Pas de partition, l'œuvre est connue par cœur par la jeune violoncelliste en 3^{ème} année d'étude, indicateur d'une intégration déjà bien avancée; aspect fondamental, significatif d'une référence à l'œuvre implicite, incorporée. L'absence de partition comme aménagement du *milieu* (Brousseau, 1990) induit le fait que le professeur n'indique pas le phrasé, les liaisons ou les intensités à l'écrit.

Pour amener l'élève à retranscrire l'émotion issue de l'œuvre, l'enseignant passe par des procédés didactiques de dévolution et de définition que nous mettons en évidence:

- Un recours aux aspects techniques tout d'abord:

«Pour faire ce son-là, qu'est-ce que tu dois faire avec l'archet? Pour faire ce son-là, faut-il aller vers la touche ou le chevalet?».

Il met l'élève devant un choix *a priori* purement technique, spécifique aux cordes, dont les conséquences en terme de production de son sont dévolues à l'engagement de l'élève. Il éveille sa curiosité en provoquant le questionnement et en la poussant à réactiver des savoirs antérieurs sur la technique instrumentale.

- Le professeur valide ensuite le choix de l'élève dans une monstration en miroir très souvent employée chez les violoncellistes.
- L'élève joue à son tour, le professeur l'accompagne du regard et surtout d'un geste qui préfigure déjà le type de régulation qu'il compte employer pour l'amener à progresser au regard de l'objectif fixé: son archet accompagne le son dans un mouvement d'ascension comme pour l'élever et le prolonger encore et encore; le langage du corps accompagnant en acte la signification.

Ce geste nous entraîne hors du champ de la technique instrumentale dans un procédé métaphorique auquel le professeur a souvent recours:

«Le do va vraiment vers la pause comme la plume que tu souffles et qui part».

La voix se fait mélodieuse, mystérieuse et chante à son tour la légèreté du son telle qu'il aimerait l'entendre dans l'interprétation. L'entrée dans le champ sémantique de la métaphore est retenue comme milieu pour sa valeur heuristique. Le procédé permet, à travers la puissance créative des protagonistes, de résoudre un problème posé, d'amener la jeune musicienne à nuancer sa pensée musicale, à saisir des subtilités et à entrer dans une esthétique de l'œuvre. Elle doit d'abord passer par l'interprétation de la métaphore elle-même et par une déstabilisation due à l'insolite pour entrevoir ce qui lui était jusque-là invisible et ainsi entrer dans l'interprétation du passage en question. La métaphore, tout en s'appuyant sur le langage, espère obtenir des effets dans la pensée et l'action (Lakoff & Johnson, 1985). Le son doit «tenir» et cette tension s'apparenterait à celle du souffle qui maintiendra la plume en l'air. Les deux termes appartiennent à des champs éloignés: le sonore (le jeu, la tenue du son) et le visuel (la plume); et c'est bien de la distance évocatrice du sens dont le professeur pense tirer l'efficacité au service du musical à travers le trope dynamique de la métaphore spatiale.

Nous rejoignons encore une fois les auteurs pour lesquels la métaphore, loin de relever uniquement de la pensée poétique, est au cœur de l'expérience du corps elle-même – propre à orienter perception et pensée.

Le cours de chorale, s'il utilise une communication différenciée comme ressource sémiotique, n'est pas exempt du recours à la métaphore.

Grâce à la direction et aux gestes, espaces symboliques constitués de contenus aux références partagées, d'expressions faciales (Ekman & Friesen, 1978)¹³, mimiques, communications verbale et non verbale, le professeur utilise une sémiotique multidimensionnelle où la relation à la corporalité, comme processus social, est à la fois jouée, chantée, théâtralisée et verbalisée.

L'émotion convoquée s'accompagne de l'expression faciale correspondante. C'est avec emphase verbale et gestuelle et via des métaphores liées à la signification du texte autant qu'à la prosodie¹⁴ que l'enseignante définit et régule l'action des élèves chanteurs. Elle espère que l'émotion sera perçue et restituée par le groupe dans une réaction mimétique.

Lors d'un cours individuel de hautbois, elle est utilisée par l'enseignant comme par l'élève dans la recherche de solutions face à un obstacle technique entravant la progression. Régulation ou correction posturale, la métaphore renforce là encore le procédé d'explicitation.

«Donc c'est un endroit (se tapant les deux poings l'un contre l'autre) qu'il faut consolider. Comme dans un barrage, on sait qu'il y a une fuite toujours au même ben on va essayer de... (gestuelles des mains) pour pas que le barrage s'effondre à cause de la fuite» [Ens.].

«Je plie tout le temps (se courbe vite vers l'avant) comme vous me l'avez dit c'est comme une paille quand on la plie en deux, j'ai plus de souffle» [El.].

Champs lexicaux

Régulation posturale, désignations du sternum, de la ceinture scapulaire, des ischions..., le registre anatomique s'invite dans la densité des cours. Il n'est nullement garant de la scientificité du savoir, puisque c'est l'expérience de l'élève qui sera, à cet égard décisive. Mais comme ce vocabulaire est utilisé en situation d'atelier, l'expérience est indissociablement liée au lexique en question. Un lexique précis, descriptif, presque anonyme dans sa généralité (tous les élèves ont un diaphragme!).

Durant les répétitions, supervisées par d'autres intervenants, changement complet: le ton des *feed-backs* est à l'euphémisme. Au moment de se préparer pour jouer en public, les élèves sont dans une situation performative, qui ne va pas sans stress. Le champ lexical du professeur se caractérise par des expressions atténuées, qui adoucissent une idée ou une suggestion. Il s'agit d'éviter que celle-ci se transforme en critique trop directe.

Tel professeur suggère:

«Il faudrait une petite basse (tend le bras gauche et la main gauche, en bougeant l'auriculaire, comme s'il gratouillait un piano avec désinvolture). Parce que si tu n'as pas son compte¹⁵, c'est parce que tu n'entends pas forcément le bon ton. Ça pourrait être un truc qui pourrait être pas mal, vraiment d'appuyer un tout petit peu même si c'est trois quatre mesures, le temps qu'il entre, et puis après une fois qu'il est dedans ça marchera tout seul, je pense (mouvements de bras en tournant)».

Une «petite basse» – c'est ici un... repère indispensable pour être synchrones! Le professeur pourrait montrer son inquiétude de cette absence de repère,

mais il n'en fait rien. Son expression «*vraiment d'appuyer un tout petit peu*», en apparence pétrie de contradiction interne (l'élève doit-il vraiment appuyer ou appuyer un tout petit peu?), donne à l'élève pianiste concerné un indice de l'importance de ce repère. Mais le professeur a évité toute dénomination brutale (concernant la dangerosité musicale de l'absence de repère) et toute connotation déplaisante.

Lors d'une répétition d'orchestre issue du corpus, l'enjeu est la réussite d'un trait de flûte problématique. La situation si particulière est celle de faire travailler un pupitre, en suspend de l'activité dont les autres deviennent, pour un temps, témoins passifs.

L'enseignante est la garante d'une unité agogique suffisante à la performance envisagée.

La régulation passe par une battue amplifiée de la pulsation, dont le non-respect serait dû au manque de capacités rythmiques des élèves. Conscient que le problème est ailleurs, le professeur joue le jeu de l'ignorer, en offrant un étayage qu'elle espère aidant (chanter le rythme des notes pendant l'exécution par les élèves, frapper le tempo...). Elle les enjoint à réitérer la procédure à l'identique: «*On essaie de penser au tempo*». Le corps des élèves est sollicité par le champ lexical afin d'incorporer les automatismes liés au trait, au souffle et aux doigtés, savoir-faire indispensables à leur entrée dans l'œuvre et à l'intégration au sein de l'orchestre.

Conclusion et discussion

Il semble bien que la qualité des dispositifs que nous avons observés passe par la complémentarité des acteurs multiples. Autour du professeur d'instrument, qui continue d'exercer un rôle absolument central, gravitent d'autres acteurs, tous désireux de contribuer à enrichir l'expérience et les savoirs de l'élève et qui le font à leur manière.

- La diversité des interventions et la typologie de celles-ci révèle des régulations très précises lorsque la fidélité au texte musical ou la «mise en perspective» des habitudes posturales ou corporelles sont jugées indispensables,
- empruntant fréquemment aux euphémismes, en situation de répétition,
- usant de la métaphore, davantage dans les cours individuels que dans les cours collectifs.

Toutes ces régulations font-elles, pour autant, système? Nous ne pouvons apporter de preuve décisive de l'existence d'un système constitué. En revanche, bien des caractéristiques du système sont présentes dans nos observations: l'élève a bien affaire à un ensemble de procédés et de pratiques organisées, destinés à assurer une fonction définie dans sa formation musicale. En somme, son parcours fort diversifié l'amène à croiser les désignations de pratiques similaires sous formes de variations ou encore à comparer des expériences différentes, mais visant des

objectifs identiques. Ce qui laisse à penser que les mêmes objets traversés par des approches, des méthodes, des contextes hétérogènes peuvent être travaillés dans un processus de structuration les reliant à des espaces différents, dans une mise en tension propice à une meilleure intégration par l'élève des savoirs liés tant à la technicité qu'à l'interprétation, dans la construction de l'expertise instrumentale ou vocale.

Au sein de dispositifs «intensifs» destinés à de petites minorités d'élèves, la qualité passerait ainsi par la richesse exceptionnelle du système didactique.

Un point essentiel soulevé par cette étude exploratoire est celui de l'éducation musicale dans un espace démocratique, où l'éducation à l'art est en principe garantie à chacun, mais où les institutions de formation ont massivement éprouvé la nécessité de créer des filières spécifiques aux côtés des filières traditionnelles.

Notes

- 1 A titre d'exemple, citons le Conservatoire de Lausanne, où la «Structure musique-école» «s'adresse à tous les enfants et à tous les adolescents de 8 à 15 ans domiciliés sur le canton de Vaud» et accueille 42 élèves. http://www.conservatoire-lausanne.ch/enseignement/structure_musique-ecole/. Alors que le seul effectif du Conservatoire de Lausanne est de 1'200 élèves et que l'Association vaudoise des conservatoires et écoles de musique compte 22 écoles, réparties sur tout le canton de Vaud. Voir <http://www.vaudfamille.ch/N3797/haute-ecole-de-musique-de-lausanne-et-conservatoire-de-lausanne.html> & <http://www.avcem.ch/membres.html>
- 2 Cf. <http://www.cmusge.ch/cours/musimax>
- 3 Toujours pour l'exemple de Musimax, voir: <http://www.cmusge.ch/cours/musimax>
- 4 Pour «musique +», voir: <http://www.cmusge.ch/cours/musique>
- 5 Cf. Objectifs généraux <http://www.cmusge.ch/cours/claviers>
- 6 Cf. Commentaires généraux du Domaine Arts du PER <http://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg>
- 7 <http://www.avcem.ch/>
- 8 <http://ge.ch/culture/enseignement-artistique-delegue/presentation>
- 9 <http://www.plandetudes.ch/web/guest/musique>
- 10 Nous entendons ici la performance musicale comme un tout lié autant à la technique qu'à l'interprétation dans les rapports indissociables qu'elles entretiennent à nos yeux.
- 11 http://www.gentside.com/guitare/cette-femme-africaine-joue-de-la-guitare-a-sa-manierere_art63515.html
- 12 Journée dispensée par une cantatrice et placée sous l'égide de Carl Stough et de sa méthode de coordination respiratoire: <http://www.breathingcoordination.ch/carl-stough/>
- 13 Le Facial Action Coding System [FACS] propose une nomenclature des mouvements du visage propres à révéler les émotions fondamentales universelles.
- 14 Le professeur montre ce qu'on peut améliorer en récitant avec emphase le texte: «...de **pluie**, de chan **te** ou **cri e** ...»
- 5 «Si tu n'as pas son compte» signifie ici: «Si tu n'entends pas la mesure – la carrure rythmique – sous-jacente à son jeu» et fait référence aux repères indispensables pour jouer en situation de musique de chambre.

Bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L. Mottier-Lopez (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement. Étude de cas: le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, M. Dugrand, F. Dufor & A. Terrisse (Éd.), *Recherches en EPS: Bilan et perspectives* [actes du Colloque Actualité de la recherche en éducation physique et sportive, Toulouse, 9-11 mai 1997] (pp. 253-266). Paris: EP&S.
- Association vaudoise des Conservatoires et Écoles de musique [AVCEM]. (2016). La formation musicale: un atout indispensable dans la vie. Retrieved (oct 2016) from <http://www.avcem.ch/>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu: dévolution. In *Recherches en didactique des Mathématiques*, Vol 9, 3, 309-336. [Actes de la V^{ème} École d'été de Didactique des mathématiques, Plestin les Grèves]. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-266.
- CIIP (2010). *Commentaires généraux du Domaine Arts du PER*. Retrieved (16 octobre 2016) from <http://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg>
- CIIP (2010-2016). Musique. Retrieved (26 octobre 2016) from <http://www.plandetudes.ch/web/guest/musique>
- Conservatoire de Musique de Genève [CMUSGE] (2014,a). *Musimax*. Retrieved (26 septembre 2014) from <http://www.cmusge.ch/cours/musimax>
- Conservatoire de Musique de Genève [CMUSGE] (2014, b). *Musique+*. Retrieved (26 septembre 2014) from <http://www.cmusge.ch/cours/musique>
- Conservatoire de Musique de Genève [CMUSGE] (2014, c). *Claviers: objectifs généraux*. Retrieved (26 septembre 2014) from <http://www.cmusge.ch/cours/claviers>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS): Manual*. Palo Alto California: Consulting Psychologists Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole* (2 vol.). Paris: Albin Michel.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne: Peter Lang.
- Mauss, M. (1950, 2010). *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- République et Canton de Genève (sd). *Présentation des enseignements artistiques délégués*. Retrieved (oct 2016) from <http://ge.ch/culture/enseignement-artistique-delegue/presentation>
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires.

Mots-clés: Enseignement, musique, qualité, didactique

Musikalische Studiengänge, die nach «Qualität» streben, um «Talente» zu fördern?

Zusammenfassung

Am 23. September 2012 haben Volk und Stände einen neuen Verfassungsartikel zur Stärkung der musikalischen Bildung in der Schweiz mit grossem Mehr angenommen. Verfassungsartikel 67a sieht vor, dass «Bund und Kantone die musikalische Bildung fördern» und «sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht» einsetzen.

Auf der Basis von zwei Beispielen aus Konservatorien analysiert der vorliegende Artikel

- den Diskurs über diese «hochwertige» Qualität an sich,
- die geplanten Massnahmen zugunsten «musikalisch Begabter» (Art. 67a, al. 3).

Durch Beobachtungen von Schüler- und Lehrerinteraktionen in verschiedenen Unterrichtsformen, insbesondere beim Korrigieren (Sensevy & Mercier, 2007), möchte diese Studie einen Beitrag leisten, zur besseren Kenntnis der institutionalisierten Musikausbildung der «begabten» Schüler und womöglich sogar zu einer besonderen Unterrichtsqualität.

Schlagworte: Ausbildung, Musik, Qualität, Didaktik

Sedi d'insegnamento musicale «di qualità», per incoraggiare «i talenti»?

Riassunto

Il nuovo articolo della Costituzione 67a propone di potenziare il settore della formazione musicale. Accettato dal popolo e dai Cantoni il 23 settembre 2012, l'articolo recita quanto segue: «Nei limiti delle loro competenze, la Confederazione e i Cantoni si impegnano a promuovere nelle scuole un'educazione musicale di qualità.»

L'oggetto del presente studio é di analizzare partendo da due casi di conservatorio:

- il discorso sulla qualità
- la natura dei dispositivi previsti per la formazione di una minorità di allievi con spiccato talento musicale.

Attraverso l'osservazione delle regolazioni (Sensevy & Mercier, 2007) e le interazioni multiple risultanti dai diversi corsi proposti agli allievi dotati di talento musicale, lo studio analizza i processi che conducono a una conoscenza musicale specifica e a una qualità d'insegnamento particolare.

Parole chiave: Insegnamento, musica, qualità, didattica

Special channels in music education, to ensure quality and encourage «talents»?

Summary

The constitutional article 67A, adopted by the people on September 23, 2012, lays out that: «Within the limits of their respective competences, the Confederation and the cantons commit themselves promoting at the school a musical teaching of quality».

The object of this article is to analyze starting from two cases of Musical academies:

- The speech on quality in itself,
- The nature of the devices planned for the formation of a minority of pupils «with high potential».

It is starting from the observation of the regulations (Sensevy & Mercier, 2007) and multiple interactions resulting from the various courses suggested in these courses reinforced that the study will analyze the processes leading to a specific musical performativity, even with a particular quality of teaching.

Keywords: Teaching, music, quality, didactics