

TRAVAIL PERSONNEL QUOTIDIEN DE L'APPRENANT DANS
LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SPECIALISE

ROLE ET PERSPECTIVES DU PROFESSEUR

Florent AILLAUD

Directeur de mémoire : M. Pascal TERRIEN

Juin 2019

Formation au Certificat d'Aptitude de Professeur d'Enseignement Artistique
(discipline guitare) — Promotion 2016-2019

C.N.S.M.D.P.

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je souhaite remercier tout particulièrement mon Directeur de recherche, M. Pascal Terrien, pour sa patience, son exigence, ainsi que pour le temps précieux qu'il m'a accordé afin d'effectuer ce travail de recherche et élaborer ce mémoire. Les semestres de cours de Sciences de l'Education qu'il anime au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris ont été et sont toujours, en outre, une source de questionnements pour moi en tant qu'enseignant et ces cours ainsi que la littérature que nous avons étudiée ont été une motivation supplémentaire pour travailler sous sa direction.

Je remercie également l'ensemble du corps enseignant de la Formation au Certificat d'Aptitude du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, qui ont nourri ma réflexion au sein des séminaires suivis pendant mon cursus.

Je veux adresser aussi mes remerciements à Ambre et Eléanore, qui m'ont permis d'expérimenter les points que j'ai pu développer dans ce mémoire de recherche.

Je tiens enfin à exprimer toute ma gratitude envers Margot, Léna, Amaury, Alain et mes parents, pour le soutien inconditionnel qu'ils m'ont toujours adressé.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION p. 1

I — PARTIE THEORIQUE

DEVOIRS DE L'APPRENANT, AUTONOMIE ET MOTIVATION p. 5

1. Devoirs p. 5

1.1 Devoirs de l'apprenant dans le cadre scolaire p. 6

1.2 « Devoirs » de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé p. 10

1.3 Discontinuités liées au travail personnel quotidien de l'apprenant p. 16

2. Autonomie p. 24

2.1 Considérations générales p. 24

2.2 Favoriser l'autonomie par l'évaluation p. 31

2.3 Perspectives méthodologiques p. 40

3. Motivation p. 45

3.1 Définitions p. 45

3.2 Présentation de deux théories de la motivation p. 47

3.3 Intérêt pédagogique pour l'enseignant en vue du travail personnel quotidien de l'apprenant p. 54

3.4 Synthèse de la première partie : l'autonomie et la motivation en question p. 60

II — PARTIE EXPERIMENTALE p. 61

4. Hypothèse et méthodologie p. 61

4.1 Hypothèse générale p. 61

4.2 Méthodologie générale p. 63

5. Description de l'expérimentation p. 64

5.1 Description du contexte général p. 64

5.2 Recueil des données p. 66

6. Collecte des résultats et analyse des données	p. 67
6.1 Le cas d'Ambre	p. 67
6.2 Le cas d'Eléanore	p. 76
III — DISCUSSION	p. 81
CONCLUSION	p. 85
BIBLIOGRAPHIE	p. 91
ANNEXES	p. 101
TABLE DES MATIERES	p. 121

INTRODUCTION

L'effort de travail personnel effectué par l'apprenant est généralement compris dans le milieu éducatif — qu'il concerne une discipline scolaire, artistique ou même sportive — comme un facteur déterminant de réussite. Or, comme le note Olivier Rey (2018), l'enseignant ne dispose aujourd'hui que de peu de textes lui permettant d'appréhender des stratégies qui lui permettent d'y contribuer :

L'examen de la littérature existante montre pourtant que ce sujet est finalement peu traité sous cette forme et, surtout, qu'il existe peu de travaux susceptibles d'éclairer et d'aider les acteurs éducatifs dans ce domaine. Certes, ce travail apparaît comme la finalité naturelle dès lors que l'on s'interroge sur les dispositifs pédagogiques, sur les processus didactiques ou sur le métier enseignant. Il n'en reste pas moins qu'il apparaît trop souvent comme une conséquence mécanique et finalement non problématique de la forme scolaire. (Rey, 2018)¹.

De la même manière, dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, une réflexion approfondie sur la nature et l'efficacité du travail instrumental effectué par l'apprenant à la maison et des questions que celui-ci soulève semble essentielle. Elle fait montre, aussi, d'une certaine complexité dans la mesure où, par définition, le professeur n'est pas présent physiquement pour accompagner la pratique musicale de l'élève en dehors des locaux du conservatoire ; s'il élabore effectivement une didactique du savoir musical qu'il met en oeuvre dans sa classe, l'efficacité du travail de l'élève réalisé à la maison dans le prolongement du cours peut lui échapper.

A titre personnel, j'ai souvent remarqué en discutant avec des pairs, des élèves, ou encore en consultant leurs bulletins, que nombre d'enseignants préconisaient arbitrairement une durée de pratique instrumentale quotidienne à leurs élèves en fonction de leur avancement dans le cursus de l'établissement. Cet axiome, verbalisé et parfois également transcrit, paraît pourtant de ne pas prendre en compte tout un ensemble de paramètres importants, notamment l'appréhension de l'individualité de l'apprenti-musicien, sa motivation à l'instant t , ou encore ses disponibilités en dehors des autres activités scolaires et extra-scolaires auxquelles il s'adonne pendant la semaine. Gageons, cependant, que le

¹ URL : <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/travail-personnel-de-leleve-et-devoirs/>. Consulté le 23 septembre 2018.

caractère péremptoire — voire même moralisateur — de cette prescription d'une durée de travail peut non seulement être perçue par l'élève de manière violente s'il ne l'a, au bout du compte, pas respectée, mais qu'elle est aussi en mesure de mettre à mal la relation pédagogique et humaine entre l'enseignant et l'apprenant, dans la mesure où elle instaure un rapport de force inapproprié à la situation d'apprentissage, d'autant plus au sujet d'un élément que seul l'un des deux protagonistes peut véritablement contrôler.

Il semble important d'ajouter, d'ailleurs, que la légitimité sociale des activités extra-scolaires — communément regroupées, par opposition aux disciplines scolaires, sous l'appellation de « loisirs » — représente, peut-être encore davantage dans le cas d'une discipline artistique comme la musique, la danse ou le théâtre, une singularité, dans la mesure où l'apprentissage d'un instrument de musique ne relève ni tout à fait du loisir, ni de l'apprentissage scolaire, duquel il paraît néanmoins plus proche, sous certains aspects :

Parmi tous les apprentissages auxquels est soumis le collégien, un certain nombre d'entre eux se réalisent hors de l'école. Ils se caractérisent parfois par des situations éducatives s'appuyant sur la répétition, le respect des règles strictes inhérentes à ces apprentissages ainsi que des règles inhérentes à l'organisation de la situation d'apprentissage [...] C'est le cas par exemple de la danse et de la musique classiques. [...] Il y a donc une complexification et une diffusion de l'ordre scolaire et des modèles qu'il véhicule au-delà de l'école elle-même. C'est dans cet enchevêtrement que l'on peut en fait distinguer ce qui est de l'ordre des loisirs au sens premier du terme et ce qui est de l'ordre des activités se déroulant hors du temps de classe mais qui restent dans les limites des fonts baptismaux de l'école. Par ce biais, on aboutit à une distinction entre certaines pratiques à peine organisées et reposant véritablement sur une *éthique du divertissement* (Pais, 1993) et des pratiques qui, loin d'être désorganisées, sont porteuses d'une dimension de renforcement de l'ethos du travail scolaire. (Zaffran, 2001, p. 151).

Par conséquent, soulignons que la pratique instrumentale effectuée en l'absence du professeur par l'élève-musicien souffre d'autant plus de son statut hybride, moins proche du « loisir » à proprement parler (qui par définition ne nécessite pas ou très peu d'effort de travail personnel lorsqu'il n'est pas pratiqué à un haut niveau) que de l'apprentissage scolaire, sans pour autant en avoir la même légitimité sociale. Cette notion semble d'ailleurs loin d'être anodine, car si l'apprenant ne perçoit pas la discipline musicale comme étant légitime, nous sommes en mesure de nous demander comment donner du sens, sinon de l'intérêt, à son travail quotidien.

Ainsi, nous émettons ici une première hypothèse selon laquelle le temps de pratique quotidienne de l'apprenant est loin d'être l'unique facteur permettant une progression efficace à moyen et long termes ; son degré d'autonomie, la manière de s'exercer ou encore l'intérêt qu'il porte à son travail semblent être, au moins de prime abord, tout aussi importants.

La demande de travail dépassant largement le cadre de la classe, les rapports aux savoirs [...] ne se bâtissent pas exclusivement au sein de l'établissement. Au rythme contraignant et collectif de l'école, s'oppose alors le caractère irrégulier et libre du travail à la maison. Le travail personnel s'inscrit ainsi entre deux espaces de temps et de lieu, nécessitant une organisation pour les élèves. Cette double localité du travail scolaire explique également le fait que l'essentiel du travail des élèves reste un domaine peu connu, notamment pour les enseignants. Cette méconnaissance fonde en partie le discours basé sur un supposé manque de travail. (Glasman et Besson, 2004, p. 30).

Dans ce mémoire de recherche, je souhaite questionner, dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, la manière dont le professeur peut engager ses élèves dans une pratique quotidienne à la maison. Je fais l'hypothèse que les indicateurs du travail fait à la maison dans le cadre scolaire sont valables pour le travail de l'instrument.

Il s'agira, dans une première partie qui tiendra lieu de cadre théorique à cette étude, de nous pencher sur des notions-clés auxquelles renvoie notre sujet. Parmi celles-ci, le travail personnel quotidien de l'apprenti-musicien apparaît comme un élément central : pour le définir, on prendra comme point de départ le « devoir scolaire », dans la mesure où nous disposons de nombreux textes diffusés par l'institution de l'Education Nationale ainsi que des travaux de recherche réalisés sur ce sujet, et où il semble que la comparaison avec le travail instrumental fait tout à fait sens. Par la suite, il s'agira de nous intéresser à la notion d'autonomie et aux perspectives didactiques et pédagogiques du professeur d'enseignement artistique pour la favoriser en vue du travail effectué par l'élève en son absence. Enfin, nous nous intéresserons à de la motivation en prenant pour appui deux théories développées par Abraham Maslow et Edwin A. Locke, afin d'essayer de comprendre sur quels mécanismes et sur quels indicateurs reposerait les préconisations pour aider l'élève instrumentiste dans son travail personnel quotidien.

Dans un deuxième temps, on tentera de vérifier notre hypothèse de recherche à travers une expérimentation effectuée avec des élèves guitaristes inscrits dans un

Conservatoire à Rayonnement Régional d'une grande ville de province. Cette partie expérimentale s'articulera en une présentation de la méthodologie qui a été adoptée, une description de l'expérimentation menée et, enfin, une analyse des données collectées.

Nous tâcherons, pour finir, de proposer une ébauche de discussion en mettant en parallèle les réflexions théoriques présentées en amont et l'interprétation que nous ferons des résultats relatifs à notre expérimentation.

I — PARTIE THEORIQUE : TRAVAIL PERSONNEL QUOTIDIEN DE L'APPRENANT, AUTONOMIE ET MOTIVATION DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT MUSICAL SPECIALISE

1. Devoirs

Préambule

Issu du latin *debere*, « devoir » et *de, abere*, « tenir quelque chose de quelqu'un, lui en être redevable », le terme *devoir* peut être défini de manières différentes selon que nous lui donnions un sens philosophique, juridique ou commun. On retiendra, en premier lieu, la définition de Michaël Foessel :

Le devoir désigne une action en tant qu'elle est non seulement justifiée mais exigible d'un point de vue moral. En ce sens, le devoir est distinct de la contrainte puisqu'il n'est pas l'effet mécanique d'une pression sur la volonté mais l'expression d'une obligation conçue et acceptée comme telle par le sujet agissant. (Foessel, 2016)².

Dans le cadre scolaire, le « devoir » renvoie à « tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et comme application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître » (Danguèger, 1911)³. Il implique ainsi une tâche effectuée en autonomie par l'apprenant à la demande de l'enseignant, tenant lieu à la fois de prolongement et de vérification des apprentissages réalisés en classe. Le devoir représente donc un contrat, en tant qu'accord entre l'apprenant, « sujet agissant » et l'enseignant, le premier *devant* légitimement « rendre des comptes » au second (Foessel, 2016)⁴.

Notons également que l'on parle communément d'une deuxième notion, à savoir le « travail personnel de l'élève », qu'il convient de distinguer ici en préambule avec les « devoirs ». Rémi Thibert définit le travail personnel de l'élève comme l'« ensemble [des] processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement. » (Thibert, 2016, p. 2). Il correspond à l'activité d'apprentissage

² URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/devoir/>. Consulté le 14 août 2018

³ URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2546>. Consulté le 14 août 2018

⁴ URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/devoir/>. Consulté le 14 août 2018

elle-même et ne peut pas être délégué aux seuls temps et activités réalisés en dehors de l'école, dans la mesure où il représente à la fois les activités effectuées en classe, les devoirs — qui se situent dans le prolongement de la classe —, et, ce que l'on peut appeler, enfin, les « devoirs implicites », lesquels désignent les activités d'apprentissage et d'assimilation des leçons. Par conséquent, soulignons dès à présent que ces deux notions de « devoirs » et de « travail personnel », bien qu'elles soient liées, ne sont pas pour autant interchangeables.

Plusieurs questions méritent d'être soulevées au sujet des devoirs. Pour commencer, nous nous pencherons sur le statut qui leur est réservé par l'institution. On se situera, en premier lieu, dans le cadre scolaire ; pour cause — et nous tâcherons également de mettre ce point en lumière —, les textes-cadres de l'enseignement artistique spécialisé ne mentionnent pas, a contrario des textes produits et diffusés par le Ministère de l'Education Nationale, la nature ou le rôle des devoirs des élèves inscrits au sein des conservatoires agréés par le Ministère de la Culture. Les discontinuités des temps et des environnements pédagogiques engendrés par la réalisation de devoirs représenteront, par la suite, une deuxième problématique majeure qui attirera notre attention.

1.1 Devoirs de l'apprenant dans le cadre scolaire

1.1.1 Statut institutionnel

Type de document et date de diffusion	Extrait
Circulaire du 29 décembre 1956	« Aucun devoir écrit , soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif. »
Circulaire du 28 janvier 1958	« Il a été procédé à un aménagement des horaires des cours élémentaires et moyens des écoles primaires, de façon à dégager cinq heures par semaine pour la rédaction des devoirs, et par circulaire du 29 décembre 1956 [...], les mesures d'application de ce texte ont été portées à votre connaissance, notamment en ce qui concerne la suppression des devoirs à la maison ou en étude. Je vous prie de vouloir bien rappeler à tous les instituteurs de votre département le caractère impératif des prescriptions de ma circulaire du 29 décembre 1956 et prier MM. les Inspecteurs primaires de veiller à son exacte application.

<p>Circulaire du 17 décembre 1964</p>	<p>« Mon attention a été appelée sur le travail des élèves à la maison ou en étude, d'une part dans les cours élémentaires et moyens, d'autre part au cours préparatoire. L'arrêté du 23 novembre 1956 et la circulaire du 29 décembre 1956 ont précisé qu'aux cours élémentaires et moyens les devoirs doivent être faits dans l'horaire normal de classe et non plus à la maison ou en étude. [...] Je tiens à préciser que l'interdiction formelle de donner des travaux écrits à exécuter hors de la classe s'applique également aux élèves des cours préparatoires et vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire. »</p>
<p>Circulaire du 28 janvier 1971</p>	<p>« La circulaire du 29 décembre 1956, publiée en application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs du soir rédigés à la maison ou en étude, a fait l'objet de rappels successifs et sans ambiguïté. Je tiens à préciser [qu'] il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude. Les raisons sur lesquelles se fondait cette interdiction dans les textes de 1956 gardent aujourd'hui toute leur valeur. [...] À l'exclusion des devoirs écrits, il ne manque pas de tâches et d'activités : leçons à apprendre, lecture, étude de quelques mots nouveaux, petites enquêtes, etc., auxquelles les élèves peuvent, après la classe de l'après-midi, se livrer avec profit. [...] »</p>
<p>Circulaire du 6 septembre 1994</p>	<p>« [L]es élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. »</p>
<p>Lettre ministérielle du 7 juin 1995</p>	<p>« [Dans la logique de la mise en œuvre cohérente des études dirigées] la suppression des devoirs à la maison, à l'école élémentaire, trouve sa pleine justification ».</p>

Fig. 1 : Extraits des circulaires et lettres ministérielles successives au sujet de la dispense des devoirs à l'école primaire

Devenu ces dernières années un véritable sujet de société, l'interdiction des devoirs à l'école primaire a été l'objet de nombreuses circulaires et lettres ministérielles successives depuis plus de soixante ans (1956, 1958, 1964, 1971, 1994, 1995). Si celle-ci n'est pas toujours respectée, la dispense de devoirs en dehors du temps scolaire est pourtant formellement interdite en France via la circulaire du 29 décembre 1956, stipulant qu'« [a]ucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif. » (M.E.N., 1956). C'est d'abord l'utilité du devoir réalisé « hors la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises » qui est mise en cause, car ne présentant « qu'un intérêt éducatif limité » (*Ibid.*), mais également la santé des élèves : « [s]ix heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants » (*Ibid.*).

Néanmoins, il est intéressant de souligner que cette circulaire fondatrice distingue le « devoir » de « l'exercice » qui, pour sa part et sous certaines conditions, n'est pas prohibé :

Le mot devoir doit être entendu dans sa définition courante. Le « devoir » se distingue de « l'exercice » en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur le champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et « au propre » utiles à sa formation – à celle de son esprit comme à celle de son caractère [...]. (*Ibid.*).

De la même manière, si, par la suite, le « devoir » et le « devoir écrit » ont été communément confondus par abus de langage, l'interdiction de donner des devoirs aux élèves concerne uniquement les travaux écrits, comme l'indique la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 : « Les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. A la sortie de l'école, le travail donné par les enseignants se limite à un travail oral ou à des leçons à apprendre. » (M.E.N., 1994).

1.1.2 Catégorisation des devoirs

Plus récemment, le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 2008 au sujet des devoirs à la maison présente un constat général s'appuyant sur des observations de terrain et des entretiens avec différents acteurs en lien avec l'Institution. Celui-ci présente des recommandations quant à la pratique pédagogique consistant à demander ou non aux élèves des devoirs à réaliser en dehors du temps passé au sein de la classe. La pratique de trois types de devoirs bien particuliers y est permise et même recommandée, à savoir :

- la mémorisation, « bien placée en fin d'après-midi, période favorable pour la mise en mémoire [...]. Elle peut concerner des objets scolaires extrêmement divers qui ont été travaillés en classe et sont stabilisés dans une forme qui mérite d'être retenue parce qu'elle sera utile, souvent utilisée, dans la suite de la scolarité » (I.G.E.N., 2008, p. 31) (mots, répertoires de résultats, règles, définitions, résumés, textes) et les révisions (apparentées à la mémorisation) : il s'agit de lutter contre l'érosion en mémoire, de réactiver des connaissances, par un retour sur des contenus déjà mémorisés (*Ibid.*, p. 31).

- les activités dites d'entraînement : « [l']entraînement porte en général sur des procédures à fixer, que ces procédures soient des techniques à reproduire, à appliquer, ou des raisonnements à mettre en œuvre de manière exacte et à bon escient » (*Ibid.*, p. 32).
- l'apprentissage et la pratique de la lecture.

Ce texte affirme ainsi l'utilité des devoirs en tant qu'activités en lien avec la classe, à partir du moment où il s'agit uniquement de devoirs ne relevant pas de l'écrit :

Les activités pratiquées hors de l'école en relation avec les apprentissages concourent de manière importante à leur stabilité. [...] Admettre cette nécessité n'est en aucune façon remettre en cause le principe selon lequel c'est avec l'enseignant(e), et dans la classe, que tous les apprentissages attendus dans les programmes sont effectués. Le travail externe les renforce, contribue à les maintenir, à les consolider, à les réactiver ou, parfois, à les préparer [...]. » (*Ibid.*, p. 27)

Néanmoins, il serait faux de dire qu'aujourd'hui seuls ces trois types de devoirs sont dispensés par les enseignants à leurs élèves — ce débat est d'ailleurs d'autant plus d'actualité en ce qui concerne le collège, où des travaux écrits sont demandés à l'enfant de manière récurrente. A ce sujet, Lee et Pruitt (Hong, Topham, 2000) distinguent quatre types de travaux écrits effectués en dehors du temps scolaire, à savoir les devoirs de pratique (renforcement des acquisitions), les devoirs de préparation (prise en connaissance d'un sujet qui sera abordé ultérieurement avec le professeur), les devoirs de poursuite (réutilisation de concepts et de compétences acquises ou en cours d'acquisition avec une application dans d'autres situations) et les devoirs de créativité (analyse). On pourra d'ailleurs effectuer des liens évidents avec les différentes activités demandées à l'élève dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé pendant la semaine. En effet, les devoirs de pratique, premièrement, peuvent s'apparenter tant à l'activité de « répétition » des pièces travaillées en cours qu'aux exercices techniques visant à gagner en aisance instrumentale (gammes, arpèges, liés, etc.). Les devoirs de préparation, quant à eux, peuvent correspondre à une activité de déchiffrage d'une nouvelle pièce (ou d'une partie qui n'a pas encore été abordée) afin d'amorcer le travail et de le poursuivre plus en profondeur lors des séances suivantes avec l'enseignant. Les devoirs de poursuite renvoient à l'activité de l'élève consistant à transférer un savoir technique ou musical abordé ou acquis précédemment vers une nouvelle pièce (ou une partie de pièce) qui mobilise des savoirs et des compétences similaires. Les devoirs de créativité, enfin, peuvent référer par exemple aux activités de composition, de transcription ou encore d'improvisation à partir de savoirs abordés en cours.

1.2 Les « devoirs » de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé

1.2.1 Statut institutionnel

Si, comme nous l'avons vu, nombre d'arrêtés ministériels et de textes officiels diffusés par l'Education Nationale ont encadré, depuis des décennies, la nature et les fonctions des devoirs scolaires, il n'en est pas du tout de même, semble-t-il, pour l'enseignement musical spécialisé. Pour preuve, soulignons que les deux textes-cadres, à savoir la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* (2001) et le dernier *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* (2008) ne mentionnent à aucun moment la pratique personnelle de l'apprenant en dehors des cours hebdomadaires suivis au sein de conservatoire. Pour autant, on peut y lire la nécessité d'acquérir « un certain niveau d'autonomie », sujet à évaluation par le corps enseignant, mais sans expliciter pour autant les tenants et les aboutissants de cette pratique musicale autonome qui semblent relever, de par la formulation utilisée, non pas de l'inné mais de l'acquis :

L'évaluation participe du principe même de formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et les contenus, elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie. Elle donne également des points de repère et des informations, suscitant le dialogue avec les familles. (SNOP, 2008, p. 8)

N'ayant pas, à notre connaissance, de textes diffusés par l'Institution relatifs aux devoirs de l'élève musicien — confondu communément, encore davantage pour l'enseignement artistique, avec la notion de travail personnel —, il apparaît intéressant de chercher du côté des textes rédigés et diffusés par les conservatoires eux-mêmes. Bien que l'on constate que la majorité d'entre eux ne mentionnent expressément cette problématique, certains règlements des études y consacrent quelques lignes. Parmi ceux-ci, en voici quelques exemples assez représentatifs en termes de territoires et de classements (CRC, CRI, CRD, CRR) : **connaissances et savoirs faire**

Conservatoire (classement et localité)	Extrait du règlement des études
CRC de Livry-Gargan	« L'apprentissage de la musique implique de pouvoir assurer un travail quotidien chez soi (au minimum égal au temps de cours d'instrument) et d'être disponible aux horaires prévus pour l'ensemble des activités. Il est également conseillé de développer une écoute (aller au concert, écouter de la musique...) pour se forger des goûts et références. L'attention des familles est attirée sur les difficultés de suivi que peuvent entraîner la multiplication des activités extra scolaires. » (Ville de Livry-Gargan, 2016, p. 4)
CRC de Grasse	« Le statut du Conservatoire, agréé par le Ministère de la Culture et la qualité de l'enseignement dispensé, induisent pour les élèves un travail personnel quotidien . À ce titre, l'acquisition, la location ou le prêt de l'instrument est obligatoire. » (CRC de Grasse, 2017, p. 17)
CRI de Nîmes	« Temps hebdomadaire de formation en Premier Cycle** : <ul style="list-style-type: none"> • En Musique : de 2h à 3h30 (Pratique Collective, Formation Musicale et Instrumentale) • En Danse : de 3h à 5h (Formation Musicale Danse ou Formation Musicale Générale comprise) • En Art dramatique : 3h ** Le temps hebdomadaire de formation se réfère au temps de cours proprement dit ; un temps d'entraînement personnel quotidien est non seulement requis mais essentiel à l'évolution positive de l'apprentissage . » (CRI de Nîmes, 2017, p. 4)
CRD d'Issy-les- Moulineaux	« "Le soutien des familles" Le suivi du travail de l'enfant par sa famille à la maison constitue un réel soutien, déterminant pour son apprentissage. Rigueur, persévérance et régularité permettront aux élèves de s'épanouir et de devenir des amateurs éclairés dans une attitude professionnelle. La pratique artistique est une source de plaisir intarissable durant toute sa vie. Elle nécessite un long apprentissage, fait de patience, d'écoute, de travail, de précision, de ponctualité, d'exigence, de dépassement de soi, de respect de l'autre, de l'art et des artistes. Ces valeurs sont en décalage avec la vitesse et l'immédiateté du résultat parfois imposé à notre époque. Elles représentent toutefois un atout considérable dans le développement de la personnalité et de la sensibilité. » (CRD d'Issy-les-Moulineaux, 2018, pp. 2-3)
CRD du Calaisis	« La mission principale du CRD du Calaisis consiste en la formation de musiciens et/ou danseurs amateurs qui participent à la vie culturelle et artistique du territoire. Cependant, un travail personnel régulier et quotidien permettra une bonne progression tout au long des parcours de formation proposés par l'établissement . » (CRD du Calaisis, 2014, p. 3)

CRD de Troyes	<p>« GUITARE PRELIMINAIRE La guitare, très prisée dans les musiques populaires et traditionnelles possède également un répertoire ancien plus méconnu (renaissance, baroque, etc...). Cet instrument polyphonique qui nécessite un travail différent des deux mains, pour la fabrication des sons, requiert une aptitude à la concentration, une bonne psychomotricité et un travail journalier soutenu. TEMPS DE TRAVAIL QUOTIDIEN SOUHAITABLE (POUR UNE PROGRESSION NORMALE DE L'ÉLÈVE) : Cycle 1 : ≥ 30 minutes Cycle 2 : ≥ 40 minutes Cycle 3 : ≥ 1 heure » (pp.52-53) « Les temps de travail quotidien souhaitable sont donnés à titre indicatif. Ils mettent toutefois en avant le temps en deçà duquel une progression naturelle et une bonne maîtrise seront difficiles à acquérir. » (CRD de Troyes, 2013, p. 42)</p>
CRD de Saint-Germain-en-Laye	<p>« Article 20 : En musique, les élèves s'engagent également à consacrer un temps de travail quotidien tant à l'instrument qu'en Formation Musicale (de 30' à 2h ou plus selon les cycles et les niveaux). » (CRD de Saint-Germain-en-Laye, 2018, p. 19)</p>
CRR de Lille	<p>« NB. Il est essentiel que l'enfant fournisse un travail quotidien à la maison et qu'il soit assidu à tous les cours du cursus ainsi qu'aux répétitions et auditions organisées par le conservatoire. » (CRR de Lille, 2018, p.1)</p>

Fig. 2 : Extraits de règlements des études de différents conservatoires agréés par l'Etat mentionnant le travail personnel des élèves effectué à la maison

Permettons-nous quelques observations à la lecture de ces extraits :

- selon les établissements, la pratique quotidienne de l'instrument effectuée en dehors du conservatoire est présentée comme « importante », voire « essentielle » (CRC de Livry-Gargan, CRI de Nîmes, CRD d'Issy-les-Moulineaux, CRD du Calaisis, CRD de Troyes, CRR de Lille) tantôt prend un caractère obligatoire au sein du règlement (CRC de Grasse, CRD de Saint-Germain-en-Laye).
- les justifications d'une pratique quotidienne pour l'apprenant varient selon les règlements des études : « bonne » progression de l'élève (CRI de Nîmes, CRD d'Issy-les-Moulineaux, CRD du Calaisis, CRD de Troyes), argument d'autorité (CRC de Livry-Gargan, CRD de Saint-Germain-en-Laye, CRR de Lille) ou institutionnel (CRC de Grasse).
- les temps de pratique quotidienne conseillés diffèrent selon les établissements et sont chiffrés (CRC de Livry-Gargan, CRD de Troyes, CRD de Saint-Germain-en-

Laye) ou non (CRC de Grasse, CRI de Nîmes, CRD d'Issy-les-Moulineaux, CRD du Calais, CRR de Lille) selon les règlements.

- la rigueur et la précision du texte concernant les devoirs de l'élève à la maison n'est pas liée à la « qualité » du classement par l'Etat des conservatoires (CRC, CRI, CRD, CRR).
- mis à part pour le CRD d'Issy-les-Moulineaux, ces règlements des études ne mentionnent pas la question de l'accompagnement de l'apprenant.
- la nature et la méthodologie de la pratique instrumentale n'est pas explicitée : on ne peut donc pas, à la lecture des règlements des études, savoir si les élèves et leurs parents sont sensibilisés sur la manière de travailler entre chaque séance hebdomadaire.

Quelques considérations supplémentaires :

- le règlement des études du CRD de Troyes mentionne des temps de pratique quotidienne différents selon les instruments. On peut supposer que ces chiffres sont le résultats de discussions au cours de réunions pédagogiques par discipline.
- les conservatoires qui présentent ici un règlement des études avec un temps de pratique quotidienne chiffré préconisent, à quelques minutes près, un temps moyen supérieur ou égal à la durée du cours hebdomadaire de l'élève (de 20 à 30 minutes en 1er cycle, de 30 à 45 minutes en 2e cycle, de 45 min à 1h en 3e cycle). Il semble donc s'agir d'une donnée communément admise par le corps enseignant (et non pas d'une règle généralisée de manière institutionnelle).

1.2.2 Considérations sémantiques

A la lumière de la lecture des prescriptions émanant des établissements et rédigés par les représentants des conseils pédagogiques et de direction, on peut observer que, contrairement aux devoirs scolaires, la question des « devoirs » dans le cadre de l'enseignement artistique spécialisé n'a pas été soulevée dans les textes-cadres. Cette question est, de ce fait, très peu développée dans les textes produits et diffusés par les conservatoires à l'intention de ses enseignants et de ses usagers, bien qu'elle soit, certainement à raison, perçue comme « essentielle » — terme qui revient fréquemment dans les exemples de règlements des études présentés ci-dessus.

Notons que nous avons pris soin de surligner en gras au sein du tableau présenté dans le point précédent (Fig. 2) les recommandations propres au travail de l'élève réalisé à la maison. Pour cause, il paraît important de mettre en valeur le fait que ces extraits des règlements des études ne mentionnent pas la notion de « devoirs » (comme dans le cadre scolaire) mais plutôt de « travail personnel » ou de « travail personnel quotidien » de l'élève. Rien ne dit ici, cependant, que ce travail personnel ne s'appuie pas sur des devoirs, des exercices ou une pratique libre de la musique, c'est pourquoi il convient de nous arrêter sur cet élément de langage significatif.

Si le devoir scolaire consiste généralement — outre la révision de leçons, les lectures ou la mémorisation —, à effectuer des exercices dont le but est de consolider ou de vérifier l'acquisition des connaissances dans le prolongement des apprentissages effectués au sein de la classe, la réalité est en fait toute autre dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé. En effet, notons que lorsque l'apprenant réalise un travail à la maison dans le cadre scolaire et qui prend la forme d'un « exercice », celui-ci n'est effectué qu'une seule fois ; aussi, la réussite de cet exercice constitue pour l'enseignant une preuve de l'assimilation du savoir concerné. Or, dans le cas de l'apprentissage d'un instrument de musique, l'élève assimile certes des connaissances et des savoirs (analytiques, culturels, etc.), mais la nature de son travail effectué à la maison relève non seulement d'une activité de répétition (du moins très majoritairement), liée à des savoirs-faire, mais s'inscrit également sur une fréquence et un temps d'apprentissage beaucoup plus conséquent (quotidiennement, durant plusieurs semaines, voire même plusieurs mois avant de parvenir à une maîtrise satisfaisante de tous les paramètres techniques ou purement musicaux). Cela ne dispense évidemment pas le professeur d'enseignement artistique de préconiser à l'apprenant des exercices techniques en dehors de la répétition des oeuvres musicales sur lesquelles celui-ci s'exerce pendant la semaine. Cependant, soulignons que même ces exercices reposent essentiellement sur une acquisition de connaissances ou de savoirs-faire directement liés à l'activité de répétition.

Par conséquent, parler de « devoirs » pour désigner le travail demandé par l'enseignant à l'apprenti-musicien semble finalement inapproprié compte tenu de la nature des activités auxquelles il renvoie. C'est pourquoi on préférera utiliser, dans la suite de notre étude, et à l'instar des extraits des règlements des études que nous avons choisi de commenter, le terme de « travail personnel quotidien » afin de nommer, dans le cadre de

l'enseignement musical spécialisé, le travail instrumental effectué par l'apprenant entre les séances de cours suivies en présence de son professeur.

1.2.3 Perspectives de recherche 1

Ces considérations sémantiques et l'analyse des données récoltées nous permettent de tirer des premiers enseignements et de proposer une justification quant à l'orientation de notre travail :

1^{er} élément : La comparaison du travail personnel quotidien de l'apprenti-musicien avec les devoirs scolaires paraît, de prime abord, pertinente sinon intéressante. Cependant, soulignons que la nature du travail demandé par les enseignants dans le cadre scolaire et dans le cadre de l'enseignement artistique spécialisé est fondamentalement différente.

Si nous avons relevé des différences entre le devoir scolaire et le travail personnel quotidien pour l'élève-musicien, des points de convergence existent également — dans la mesure où l'apprentissage de la musique en conservatoire correspond certes à un « loisir » (en tant qu'activité extra-scolaire), mais ne répond pas à une « éthique de divertissement » —, tout en ne possédant pas la même légitimité sociale. Ainsi, il appartient au professeur de susciter d'autant plus l'intérêt de l'apprenant et de se questionner à propos d'une méthodologie de cours susceptible de susciter la motivation chez l'apprenti-musicien — laquelle doit également pouvoir résister aux discontinuités de temps et d'environnements pédagogiques qu'il convient d'explicitier en tout premier lieu.

2^e élément : Les textes-cadres diffusés par le Ministère de la Culture (la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* de 2001 et le dernier *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* de 2008) ne nous permettent pas de mettre en lumière une position claire de la part de l'institution concernant le travail personnel quotidien de l'apprenant et ne prodigue pas de recommandations ou de pistes pédagogiques aux enseignants à ce sujet. A la suite à ce constat, nous pouvons tout d'abord espérer que les prochains textes, et notamment le prochain *Schéma National d'Orientation Pédagogique pour l'enseignement initial de la musique* s'attardera sur cette problématique et ses enjeux cruciaux pour la progression de l'apprenant. D'autre part, ce manque de repères « institutionnalisés » doit être perçu, à mon

sens, comme une chance aujourd'hui pour les enseignants artistiques de créer un dialogue et une harmonisation, entre pairs : de cette manière, les professeurs peuvent devenir véritablement acteurs et force de propositions. Il revient donc à l'enseignant artistique de mettre en œuvre différentes stratégies qui vont lui permettre d'accompagner l'élève à distance dans son travail personnel quotidien. La notion de travail en autonomie lié à la pratique instrumentale quotidienne, mentionnée mais non explicitée par le *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008 et les pistes permettant au professeur de la favoriser mérite donc également d'être discutée ici par la suite.

1.3 Discontinuités liées au travail personnel quotidien de l'apprenant

1.3.1 Discontinuité des temps

1.3.1.1 Temps d'apprentissage, temps d'engagement

Dès la fin du XIXe siècle, une réflexion a été engagée à propos de la notion de « temps d'apprentissage » (Chopin, 2010) puis, à partir des années 1960 sur la *qualité* des temps d'apprentissage, notamment chez Carroll (1963) et Bloom (1981). L'importance du temps d'engagement de l'élève, défini comme « [la durée] pendant laquelle l'élève s'engage activement dans l'apprentissage » (Carroll, 1963, p. 732), est une donnée capitale à prendre en compte dans le cadre de l'activité de travail, scolaire ou musical, de l'élève.

Ce second niveau d'analyse du temps d'apprentissage est d'autant plus intéressant que, contrairement au temps d'engagement de l'élève, il inclut véritablement le rôle de l'enseignant dans l'activité de l'élève et, de plus, confère au temps une dimension que Marie-Pierre Chopin qualifie de « processuelle » (Chopin, 2010, p. 7). Le temps d'apprentissage y est compris comme un processus construit, organisé et didactisé par l'enseignant, lequel prend en compte différentes variables agissant directement ou indirectement sur le temps d'engagement, à savoir, notamment : la clarté des consignes, la didactisation des objectifs pédagogiques, l'identification des niveaux des élèves et la préparation d'activités adaptées, la nature des dispositifs mis en place, la gestion des groupes, la nature et la qualité des interactions dans la classe (entre les élèves et entre l'enseignant et ses élèves) ou encore l'évaluation des résultats.

Dans la même optique, Gérard Sensevy écrit au sujet de l'action didactique :

Ce qui me semble caractériser avant toute chose l'action didactique, ce sont deux dimensions particulières. Tout d'abord, le fait qu'une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner. Il existe certes des moments où quelqu'un enseigne sans que personne n'apprenne rien ; on peut d'autre part clairement apprendre certaines choses sans être enseigné. [...] [Cela signifie] que la description et la compréhension de l'action didactique [suppose] de considérer celle-ci comme une action conjointe, fondée sur la communication dans la durée entre le professeur et les élèves, donc sur une *relation* qui actualise l'action, et qui est actualisée en retour par celle-ci. (Sensevy, 2007, p.14).

Par action didactique, Sensevy entend ici ce que *font* les individus dans le cadre d'un cours. La relation entre apprenant et enseignant est bâtie sur une communication dans la durée et centrée sur le savoir qui est transmis. Elle est ternaire (savoir - élève - professeur), éminemment coopérative et dialogique. Sensevy insiste également sur la nécessité de prendre en compte l'environnement de l'action, et donc aussi sa durée. Il s'agit, enfin, d'un accord tacite entre enseignant et apprenant. Cependant, la didactique étant comprise chez Gérard Sensevy comme étant une action conjointe du professeur et de l'élève, notons que sa théorie semble contredire nécessairement toutes les théories didactiques antérieures. En effet, on admet que la co-construction du savoir au sein de la classe ne fait pas partie du didactique mais du pédagogique. Si l'on considère que le didactique correspond à l'ingénierie du cours et que le « temps didactique » est placé en amont et en aval du « temps pédagogique » (Terrien, 2014), on ne peut pas considérer qu'il y a une co-construction possible :

Le temps didactique est distinct du temps pédagogique, car c'est un temps de réflexion en profondeur sur ce qu'on veut enseigner, les raisons pour lesquelles on enseigne un savoir, sur les manières dont on l'enseigne, et qui tient compte de ce que l'on connaît des élèves qui nous sont confiés. (Terrien, 2014, p. 5).

1.3.1.2 Temps d'autonomie

Si le travail personnel de l'élève était, à l'origine, au centre de l'enseignement et représentait environ deux tiers du temps de travail global de l'élève, c'est à partir de Jules Ferry et de la modernisation progressive des pratiques d'enseignement que l'accent a été mis davantage sur l'observation et l'expérimentation plutôt que sur la répétition (Thibert, 2016, p. 1). Par conséquent, le rôle de l'enseignant « répétiteur » chargé d'encadrer l'élève

dans son travail a été considérablement réduit jusqu'à être reporté totalement hors de la classe et de l'école, c'est-à-dire le domicile familial, ce qui présuppose nécessairement une plus grande part d'autonomie demandée à l'élève. Le contrat didactique, sensé donner une signification profonde à l'action effectuée en classe et correspondant à un système de normes à acquérir pour l'apprenant est par conséquent mis à mal à mesure que le travail personnel de l'élève est repoussé en dehors de l'environnement de la classe :

Dans le cadre de l'externalisation de l'aide aux devoirs, le contrat didactique disparaît plus ou moins, lorsque l'adulte en charge de ce temps n'a pas forcément ni les connaissances disciplinaires, ni la connaissance de ce qui est en jeu dans l'activité demandée. (Thibert, 2016, pp. 11-12).

Concernant le travail personnel quotidien de l'élève musicien inscrit au conservatoire, la question semble, au moins à première vue, encore plus complexe à appréhender pour l'enseignant dans la mesure où le ratio *Temps de présence en cours / Temps de travail personnel à la maison* est extrêmement faible en comparaison de l'enseignement scolaire. En effet, un élève inscrit au collège reçoit en moyenne 26 heures de cours par semaine et l'OCDE déclare qu'en moyenne, il passe environ 4,9 heures par semaine à faire ses devoirs (OCDE, 2012). Or, un élève en conservatoire inscrit en 2^e cycle passe généralement 45 minutes en cours d'instrument en présence de l'enseignant alors que l'on estime communément que le temps idéal de pratique quotidienne est la même que celle passée en cours (Fig. 2), soit 4,5 heures par semaine au total. Ainsi, on peut constater que le temps passé par l'apprenant en l'absence du professeur est plus de 30 fois supérieur dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé que dans le cadre scolaire :

	Tc : Temps passé en cours (en présence de l'enseignant)	Tp : Temps de travail personnel à la maison	Ratio Tc / Tp
Système scolaire (collège)	26 h	4,9 h	5,3
Enseignement musical spécialisé (2 ^e cycle)	0,75 h	4,5 h	0,17

Fig. 3 : Tableau comparatif du ratio « Temps passé en cours » / « Temps de travail personnel à la maison » dans le cadre scolaire et dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé

S'il est vrai que ce ratio n'a pas de réelle valeur scientifique car les chiffres fournis par l'OCDE sont fondés d'après une enquête de grande envergure, a contrario des chiffres mentionnant le temps de travail personnel quotidien chez l'apprenti-musicien, qui résulte

quant à lui de recommandations émises par un nombre limité de conservatoires, ce tableau comparatif semble néanmoins bien porter à notre regard une différence quantitative importante.

1.3.2 Discontinuité des environnements pédagogiques

1.3.2.1 Discontinuité des lieux

A chaque espace correspond une fonction clairement attribuée sans que puisse s'y dérouler d'autres activités que celles prévues. [...] Cet état de fait est lisible dans la typologie des lieux (Hall, cour, couloirs, classes) ainsi que dans leur désignation usuelle (bâtiment E, salle 304...). Cette qualification interdisant toute forme de perméabilité garantit une régulation de l'espace et un équilibre fonctionnel de la vie scolaire. (Marquez, 2011, p. 20).

Dans son article *L'environnement pédagogique*, Emmanuelle Marquez note que l'architecture et l'organisation, au moins extérieure, des établissements d'enseignement renvoient vers des codes directement liés à l'action pédagogique. Le lieu d'apprentissage, qu'il s'agisse d'ailleurs d'un établissement d'enseignement scolaire ou musical, ne se mélange pas à la sphère privée ou socio-affective. Or, comme nous l'avons noté dans le point précédent, la plus grande partie du temps que l'élève musicien consacre à ses devoirs est liée à un lieu qui ne répond précisément pas à ces codes : le domicile familial. Dès lors, on comprend aisément que la perméabilité de ce lieu de vie qui devient également un lieu de travail pose un problème de fond pour la concentration de l'apprenant et son engagement dans sa tâche.

A propos de l'environnement pédagogique, Peter C. Lippman se pose comme défenseur de la « théorie de la pratique », laquelle prône l'environnement comme étant un acteur à part entière de l'action pédagogique et pouvant être organisé et modifié selon les besoins par l'enseignant comme par les apprenants :

L'environnement pédagogique du XXI^e siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques [...]. La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif. [...] [L]es apprenants [...] sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques. (Lippman, 2010, p. 2)

Cependant, si l'environnement pédagogique correspond également à un lieu de vie sociale et familiale, l'enseignant n'a pas la possibilité de l'organiser en fonction des besoins pédagogiques de l'élève et n'a a priori pas de moyen de le contrôler en dehors des recommandations usuelles qu'il adresse à l'élève et aux accompagnants que sont généralement ses parents (réserver un espace pour le travail de l'instrument, au calme, avec le matériel nécessaire maintenu en place).

Pour autant, les conclusions d'expériences réalisées par le professeur en psychologie Guy Romano au sujet de l'environnement pédagogique en collège nous invitent à nuancer nos propos :

[C]e n'est pas l'environnement pédagogique objectif qui influence le plus l'apprentissage des élèves, mais la perception individuelle que ceux-ci en ont ; cette perception serait donc le point de jonction entre l'environnement pédagogique et l'approche d'apprentissage utilisée. (Romano, 1996, p. 28).

Si le problème de la perméabilité entre le lieu de vie et le lieu réservé aux devoirs est une problématique inhérente à la réalisation des devoirs, il en va de même ce qui concerne l'élève musicien ; il revient donc aux différents acteurs pédagogiques et à l'enseignant en premier lieu, d'accompagner l'apprenant afin qu'il reproduise lui-même l'environnement pédagogique qui puisse répondre à la fois aux besoins pédagogiques et à ses propres besoins au quotidien.

La discontinuité des temps et des lieux se doit donc d'être surmontée par l'enseignant afin d'« envisager un continuum entre la classe, l'établissement et la famille, et penser les ponts entre tous les acteurs qui interviennent, à divers moments et selon diverses modalités. » (Thibert, 2016, p. 19). Afin de questionner ce problème de discontinuité des temps et des lieux, il apparaît nécessaire de poursuivre notre réflexion autour de la notion de discontinuité des acteurs pédagogiques qui interviennent également dans l'apprentissage et le travail des élèves en dehors de la classe.

1.3.2.2 Discontinuité des acteurs pédagogiques

Une donnée importante à prendre en compte dans l'appréhension des devoirs de l'élève, bien que quelque peu triviale, est qu'au sortir de l'école (ou du conservatoire), celui-ci est immergé dans un environnement pédagogique dans lequel le maître n'est pas physiquement présent pour interagir avec lui et pérenniser les situations didactiques et

a-didactiques mises en place lors du cours. Il est placé en situation d'autonomie dans laquelle la personne référente n'est plus représentée par l'enseignant mais par ses parents, ce qui pose nécessairement un problème majeur au sein du contrat didactique, dans la mesure où ces derniers ne sont généralement pas des experts de la discipline.

Cette deuxième discontinuité entre l'établissement d'enseignement et la sphère socio-affective appelle par conséquent à réfléchir sur les remédiations possibles pour fournir à l'apprenant un accompagnement lui permettant de reconstruire un nouveau milieu didactique stimulant et efficace. Car si l'on admet que la difficulté engendrée par les devoirs peut mener les élèves vers un mal-entendu « [lié aux] règles implicites qui font le quotidien du travail scolaire, il y a fort à parier que tant que le problème ne sera pas résolu en classe, il le sera difficilement à la maison », ce qui doit amener les institutions et le corps enseignant à repenser « le principe et les modalités des dispositifs d'accompagnement scolaire, et plus largement la part de prise de responsabilité que l'école peut et doit assurer dans l'aménagement des conditions de l'étude aidée » (Félix, 2004, p. 99).

L'Education Nationale s'est penchée, ces dernières années, sur la question de l'accompagnement à la scolarité, pouvant être défini comme « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole » (M.E.N., 2001, p. 3), notamment à travers deux éditions d'une *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* rédigées en 1992 puis en 2001 et a pensé des dispositifs d'ores et déjà mis en place sur le territoire, à travers la réinternalisation de l'aide aux devoirs pendant l'« étude » et la création ou l'élaboration de partenariats avec des personnels formés pour accompagner les élèves et leurs parents :

L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Dans cette dimension, les lieux d'accompagnement à la scolarité ont vocation à s'articuler avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. L'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque. (Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2001, p. 5).

Si la problématique de l'accompagnement a été soulevée par l'Education Nationale, force est de constater que ce n'est pas véritablement le cas aujourd'hui pour l'enseignement musical spécialisé, du moins au niveau institutionnel. Pourtant, gageons que l'expertise des parents est souvent encore plus faible concernant l'apprentissage de la

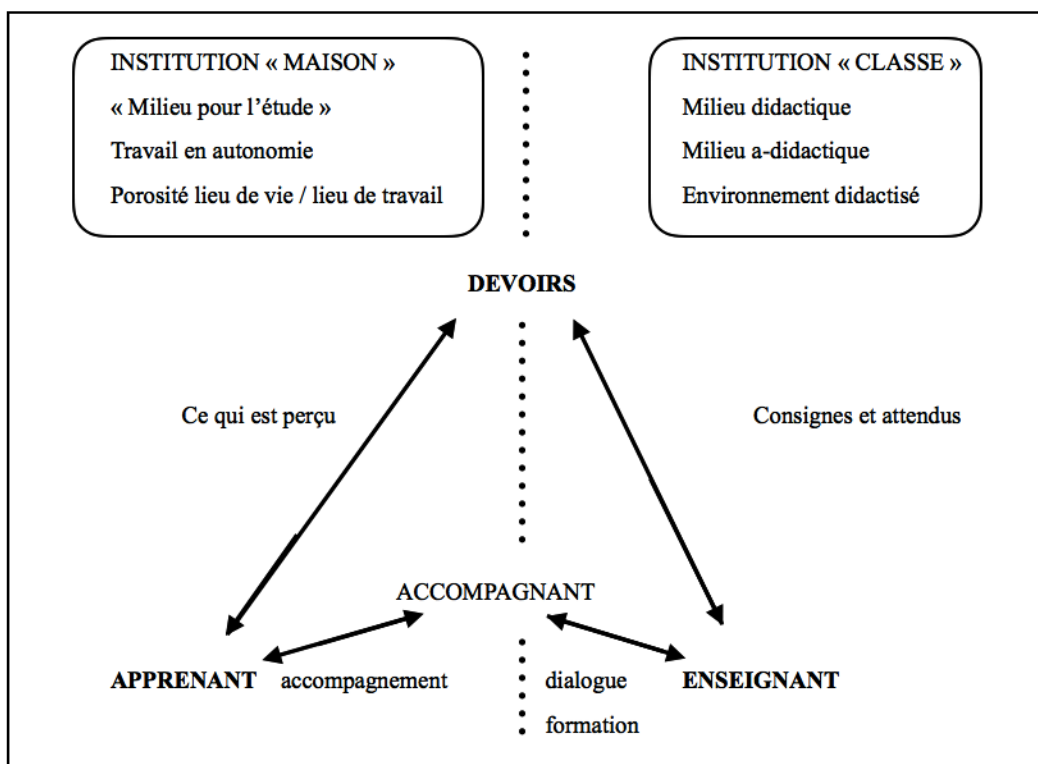
musique, même si y a, par nature, moins de parcellisation du savoir dans l'enseignement musical (instrumental) que dans l'enseignement scolaire, grâce notamment au processus d'isomorphisme chez l'élève — étant donné que les bases du savoir et des techniques sont les mêmes pour l'apprenant et le professeur, qui lui enseigne des gestes déjà professionnels (Terrien, 2014, p. 3).

Pour palier ce manque, le renforcement du statut des parents est une première piste envisageable et privilégiée dans de plus en plus de conservatoires, par le biais de l'organisation de réunions d'informations, la création d'associations de parents d'élèves, l'ouverture des conseils d'établissement et des conseils pédagogiques à leurs représentants, ou encore la diffusion publique des projets et des règlement des études, permettant une meilleure lisibilité.

D'autre part, le renforcement du statut des parents (Thibert, 2016, p. 9) est également une problématique à laquelle les enseignants peuvent contribuer, par le dialogue (réunions parents-professeurs, échanges téléphoniques ou électroniques, rencontres informelles au sein de l'établissement), l'accueil dans la classe pendant le cours de leur enfant, ou via des démarches plus personnelles. Parmi celles-ci, notons la démarche proposée par Claudio Camisassa, professeur titulaire au Conservatoire à Rayonnement Régional de Toulon-Provence-Méditerranée, consistant à proposer à l'apprenant et à l'un de ses parents, en première année de premier cycle, une année d'apprentissage conjoint de l'instrument. De cette manière,

[L]es parents, pendant la première année et éventuellement la deuxième année, participent au cours, ils doivent s'acheter une guitare [...]. Ceci permet aux parents de comprendre la difficulté de l'apprentissage initial d'un instrument. [...] Ils se remplissent d'enthousiasme et d'admiration pour leur petit de sept ou huit ans, et cette admiration-là, ce regard-là, [...] soutient leur enfant dans leur ambition d'être guitariste. Il se voit regardé, apprécié, aimé, et cela, c'est aussi important que la qualité de l'enseignement. (Camisassa, 2019, cf. Annexe n°3)

En outre, ajoutons que l'internalisation de l'aide aux devoirs dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé n'existe pas ou représente l'exception au sein du conservatoire. En effet, si l'apprenant a généralement la possibilité de réserver une salle de classe libre en dehors de ses heures de cours ou un studio de travail, ceci ne règle en rien le problème de l'accompagnement dans la mesure où son travail est toujours effectué seul ou, dans le meilleur des cas, en groupe, avec ses pairs, ce qui relève, là aussi, d'une initiative individuelle.



*Fig. 4 : relations induites par la dispense de devoirs par l'enseignant
(schéma de l'auteur)*

1.3.3 Synthèse : pistes pédagogiques pour palier au problème de discontinuités entre le travail en classe et le travail personnel quotidien

A travers la rédaction de ce premier chapitre, nous avons tenté une définition de la nature et des enjeux du travail personnel quotidien de l'apprenti-musicien. La comparaison avec le cadre scolaire se montre ici utile, à la fois car son institution (le Ministère de l'Education Nationale) semble s'y être abondamment intéressée et impliquée jusqu'à présent, mais aussi car elle peut être une source d'inspiration pour les conservatoires et les enseignants. Ceci ne fait qu'accroître la nécessité de trouver sinon proposer des outils permettant à l'élève-musicien de palier aux problèmes de discontinuité de lieux, de temps et d'environnement pédagogiques et de tenter de créer ainsi un continuum entre la classe et le domicile familial pour lui permettre de se construire ce que Christine Félix nomme un « milieu pour l'étude » (Félix, 2004, p. 94). Pour ce faire, une deuxième notion demande à présent d'être abordée et questionnée, à savoir l'autonomie dans le travail effectué par l'apprenant à la maison et les perspectives didactiques et pédagogiques que le professeur d'enseignement artistique peut poursuivre dans l'optique de la développer.

2. Autonomie

Permettons-nous de signaler ici que nous avons bien conscience de l'envergure de la recherche qui consisterait à tenter de traiter de manière exhaustive la notion d'autonomie dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé et de l'abondance de littérature qui s'y est intéressée. Dans un souci de concision et de réalisme, et dans la mesure où notre sujet s'intéresse à situation d'apprentissage particulière, à savoir la pratique quotidienne de l'élève, nous réduisons nécessairement notre recherche à un choix réduit d'auteurs et nous nous focalisons logiquement ici, suite à une brève présentation du concept, sur deux éléments qui paraissent être au coeur de notre propos : l'évaluation et la méthodologie au service de l'autonomie de l'apprenant.

2.1 Considérations générales

2.1.1 Préambule : l'autonomie dans la littérature philosophique

Le terme « autonomie » provient des mots grecs *autos* et *nomos*, signifiant respectivement « le même » et « lois ». Ainsi, *autonomos* peut être traduit littéralement par le « fait de se gouverner par ses propres lois » (CNRTL, 2012)⁵ ; une personne autonome désigne donc un individu capable d'agir par lui-même.

Dans *Le principe d'autonomie* (1992), Marc Maesschalck étudie les positions de plusieurs philosophes du XVIIe au XIXe siècle et distingue ce qu'il nomme l'« autonomie ad extra » et l'« autonomie ad intra ». S'arrêtant sur les postures de René Descartes, Leibniz ou encore Spinoza, Maesschalck nous renseigne tout d'abord sur l'« autonomie ad extra » :

[P]our se diriger en vue de la maîtrise du monde, l'être humain redéfinit son rapport à la religion, à l'éducation et à la pratique politique. Mais cette première phalène ne peut à elle seule suffire à réaliser le projet moderne d'autonomie. (Maesschalck, 1992, p. 380).

L'autonomie « ad intra » apparaît, quant à elle, pour paraphraser l'auteur, lors de la seconde phase de la modernité, représentée notamment aux XVIII^e et XIX^e siècles par Kant, Fichte et Hegel. Emmanuel Kant relie les notions d'autonomie avec celles de la raison, de la citoyenneté et de la morale. Pour le philosophe des Lumières, l'individu

⁵ URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie/>. Consulté le 13 janvier 2019

autonome est nécessairement un être doué de raison, qui s'émancipe de tout déterminisme et qui s'impose à lui-même une loi morale. A contrario, celui qui agit sans principe fait preuve de ce qu'il nomme « anarchie morale ». D'autre part, celui qui ne fait qu'obéir à une loi imposée de l'extérieur ne fait montre d'aucune valeur morale : Kant parle, dans ce cas, d'« hétéronomie morale ». Hegel (1770-1831), pour sa part, présente dans un premier temps une conception vitaliste qui nie l'existence d'une autonomie individuelle ou d'ordre moral (Legros, 2007, p. 422). Prenant l'exemple de la Cité antique, les citoyens étaient selon lui véritablement autonomes dans la mesure où ils obéissaient non seulement à leurs propres lois mais aussi et surtout parce que cette autonomie n'était pas le résultat de volontés à proprement individuelles, au sens où les citoyens étaient animés par les buts de l'Etat en priorité :

[I]ls agissent par eux-mêmes en agissant pour le tout, car c'est le tout qui agit en eux et en vue de lui-même quand ils agissent pour eux-mêmes. Et le tout lui-même est autonome en ce sens qu'il n'est soumis à aucune loi qui viendrait de plus que lui. La Cité est le tout et le but final. (*Ibid.*, pp. 425-426).

Dans un second temps cependant, Hegel rompt avec cette conception au profit d'une pensée de l'autonomie individuelle :

[C]ontrairement à ce qu'il soutenait au cours des premières années passées à Iéna, Hegel prétend maintenant que 'la belle liberté heureuse des Grecs', la liberté conçue comme autonomie du Tout, n'était pas la véritable liberté [car dans ce système] chacun renonce à sa particularité sans la savoir en tant que telle, en tant que ce Soi-même, en tant qu'essence. (*Ibid.*, p. 445).

Entre ces deux extrêmes, entre les individus compris comme une multitude et l'individu unique, Hegel signale l'existence d'un entre-deux appelé « communauté » : les individus sont autonomes en tant qu'individualités et la communauté les intègre parallèlement en un tout. Dans ce cas, l'individu autonome ne peut que vouloir appartenir à ce tout.

Un siècle plus tard, la question de l'autonomie individuelle et collective est également au coeur de la pensée de Castoriadis, philosophe héritier du marxisme, qui relie cette notion aux questions du collectif et des rapports sociaux :

Si l'autonomie est ce rapport dans lequel les autres sont toujours présents comme altérité et comme ipséité du sujet — alors l'autonomie n'est concevable, déjà philosophiquement, que comme un problème et un rapport social. (Castoriadis, 1975, p. 159)

Pour le philosophe et psychanalyste grec, il s'agit, pour des individus et des citoyens autonomes, de s'émanciper vis-à-vis de tout imaginaire social imposé par des autorités transcendantes, à savoir l'Etat, la religion, l'économie (Vignet, 2015).⁶ L'autonomie représente à la fois la domination du conscient sur l'inconscient, mais aussi le refus du narcissisme et de l'individualisme au profit d'une société pensée non comme un ensemble homogène, mais qui contiendrait un ensemble de forces permettant à la liberté de chacun de s'exprimer au sein-même de la communauté ou de l'« institution ».

2.1.2 Sémantique : autonomie et liberté

Il semble intéressant de remarquer la proximité, au moins apparente, entre les notions d'autonomie et de liberté :

Dans une acception commune, autonomie est synonyme de liberté, d'indépendance ; elle est définie comme la capacité du sujet à décider pour lui-même des règles auxquelles il obéit, et à agir en conséquence. (Winance, 2007, p. 83).

Alain Vergniox consacre justement un article au lien existant entre ces deux notions, en prenant comme point de départ le nombre d'occurrences de ces deux termes, relevées au sein d'un corpus de textes, constitué d'une part d'écrits fondateurs de Célestin Freinet et, d'autre part, d'une vingtaine de numéros de la revue *Le nouvel éducateur*. Le chercheur en sciences de l'éducation note que le terme « autonomie » n'apparaît jamais dans les écrits de Freinet, qui préfère le terme « liberté ». A signaler que selon Vergniox, la liberté est une donnée posée *a priori* et acquise par nature par chaque enfant :

[La liberté] est toujours supposée comme déjà là [...]. La tâche du pédagogue est de lever les obstacles, de réserver le champ libre [à l'élève] et de lui fournir les moyens de croître et de se développer. (Vergniox, 2005)⁷.

Alain Vergniox observe également que la répartition des termes « autonomie » et « liberté » tendent à s'équilibrer dans les textes étudiés au sein de son corpus, comme s'il s'agissait de deux notions substituables avec le temps. Pour autant :

[L]a double idée de liberté et d'autonomie en éducation se trouve, dans son évolution, au croisement de problématiques de natures très différentes. On relève une première opposition,

⁶ URL : <http://www.contretemps.eu/contribution-theorique-a-lautonomie-faire-dialoguer-i-illich-et-c-castoriadis/>. Consulté le 13 janvier 2019

⁷ URL : <https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr>. Consulté le 13 janvier 2019.

classique, selon laquelle la liberté est posée comme origine et principe de l'éducation alors que l'autonomie est une conquête que l'éducation doit construire. (*Ibid.*).

De ces considérations sémantiques, notons, dans le cadre de notre étude, que la liberté relèverait par conséquent plutôt d'une finalité tandis que l'autonomie serait davantage de l'ordre du moyen. L'autonomie serait une compétence à construire et à acquérir pour l'apprenant tout au long de son apprentissage, à force de techniques et de dispositifs didactiques pensés et mis en place par l'enseignant lors du cours.

2.1.3 « Construire l'autonomie »

Dans son article « Construire l'autonomie des élèves... » (2013), Raphaëlle Raab interroge la notion d'autonomie dans le cadre scolaire ainsi que les moyens de développer l'autonomie des élèves en ce début de XXI^e siècle. Elle désigne l'autonomie avant tout comme un « projet » de l'institution éducative et dégage plusieurs formes que peut prendre cette notion centrale en sciences de l'éducation, à savoir :

- L'autonomie physique et pratique, besoin fondamental permettant la maîtrise du corps et du langage :
Elle conduit le sujet du social, c'est-à-dire de l'attachement, de la fusion d'avec la mère ou un adulte de référence [...], vers l'individuel, c'est-à-dire la séparation, la délimitation de soi [...]. Cette autonomie première permet au sujet de se libérer du besoin d'aide systématique que l'adulte. Elle pose la question de l'individuel et du collectif, celle des traditions et des valeurs [...]. (Raab, 2013, p. 4).
- L'autonomie affective et sociale, qui « se conçoit comme une libération des déterminismes psychologiques et sociaux [...]. Cette construction identitaire s'appuie sur la socialisation, un rapport aux autres [...]. » (*Ibid.*, p. 4)
- L'autonomie intellectuelle et morale, en tant que « capacité à penser par soi-même » (*Ibid.*, p. 4) :
Elle suppose d'acquérir les moyens de l'autonomie cognitive qui passent par la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. Il s'agit d' "apprendre quelque chose", c'est-à-dire d'acquérir les moyens de comprendre et d'agir sur le monde [...] mais également d' "apprendre à apprendre" pour "savoir apprendre", c'est-à-dire d'acquérir les moyens d'agir sur soi-même et ses apprentissages (c'est le "comment", à l'exemple des stratégies d'apprentissage ou de la métacognition. [...] Par ailleurs, penser par soi-même suppose un recul critique, une lucidité sur le monde et la pression qu'il exerce, mais également sur ses propres choix et actions : c'est la conscience des actes qu'on assume qui aboutit à la responsabilité. (*Ibid.*, pp. 4-6).

Si l'apprentissage de la musique se situe dans les trois niveaux d'autonomie mis en évidence par Raab, il semble s'inscrire plus particulièrement dans ce qu'elle nomme « autonomie intellectuelle et morale » (*Ibid.*, p. 4) en ce qui concerne son travail personnel quotidien. Cependant, ajoutons qu'être autonome doit être compris ici comme une capacité et non comme un « don », qui relèverait, dans ce cas, de l'inné ; c'est une compétence qui s'acquiert et qui nécessite donc un effort de didactisation de la part du professeur pour véritablement former l'apprenant à l'autonomie.

D'autre part, Bernard Lahire, dans un article consacré à la construction de l'autonomie publié en 2001, met en évidence trois éléments essentiels sur lesquels reposent fondamentalement la construction l'autonomie de l'élève, à savoir la transparence (tout doit être explicité à l'attention de l'élève), l'objectivation (tous les savoirs doivent s'appuyer sur une trace écrite) et la publicisation (l'élève doit pouvoir retrouver aisément et utiliser cette trace écrite pour pouvoir suivre les consignes, les buts et les tâches à effectuer). (Lahire, 2001, pp. 154-155).

Pour paraphraser l'auteur, cette manière d'enseigner implique nécessairement le passage d'une posture de professeur au sein du maître qui enseigne à celle de guide. Lahire attribue ainsi les désignations d'« animateur », « adulte-ressource » et de « guide des apprentissages » (*Ibid.*, p. 154) à l'enseignant, qui ne montre plus mais demande, au contraire, à l'apprenant de lui montrer qu'il a compris. Dans ce dispositif que le professeur en sociologie nomme la « pédagogie à l'autonomie », « l'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences sont donc des outils centraux ». (Lahire, 2001, p. 152).

Enfin, Glasman et Besson, notamment, mettent en évidence le fait que le temps passé par l'élève à travailler à la maison n'est assez paradoxalement pas toujours suffisamment pensé et didactisé en amont compte tenu de l'importance qui lui est conféré par le professeur. La justification de la dispense de travail en dehors du temps passé en présence de l'enseignant rejoint bien souvent une logique d'autonomisation voire de « discipline » que l'élève se doit acquérir au cours de son cursus :

[L]es enseignants ont très peu de connaissances sur une partie du processus d'apprentissage, à savoir celle qui touche aux devoirs à la maison. N'ayant ni de contrôle sur la manière dont est fait le travail, ni conscience du temps passé à cette activité ou des difficultés rencontrées par les élèves, les devoirs apparaissent comme un véritable « trou noir ». Il est alors intéressant de regarder ce qui justifie, selon les enseignants, l'intérêt de donner des devoirs à

la maison. [...] Les objectifs sont davantage centrés sur la forme (recherche d'autonomie, gestion du travail...) que sur le fond qui n'est pas privilégié. Non pensés dans un souci de perfectionnement des apprentissages, ni de consolidation des acquis, les devoirs sont surtout vus comme une manière de faire adopter aux enfants une attitude sérieuse face au travail scolaire. [...] Les enseignants accordent de moins en moins de crédits sur le plan de l'apprentissage ; ils insistent surtout sur l'autonomie mais dans un sens restrictif, l'objectif est d'exécuter des tâches routinières sans l'enseignant. (Glasman et Besson, 2004, p. 39).

De la même manière dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, force est de constater que le professeur d'instrument recommande communément à ses élèves de « s'entraîner » à la maison, idéalement de manière quotidienne, afin d'habituer l'élève musicien à adopter une discipline de travail nécessaire à sa progression technique et musicale :

L'action pédagogique des professeurs contribue ainsi à la progressive soumission des jeunes musiciens à une discipline de travail. L'enseignant émet, dès les débuts de l'apprentissage, des injonctions quant au volume et à la nature du travail personnel. Chaque semaine, des devoirs, sous la forme de morceaux ou de gammes, sont donnés. L'enseignant insiste fortement sur la nécessité d'effectuer ce travail personnel, sans lequel l'apprenti musicien ne saurait progresser et évoluer dans le cursus d'études. [...] Le professeur y privilégie l'apprentissage par la répétition. De nombreuses minutes peuvent ainsi être consacrées à l'étude d'un passage précis, repris plusieurs fois d'affilée jusqu'à ce que l'interprétation de l'élève donne satisfaction. Cette méthode pédagogique qui privilégie la répétitivité et la minutie du geste ancre alors l'idée que la technique instrumentale ne peut se parfaire que par l'acharnement au travail. (Pégourdie, 2017, p. 22).

Anne-Marie, enseignante en piano, dans un entretien accordé à l'auteur, semble tout à fait consciente du caractère « contraignant » et répétitif de ce type d'entraînement quotidien. Pour autant, cette pratique apparaît ici comme allant de soi et comme la seule possible pour progresser efficacement :

Je prends des exemples de la vie courante pour essayer de leur faire comprendre [aux élèves, ndlr.] que de travailler tous les jours, c'est hyper important. [...] Je me porte garante de la rigueur et de la qualité. Et c'est presque dommage qu'il n'y ait pas assez d'écoles de musique qui soient dans le même profil que nous, au conservatoire. De toute façon, on n'arrive pas à être un champion de natation si on fait pas cinq entraînements par semaine. On n'arrive pas à être un super musicien. Enfin je veux dire, c'est par le travail qu'on arrive à une qualité. (Pégourdie, 2015, p. 334).

Par conséquent, nous pouvons remarquer, suite à ces considérations théoriques, qu'il semble y avoir à la fois un problème de nature des devoirs demandés à l'élève mais

également un problème de méthodologie, au sens où l'enseignant doit apprendre à l'élève à apprendre par lui-même de manière à lui inculquer des stratégies d'apprentissage et l'inciter également à suivre son propre cheminement pour atteindre le but fixé de manière adéquate au moment de la verbalisation des consignes de travail.

2.1.4 Hypothèses

Ces premières considérations en matière d'autonomie nous permettent de tirer de nouveaux enseignements et de formuler de nouvelles hypothèses de recherche à poursuivre :

Hypothèse n°1 : L'autonomie relève à la fois du moyen et de la compétence à acquérir ; elle demande donc à être favorisée et développée par l'enseignant à travers la didactique du cours. Bernard Lahire présente l'évaluation comme un outil central de la construction de l'autonomie ; or, si l'évaluation se fait généralement en classe ou lors d'examens en présence d'enseignants ou de membres de jury, le travail personnel quotidien de l'élève s'effectue nécessairement en l'absence d'expert. De ce fait, l'acquisition du degré d'autonomie nécessaire à une efficacité du travail personnel quotidien semble devoir passer par l'utilisation de formes d'évaluation adaptées à cette situation de travail particulière, et par la maîtrise sinon la sensibilisation de l'apprenant, lors du cours, aux outils liés auxdites formes d'évaluation. Pour éprouver cette hypothèse, il semble important d'orienter la suite de notre travail sur la question de l'évaluation afin de mettre en évidence la forme que celle-ci peut prendre dans le but de lui permettre de développer sa compétence d'autonomie, dans le cadre de son travail personnel quotidien.

Hypothèse n°2 : Les constats effectués notamment par Glasman et Besson (2004) ainsi que par Périgourdie (2015 ; 2017) que nous avons relayés dans le point précédent de notre étude mettent en évidence le fait qu'il y a d'une part un problème de didactisation du temps investi par l'élève dans son travail personnel quotidien et, d'autre part, un problème lié à la nature du travail réalisé. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle l'autonomisation de l'élève dans son travail personnel quotidien passe également par l'assimilation d'une méthodologie de travail didactisée, mise en place par l'enseignant lors du cours et dont l'apprenant perçoit clairement l'intérêt. De ce fait, il semble pertinent d'orienter notre recherche, dans un second temps, sur les questions de méthodologie et de

motivation (cette dernière notion étant directement lié à l'intérêt que porte l'élève sur la tâche à accomplir).

2.2 Favoriser l'autonomie par l'évaluation

2.2.1 Evaluation, évaluations

Fondamentalement, l'évaluation pose les questions *quoi ?* (qu'est-ce que l'on évalue en termes de critères et d'exigences ?), *pourquoi ?* (afin de poursuivre quels buts, pour l'élève, l'enseignant et l'institution ?) et *comment ?* (de quelle manière évaluer l'apprenant et quelle forme donne-t-on à cette évaluation ?). On admettra la définition suivante :

L'évaluation consiste en une prise d'informations sur des performances ou des comportements [...] rapportées à des objectifs à atteindre ou à des normes. En amont, l'évaluation implique un choix de démarches et/ou d'instruments de mesure. En aval, elle fait l'objet d'une interprétation des informations recueillies, et, elle peut être accompagnée d'une prise de décision. Les résultats et les analyses sont communiquées aux acteurs concernés. (Centre Alain Savary, 2013)⁸.

Nous pouvons ainsi présenter l'évaluation comme un outil prospectif qui informe, situe et associe (ou socialise). En effet, il *informe* les élèves, les parents, les enseignants, la hiérarchie sur la scolarité de l'apprenant, et la vie de l'établissement, grâce à l'élaboration, en amont, de modalités et de critères d'évaluation, *situe* l'établissement, l'élève et l'équipe pédagogique, et, enfin, *socialise* et crée des perspectives dans la mesure où l'évaluation appelle un travail d'équipe puisqu'il requiert l'élaboration d'un cursus adéquat pour les élèves, mis en place par le corps enseignant et administratif.

Il semble important d'ajouter que l'évaluation n'est pas une mesure mais une confrontation qui nécessite des négociations et des ajustements. Par conséquent, il s'agit premièrement d'abandonner toute objectivité quantitative, deuxièmement de refuser de « juger » et troisièmement de chercher une pluralité de *regards évaluatifs*. L'évaluateur, qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un membre de jury, par exemple, doit, pour évaluer l'apprenant, déclencher des comportements à observer, les analyser, communiquer les résultats de son analyse et enfin tâcher de remédier ou aider l'apprenant à remédier à ses « erreurs ».

⁸ URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/documents-assises-ep-2013/que-signifie-evaluer-les-eleves>. Consulté le 16 février 2019.

Selon Linda Allal (1979), l'activité d'évaluation se déroule en trois étapes qui se succèdent chronologiquement de la manière suivante : le recueil d'informations, l'interprétation de ces informations et les adaptations des activités d'enseignement ou d'apprentissage en fonction de la situation (enseignement direct, ou didactique conjointe, par exemple).

En somme, les pistes pour réaliser une évaluation peuvent être regroupées en quatre catégories :

- les objectifs de la pratique de l'évaluation
- les modalités de la pratique évaluation
- les conditions techniques de l'évaluation (l'environnement, les outils avec lesquels on évalue, c'est-à-dire tout ce qui est de l'ordre du matériel)
- la déontologie du travail de l'évaluateur.

L'évaluation peut revêtir plusieurs formes et peut servir à évaluer notamment un apprentissage, un projet pédagogique, un projet artistique, un cursus. Parmi les formes d'évaluation, citons l'évaluation implicite, spontanée, instituée, normative, critériée, prédictive (diagnostique), sommative (en fin d'apprentissage) et formative (en cours d'apprentissage), cette dernière nous intéressant davantage dans le cadre de notre étude. Ci-après un tableau définissant brièvement chacune de ces formes d'évaluation :

Type d'évaluation	Définition / citation
Evaluation implicite	« Il y a évaluation implicite chaque fois que le jugement de valeur produit au terme de l'évaluation ne peut être connu qu'à travers l'usage qui en est fait. » (Alföldi, 2015)
Evaluation spontanée	Se traduit « par la formation d'un jugement intuitif » (Capanale, 2000, p. 1)
Evaluation instituée	Evaluation au cours de laquelle « le jugement de valeur s'explique entièrement dans sa production comme résultat d'un processus social spécifique dont les principales étapes sont susceptibles d'observation » (Barbier, 1985, p. 34).
Evaluation normative	Evaluation qui situe les individus les uns par rapport aux autres, en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence (Hadji, 1990)
Evaluation critériée	« [E]valuation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible (le critère qui correspond à l'objectif à atteindre » (Hadji, 1997)

Evaluation prédictive (ou diagnostique)	« L'évaluation diagnostique se situe au début d'une séquence d'enseignement. [...] Elle permet à l'enseignant de situer l'élève dans le champ disciplinaire pour faire état de ses connaissances ou de ses conceptions (représentations initiales) » (Courtilot et Ruffenach, 2006, p. 45)
Evaluation somative	« [E]valuation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue » (Hadji, 1990)
Evaluation formative	Evaluation qui « privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation. » (Capanale, 2000, p. 22)

Fig. 5 : Tableau récapitulatif des différentes formes d'évaluation

Le Ministère de la Culture s'est penché sur la question de l'évaluation en conservatoire au sein du *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008 (signalons, en effet, que près de la moitié de ce texte est consacré à ce sujet). Il semble donc important de nous arrêter sur les recommandations adressées au corps administratif et enseignant des établissements d'enseignement artistique spécialisés. A la lecture de ce texte, permettons-nous de relever les éléments suivants :

- Le SNOP effectue un lien direct entre la pratique de l'évaluation et le développement de l'autonomie de l'élève : « elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie. » (SNOP, 2008, p. 8).
- La pratique de l'évaluation a également pour rôle de favoriser le dialogue entre les enseignants et le cadre familial ou socio-affectif de l'apprenant.
- Les fonctions de l'évaluation sont : définir et illustrer les objectifs pédagogiques, adapter et personnaliser l'organisation du travail de l'élève, orienter l'apprenant dans son projet personnel et les cursus proposés par le conservatoire, favoriser le dialogue entre les familles et le corps enseignant et, enfin, valider la formation de l'élève grâce à l'attribution de diplômes reconnus par l'institution.
- L'évaluation de l'élève doit se faire par le biais de différents outils, à savoir la tenue d'un dossier de l'élève (recueillant l'ensemble des évaluations continues transcrites par les enseignants dont l'apprenant aura suivi les cours, ateliers) et des évaluations terminales (*Ibid.*, p. 8).

- Le dossier de suivi des études de l'apprenant est présenté comme un outil essentiel pour l'évaluation de l'élève et doit être consulté avant chaque évaluation sommative par les évaluateurs ainsi qu'à l'entrée en CEPI (Cycle d'Enseignement Professionnel Initial).
- L'évaluation doit être comprise de manière globale et concerner de manière à la fois distincte et conjointe toutes les disciplines (discipline instrumentale, Formation Musicale, culture musicale, pratiques collectives etc.).
- A la fin de chaque cycle, l'évaluation sommative effectuée par les membres du jury aboutit soit à une validation (permettant la poursuite du cursus dans le cycle supérieur ou une filière correspondante), un maintien dans le même cycle si les acquis nécessaires ne sont pas validés, ou une réorientation vers une autre filière.

Ces observations nous permettent ainsi de souligner l'existence d'un paradoxe qui semble très important. En effet, bien que le *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008 affirme le lien direct entre l'évaluation et le développement de l'autonomie de l'apprenant, il mentionne uniquement des évaluations de types formatives et sommatives, lesquelles ont la caractéristique d'attribuer le rôle d'évaluateur à des sujets extérieurs à l'élève lui-même (les enseignants ou les membres du jury). Ainsi, dans la mesure où l'on admet que l'autonomie intellectuelle et morale de l'apprenant désigne sa capacité à penser par lui-même » (Raab, 2013, p. 4), il semble nécessaire pour l'enseignant de réfléchir à des dispositifs d'évaluation qui donnent véritablement à l'élève un rôle d'acteur pour son évaluation. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de réfuter les avantages que présentent les évaluations formatives et sommatives, mais de mettre en évidence le fait que favoriser l'autonomie de l'apprenant requiert, de ce fait, l'utilisation d'autres types d'évaluations, en parallèle de ces pratiques.

2.2.2 Evaluation formatrice

Développée par Georgette Nunziati et Jean-Jacques Bonniol dans les années 1970 suite à une expérimentation avec des enseignants et des élèves en difficulté scolarisés en lycée, l'évaluation formatrice — également appelée évaluation à volonté formatrice ou approche formatrice — nous intéresse d'autant plus qu'elle prend l'apprentissage dispensé par enseignant-évaluateur comme point de départ du processus d'évaluation et non

l'assimilation potentielle des connaissances de l'apprenant. Cette approche vise donc directement et en tout premier lieu à la fois le contenu des cours qui sont dispensés, les stratégies pédagogiques et les modèles didactiques qui sont utilisés. Elle implique également d'avoir toujours pour objectif d'éclairer les auteurs du processus d'apprentissage (l'élève comme le maître), de refuser de s'enfermer dans une seule façon de faire ou dans des pratiques stéréotypées, de rendre transparent ses dispositifs et, enfin, de se méfier des emportements et des abus de pouvoir possibles. Ajoutons qu'un autre intérêt majeur de l'évaluation à volonté formatrice est que l'erreur y est perçue par l'enseignant comme un véritable moteur de la formation et de l'apprentissage de l'élève, qui doit donc, d'une part, être formé à l'autonomie, et, d'autre part, « s'approprier les outils d'évaluation de son professeur [et] maîtriser les opérations d'anticipation et de planification » (Barbey, 2013)⁹, afin de s'auto-réguler :

À ces objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites, l'évaluation formatrice ajoute de façon prioritaire ceux de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs. (Nunziati, 1990, p. 57)

Au contraire de l'évaluation formative, c'est exclusivement l'apprenant qui s'évalue lui-même dans le cadre de l'évaluation formatrice. Celui-ci est donc amené à prendre conscience de ses propres limites et des compétences non acquises ou en cours d'acquisition.

Les éléments constitutifs d'un dispositif d'évaluation formatrice, mis en évidence par Nunziati dans un article paru en 1980 dans les *Cahiers Pédagogiques*, sont les suivants :

- la nécessité de transformer les cours habituels en séquences d'apprentissages qui assurent aux élèves la maîtrise des contenus des disciplines et celle des objectifs, des tâches et des critères d'évaluation
- la mise en oeuvre de plans de remédiation progressive, au cours duquel l'élève joue un rôle essentiel

⁹ URL : <https://www.barbeypedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-évaluation-formatrice/>. Consulté le 16 février 2019.

- la transformation des comportements de l'enseignant-évaluateur, avec une appréhension de l'erreur comme un élément-clé (et positif) de la dynamique d'apprentissage
- le recours systématique à l'auto-évaluation, « clef de voûte de tout le système » (*Ibid.*, p. 53)
- le travail d'équipe (pour les enseignants).

Permettons-nous cependant d'effectuer ici une parenthèse et de nuancer une prescription particulière émise par Nunziati. En effet, l'auteur ne semble pas s'intéresser à la transdisciplinarité et à la globalisation de la formation d'apprenant et insiste davantage sur

un respect très scrupuleux des programmes et des spécificités de chaque matière car si les opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation sont les mêmes, quelles que soient les disciplines, elles se font avec des connaissances propres à chaque matière ; elles portent sur des contenus spécifiques et sont soumises à des logiques disciplinaires qui ne sauraient être confondues. (*Ibid.*, p. 53).

Or, apprendre à jouer d'un instrument de musique semble nécessairement répondre à une interdisciplinarité inhérente à la nature-même de l'apprentissage instrumental, autant qu'elle répond également, d'ailleurs, à des recommandations spécifiques du *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008 : « Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. » (SNOP, 2008, p. 2). Pour cause, le travail personnel quotidien de l'élève requiert logiquement des liens intimes entre des compétences liées à des savoirs-faire (d'ordre digital ou technique), d'autres compétences apparentées à des savoirs (avoir des repères culturels, historiques, stylistiques et esthétiques sur les pièces abordées, notions de formes, etc.) et à des savoirs-être (se produire sur scène, donner un départ en musique de chambre, etc.). Nous admettrons que leur évaluation se doit donc, de ce fait, d'être également conjointe.

2.2.3 La co-évaluation et l'auto-évaluation comme situations d'évaluation favorisant l'autonomisation de l'apprenant

Que l'enseignant artistique se situe finalement ou non dans une démarche assumée d'évaluation formatrice telle que la définit Nunziati, sensibiliser l'apprenant à la pratique de la co-évaluation et/ou de l'auto-évaluation semble essentiel dans le but de corrélérer l'apprentissage de l'apprenant avec une volonté d'autonomisation.

Pour commencer, Bernard Lebrun, dans un article consacré aux différentes pratiques d'évaluation paru en 2013, présente la situation de co-évaluation de la manière suivante :

[La co-évaluation est] caractérisée par l'existence de deux acteurs, l'observateur et l'observé qui sont placés dans deux positions différentes bien qu'elles soient réciproques, puisqu'ils sont amenés à s'engager dans les deux rôles. La phase où les deux rôles sont véritablement différents est celle du recueil d'information. [...] Dans cette logique, la première phase de l'évaluation qui vise à caractériser ce qui s'est passé, se construit en croisant les observables de l'observateur et le ressenti de l'acteur. (Lebrun, 2013, p. 3).

La co-évaluation apparaît donc comme un outil permettant de favoriser la verbalisation et l'esprit critique des apprenants, d'encourager l'intersubjectivité et l'acceptation d'une pluralité de regards évaluatifs et, enfin, de contribuer à une émulation de groupe et à une dynamique de classe, grâce à une évaluation conjointe effectuée entre pairs. Si le mode d'évaluation est pratiqué dans le cadre des cours dispensés par l'enseignant — qui tient, dans ce cas, comme le recommande notamment Georgette Nunziati, un rôle de guide ou de personne ressource et n'intervient que si et seulement si les élèves en expriment le besoin ou que la situation pédagogique l'exige —, il semble être approprié d'avancer le fait qu'elle facilite également l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de son travail personnel quotidien. En effet, les tenants et les aboutissants de la situation de co-évaluation sont intimement liés à la recherche d'autonomisation de l'élève, ou peut constituer en tous cas une première étape pour qu'il s'affranchisse sinon qu'il se sente capable de s'affranchir du regard évaluatif de l'enseignant et trouve lui-même les remédiations possibles aux difficultés qu'il rencontre.

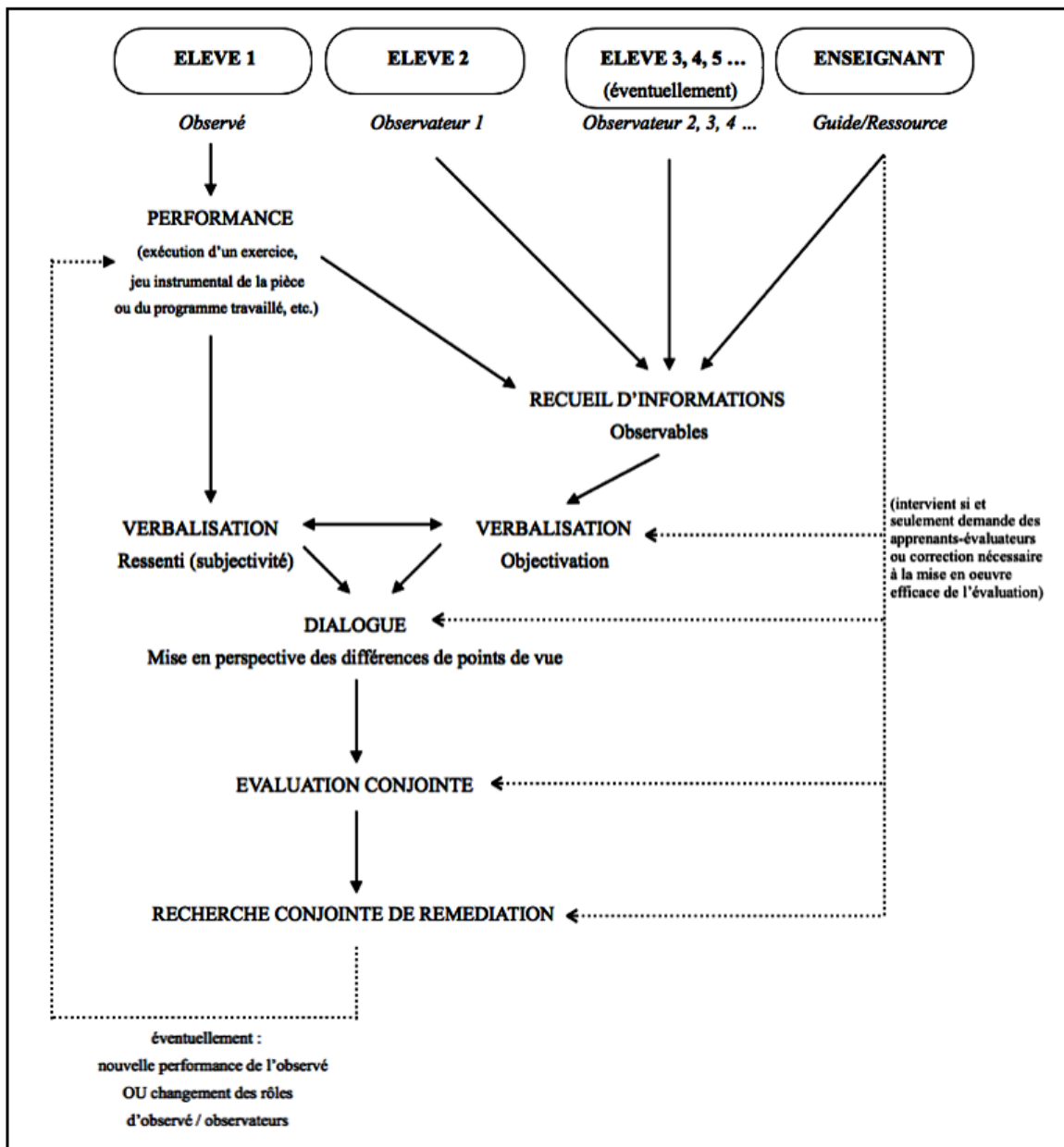


Fig. 6 : Processus de co-évaluation dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé (schéma de l'auteur)

D'autre part, l'auto-évaluation, définie comme le « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis » (Legendre, 1993, p. 113), apparaît comme une modalité d'évaluation pertinente sinon primordiale dans une optique d'autonomisation de l'apprenti-musicien, dans la mesure où ce dernier se retrouve, durant son travail personnel quotidien — au moins la majeure partie du temps, lorsqu'il ne bénéficie pas de l'aide plus ou moins d'experte d'un accompagnant — seul avec son instrument. Dans cette configuration, le contrat didactique mis en place à travers la relation ternaire entretenue entre l'apprenant, le professeur et le

savoir, n'est, de ce fait, plus d'actualité. L'élève se doit donc de s'approprier les outils et ressources nécessaires de ce que Joshua et Félix (2002, p. 93) nomment le « milieu » ou le « système didactique auxiliaire » pour devenir son propre enseignant et adopter à la fois un regard d'apprenant et un regard d'expert sur sa propre pratique. Par ce glissement et cette duplicité des rôles et des regards que la situation lui confère, l'élève établit par conséquent un nouveau contrat didactique ou contrat didactique auxiliaire :

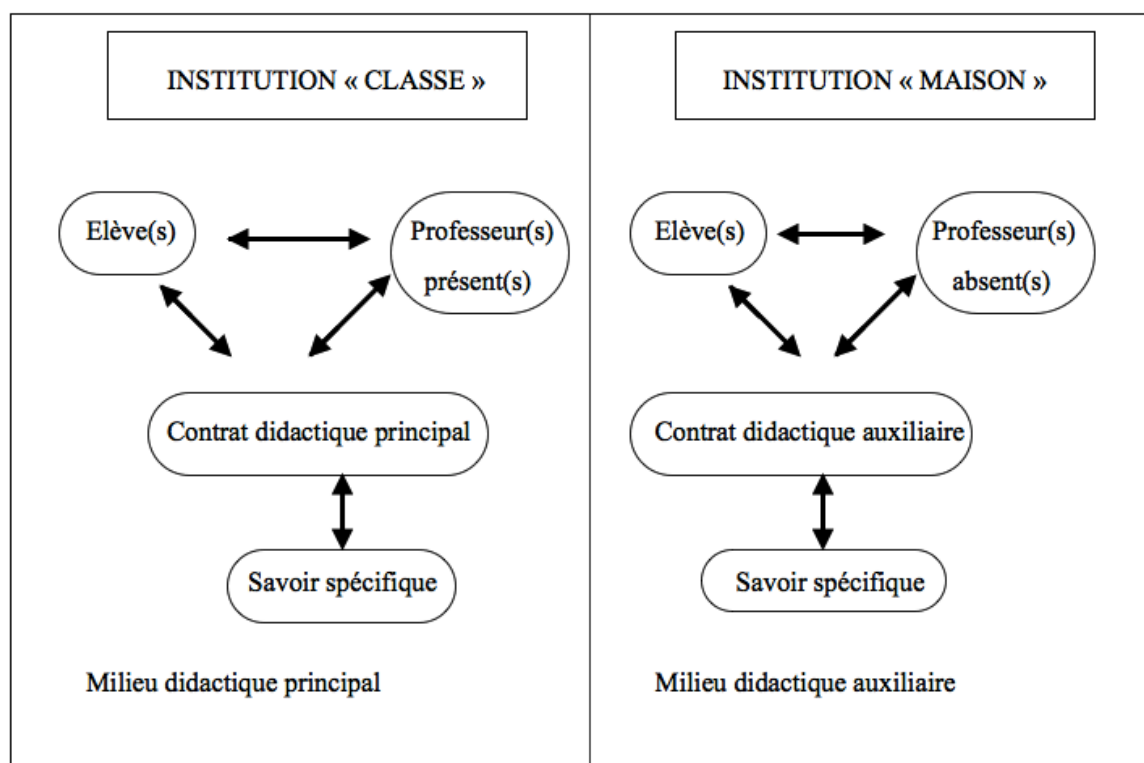


Fig. 7 : Comparaison des milieux didactiques liés au travail de l'apprenant effectué en classe et en autonomie (schéma de l'auteur)

Dès lors, distinguons deux types de situations d'auto-évaluation de l'apprenant : la première est effectuée en classe, en présence et généralement à la demande de l'enseignant suite à l'exécution d'un exercice ou d'une pièce du répertoire travaillée par l'élève ; la seconde, que nous pourrions appeler auto-évaluation « interne » ou « tacite », est effectuée à la maison en l'absence d'expert et n'est pas verbalisée par l'apprenant. Ainsi, si la pratique de l'auto-évaluation de l'apprenant favorise chez lui une prise de conscience dans une démarche métacognitive, son développement de l'esprit critique, et contribue à l'autorégulation des apprentissages (Bais, 2018, pp. 10-11), un problème majeur réside dans le fait que l'enseignant, a contrario de la situation de co-évaluation que nous avons tâchée d'explicitier auparavant, n'a pas la possibilité d'intervenir pour réaliser des

corrections qui peuvent être nécessaires si l'une des étapes de l'auto-évaluation — recueil d'informations, l'interprétation des observables ou la recherche de remédiations des difficultés — engagées par l'élève n'est pas satisfaisante ou appropriée. Christine Félix note et Samuel Joshua notent, d'ailleurs :

[L]a nature du travail accompli à la maison est étroitement liée aux positions de ces mêmes élèves dans l'espace scolaire. Ainsi, le rapport personnel de l'élève à l'étude fait à la maison dépend d'un certain nombre de paramètres plus ou moins discriminants ; la conformité aux aspects les plus formels du contrat didactique, donc les plus explicites, peut paradoxalement contribuer à accroître les difficultés à construire, chez ces élèves, une représentation cohérente des attentes institutionnelles en général, et disciplinaires en particulier. [...] Ainsi, les écarts, en termes de hiérarchie des positions d'excellence et de rapports aux savoirs existant dans le système didactique principal, se retrouvent dans le système didactique auxiliaire. Dès lors, les devoirs à la maison constituent un véritable système dont les activités sont statistiquement dépendantes de ce qui se fait et se joue en classe. (Joshua et Félix, 2002, p. 500).

Par conséquent, si nos recherches et nos observations effectuées dans ce chapitre n'invalident pas notre hypothèse n°1, émise dans le point 2.1.4., selon laquelle l'autonomisation de l'apprenant dans son travail personnel quotidien était corrélé à la maîtrise des outils et démarches d'évaluations par l'enseignant et l'élève, il semble qu'elle soit formulée de manière incomplète et finalement tout à fait liée à notre deuxième hypothèse concernant la méthodologie de travail didactisée par le professeur et transmise dans le cadre du cours. En effet, si le travail personnel quotidien est effectivement dépendant de ce qui se joue en classe, la maîtrise des outils liés à une auto-évaluation satisfaisante de l'apprenant doit donc nécessairement se jouer à travers la méthodologie du cours mise en place par l'enseignant, ce qu'il s'agit à présent de discuter.

2.3 Perspectives méthodologiques

2.3.1 La transposition didactique, pré-requis à l'enseignement d'un savoir

Issu de la sociologie et apparu tout d'abord dans *Le temps des études* de Michel Verret publié en 1975, le concept de transposition didactique a été réutilisé par la suite dans le champ de la didactique afin de questionner les modalités d'enseignement de différentes

disciplines scolaires et universitaires, notamment les mathématiques, l'éducation physique et sportive, les lettres, les langues et les arts plastiques. Dans un article paru en 2014, Terrien cherche à mettre en évidence les perspectives d'une application de la notion de transposition didactique à l'enseignement musical, ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre étude. Définie par Chevallard comme « le 'travail' qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985, p. 39), la transposition didactique présente une distorsion du savoir par l'enseignant, qui de ce fait crée un nouvel objet autonome, résultat d'une parcellisation du savoir théorique issu de la réflexion des chercheurs en laboratoire (Terrien, 2014, p. 2).

Afin d'aboutir à un processus visant à passer successivement d'un objet de savoir à un objet à enseigner puis à un objet d'enseignement, Michel Verret dresse une liste de cinq caractéristiques définissant la notion de transposition didactique : la « désyncrétisation du savoir », sa « dépersonnalisation », sa « programmabilité de l'acquisition », sa « publicité » et le « contrôle social des apprentissages ». Il y a donc un changement de la nature-même du savoir, qui passe du stade d'hypothèse au stade de présentation axiomatique. Pour ce faire, il subit différents bouleversements de la part du didacticien, qui le décontextualise et le dépersonnalise pour le transformer en savoir enseignable, puis, dans un second temps, qui le recontextualise et le repersonnalise en fonction du niveau de compétence défini pour son groupe ou des individus particuliers du groupe.

Il y a donc un travail de grande envergure à réaliser au niveau institutionnel — notamment afin de réinterroger les gestes professionnels qui caractérisent les métiers de l'enseignement musical — mais aussi dans la préparation des cours pour l'enseignant, qui doit revoir jusqu'à l'origine des savoirs qu'il enseigne. En cela, il est vrai que le métier de musicien a la particularité d'être « polymorphe » puisqu'il peut renvoyer à la fois à l'interprète, au compositeur ou à l'accompagnateur et donc à autant de gestes professionnels différents. D'autre part, Terrien insiste également sur l'existence d'une tension entre le métier de musicien (ou d'artiste) et celui d'enseignant ; pour cause, si l'artiste est l'individu qui *performe* sur scène, l'enseignant est quand à lui en retrait de la vie « publique » ou « scénique », son lieu de réalisation de son activité étant principalement la salle de classe, où il accompagne l'élève dans son travail d'apprenti-musicien. De la même manière, les fonctions de ces deux métiers sont tout aussi différents puisque le musicien réalise la musique quand l'enseignant forme ses élèves à la réaliser

eux-mêmes. (Terrien, 2014, pp. 4-5). Ces différences sont d'ailleurs renforcées aux niveaux institutionnel et social par la déclinaison de diplômes distincts avec des référentiels de compétences respectifs (D.E., C.A., C.A.P.E.S. de musique).

De la même manière, Terrien distingue deux types de transposition didactique : externe et interne ; le premier concernant la « noosphère », terme apparu pour la première fois dans Martinand (1984) et défini par Terrien de la manière suivante :

[La noosphère désigne] un groupe de personnes qui détermine ce qui doit être enseigné dans tel ou tel programme. Ces personnes sont des experts d'une discipline scientifique ou d'un métier et sont en capacité de définir ce qu'un étudiant ou un élève doit savoir et donc apprendre au cours de son cursus. Leurs choix des contenus déterminent les programmes ou *curriculae* qui devront être enseignés. Ils peuvent aussi définir des référentiels professionnels de compétences. Pour l'école, il s'agit principalement de chercheurs et d'universitaires, mais aussi d'inspecteurs de l'éducation, de professeurs en charge d'enseignements. Pour les enseignements professionnels, les experts sont les professionnels du métier, mais aussi les inspecteurs, les chercheurs ou universitaires ayant un rapport avec le métier, et des professeurs en charge des enseignements. (Terrien, 2014, p. 7).

Le second type de didactique, externe cette fois, concerne directement l'enseignant et est défini comme le travail de préparation de cours par l'enseignant pour passer d'un savoir expert à des contenus non seulement en adéquation avec les directives institutionnelles mais aussi adaptés spécifiquement pour ses élèves. (*Ibid.*, p. 8). Pour ce faire, il questionne la connaissance en amont, fait nécessairement des choix arbitraires dans l'organisation de son apprentissage et fait des « deuils », résultats de la parcellisation de ce savoir. Ainsi, questionner l'application de la transposition didactique à l'enseignement musical apparaît comme étant d'autant plus pertinent ici : si le bon musicien n'est pas nécessairement un bon enseignant et inversement, l'intérêt pour les établissements d'enseignement artistique spécialisés et leurs élèves est bien d'engager des « artistes-enseignants », lesquels doivent nécessairement préparer leurs cours en amont, tout comme réagir sur le moment lors du cours de musique en face à face avec le(s) élève(s).

D'autre part, Terrien insiste sur la nécessité pour l'enseignant de démystifier la structure de sa discipline : « Le travail de transposition didactique décrit l'aspect polymorphe de l'enseignement musical et situe les connaissances dans leur contexte d'origine » (*Ibid.*, p. 10). Le musicien-enseignant doit donc à la fois maîtriser l'objet enseigner de la manière la plus fine et précise possible mais également les mettre en relation avec tous les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition d'un savoir pour pouvoir le transmettre sans être directif et organiser les différentes étapes de

l'apprentissage de l'élève. La transposition didactique est donc présentée ici comme un outil pour le musicien lui permettant d'accroître ses capacités réflexives et de passer d'une forme opératoire à une forme prédictive de la connaissance. Elle invite l'enseignant à déconstruire le savoir et construire une organisation de son apprentissage au profit d'une compréhension globale de l'objet musical dans le cursus de l'élève au sein du conservatoire. En cela, le concept de transposition didactique nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où il est lié à la problématique de méthodologie du cours et constitue le point de départ essentiel à la transmission du savoir à l'apprenant.

2.3.2 Méthodologie et méthodes pédagogiques

Le terme de méthodologie peut être défini comme la « branche de la logique étudiant les méthodes des différentes sciences » et, de manière plus particulière, comme une « partie d'une sciences qui étudie les méthodes auxquelles elle a recours » (CNRTL, 2012)¹⁰. Par voie de conséquence, nous pouvons désigner la méthodologie appliquée aux sciences de l'éducation comme l'étude des méthodes auxquelles le pédagogue a recours pour penser l'ingénierie des séances de travail didactisées à l'intention de l'apprenant.

Ainsi, la méthodologie de l'enseignant est directement liée aux méthodes pédagogiques utilisées afin de répondre aux objectifs fixés en amont pour permettre à l'élève d'assimiler un savoir. Il convient par conséquent d'effectuer, pour commencer, un rappel rapide des méthodes pédagogiques existantes ; nous pourrions alors situer la ou les méthode(s) pertinente(s) pour que l'enseignant favorise l'autonomie de l'apprenant en vue de son travail personnel quotidien et discuter d'une méthodologie de cours adaptée en ce sens.

Méthode	Description / définition
Méthode affirmative (ou expositive, ou transmissive, ou magistrale)	L'enseignant transmet les connaissances de manière « magistrale », sous la forme d'exposé, laissant peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. La didactisation du cours concerne essentiellement la structuration du contenu de manière structurée.

¹⁰ URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/methodologie/>. Consulté le 17 mars 2019.

<p>Méthode démonstrative</p>	<p>Le cheminement pédagogique est déterminé par l'enseignant et la méthode pédagogique fait nécessairement se succéder les temps de démonstration par le professeur puis de réalisation et de reformulation par l'apprenant. Cette méthode est particulièrement utilisée dans le cas de la transmission d'un savoir-faire.</p>
<p>Méthode interrogative (ou maïeutique)</p>	<p>L'assimilation des connaissances est effectuée par le biais d'un questionnement de l'apprenant par le professeur, afin de donner du sens à l'apprentissage, développer la métacognition et favoriser l'expression par un feed-back permanent. Le professeur reconnaît que les savoirs acquis par l'élève lui permettent, par le questionnement approprié, de construire de nouvelles connaissances en créant des liens entre les différents savoirs et ressources qu'il a en sa possession.</p>
<p>Méthode expérimentielle (ou expérimentale)</p>	<p>L'enseignant joue uniquement le rôle de guide ou de personne-ressource. La tâche nécessite, peut-être plus que pour toute autre méthode, une didactisation en amont de la part du professeur, dans la mesure où le savoir est assimilé et questionné à travers le faire et l'activité préparée en amont par l'enseignant. L'apprenant est considéré comme acteur voire producteur du savoir qu'il partage idéalement avec les autres élèves.</p>
<p>Méthode active (ou de découverte)</p>	<p>La connaissance s'apprend nécessairement en groupe coopératif participatif et se décline au sein d'une « action-expérience », didactisée par l'enseignant qui intervient le moins possible sur le fond mais agit davantage comme un catalyseur afin d'aider à la bonne tenue de l'activité sur la forme. L'objectif pédagogique est de permettre aux élèves de résoudre une situation-problème, entre pairs, avec leurs propres connaissances et par leurs propres moyens.</p>

Fig. 8 : Tableau récapitulatif des principales méthodes pédagogiques

A la lumière des brèves descriptions que nous venons d'effectuer au sujet des cinq principales méthodes pédagogiques, il semble inapproprié, pour commencer, de construire une méthodologie de cours visant à favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la réalisation de son travail personnel quotidien à partir de la méthode affirmative ou de la méthode démonstrative, dans la mesure où le savoir est transmis uniquement ou, en premier lieu, par l'exposé des connaissances ou la démonstration de l'enseignant.

D'autre part, si la méthode interrogative semble servir de point de départ pertinent à l'autonomisation de l'apprenant au sein du cours — car gageons, en effet, que le questionnement permanent puisse susciter son intérêt et l'aider, également, à se poser lui-

même les questions fondamentales sur une situation-problème qu'il pourra rencontrer ultérieurement dans son travail personnel quotidien —, nous pouvons aisément comprendre que cette méthode ne puisse pas être transférée au sens strict en l'absence du professeur, puisque les questions et le cheminement pédagogique émanent de celui-ci.

La différence fondamentale entre la méthode expérimentielle et la méthode active réside dans le fait que l'élève cherche à résoudre une situation-problème (un exercice, une difficulté particulière au sein d'une pièce du répertoire, etc.) seul dans le premier cas ou en groupe, avec ses pairs dans le second. Ces deux méthodes, néanmoins, semblent se baser et répondre aux postulats fondateurs de la pédagogie d'après Brousseau (1986), à savoir que l'élève apprend mieux s'il construit, retient mieux s'il comprend et qu'il est acteur, et répond également au leitmotiv de John Dewey (1938), « learning by doing » (Natua Trabon, 2016, pp. 14-16). La méthode pédagogique expérimentielle apparaît donc comme l'outil adéquat pour rendre l'élève autonome, responsable et acteur de son apprentissage dans la mesure où l'enseignant invite l'élève, même en sa présence, à faire preuve d'initiative et, d'une certaine manière, d'autonomie pour créer les liens nécessaires entre les savoirs déjà assimilés, les savoirs à acquérir pour accomplir la ou les tâches permettant de résoudre la situation-problème ou encore trouver lui-même les ressources dont il a besoin. Ainsi, poursuivre cette démarche amène l'apprenant à inventer sinon investir une méthodologie, et permet de battre en brèche les discontinuités liés à l'environnement pédagogique que nous avons pu mettre en évidence entre l'institution « classe » et l'institution « maison » (Fig. 7).

3. Motivation

3.1 Définitions

Provenant du latin *motivus*, signifiant « motif » et de *movere*, « se mouvoir », la « motivation » est également définie, en ancien français, comme « ce qui met en mouvement » (Aubert, 1996, p. 16). En pédagogie, elle peut être définie comme l'« ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre » (CNRTL, 2012)¹¹. La motivation demande donc à être appréhendée

¹¹ URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation/>. Consulté le 21 mars 2019.

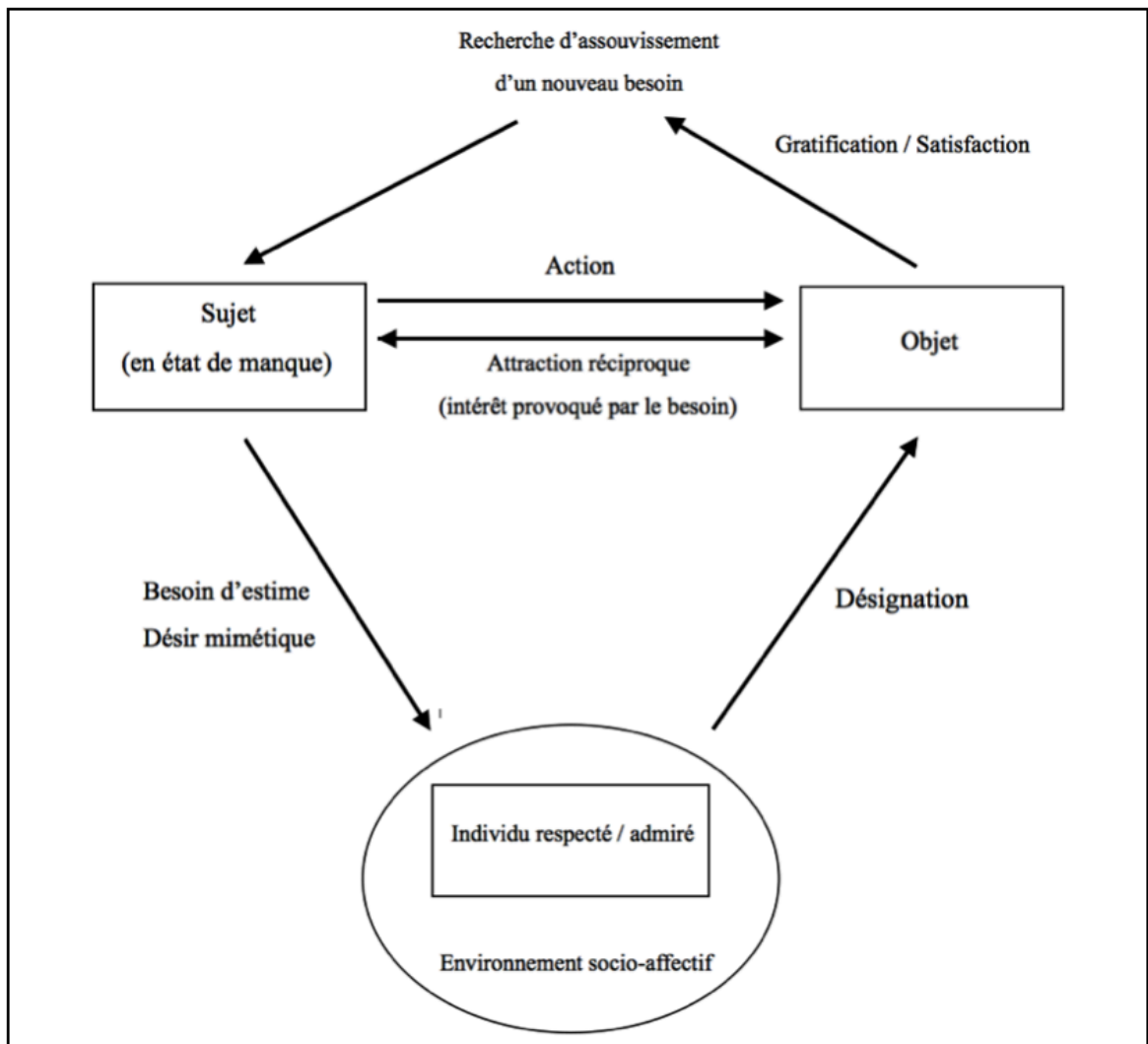
comme un processus dynamique lié à la notion de désir ou de besoin : l'apprenant recherche, de façon consciente ou non, à bouleverser un équilibre et pousse son organisme à effectuer une activité afin d'évoluer. Il appartient par conséquent à l'enseignant, d'une part de favoriser cette recherche d'évolution et, d'autre part, de didactiser et de mettre en place des activités pédagogiques pertinentes et adaptées lui permettant effectivement d'acquérir de nouvelles connaissances afin d'assouvir ce désir d'apprendre.

Dans *Eduquer à la motivation* (2008), Jacques André met en exergue trois concepts-clés de la motivation, à savoir : les besoins, les intérêts et les désirs. Il paraît intéressant, avant toute chose, de s'arrêter sur les trois définitions qu'il y propose :

Concept	Définition / citation
Besoin	Le besoin peut être défini comme l'état d'une personne qui ressent un manque. Le manque conduit ensuite à un acte susceptible de le satisfaire. [...] [O]n fait cesser un déséquilibre quand on supprime la cause ; en assouvissant le besoin, on obtient satisfaction. (André, 2008, p. 80).
Intérêt	[R]elation établie par le sujet entre ses besoins et les objets susceptibles de les satisfaire. [...] [Il y a] une relation dynamique dans les deux sens : le besoin pousse le sujet vers l'objet ; l'objet attire le sujet. L'intérêt ne gît pas dans l'enfant ou l'objet auquel on s'intéresse [...]. L'intérêt naît du besoin et [...] il interagit et parfois ravive le besoin. (<i>Ibid.</i> , p. 83).
Désir	[P]ar définition un désir ne peut s'assouvir puisque son objet se situe davantage sur le plan de l'imaginaire que celui du réel. [...] Le désir n'est pas inné. Il s'apprend dans l'imitation. L'enfant désire ce qu'il voit les adultes désirer. Il imite, s'identifie aux personnes qu'il admire et, désire être à leur place. [...]. Désir mimétique et besoin d'estime se rejoignent et se conjuguent pour déclencher la force qui pousse à entreprendre, puis à persévérer. L'un et l'autre relèvent de la relation, des interactions qu'il convient d'étudier et de rendre positives si on veut faire naître et développer la motivation. (<i>Ibid.</i> , pp. 86-94).

Fig. 9 : Définitions de Jacques André (2008, pp. 80-94) des termes « besoin », « intérêt » et « désir »

Afin de rendre compte des rapports dynamiques qui s'exercent, on peut ainsi tenter de synthétiser les concepts de besoin, d'intérêt et de désir au sein d'un seul et même schéma, de la manière suivante :



*Fig. 10 : Rapports dynamiques des besoins, intérêts et désirs selon les définitions d'André (2008)
(schéma de l'auteur)*

3.2 Présentation de deux théories de la motivation

Nous souhaitons présenter ici deux théories relatives à la notion de motivation, à savoir la théorie des besoins d'Abraham Maslow et la théorie de la fixation des objectifs d'Edwin A. Locke. L'intérêt de nous arrêter sur ces écrits qui n'ont pas de lien évident avec la pédagogie et les sciences de l'éducation est précisément d'alimenter notre réflexion grâce à l'intervention d'autres champs disciplinaires. Il s'agira ainsi de proposer des liens et des pistes possibles pour tenter de transférer les éléments qui nous semblent pertinents dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé dans le point suivant, en s'appuyant sur ces textes théoriques.

3.2.1 La théorie des besoins (Maslow)

La théorie de Maslow s'insère dans un ensemble de théories appelées « théories du contenu », nommées ainsi dans la mesure où leurs partisans cherchent à connaître le contenu de la motivation, c'est-à-dire à en comprendre les facteurs. Proposée par le psychologue Abraham Maslow (1908-1970) pour la première fois dans son article « A Theory of Human Motivation » (1943), la théorie des besoins émet l'hypothèse que les besoins humains (physiologiques, psychologiques, sociologiques et spirituels) créent la motivation chez l'individu. Il schématise ces derniers par le biais d'une pyramide dans laquelle chaque palier est atteint si et seulement si les besoins des niveaux inférieurs ont été précédemment satisfaits :

Ces objectifs de base sont liés les uns aux autres, étant classés dans une hiérarchie de prépotence. Cela signifie que l'objectif le plus prépotent monopolisera la conscience et aura tendance à organiser par lui-même le recrutement des différentes capacités de l'organisme. Les besoins les moins prépotents sont minimisés, oubliés ou refusés. Mais lorsqu'un besoin est assez bien satisfait, le prochain besoin prépotent («supérieur») émerge : il doit à son tour dominer la vie consciente et servir de centre d'organisation du comportement, car les besoins satisfaits ne constituent pas une motivation active.¹² (Maslow, 1943, p. 18).

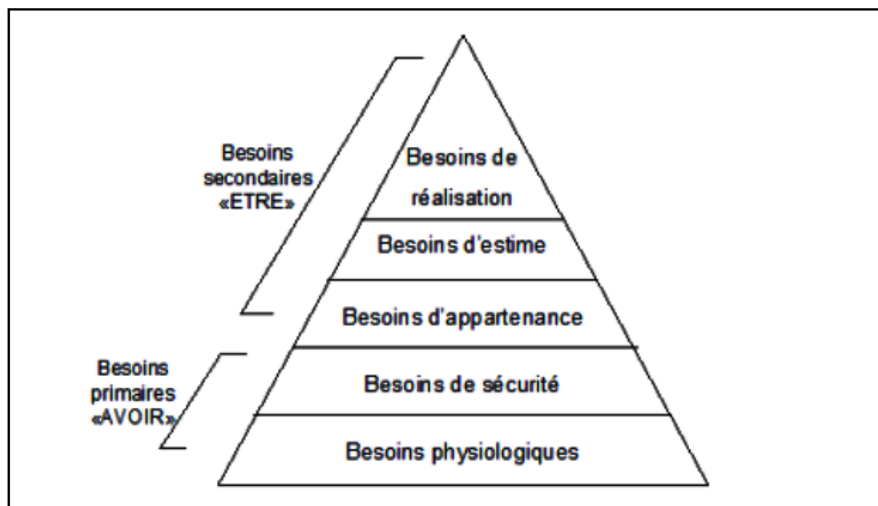


Fig. 11 : La pyramide des besoins (Maslow, 1943)

¹² Texte original en anglais : « These basic goals are related to each other, being arranged in a hierarchy of prepotency. This means that the most prepotent goal will monopolize consciousness and will tend of itself to organize the recruitment of the various capacities of the organism. The less prepotent needs are minimized, even forgotten or denied. But when a need is fairly well satisfied, the next prepotent ('higher') need emerges, in turn to dominate the conscious life and to serve as the center of organization of behavior, since gratified needs are not active motivators. »

On observera tout d'abord que cette pyramide met en jeu ce que l'on peut appeler des besoins « conatifs », par opposition aux besoins dits « cognitifs ». De la base au sommet, on trouve ainsi :

- Les besoins physiologiques (*Pshysiological needs*), correspondant aux besoins vitaux : faim, soif, repos, etc.
- Les besoins de sécurité (*Safety needs*), qui sont d'ordre physique autant que moral. Ici, Maslow s'attarde sur le cas de l'enfant et du besoin de « routine » :

Un autre indice du besoin de sécurité de l'enfant est sa préférence pour une routine ou un rythme non perturbé. Il semble vouloir un monde prévisible et ordonné [...]. Les jeunes enfants semblent mieux s'épanouir dans un système qui a au moins une structure rigide, dans laquelle il existe un horaire type, une sorte de routine, une chose sur laquelle on peut compter, non seulement pour le présent, mais aussi de loin pour l'avenir. Peut-être pourrait-on exprimer cela plus précisément en affirmant que l'enfant a besoin d'un monde organisé plutôt que d'un monde inorganisé ou non structuré.¹³ (Maslow, 1943, p. 7).

- Les besoins d'appartenance ou besoins d'amour (*Love needs*) : l'individu recherche à être accepté au sein des groupes socio-affectifs auquel il est lié : ces besoins sont liés à la recherche de reconnaissance.
- Les besoins d'estime (*Esteem needs*), liés aux besoins d'appartenance, ces besoins correspondent plus généralement à la recherche de reconnaissance, de statut et de réputation dans la société :

Par estime de soi fermement ancrée, nous entendons ce qui est solidement fondé sur la capacité réelle, les réalisations et le respect des autres. Ces besoins peuvent être classés en deux ensembles subsidiaires. C'est d'abord le désir de force, de réussite, d'adéquation, de confiance dans le monde, d'indépendance et de liberté. Deuxièmement, nous avons ce que nous pouvons appeler le désir de réputation ou de prestige (le définissant comme respect ou estime de la part d'autrui), la reconnaissance, l'attention, l'importance ou l'appréciation. [...] La satisfaction du besoin d'estime de soi conduit à des sentiments de confiance en soi, de valeur, de force, de capacité et d'adéquation d'être utiles et nécessaires dans le monde. Mais contrecarrer ces besoins engendre des sentiments d'infériorité, de faiblesse et d'impuissance. Ces sentiments

¹³ Texte original en anglais : « Another indication of the child's need for safety is his preference for some kind of undisrupted routine or rhythm. He seems to want a predictable, orderly world [...]. Young children seem to thrive better under a system which has at least a skeletal outline of rigidity, in which there is a schedule of a kind, some sort of routine, something that can be counted upon, not only for the present but also far into the future. Perhaps one could express this more accurately by saying that the child needs an organized world rather than an unorganized or unstructured one. »

engendrent à leur tour soit un découragement fondamental, soit des tendances compensatoires ou névrotiques.¹⁴ (Maslow, 1943, p. 10).

- Les besoins de réalisation de soi (*The need for self-actualization*), relatifs à la quête d'épanouissement personnel, d'exploration de son potentiel créateur, de développement et de maîtrise de nouveaux savoirs. Maslow insiste sur le fait que ces besoins varient indéniablement d'un individu à un autre et peut être exprimé de diverses manières, souvent créatives :

Étant donné que, dans notre société, les personnes satisfaites sont l'exception, nous ne savons pas grand chose à propos de la réalisation de soi, que ce soit de manière expérimentale ou clinique. Cela reste un problème difficile pour la recherche.¹⁵ (Maslow, 1943, p. 11).

D'autre part, Abraham Maslow consacre une partie de son article aux « besoins cognitifs », correspondant aux désirs de savoir et de comprendre. Là encore, l'auteur met en évidence une hiérarchie :

Une fois que ces désirs sont acceptés pour discussion, nous voyons qu'ils se forment eux aussi dans une petite hiérarchie dans laquelle le désir de savoir prime sur le désir de comprendre. Toutes les caractéristiques d'une hiérarchie de pré-puissance que nous avons décrites ci-dessus semblent également s'appliquer à celle-ci.¹⁶ (Maslow, 1943, p. 12).

Le processus d'assouvissement du besoin de comprendre est présenté par le psychologue en tant que « processus de recherche de signification ».

¹⁴ Texte original en anglais : « By firmly based self-esteem, we mean that which is soundly based upon real capacity, achievement and respect from others. These needs may be classified into two subsidiary sets. These are, first, the desire for strength, for achievement, for adequacy, for confidence in the face of the world, and for independence and freedom. Secondly, we have what we may call the desire for reputation or prestige (defining it as respect or esteem from other people), recognition, attention, importance or appreciation. [...] Satisfaction of the self-esteem need leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability and adequacy of being useful and necessary in the world. But thwarting of these needs produces feelings of inferiority, of weakness and of helplessness. These feelings in turn give rise to either basic discouragement or else compensatory or neurotic trends. »

¹⁵ Texte original en anglais : « Since, in our society, basically satisfied people are the exception, we do not know much about self-actualization, either experimentally or clinically. It remains a challenging problem for research. »

¹⁶ Texte original en anglais : « Once these desires are accepted for discussion, we see that they too form themselves into a small hierarchy in which the desire to know is prepotent over the desire to understand. All the characteristics of a hierarchy of prepotency that we have described above, seem to hold for this one as well. »

Néanmoins, Maslow insiste sur l'importance de ne pas séparer hermétiquement le cognitif du conatif, dans la mesure où les besoins cognitifs permettent tout autant à l'individu de répondre aux « besoins de base » présentés plus haut :

Le désir de savoir et de comprendre sont eux-mêmes conatifs, c'est-à-dire qu'ils ont un caractère actif et correspondent autant aux besoins de la personnalité qu'aux « besoins de base » dont nous avons déjà parlé.¹⁷ (Maslow, 1943, p. 12).

On tentera donc de synthétiser les besoins cognitifs de la manière suivante :

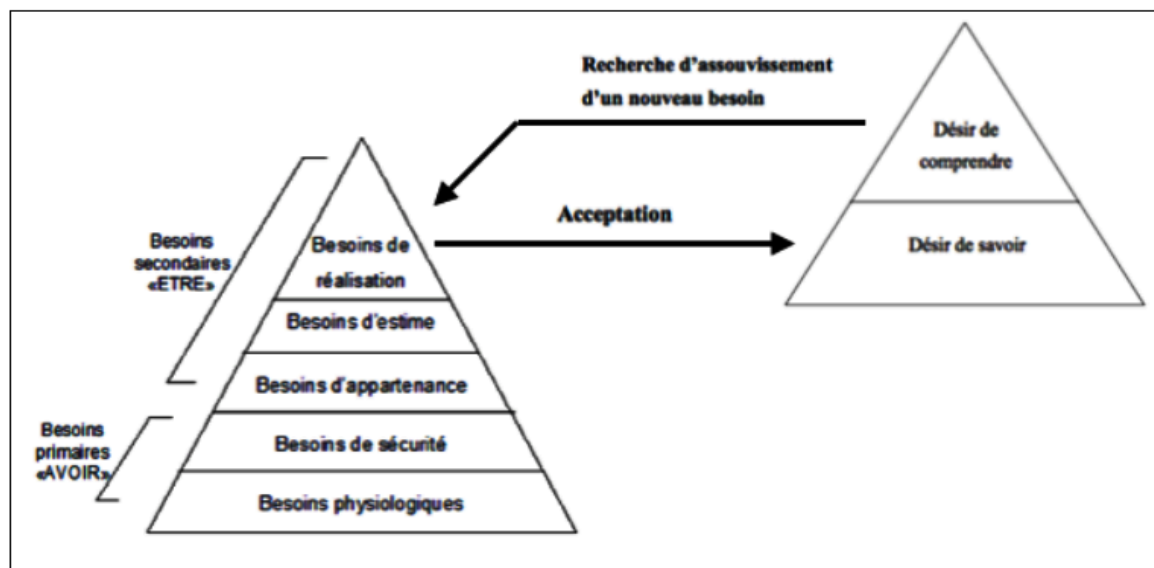


Fig. 12 : Pyramides des besoins cognitifs et conatifs selon la théorie de Maslow (schéma de l'auteur)

3.2.2 La théorie de la fixation des objectifs (Locke)

Présentée pour la première fois en 1968 par Edwin A. Locke (1938) dans son article « Toward a Theory of Task Motivation and Incentives » et reprise plusieurs fois depuis jusqu'à être développée et résumée dans « Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation » (Locke et Latham, 2002), la théorie de la fixation des objectifs propose, comme son nom l'indique, la fixation des objectifs comme la solution pour motiver l'individu dans son travail. Locke pose le postulat selon lequel ce dernier a des buts qu'il essaie d'atteindre de manière nécessairement consciente, du fait que l'homme est avant tout un être rationnel :

¹⁷ Texte original en anglais : « The desire to know and to understand are themselves conative, have a striving character, and are as much personality needs as the 'basic needs' we have already discussed. »

La théorie de la fixation d'objectifs a été formulée de manière inductive, en grande partie sur la base de nos recherches empiriques menées pendant près de quatre décennies. Il est basé sur le postulat de Ryan (1970) selon lequel des objectifs conscients affectent l'action. Un but est l'objet ou l'objectif d'une action, par exemple d'atteindre un niveau de compétence spécifique, généralement dans un délai déterminé. [...] Ainsi, nous nous sommes concentrés sur la relation entre les objectifs de performance conscients et le niveau de performance des tâches [...].¹⁸ (Locke et Latham, 2002, p. 705).

Edwin A. Locke présente en particulier ce qu'il nomme les « mécanismes d'objectifs » (*Goal Mechanisms*). Selon lui, les objectifs affectent les performances de l'individu à travers quatre mécanismes d'objectifs :

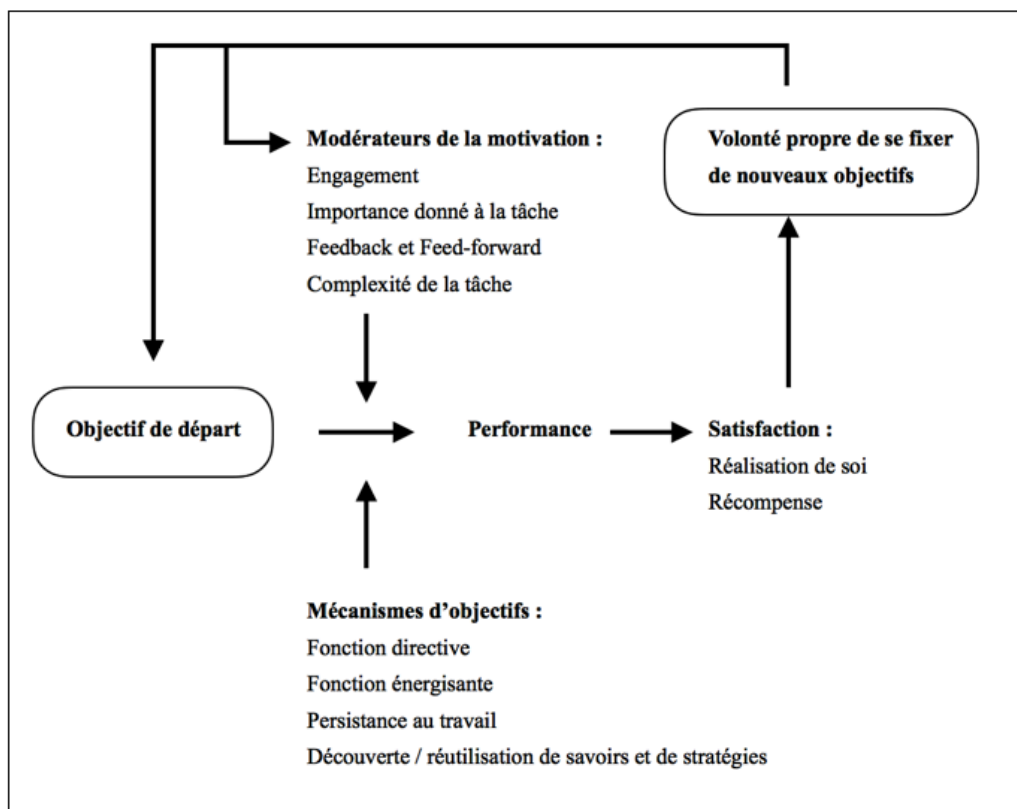
- les objectifs ont une fonction directive ; ils permettent à l'individu de se focaliser exclusivement sur des activités qui doivent lui permettre de réaliser une tâche en particulier. Locke prend d'ailleurs l'exemple de la lecture dans le cadre scolaire : « les élèves ayant des objectifs d'apprentissage spécifiques prêt[ent] attention à la lecture de passages en prose relatifs à un objectif, mieux que ceux qui ne l'étaient pas ». ¹⁹
- les objectifs ont une fonction énergisante. C'est ici la question du défi et de l'effort à fournir : l'individu sera davantage motivé si l'objectif est difficile à atteindre que s'il est aisément à sa portée, même s'il doit cependant rester réaliste.
- les objectifs affectent la persistance au travail, dans la mesure où des objectifs difficiles prolongent l'effort fourni (Locke et Latham, 2002, p. 707).
- les objectifs ont une incidence indirecte sur l'action en ce qu'ils favorisent la découverte ou la réutilisation de connaissances acquises précédemment dans un autre contexte.

De la même manière, Locke introduit la présence de « modérateurs » en lien avec ces mécanismes et essentiels pour insuffler et maintenir la motivation, parmi lesquels on trouve :

¹⁸ Texte original en anglais : « Goal-setting theory was formulated inductively largely on the basis of our empirical research conducted over nearly four decades. It is based on Ryan's (1970) premise that conscious goals affect action. A goal is the object or aim of an action, for example, to attain a specific standard of proficiency, usually within a specified time limit. Thus, we focused on the relationship between conscious performance goals and level of task performance [...]. »

¹⁹ Texte original en anglais : « [S]tudents with specific learning goals paid attention to and learned goal-relevant prose passages better than goal-irrelevant passages. »

- l'engagement (*Goal Commitment*) : « La relation objectif-performance est plus forte lorsque les gens sont attachés à leurs objectifs. [...] L'engagement est primordial et pertinent lorsque les objectifs sont difficiles ».²⁰ (Locke et Latham, 2002, p. 707). Cet engagement est également lié à deux facteurs facilitant l'atteinte des objectifs, à savoir l'importance donnée à la tâche et la conviction de l'individu sur ses chances de réussite.
- la présence d'un *feedback*, associé à un *feed-forward*, c'est-à-dire un retour sur le résultat du travail effectué ainsi qu'une proposition constructive concernant les objectifs futurs.
- la complexité de la tâche (*Task Complexity*) : plus la tâche est complexe à réaliser, plus elle demande à l'individu de réfléchir à des stratégies pour atteindre les objectifs fixés. Une récompense doit être offerte suite à la réalisation de la tâche.



*Fig. 13 : Schéma-résumé de la théorie de la fixation des objectifs de Locke
(schéma de l'auteur)*

²⁰ Texte original en anglais : « The goal–performance relationship is strongest when people are committed to their goals. [...] Commitment is most important and relevant when goals are difficult ».

3.3 Intérêt pédagogique pour l'enseignant en vue du travail personnel quotidien de l'apprenant

A la suite de ces considérations d'ordre théorique, il s'agit à présent de discuter des éléments qui nous semblent pertinents à transférer dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé. De cette manière, nous souhaitons mettre en évidence les tenants et les aboutissants d'une didactisation du savoir liée aux préceptes décrits au sein des théories de la motivation développées par Maslow et Locke et, ainsi tenter de décrire le rôle et les perspectives pédagogiques de l'enseignant artistique pour susciter la motivation de l'apprenant en vue de son travail personnel quotidien.

La Théorie des besoins d'Abraham Maslow (1943) met en évidence une relation de prépotence entre les besoins dits cognitifs et conatifs. Soulignons d'ailleurs le fait que Maslow ne nous informe que très peu sur la réalisation des besoins conatifs ; cependant, cet élément n'apparaît pas réellement comme un « manque » pour le transfert dans le cadre de notre étude, dans la mesure où la recherche en sciences de l'éducation semble être tout à fait apte et a la légitimité pour y répondre. Quoi qu'il en soit, si l'on admet la véracité de la théorie de Maslow, le professeur d'enseignement artistique doit par conséquent intégrer l'idée selon laquelle les besoins cognitifs précèdent les besoins conatifs et en tirer les enseignements nécessaires pour l'élaboration des séances de travail à l'intention de l'apprenant, en présence ou en l'absence d'une aide experte. Permettons-nous d'insister sur le fait que cette affirmation n'est ni anodine ni triviale : en effet, selon notre expérience personnelle, la formation des enseignants se focalise de manière majoritaire sur la transmission de savoirs et de savoirs-faire plus que sur des considérations relatives à la psychologie de l'éducation. Cet élément requiert donc de la part du professeur de prendre pour point de départ les besoins cognitifs de l'élève en tant qu'individu sur lesquels il a la possibilité d'agir (on exclura, par exemple, les besoins physiologiques à la base de la pyramide de Maslow, sur lesquels le professeur peut difficilement intervenir en terme de didactique).

Des besoins de sécurités décrits par Abraham Maslow, l'enseignant peut tirer des conséquences concernant le besoin de l'apprenant de reconnaître, au sein du cours comme dans sa pratique personnelle quotidienne, d'une « routine » pour pouvoir évoluer. Ce

besoin est ancré profondément et revêt une importance capitale, avant de pouvoir susciter un quelconque besoin d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances. Cette routine peut s'illustrer de différentes manières et relève majoritairement de la mésogénèse (le professeur aménage le milieu avec lequel il attend que l'apprenant interagisse pour apprendre) et de la chronogénèse (la progression dans le savoir est structurée par l'enseignant de manière claire et adaptée pour l'apprenant). Cette prescription semble répondre, d'ailleurs aux propos de Philippe Perrenoud au sujet de la relation entre le nouveau et la routine en sciences de l'éducation :

[L]e nouveau se présente comme un processus local, continu, diffus. C'est, d'une certaine manière, le changement dans la continuité, la régulation ordinaire de l'action pédagogique et du fonctionnement des établissements vers plus d'efficacité et de cohérence. En un sens, le nouveau est la routine d'un système vivant, qui meurt s'il ne reconstruit pas en permanence ses énergies et ses façons de faire. (Perrenoud, 1993)²¹.

A titre d'exemple, on pourra notamment citer l'exigence du professeur à proposer un espace pédagogique au sein de sa classe qui soit familier à l'apprenant, c'est-à-dire qu'il n'évolue pas ou peu tout en étant modulable selon les besoins à l'instant t , sain, ordonné et comprenant un matériel pédagogique adapté (espace de libre-circulation, hauteur des chaises et des pupitres adaptée à la pratique de l'instrument et à l'âge des apprenants, présence de repose-pied dans le cas de l'apprentissage de la guitare, les chaises sont positionnées de sorte que l'ensemble des individus assistant ou participant à la séance puissent se voir, etc.). Ajoutons que cet espace doit être reproductible à la maison afin d'assurer un continuum entre l'espace pédagogique de travail en classe et à la maison et palier, comme nous avons pu déjà l'évoquer auparavant, au problème de discontinuité des lieux pour l'apprentissage.

Deuxièmement, les besoins d'appartenance et d'estime sont également transférables dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé. En effet, ceux-ci peuvent être interprétés par l'enseignant à travers la nécessité de didactiser des activités s'inscrivant dans des temps d'apprentissage en groupe et coopératifs. Pour cause, il est aujourd'hui communément admis que le fait de permettre à l'élève de s'insérer au sein d'un groupe de pairs et d'apprendre *avec* et *par* les autres représente un facteur de motivation autant qu'il favorise l'assimilation de nouvelles connaissances et la compréhension. En cela, l'effet

²¹ URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html. Consulté le 12 avril 2019.

produit par des relations sociales positives entre pairs apparaît comme déterminant, « précède et favorise l'impact sur les rendements et les attitudes scolaires » (Banse, 2015, p. 16). Dans cette optique d'apprentissage coopératif, l'enseignant tient le rôle d'expert-ressource ou de guide, ce qui a pour conséquences principales :

- une réflexion didactique la plus fine possible, avec une préparation des activités adaptée aux besoins et aux moyens des élèves et du groupe en minimisant au maximum ses propres interventions ; nécessitant une bonne appréhension de leur Zone Proximale de Développement introduite par Vygotski puis présentée en ces termes par Wood, Bruner et Ross (1976)
- une très bonne maîtrise des outils pédagogiques afin de pouvoir réguler les apprentissages sur le moment, pendant la séance de travail, et savoir s'il doit ou non intervenir et, lorsque cela semble effectivement nécessaire, par quel biais le faire afin de ne pas perturber la dynamique de groupe et interférer sur la perception relative à l'acquisition des apprentissages.

Signalons néanmoins que dans la mesure où l'apprenant effectue son travail personnel quotidien essentiellement seul, l'enseignant n'a pas véritablement les outils pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins relatifs à l'appartenance et à l'estime de soi dans ce cadre. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle ce type de besoins, s'ils sont assouvis lors des séances hebdomadaires se répercutent logiquement dans le degré de motivation de l'élève lors de son travail à la maison.

Enfin, chercher à répondre aux besoins que Maslow nomme les besoins de réalisation de soi semble impliquer pour l'enseignant de veiller à ce que l'apprentissage de nouvelles connaissances et plus généralement de l'instrument réponde à une logique créative ou de découverte. Ces besoins peuvent trouver naturellement un écho pertinent dans la réalisation de tâches liées en particulier à la discipline musicale. Permettons-nous de lier notre propos avec ceux d'Isabelle Capron-Puozzo qui, dans un article paru en 2013, établit un lien étroit entre le facteur émotionnel chez l'apprenant et la créativité :

La créativité a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production tout en favorisant des émotions facilitatrices d'apprentissage. (Capron-Puozzo, 2013)²².

²² URL : <https://journals.openedition.org/edso/174>. Consulté le 12 avril 2019.

Soulignons que la créativité n'est pas nécessairement perçue ici comme un facteur de production d'un objet à part entière mais davantage comme un mécanisme psychologique permettant d'engager des émotions positives sur un objet de savoir et ainsi de mobiliser ou de re-mobiliser les caractéristiques essentielles de cet objet pour les approfondir (*Ibid.*). L'auteure présente, pour illustrer ses dires, le schéma suivant, qui nous paraît intéressant de reproduire ci-après et de commenter :

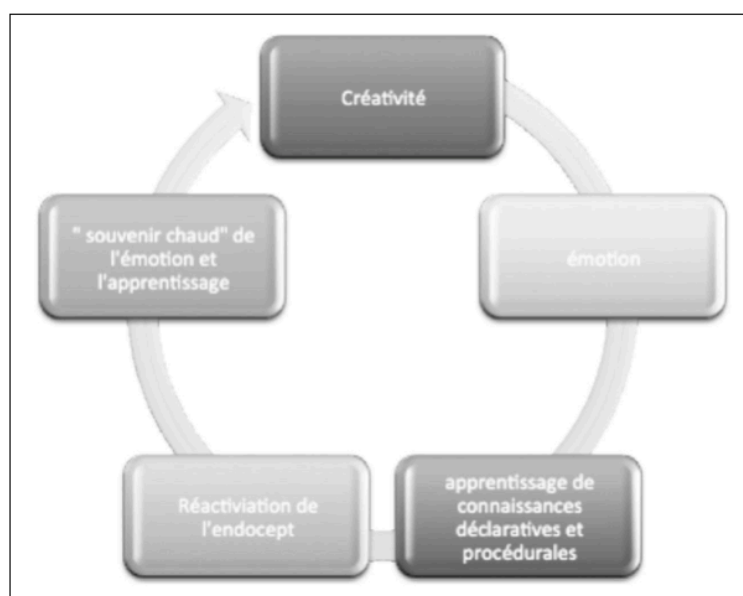


Fig. 14 : Le cycle de la créativité (Capron-Puozzo, 2013)²³

Afin de mettre en oeuvre ce « cycle de la créativité », Isabelle Capron-Puozzo indique les conditions suivantes à respecter pour l'enseignant :

- l'activité à effectuer par l'apprenant doit être adaptée et en lien direct avec l'objet d'apprentissage
- les tâches liées à l'activité à réaliser doivent être suffisamment complexes pour mobiliser ou re-mobiliser chez l'apprenant des savoirs et des savoir-faire adéquats
- il doit y avoir une forme d'étayage dans la réalisation de l'activité
- l'émotion suscitée par l'activité chez l'apprenant doit rester adaptée à une situation d'apprentissage
- l'activité doit mobiliser et favoriser ses capacités d'autonomie afin de favoriser les processus cognitifs et combatifs liés à la créativité.

²³ *Ibid.*

Dans le cadre de l'apprentissage de la musique, un exemple de tâche liée à ce type de travail pourrait être, notamment, la réalisation d'une composition de la part de l'apprenant en remobilisant les éléments stylistiques d'une pièce du répertoire qu'il travaille. Celle-ci nécessiterait et impliquerait la réalisation, de ce fait : de tâches liées à l'analyse musicale (reconnaissance des tonalités, modulations, formes, cadences), de tâches liées à des savoirs faire (maîtrise et respect des rythmes utilisés, des tempos, des articulations, des dynamiques, des difficultés techniques instrumentales particulières, écriture de la composition réalisée à la main sur papier ou sur logiciel de saisie musicale), des savoirs-être pour jouer la composition (tenue de scène, maîtrise du stress, éventuellement présenter la pièce, etc.).

Dans le cadre du travail personnel quotidien de l'élève, ce type de tâche paraît tout à fait pertinente dans la mesure où l'enseignant s'assure que l'apprenant a, d'une part, bien compris les consignes de l'exercice et, d'autre part, a les ressources ou sait où et comment trouver les ressources dont il aura besoin en l'absence du professeur.

Concernant à présent la théorie de fixation des objectifs d'Edwin A. Locke (2002), le professeur d'enseignement artistique peut extraire également différentes pistes pour didactiser des cours favorisant la mise en oeuvre de la pratique instrumentale quotidienne de l'apprenant.

Tout d'abord, dans la mesure où l'on admet que la fixation des objectifs est la solution pour motiver l'élève dans son travail, conférer la primauté à la nature-même des objectifs à atteindre apparaît comme primordiale pour l'enseignant. Cet objectif constitue le point de départ pour déconstruire le savoir et appréhender les différents cheminements possibles que peut poursuivre l'apprenant pour l'atteindre et, ainsi, pouvoir d'autant mieux le guider et vérifier qu'il dispose des moyens et des ressources nécessaires.

D'autre part, Locke insiste sur le fait que l'individu doit être attaché psychologiquement à la réussite de l'objectif. Cette affirmation peut être reliée aux propos de Jean Piaget : « Affectivité et intelligence sont indissociables et constituent les deux aspects de toute conduite humaine » (Piaget, 1964, p. 27). Dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, l'enseignant veillera par conséquent à susciter chez l'apprenant un désir de réussir cet objectif ou, dans le meilleur des cas, didactisera un ensemble de tâches permettant de répondre à un objectif qui suscite déjà chez l'élève un attachement particulier. On soulignera ici l'importance de l'affect dans l'apprentissage :

Nous pensons que tout apprentissage nécessite la mise en place de situations didactiques susceptibles [...] d'apporter cette jouissance d'apprendre, qui est peut-être l'une des conditions de l'appropriation des savoirs considérés. (Marchand, 2009, pp. 120-121).

Cet attachement est directement lié selon Locke à la conviction qu'a l'apprenant de pouvoir atteindre l'objectif qui lui est fixé ; celui-ci doit être suffisamment complexe pour être pertinent et répondre à ce que l'auteur appelle « fonction énergisante » (Locke, 2002, p. 707) mais réaliste, ce que nous traduirons ici par l'importance que la réalisation des tâches et les savoirs mobilisés permettant la réussite de l'objectif se situent dans la Zone Proximale de Développement de l'élève.

En outre, la théorie de la fixation des objectifs met en exergue l'existence du *feedback* suite à l'atteinte (ou non) de l'objectif fixé en amont ainsi que d'un *feed-forward* immédiat dans le but de préparer les objectifs à venir. Considérons cet élément, dans un cadre pédagogique, comme une représentation de la verbalisation par l'élève d'un regard critique — soit une forme d'auto-évaluation —, d'une récapitulation des consignes et des attendus. Cette verbalisation revêt alors différents rôles, à savoir, pour l'enseignant, un rôle de vérification ; pour l'apprenant, le rôle d'ancrer véritablement en lui les tâches qu'ils a réalisées en tant qu'expérience vécue, mais également, comme le souligne Chrystel Marchand (2009), confère une dimension sociale à l'apprentissage :

C'est avant tout grâce au langage et à sa fonction de communication que l'expérience musicale pourra être « discutée, évaluée, structurée », en un mot, partagée. [...] Donner à l'enseignement musical une dimension sociale, c'est accepter que les élèves mettent aussi *leurs* mots sur le vécu musical de chacun. (Marchand, 2009, p. 157).

En somme, l'assimilation et l'utilisation par l'enseignant de la théorie de la fixation des objectifs développée par Locke fournit non seulement un outil de didactisation de ses cours, mais trouve aisément écho dans la préparation de l'élève à poursuivre le travail engagé dans le cadre de son travail personnel quotidien. En effet, nous pouvons, d'une certaine manière, rapprocher l'idée d'objectif telle que l'entend Locke aux consignes de travail prodiguées à la fin du cours instrumental, dans la mesure où ces consignes ne se résument pas uniquement à un rappel méthodologique quant à la manière de travailler une pièce du répertoire. Dans cette optique, les consignes de travail pour la semaine doivent par conséquent revêtir la forme d'un véritable objectif construit et pensé en amont, suscitant l'intérêt de l'élève afin de favoriser chez lui la motivation nécessaire pour travailler de manière efficace et régulière en son absence.

3.4 Synthèse de la première partie : l'autonomie et la motivation en question

Nous sommes à présent en mesure de proposer, en guise de synthèse, un protocole d'expérimentation qui doit nous permettre de vérifier, dans le cadre de l'enseignement musical musical spécialisé, le travail didactique fait en amont par le professeur. Cette réflexion didactique doit favoriser le travail personnel de l'élève au quotidien. Compte tenu des considérations préalables, on admettra qu'il doit contenir idéalement, au niveau de la forme :

- 1) Un environnement pédagogique sécurisant, familier et aisément reproductible à la maison (lieu ordonné, calme, matériel adapté sinon similaire au matériel utilisé au domicile de l'apprenant, organisation de l'espace adaptée aux besoins, ressources aisément consultables, etc.).
- 2) Une organisation des tâches et des activités didactisées en amont par l'enseignant, répondant à une méthode pédagogique plaçant celui-ci le plus possible dans un rôle de guide ou de personne-ressource. Les objectifs sont clarifiés, consultables et assimilés par l'apprenant avant le démarrage de l'activité. L'acquisition des savoirs induits par ces objectifs est aisément évaluable par l'élève lui-même, les critères d'évaluation ont été également explicités et sont consultables à tout moment de l'activité. La situation d'apprentissage est idéalement en groupe coopératif entre pairs. Enfin, les accompagnants — généralement les parents — sont sensibilisés à la méthode de travail préconisée par l'enseignant.
- 3) En fin de séance : une récapitulation du cours (*feed-back*) et une verbalisation des consignes et attendus liés à un ou des objectif(s) fixés conjointement avec l'enseignant définissant les aboutissants du travail personnel quotidien qui nécessite d'être effectué pendant la semaine (*feed-forward*).

II — PARTIE EXPERIMENTALE

4. Hypothèse et méthodologie

Il s'agit à présent d'aborder le volet pratique de notre étude, en nous situant exclusivement dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé. Nous nous attacherons à observer comment le professeur d'instrument peut accompagner l'apprenant, au sein du cours hebdomadaire, en vue de son travail personnel quotidien et favoriser ainsi un continuum entre sa pratique musicale effectuée, d'une part au sein du conservatoire, et d'autre part, à la maison pendant la semaine.

Dans notre première partie, nous avons déjà dénoncé le prétexte que constitue la prescription d'une durée de travail personnel quotidien à l'apprenti-musicien. Des raisons objectives peuvent certes justifier la préconisation d'une durée de pratique instrumentale régulière (Annexe n°1). Néanmoins, de nombreux paramètres extérieurs au temps de pratique, explicités dans notre partie théorique, semblent également entrer en ligne de compte pour appréhender le travail personnel quotidien de l'élève et sur lesquels l'enseignant a la possibilité, sinon le devoir déontologique, d'intervenir.

4.1 Hypothèse générale

4.1.1 Construction de l'hypothèse

Rappelons que notre problématique initiale de recherche consistait à nous questionner, dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, sur la manière dont le professeur pouvait engager ses élèves dans une pratique quotidienne à la maison. Dans le but de répondre à cette question, nous sommes attachés à identifier et à proposer des transferts possibles des théories et de la littérature étudiée dans les chapitres précédents vers l'enseignement musical spécialisé et la didactique appliquée à la musique.

Cependant, il semble que la complexité de notre problématique de départ demande, pour tenter de la vérifier sur un plan expérimental et scientifique, un nombre de sujets observés et d'observateurs véritablement élevé, et réaliser une telle expérience, collecter,

analyser et interpréter l'ensemble des données au sein de ce mémoire de recherche dans le cadre de la Formation au Certificat d'Aptitude semble finalement presque illusoire. Nous avons donc choisi ici de dévier, d'une certaine manière, de cet objectif initial et, dans une visée qui se veut être plus pragmatique, nous chercherons à questionner les dispositifs d'accompagnement du travail personnel quotidien de l'apprenant par le professeur d'enseignement artistique pouvant lui permettre de favoriser un continuum entre l'espace pédagogique de la classe et l'espace de travail à la maison.

4.1.2 Le rôle de l'enseignant dans la didactisation du travail personnel quotidien de l'apprenant : hypothèse de départ

Le cadre théorique de la première partie nous a permis, entre autres, d'étayer le rôle de la méthodologie de travail mise en place au sein du cours par le professeur d'enseignement artistique et des méthodes pédagogiques utilisées sur le développement de compétences et de moyens telles que l'autonomie et la motivation de l'élève. Il nous a également permis de mettre en exergue le problème de discontinuité des lieux, des temps et des acteurs pédagogiques entre un travail effectué d'une part au conservatoire en présence de l'enseignant et d'autre part en son absence, au domicile de l'apprenant.

Dans la mesure où le professeur ne peut pas accompagner l'élève dans son travail personnel quotidien — ni, d'ailleurs, vérifier s'il l'effectue quotidiennement ou non, et de quelle manière —, la didactique du cours et les consignes exprimées en fin de séance semblent constituer l'essentiel de son champ d'influence sur la pratique instrumentale de l'élève en son absence. Elle ne représente pas pour autant un élément minime ou négligable et, bien au contraire, comme l'affirme notamment Jean-Claude Lartigot :

Si le professeur fournit l'argument et met en scène le cours, l'élève en dispose : le déroulement du cours est tout entier compris dans le résultat du travail de l'élève pendant la semaine. (Lartigot, 1999, p. 231).

Nous proposerons par conséquent l'hypothèse générale suivante : *le professeur d'enseignement artistique favorise le processus d'apprentissage amorcé en classe et poursuivi à travers le travail personnel quotidien*. Nous la déclinerons en deux sous-hypothèses :

- 1) *en accompagnant l'élève dans l'organisation d'un environnement adapté à son travail personnel quotidien*
- 2) *en prenant pour appui une méthodologie de travail en cours transférable vers un environnement pédagogique extérieur à la salle de cours*

Ces deux sous-hypothèses seront mises à l'épreuve de deux études de cas dont nous allons à présent détailler la méthodologie.

4.2 Méthodologie générale

4.2.1 Présentation de la méthodologie adoptée

Notre expérience des situations de travail personnel quotidien de l'apprenant nous a amené à :

- d'une part, réaliser un entretien avec les élèves « sujets », marquant ainsi le début de l'expérience. Ces entretiens répondent à une typologie d'entretien nommé « entretien semi-directif »,

qui se caractérise par le fait qu'il laisse à l'interviewer un espace assez large pour donner son point de vue. L'enquêteur pose des questions et laisse l'enquêté répondre en toute liberté. [...] Les questions posées dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes. L'enquêteur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé. (Toumert, 2017)²⁴.

- d'autre part, demander aux élèves de se filmer dans leur travail personnel quotidien et de fournir à l'enseignant les fichiers-vidéos lors du cours suivant. En début de séance, apprenant et professeur visionnent des extraits ensemble ; l'apprenant commente, auto-évalue son travail et cherche, sous l'accompagnement de l'enseignant, des remédiations possibles. Si des marqueurs importants ont été oubliés lors de la séance compte tenu de la longueur des vidéos, le professeur les pointe du doigt pendant la semaine via un courriel.

Cette partie essentielle et constitutive de l'expérience mêle à la fois des situations d'action et de verbalisation de l'élève. Nous nous sommes inspirés ici de la méthodologie utilisée par Chrystel Marchand (2009), elle-même dérivée de la technique de l'« entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch (2000) :

²⁴ URL : <http://arlap.hypotheses.org/8170>. Consulté le 17 avril 2019.

Le sens commun entend l'explicitation comme la formulation de ce qui n'est pas dit [ici, dans les vidéos réalisées par l'élève] [...] et il s'agira donc, dans le cadre de l'apprentissage, d'aider l'élève à accéder au centre de « l'acte d'apprendre ». Amener le sujet à parler de lui en le relançant sans induire de réponses constitue une grande difficulté [...] et l'on ne peut pas toujours discerner ce qui relève de la réticence à parler de soi ou de l'absence de prise de conscience. (Marchand, 2009, p. 165).

4.2.2 Description de la tâche : maîtrise d'une pièce du répertoire en vue d'une prestation publique

La tâche réalisée par les deux élèves, pendant les séquences, consiste à maîtriser (techniquement, musicalement) une pièce du répertoire, choisie en amont par les élèves eux-mêmes, avec l'objectif de la jouer en public, de mémoire, six semaines plus tard. Elle est liée, par conséquent, à une succession de tâches sous-jacentes, parmi lesquelles :

- le déchiffrage de la pièce : compréhension (ou recherche) de doigtés adaptés, maîtrise rythmique, garder une pulsation stable, etc.
- la maîtrise des difficultés techniques inhérentes à la pièce : coulés, demi-barrés, arpèges, démanchés, etc.
- la proposition d'une interprétation personnelle de la pièce tout en respectant le texte
- la mémorisation de la pièce
- avoir une posture de musicien-interprète sur scène : gestion du stress, médiation (présentation orale), posture, etc.

5. Description de l'expérimentation

5.1 Description du contexte général

La recherche se déroule entre le 15 novembre et le 22 décembre 2018, au sein d'un Conservatoire à Rayonnement Régional d'une grande ville de province. Les deux élèves « sujets » sont inscrits en fin de 1er cycle et préparent leur examen qui doit avoir lieu le 3 mai 2019 pour leur permettre de poursuivre leur cursus en 2e cycle. Ces deux élèves, que nous choisissons d'appeler Eléanore et Ambre au sein de notre étude, ont respectivement 11 et 13 ans, et suivent les mêmes cours hebdomadaires, à savoir : une demi-heure de cours

instrumental (guitare), une heure et demie de formation musicale et une heure et demie de pratique collective (ensemble de guitares). Eléonore, étant inscrite en Classe à Horaires Aménagés Musique (C.H.A.M.) depuis septembre 2018, suit également une heure hebdomadaire de cours de chant choral supplémentaire comme l'exige ce cursus. Les deux élèves n'ont pas d'activité extra-scolaire en dehors du conservatoire et sont les seuls musiciens de leur famille (les parents ne sont pas musiciens et leurs sœurs respectives non plus).

A chaque rentrée au conservatoire, le professeur fournit une fiche de renseignements à remplir conjointement par l'élève et ses parents (Annexe n°2) afin de connaître les informations de base à propos de l'identité de l'élève et ses activités extra-scolaires, ainsi qu'une fiche de présentation contenant notamment des recommandations concernant le matériel et le travail de l'apprenti-musicien à la maison (Annexe n°3). Au sujet de cette dernière, relevons les éléments suivants :

- Il est demandé à tous les élèves de posséder le matériel suivant : une guitare (adaptée à la morphologie de l'élève et choisie en concertation avec l'enseignant), un repose-pied (ou ergoplay, gitano), un pupitre, de quoi noter sur les partitions (crayon, surligneur), un accordeur (de préférence « de tête » afin qu'il reste en permanence sur la tête de la guitare) et un métronome.
- Cette fiche ne fait pas mention d'une recommandation stricte en terme durée de pratique instrumentale à la maison mais encourage l'élève à s'entraîner de manière quotidienne.
- Un site Internet est mis à la disposition des élèves pour les accompagner dans leur travail personnel quotidien et permettre un meilleur suivi des parents. Il contient : une fiche personnelle (écrite à chaque fin de cours, en présence de l'élève, récapitulant la séance et donnant des consignes de travail pour la semaine), les informations concernant les absences et reports de cours éventuels, les dates de représentations publiques des élèves et des évaluations, ainsi que des ressources externes (un « atelier déchiffrage », réunissant une trentaine de pièces libres de droits de différents niveaux, des liens vers différents sites Internet concernant l'histoire de la musique ou de l'instrument, un agenda des concerts ayant lieu sur le territoire, et des liens de téléchargement de logiciels libres de droits pour le traitement du son et l'édition de partitions).

5.2 Recueil des données

5.2.1 Analyse de l'entretien

Un entretien a été effectué avec les deux élèves « sujets » lors de la 1^{ère} semaine de l'expérimentation, le 15 novembre 2018 avec Eléanore et le 17 novembre 2018 avec Ambre. L'objectif de ces deux entretiens est de mettre en lumière la manière dont les apprenants perçoivent leur travail personnel quotidien. Nous avons choisi d'analyser leur réponses et de les distinguer au sein de trois catégories, à savoir : la fréquence et la durée de travail, l'environnement relatif au travail personnel quotidien et, enfin, la méthodologie.

5.2.2 Analyse des extraits vidéos

Pour chacun des deux élèves « sujets » de l'expérimentation que nous avons menée pendant six semaines, il s'agira de mettre en évidence et de nous arrêter sur différents éléments marquants observés dans les vidéos du travail personnel quotidien d'Ambre et Eléanore. Chacun de ces éléments sera traité de la façon suivante :

1. Observation : il s'agit de décrire la situation-problème et d'émettre des hypothèses pour tâcher d'en expliquer la cause.
2. Interprétation (suite au visionnage de l'extrait concerné et à la verbalisation de l'élève), permettant de comparer nos hypothèses avec le ressenti de l'élève et de vérifier si l'apprenante a conscience ou non de la situation-problème lorsqu'elle observe la vidéo. Cette étape est également constitutive d'une approche à volonté formative.
3. Proposition de remédiations effectuées en cours, prenant généralement pour point de départ une discussion avec l'apprenante dans le but de lui faire trouver elle-même des solutions et la rendre véritablement acteur de son apprentissage. Ces tentatives de remédiation ont engendré des activités en cours ou des consignes de travail à la maison pour la semaine suivante.

Notons que les situations-problèmes rencontrées ici sont portées à la discrétion du lecteur au sein d'un disque de données dont les fichiers-vidéos sont résumés dans l'Annexe n°5, afin d'apporter du concret à notre propos.

6. Collecte des résultats et analyse des données

6.1 Le cas d'Ambre

6.1.1 Analyse de l'entretien

Pour analyser ce premier entretien (cf. Annexe n°1) qui marque le début de l'expérimentation avec Ambre, nous souhaitons ici souligner les éléments les plus marquants et les classer directement selon différentes thématiques : la fréquence et la durée de travail, l'environnement relatif au travail personnel quotidien et la méthodologie de travail adoptée par l'élève en l'absence du professeur.

Concernant la fréquence et la durée de travail à la maison, tout d'abord, nous pouvons percevoir un certain malaise chez l'élève, causé par un paradoxe : elle pense devoir travailler tous les jours son instrument (cette consigne semble très importante pour elle), mais elle ne le fait pas en réalité. Elle a d'abord peur de répondre en toute sincérité, ce qui se traduit dans sa réponse par une nouvelle interrogation — « euh... tous les jours ? » —, comme si elle cherchait l'approbation du professeur. Par la suite, elle donne un ordre de fréquence variable — « trois... quatre fois par semaine ».

Signalons également qu'Ambre utilise plusieurs fois les termes « j'oublie » afin de justifier le fait qu'elle ne travaille pas certains jours de la semaine. Cette réponse est tout à fait intéressante à analyser et suscite plusieurs interrogations car sujette à interprétation : s'agit-il réellement d'un oubli ? Si oui, comment y remédier ? Si non, est-ce un manque de motivation ? Autre chose ? A quoi est-ce dû ?

Concernant l'environnement de travail à la maison, elle dit travailler dans le salon, sur le canapé, ce qui pose plusieurs problèmes. D'une part, sa position ne peut nécessairement pas être adaptée et présente même des risques musculaires. D'autre part, le salon représente la pièce de vie par excellence, ce qui pose le problème de la perméabilité des lieux entre le travail et les loisirs (jeux, télévision, ordinateur, etc.). L'élève invoque le manque d'espace dans les autres pièces de la maison pour justifier ce choix de lieu de travail : « je préfère travailler là, c'est plus grand ».

Enfin, en ce qui concerne la méthodologie de travail, les premières réponses de l'apprenante mettent en évidence des difficultés de verbalisation, ce qu'elle consent d'ailleurs elle-même : « Euh... c'est difficile... ». Par la suite, nous pouvons constater que'Ambre parvient très bien, néanmoins, à décrire un plan-type de ses séances de travail personnel quotidien : elles effectue des exercices (probablement des échauffements ou des exercices techniques) puis travaille à proprement parler sur la pièce de répertoire. Elle utilise des mots issus du vocabulaire analytique (les « phrases » musicales) ainsi que des outils de travail (travail lent, puis augmentation progressive du tempo). La justification de cette méthode à la maison semble provenir directement d'un transfert de ce qui est réalisé (ou perçu) en cours avec le professeur. Ajoutons qu'il ne semble pas y avoir de questionnement sur cette méthodologie, qu'elle trouve efficace (« ça va plus vite »), c'est pourquoi elle cherche à l'appliquer logiquement dans le cadre de son travail personnel quotidien.

6.1.2 Analyse des séquences vidéos

6.1.2.1 1er élément : L'accord n'est pas vérifié par l'élève en début de séance de travail

Observation : L'accord est progressivement de plus en plus faux et l'élève ne s'en rend compte qu'au bout de la troisième séance de travail personnel. Après quelques minutes, lors de la troisième séance, cela semble gêner l'élève, qui s'arrête de jouer et s'accorde avec son accordeur électronique, probablement rangé dans son étui de guitare. On peut donc supposer que l'élève :

- n'a pas entendu que l'accord était faux avant la troisième séance de travail ou bien cela ne la dérangeait pas
- cela ne fait pas sens, pour l'apprenant, de jouer sur une guitare avec un accord juste à moins que cela la gêne véritablement
- s'accorder en début de séance n'est pas systématique et ne relève pas d'un habitus.

Interprétation suite à la verbalisation de l'élève : En cours, lorsque cet extrait est visionné et que l'élève est questionné sur cet élément, elle répond qu'elle avait

effectivement entendu que l'accord n'était pas très juste lors des séances précédentes, mais que dans la mesure où il n'était relativement pas « très faux » et que « cela prend du temps » de s'accorder, elle ne l'a fait que lorsque cela la gênait. Nous avons pris cette remarque en considération et pouvons l'interpréter à présent de la manière suivante :

- l'appréhension de la justesse est un acquis à consolider, puisque son curseur entre un accord « juste » et un accord « faux » paraît ici trop imprécis
- si s'accorder est perçu par l'élève comme une « perte de temps », c'est soit que cette tâche prend effectivement beaucoup de temps, auquel cas il est nécessaire pour elle de gagner en expertise dans le geste de « s'accorder », soit cette activité l'ennuie, auquel cas il serait pertinent de rendre cette tâche plus ludique. Le film nous a montré que l'élève s'accordait à l'aide de l'accordeur électronique assez rapidement et efficacement, c'est donc la deuxième piste qui est privilégiée.

Propositions de remédiation :

- Préparation d'une activité effectuée en cours : le professeur monte ou descend la hauteur d'une corde sans que l'élève voie de quelle corde il s'agit et donne la guitare à l'élève, qui joue une phrase de la pièce travaillée. Elle désigne, par la suite, quelle corde est fausse et s'il est nécessaire de la monter ou de la descendre. Plusieurs niveaux de difficulté sont exercés au cours de l'activité, qui semble ludique et amusante pour l'apprenante, laquelle, d'ailleurs, fait montre d'une maîtrise tout à fait satisfaisante.
- L'accord à l'aide d'un accordeur électronique ne semble pas être perçu comme une tâche ludique. Ainsi, s'accorder relativement avec une note de référence, en écoutant la différence de fréquence entre les notes devant sonner à l'unisson apparaît être un apprentissage adapté pour acquérir de nouveaux savoirs (acoustique, termes « fréquence », « comas », etc.) et consolider une forme d'écoute qui n'était pas mise à l'épreuve auparavant dans sa pratique musicale.

6.1.2.2 2e élément : l'appréhension de l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage

Observation : On peut observer que l'erreur est perçue de manière très négative par Ambre (on perçoit un certain agacement qui se caractérise par des soufflements, par le fait

que l'élève lève parfois les yeux au ciel, demande à sa mère de couper l'enregistrement dès qu'elle fait une erreur). Pour autant, elle ne semble pas trouver les outils de travail nécessaires pour y remédier. Sa concentration, elle, semble intacte et son temps d'engagement dans la tâche est souvent long, ce qui montre un attachement à son objectif ainsi que sa volonté de faire des efforts de travail.

Un exemple particulièrement parlant lors de la première séance de la 1^{ère} semaine de travail personnel quotidien est intéressant à relater ici. La vidéo montre l'élève en train de déchiffrer la deuxième partie de sa pièce (*Brocéliande* de Thierry Tisserand). Pendant un peu plus de 3 minutes 30, elle essaie de déchiffrer deux mesures en 6^e position et a beaucoup de mal à retrouver les notes à partir de la partition, se trompe, l'entend, semble s'agacer, ne parvient pas à enchaîner la mesure même après avoir trouvé les bons doigtés sur les notes écrites. Elle se tourne vers sa mère (elle semble avoir complètement oublié qu'elle était filmée) et lui demande, surprise : « Tu filmes toujours ? », ce à quoi sa mère répond naturellement : « Ben oui, on filme tout ton entraînement tant que tu joues ». On peut donc supposer :

- que l'élève perçoit l'erreur de façon négative
- que le fait de ne pas parvenir à remédier à son erreur rapidement ne la décourage pas nécessairement, dans la mesure où elle passe presque quatre minutes sur moins de deux mesures
- que l'élève n'a, par contre, pas assimilé les outils méthodologiques nécessaires au déchiffrement en 6^e position et manque d'aide en ce sens
- que le fait de ne pas être seule et de se rendre compte qu'elle est filmée par une tierce personne est peut être un facteur d'angoisse.

Interprétation suite à la verbalisation de l'élève : En visionnant des extraits en ce sens avec l'élève lors du cours la semaine suivante, l'élève verbalise sa frustration : « je n'arrivais pas à déchiffrer, ce n'était pas bien, du coup je ne voulais pas que maman filme ça ». En la questionnant plus précisément, nous comprenons que :

- elle a l'habitude de travailler seule, et le fait que ce soit sa mère qui la filme l'a perturbée dans son travail. Elle préfère maîtriser ses pièces pour pouvoir les jouer devant quelqu'un.
- l'élève confond la notion de « travail » et de « jeu » : elle aime « jouer » la pièce (et donc la maîtriser). L'effort fourni pour arriver à un certain degré de maîtrise n'est pas perçu comme une activité ludique ou passionnante.

6.1.2.3 3e élément : discontinuité problématique en terme d'environnement pédagogique

Observation : Deux éléments marquants ont été mis en évidence grâce à l'utilisation de la vidéo au sujet de l'environnement pédagogique :

- Lors de la 1ère semaine, le pupitre est placé en face de l'élève, ce qui rend le déchiffrage difficile, dans la mesure où elle est contrainte de tourner la tête constamment entre la partition (en face) et son manche (à gauche). Plusieurs fois, cela lui fait même parfois perdre du temps car elle ne retrouve plus l'endroit sur la partition lorsqu'elle la regarde à nouveau.
- Le visionnage d'extraits vidéos a montré des situations particulièrement marquants quant à la perméabilité du lieu de vie et de travail à la maison : l'espace est parfois bruyant, l'élève est sollicitée par sa soeur qui lui demande de jouer avec elle, etc.
- L'élève s'entraîne tantôt sur une chaise, tantôt sur le canapé du salon. Ce constat est effectué au cours de la 3e semaine, car elle effectue sa pratique instrumentale systématiquement sur une chaise lors des deux premières semaines. La hauteur du repose-pied n'est toutefois jamais modifiée et adaptée à la hauteur de l'assise, ce qui modifie nécessairement la position de la guitare, sa stabilité et l'angle d'attaque des cordes (donc le son). Faire son travail personnel quotidien assise sur le canapé constitue également un problème qui peut se répercuter sur la santé de l'apprenante : avec une assise très basse et molle, le bassin est d'autant plus déséquilibré et les muscles lombaires et abdominaux sont davantage sollicités, comme le signalent Patrick Perrin et Béatrice Bouvier (2001) dans leur ouvrage *La posture et le geste du guitariste* :

[U]n siège trop bas induit l'excessive flexion des cuisses, ainsi qu'une assez sensible contraction dans la région abdominale [...]. [L]e corps médical s'accorde à penser que la position assise met à rude épreuve la musculature du dos, ainsi que sa structure ligamentaire [...]. Bien entendu, les courbures de la colonne vertébrale sont les plus menacées. Or, la spécificité même du schéma postural des guitaristes favorise indiscutablement des déviations de la colonne que ce soit dans le sens arrière/avant (syndrome du dos voûté) ou latéralement (attitude scoliotique). Compte tenu de leur nocivité physiologique (dont les effets tardifs n'épargnent personne), ces déviations doivent être absolument proscrites et le meilleur moyen d'y parvenir consiste à maintenir les épaules parfaitement alignées au dessus des hanches, que ce soit dans le sens avant/arrière ou latéral. (Perrin et Bouvier, 2001, pp. 16-20).

Interprétation suite à la verbalisation de l'élève :

- Concernant la position du pupitre :

Bien que la salle de classe soit organisée de manière à ce que le pupitre soit du côté gauche de l'élève (c'est-à-dire du côté du manche), comme dans les schémas ci-dessous, l'élève n'a pas conscience que ce positionnement favorisait la lecture sur partition.

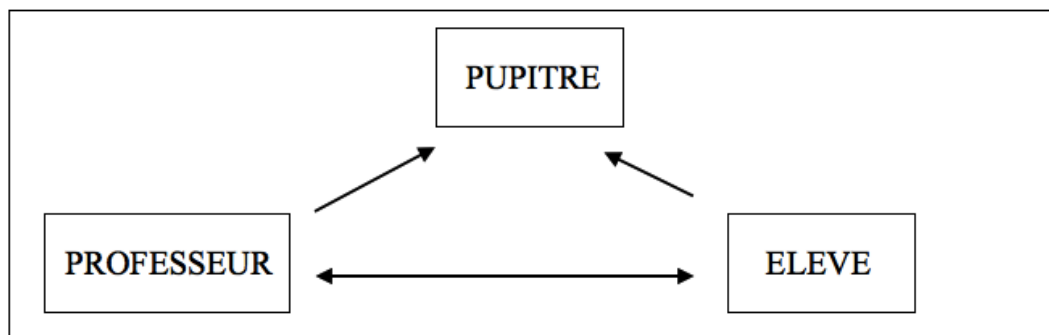


Fig 13 : positionnement de l'élève, du professeur et du pupitre dans la salle de classe et orientations des regards pendant la lecture d'une partition (schéma de l'auteur)

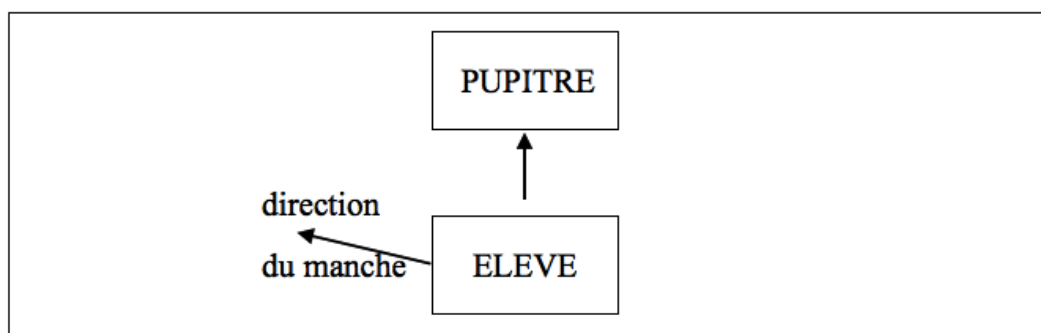


Fig 14 : positionnement de l'élève du pupitre à la maison et orientations des regards pendant la lecture d'une partition (schéma de l'auteur)

- Concernant le fait que l'environnement de travail dans le salon ne soit pas calme ou adapté, comme le révèle la courte discussion avec sa soeur, l'élève admet d'elle-même qu'à partir du moment où elle a été sollicitée pour jouer avec elle, elle n'était plus concentrée et aurait dû soit changer de lieu et aller dans sa chambre soit véritablement faire une pause dans sa pratique instrumentale et recommencer plus tard.
- Concernant l'utilisation d'un siège non adapté lors du travail personnel quotidien :
L'élève n'a pas conscience ni des risques liés à la santé causés par une mauvaise instrumentale ni du changement d'attaque des cordes engendré par la modification de l'angle de la main droite.

Propositions de remédiation :

- Le professeur incite tout d'abord l'élève à verbaliser tout ce qu'elle voit dans la salle et ce qui fait partie (sans la citer) de la mésogénèse du cours, et de trouver elle-même les explications d'une telle organisation de l'espace, dans la mesure où l'utilisation de la vidéo a mis en lumière le fait que l'élève n'avait pas établi de lien entre l'organisation de l'espace pédagogique en présence du professeur et la recherche d'efficacité dans la pratique instrumentale. Une première tâche sera donc de le reproduire le plus fidèlement possible à la maison.
- Le professeur demande à l'élève de s'installer sur le siège réglable du piano et de modifier la hauteur du minimum au maximum tout en gardant la même hauteur pour le repose-pied, d'abord sans guitare, pour prendre conscience des muscles qui travaillent selon la position, puis de mettre en évidence la position idéale au niveau du confort. L'élève indique que la position idéale est lorsque sa jambe droite (celle qui n'est pas sur le repose-pied) est inclinée à environ 90 degrés, car elle a l'impression d'avoir le dos plus droit et d'être davantage détendue.

6.1.2.4 4e élément : problème de méthodologie générale dans le travail personnel quotidien

Observation : Les difficultés techniques inhérentes à la pièce travaillée (démachés et coulés ascendants) ne sont pas bien maîtrisées lors des trois premières semaines. L'élève semble en avoir conscience car elle s'arrête dans la chronologie de son morceau lorsque cela ne fonctionne pas et répète l'enchaînement. La répétition lui permet d'obtenir un résultat satisfaisant au bout de deux ou trois fois, et l'élève poursuit donc la chronologie de la pièce. Lorsque le passage est rejoué quelques minutes plus tard, la difficulté technique n'est à nouveau pas surmontée. On peut donc observer que l'élève n'investit pas les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter une difficulté technique (appréciation de la difficulté, identification de la cause, essais de remédiation par le biais d'exercices créés par l'apprenant ou réinvestissement des exercices présentés auparavant par l'enseignant, vérification).

D'autre part, les exercices d'échauffement et les exercices techniques effectués systématiquement en cours et prenant la forme d'un rituel de travail en présence du

professeur ne sont pas réalisés à la maison lors des trois premières semaines de travail personnel quotidien. On peut donc noter ici que l'élève dissocie la notion de rituel de travail en cours et à la maison et supposer qu'elle ne perçoit pas l'intérêt de réaliser ses exercices.

Pour autant, la méthodologie de travail préconisée par le professeur est écrite — sur son agenda personnel mis en ligne sur le site Internet, qu'elle dit effectivement consulter — en sa présence et verbalisée par l'élève en fin de séance. Cette transcription, si elle nous semble essentielle, n'est donc pas un élément suffisant en tant que tel.

Interprétation suite à la verbalisation de l'élève : En visionnant des extraits relatifs à cette situation-problème avec l'élève, celle-ci verbalise sa frustration de ne pas parvenir systématiquement à maîtriser un passage techniquement difficile alors qu'elle le répète plusieurs fois. De même, concernant les exercices techniques qui sont effectués avant le travail de la pièce de répertoire lors du cours, en présence de l'enseignant, Ambre dit qu'elle ne les réalise pas à la maison pour deux raisons : soit elle oublie de les faire, soit elle craint de mettre trop de temps à les effectuer et donc de perdre du temps pour améliorer la maîtrise de sa pièce par la suite. Nous pouvons donc comprendre ici que :

- le rituel du cours n'est pas suffisamment assimilé par l'apprenant dans la mesure où elle « oublie » d'effectuer les exercices, pourtant systématiques lors du cours hebdomadaire. Il y a donc une insuffisance pédagogique, dans la mesure où l'élève a besoin ici de davantage d'explicitation et d'une meilleure compréhension du rituel du cours.
- l'apprenant ne comprend pas véritablement l'intérêt d'effectuer les exercices car elle n'effectue pas les liens nécessaires entre l'acquisition des savoirs techniques, d'une part au sein de ces exercices, et d'autre part au sein de la pièce. Là aussi, il semble donc que la didactisation du cours doivent davantage prendre en compte les besoins de l'élève en terme de méthodologie de travail.

Propositions de remédiation :

- Afin que l'élève prenne conscience du déroulement chronologique du cours et du temps passé réaliser chaque activité, et en particulier concernant les échauffements et les exercices techniques, l'enseignant invite l'élève à chronométrer chaque activité du cours. Ambre prend ainsi conscience que les échauffements et les exercices techniques prennent au total moins de cinq minutes, ce qui semble d'ailleurs la surprendre.

- Concernant l'intérêt que porte l'élève aux exercices techniques et dans le but également qu'Ambre comprenne le lien entre la remédiation des difficultés présentes dans la pièce et dans les exercices, il est proposé à l'élève de relever toutes les difficultés techniques sur la partition et d'inventer elle-même des exercices directement en lien et pouvant l'aider à surmonter ces difficultés.
- Concernant, enfin, la méthodologie de travail au sein-même de la pièce de répertoire, l'enseignant lui conseille de ne pas nécessairement chercher à travailler la pièce en entier à chaque séance de travail effectuée à la maison, mais à poursuivre le but de maîtriser le mieux possible une partie voire quelques phrases chaque jour. Suite à cette recommandation, l'élève propose, d'elle-même, l'idée de réaliser un agenda de son travail effectué, et de noter, suite à chaque séance de travail à la maison, ce qu'elle a travaillé afin de « ne pas oublier » et de l'aider organiser ses séances. Notons qu'aussi intéressante soit-elle, cette idée ne sera finalement pas mise en pratique par l'élève lors des semaines suivantes.

6.2 Le cas d'Eléonore

6.2.1 Analyse de l'entretien

Pour analyser cet entretien (cf. Annexe n°2) qui marque le début de l'expérimentation avec Eléonore, nous souhaitons ici souligner, comme dans le cas d'Ambre, les éléments les plus marquants et les classer directement selon différentes thématiques : la fréquence et la durée de travail, l'environnement relatif au travail personnel quotidien et la méthodologie de travail adoptée par l'élève en l'absence du professeur.

Concernant la fréquence et la durée de travail à la maison, tout d'abord, l'élève semble être sensibilisée à l'importance de travailler très régulièrement voire quotidiennement, car la première réponse semble évidente (elle travaille tous les jours) avant de marquer un temps de silence et de nuancer sa réponse (en fait, son planning rend la quotidienneté du travail difficile, mais elle conscientise le fait qu'elle « doit » travailler tous les jours. Elle justifie le fait qu'elle ne parvient pas toujours à travailler

quotidiennement par son emploi du temps chargé (cours au conservatoire et devoirs scolaires) : « J'essaie de m'entraîner tous les jours en rentrant à la maison quand j'ai fini mes devoirs. (*Temps de silence*) Mais des fois, c'est dur et je peux pas parce que je rentre tard [...] ». Signalons également que l'apprenant utilise les termes « prendre la guitare » et non « travailler » ou « s'entraîner » et adapte donc la formulation de la question. Prendre la guitare (c'est-à-dire en jouer) et travailler revient-il finalement au même pour elle ? Il y a ici un rapport presque instinctif vis-à-vis de l'instrument : l'élève prend la guitare quand elle le peut ou dès qu'elle le peut. La durée varie en fonction des contraintes liés au cadre familial (le dîner) et les contraintes scolaires (devoirs), qu'elle pourrait faire avant ou après son travail instrumental. Son temps de pratique varie donc de quelques minutes à une demie heure, tout comme son temps d'apprentissage et d'engagement : « En fait, ça m'arrive de prendre la guitare, juste cinq minutes, de faire mes devoirs, je retravaille dix minutes, je vais manger, après je retravaille vingt minutes... en fait je prends la guitare quand je peux. ».

D'autre part, concernant l'environnement de travail à la maison, l'élève nous informe qu'elle travaille dans le salon par défaut en raison de la petite taille de sa chambre, qu'elle juge non adaptée. Le lieu est cependant fluctuant puisqu'elle peut également suivre sa mère dans la cuisine avec la guitare, où les conditions ne sont a priori pas les mêmes pour travailler (prend-elle le pupitre avec elle ? la chaise est-elle adaptée ? etc.) : « je travaille dans le salon parce que dans ma chambre c'est petit et maman aime bien m'écouter. Des fois elle me demande d'aller dans la cuisine avec elle et je joue. » De plus, il est intéressant de remarquer que l'environnement ne semble pas calme et donc propice au travail. On voit bien qu'il y a une perméabilité du lieu de vie (et de loisirs : ici regarder la télévision) qui peut interférer avec la pratique instrumentale, dans la mesure où on demande à l'élève de « jouer moins fort ». Un élément est également intéressant de noter ici, à savoir l'accompagnement parental. La mère d'Eléanore bien qu'elle ne soit pas elle-même musicienne, semble attacher de l'importance à la pratique musicale de sa fille et valoriser cette activité ; elle est souvent présente pour écouter, lui demande de venir avec elle quand elle va dans la cuisine, lui donne son impression en verbalisant son impression à sa fille : « Elle me dit des choses surtout parce qu'elle trouve que ça fait pas comme quand je joue en cours avec toi... si ça fait moins joli ou quoi. Mais elle écoute surtout. [...] j'aime bien parce que comme ça je suis pas toute seule et elle me dit si c'est joli, ce que je fais. ». Eléanore semble ne pas apprécier le caractère solitaire de son travail personnel et

aimer, au contraire, la présence de sa mère à ses côtés. La valorisation et les compliments qu'elle lui fait semblent aussi être encourageants pour elle.

Enfin, concernant la méthodologie de travail, l'élève semble avoir du mal à verbaliser. Son hésitation (« Ben... je sais pas ! *(Elle hésite)* Je fais les morceaux surtout... ») peut aussi être perçue comme un aveu : elle sait comment son professeur lui demande de travailler (elle donne certaines indications en ce sens dans la réponse suivante) mais ne le fait peut-être pas réellement. L'élève ne fait pas mention d'échauffements, d'accord de sa guitare (soit elle le fait, soit elle ne considère pas cela comme faisant partie intégrante du travail personnel quotidien), d'exercices, etc. Elle ne parle que du travail de la pièce de répertoire et il est intéressant de remarquer qu'elle établit un lien logique entre le geste et l'écoute : si cela ne sonne « pas bien », alors il y a difficulté et elle comprend qu'il faut retravailler ce passage et trouver une remédiation. Cette remédiation prend la forme, en tout cas de manière prioritaire, de répétition. De surcroît, lorsque l'élève parle des consignes (les annotations sur la partition et sur le site Internet, qu'elle consulte une fois dans la semaine en présence de sa mère), c'est uniquement à la fin de sa réponse. Nous pourrions émettre ici l'hypothèse que ces consignes sont presque perçues de manière secondaires : l'élève joue son morceau et lorsqu'elle rencontre des difficultés, lit les annotations et les consignes du professeur pour chercher de l'aide : « Ah ! Ben je joue le morceau en entier et après je travaille par petits bouts les passages où c'est un petit peu difficile, quand j'y arrive pas ou que ça sonne pas bien. Et puis je regarde quand tu as marqué des choses sur la partition et que je me rappelle plus. Ah, et avec maman on regarde sur le site ce que tu as écrit le soir après le cours. ». Enfin, la tâche de mémorisation n'est pas reliée non plus à une méthodologie particulière : « Ben... je le joue et après ça rentre tout seul normalement, je répète et puis... voilà ! ».

6.2.2 Analyse des séquences vidéos

6.2.2.1 1er élément : Différences fondamentales entre l'analyse de l'entretien et l'analyse des séquences vidéos

Un élément particulièrement marquant suite au visionnage, semaine après semaine, des enregistrements effectués par Eléanore réside dans le fait qu'à de très rares exceptions

près, la méthodologie de travail qu'elle a adoptée a été extrêmement efficace et les consignes données à la fin des séances hebdomadaires très bien respectées.

Ainsi, certains éléments verbalisés lors de l'entretien ne sont pas apparus de manière concrète sur les films :

- Eléanore disait travailler régulièrement dans le salon voire dans la cuisine en présence de sa mère. Or, Eléanore a travaillé pendant ces six semaines dans sa chambre, où elle a d'elle-même organisé un espace de travail calme et adapté pour son travail personnel quotidien. Ce point avait effectivement été soulevé dès la rentrée scolaire lorsqu'ensemble, enseignant et élève ont lu la fiche de présentation et de recommandations, mais il semble que le seul fait de se filmer et de savoir que son enseignant allait visionner les vidéos ait agit comme un catalyseur pour elle. Après discussion à ce propos avec Eléanore, celle-ci nous a d'ailleurs dit naturellement (avec ses mots) que dans la mesure où elle participait à cette expérimentation dont le but était d'améliorer l'efficacité de son travail à la maison, elle a essayé de respecter l'ensemble des recommandations qui lui ont été faites. Nous devons donc reconnaître ici qu'il y a, a fortiori, une influence de guidage.

- Concernant la méthodologie de travail, que l'élève semblait avoir du mal à verbaliser lors de l'entretien, nous avons pu remarquer dans les enregistrements que dans les faits, elle adoptait une maîtrise tout à fait remarquable de l'organisation des activités lors de ses séances de travail personnel quotidien : temps consacré à ses exercices techniques, travail phrase par phrase jusqu'à ce qu'elle surmonte les difficultés techniques et musicales, et faisait preuve d'une grande autonomie sur ce point. De plus, à mesure qu'elle adoptait cette méthodologie de travail, la verbalisation en cours s'effectuait même de mieux en mieux.

- Notons que l'élève a même réalisé un travail supplémentaire de déchiffrement de pièces trouvées sur Internet (le plus souvent des chansons entendues à la radio). Ces pièces n'étaient pas, dans l'esprit d'Eléanore, destinées à être travaillées en cours mais simplement déchiffrées « par plaisir » à la maison, sans avoir une volonté de les jouer en public ni même de les maîtriser totalement. Elles ont en tout cas le mérite de lui permettre de prendre encore davantage de plaisir, d'attiser sa curiosité et de l'entraîner dans sa pratique du déchiffrement comme de la découverte de certains accords.

- Signalons également qu'Eléanore éprouve le besoin de s'exprimer toute seule lors de son travail personnel et verbalise, d'une certaine manière, son travail. Les vidéos permettent de l'entendre faire de la lecture de notes lors de la phase de déchiffrage d'une pièce de Matteo Carcassi, ou encore s'encourager elle-même. Elle joue ici à la fois le rôle de l'apprenant et du professeur et invente des jeux musicaux (Annexe n°5).

6.2.2.2 2e élément : Temps d'engagement

Observation : Un élément important a néanmoins été mis en évidence grâce aux vidéos d'Eléanore, à savoir la difficulté que l'élève a pour se concentrer durant un laps de temps de plus d'une quinzaine de minutes. En effet, nous avons pu observer qu'après cette durée de travail, l'effort de s'engager pleinement dans la tâche était plus difficile. On peut l'observer, au-delà de ce temps, beaucoup bouger sur sa chaise, souffler, regarder autour d'elle fréquemment, et moins prêter attention à son jeu instrumental et sa tâche à effectuer.

Interprétation suite à la verbalisation de l'élève : En observant divers extraits montrant cette situation-problème, l'élève verbalise le fait qu'elle n'était plus concentrée mais qu'elle continuait à travailler presque par « obligation » envers elle-même. On peut donc supposer que le temps de concentration de l'élève n'est pas adapté à un travail en autonomie de plus de quinze minutes, d'autant plus après toute une journée de cours passée à l'école et le temps consacré aux devoirs scolaires.

Proposition de remédiation : Suite à cette discussion avec l'élève, il a été convenu avec elle que le temps de travail importait peu si elle n'était pas engagée pleinement dans sa tâche. Ainsi, dans les semaines qui ont succédé, Eléanore s'est davantage concentrée sur l'efficacité de son travail liée à sa concentration, et a accepté d'arrêter de travailler lorsqu'elle ne se sentait plus engagée dans la tâche, voire de recommencer plus tard dans la journée après avoir fait une pause, ce qui explique qu'à partir de la deuxième semaine d'expérimentation, la fréquence de travail personnel quotidien augmente sensiblement, même au cours d'une même journée.

III — DISCUSSION

Nous avons auparavant, dans le point 4.1.2, explicité notre hypothèse de recherche que nous avons tenté de vérifier à travers l'expérimentation menée avec deux élèves d'un C.R.R. d'une grande ville de province. Permettons-nous, avant de discuter des résultats, de le rappeler : *le professeur d'enseignement artistique favorise le processus d'apprentissage amorcé en classe et poursuivi à travers le travail personnel quotidien*. Nous l'avons alors décliné en deux sous-hypothèses, à savoir :

- 1) *en accompagnant l'élève dans l'organisation d'un environnement adapté à son travail personnel quotidien*
- 2) *en prenant pour appui une méthodologie de travail en cours transférable vers un environnement pédagogique extérieur à la salle de cours*

Rappelons également, avant toute chose, que les résultats obtenus ici ne valent que dans le cadre d'une analyse qualitative de l'hypothèse. Bien que notre expérimentation ne s'appuie que sur deux études de cas et que les individualités des deux apprenants ont mis en évidence des différences fondamentales en termes d'autonomie notamment, ces différences se sont répercutées nécessairement sur l'attitude et le rôle de l'enseignant lors de leurs cours hebdomadaires. Ainsi, ces deux études de cas nous permettent à présent de mieux caractériser le rôle du professeur rôle dans l'exercice du travail personnel quotidien de l'élève. En effet, que ce soit dans le cas d'Ambre ou dans le cas d'Eléanore, la mise en place d'une organisation de l'espace pédagogique adaptée au sein de la classe favorise un transfert de cet espace au sein du domicile de l'apprenant, et l'organisation de cet espace contribue nettement à l'efficacité de son travail personnel quotidien. Néanmoins, force est de constater que le rôle de l'enseignant n'a pas été le même pour les deux sujets : si dans le cas d'Eléanore, il semble que le fait d'être filmée et observée a constitué un facteur déclencheur pour qu'elle organise un espace de travail similaire à celui mis en place par le professeur dans sa classe, le cas d'Ambre a montré que ce transfert n'allait pas de soi. Ainsi, le rôle de l'enseignant a été ici d'inciter premièrement l'élève à prendre conscience de l'organisation de l'espace de la salle de cours et de comprendre les causes d'une telle organisation (position du pupitre, utilisation d'un siège adapté, etc.) afin de la persuader de son influence positive sur sa pratique instrumentale et, enfin, de la conduire à faire de

même chez elle dans le cadre de son travail personnel quotidien. Par conséquent, concernant l'accompagnement de l'élève dans l'organisation d'un environnement de travail adapté, nous pouvons déduire, selon les deux cas :

- pour Eléanore : que l'apprenante se soit questionnée ou non sur l'utilité de l'organisation de l'espace pédagogique de la salle de classe mise en place par l'enseignant, cette organisation était nettement assimilée et conscientisée, dans la mesure où il n'a pas été nécessaire pour l'enseignant de la questionner à ce sujet pour qu'elle effectue un transfert de l'espace pédagogique à son domicile. La tâche consistant à se filmer a induit naturellement dans son esprit l'organisation d'un espace de travail similaire et a été comprise chez elle comme ce que Glasman et Besson nomment une « commande implicite » (Glasman et Basson, 2004, p. 28).
- pour Ambre, la question de l'organisation de l'espace ne s'était jamais véritablement posée chez elle : ce qui relevait de l'implicite pour Eléanore a donc dû être explicité ici. Le rôle de l'enseignant a été, dans ce cas, de favoriser l'explicitation et la verbalisation d'un regard critique chez l'apprenante pour lui faire comprendre le but d'une telle organisation de l'espace pédagogique au sein de la classe et la pertinence d'un transfert dans le cadre de son travail personnel quotidien.

Concernant la méthodologie de travail, là aussi, le rôle de l'enseignant a été distinct selon les deux études de cas. En effet, comme pour la question de l'organisation de l'espace, Eléanore s'est montrée très réactive et a compris dès le début de l'expérience ce qui tenait de l'implicite ; ainsi, le transfert d'une méthodologie de travail appliquée en cours à une méthodologie de travail appliquée au travail personnel quotidien s'est effectué comme allant de soi. L'organisation logique de son travail ainsi que la verbalisation des tâches — peut-être même malgré elle — observée dans les vidéos ont démontré son engagement dans le travail comme sa capacité à devenir « son propre professeur ». Parallèlement, le cas d'Ambre a conduit l'enseignant à inciter l'apprenante à questionner les processus de travail mis en place en cours de manière à ce qu'elle comprenne les tenants et les aboutissants d'une telle démarche méthodologique et l'intérêt pour elle de mieux organiser ses séances de travail à la maison et de quelle manière.

Enfin, permettons-nous de proposer ci-contre trois graphiques récapitulatifs au sujet du travail personnel quotidien effectué par Eléanore et Ambre (les données proviennent de

tableaux que nous insérons dans l'Annexe n°4). Ceux-ci nous permettent de remarquer que la prise en considération des individualités est essentielle pour l'enseignant soucieux d'accompagner l'apprenant dans l'organisation de son travail personnel quotidien. Si Ambre avait davantage besoin d'être guidée en termes de méthodologie et d'organisation de l'espace, elle n'a cependant pas eu besoin d'être aidée en terme d'organisation de durée ou de fréquence de travail pendant la semaine. L'efficacité de son travail n'était donc pas corrélée à cette variable, qu'elle semble pouvoir gérer de manière autonome : on remarque d'ailleurs que son temps de travail et la fréquence varient très peu dans son cas. A contrario, Eléanore s'est montrée très autonome en terme de méthodologie mais a eu besoin de l'enseignant pour modifier son organisation de travail en termes de durée et de fréquence : on observe ici qu'elle a moins travaillé quantitativement à partir de la 2e semaine d'expérimentation suite à la discussion explicitée dans le point 6.2.2.2 de notre étude, mais a semble-t-il gagné en efficacité grâce à un meilleur engagement dans la tâche et même en motivation, dans la mesure où le temps mis à sa disposition a été investi d'elle-même pour rechercher sur Internet et déchiffrer de nouvelles pièces en autonomie. Il semble par conséquent que la variable sur laquelle il était nécessaire d'intervenir pédagogiquement et en priorité était la fréquence de ses séances de travail quotidien, nettement supérieure à partir de la 2e semaine.

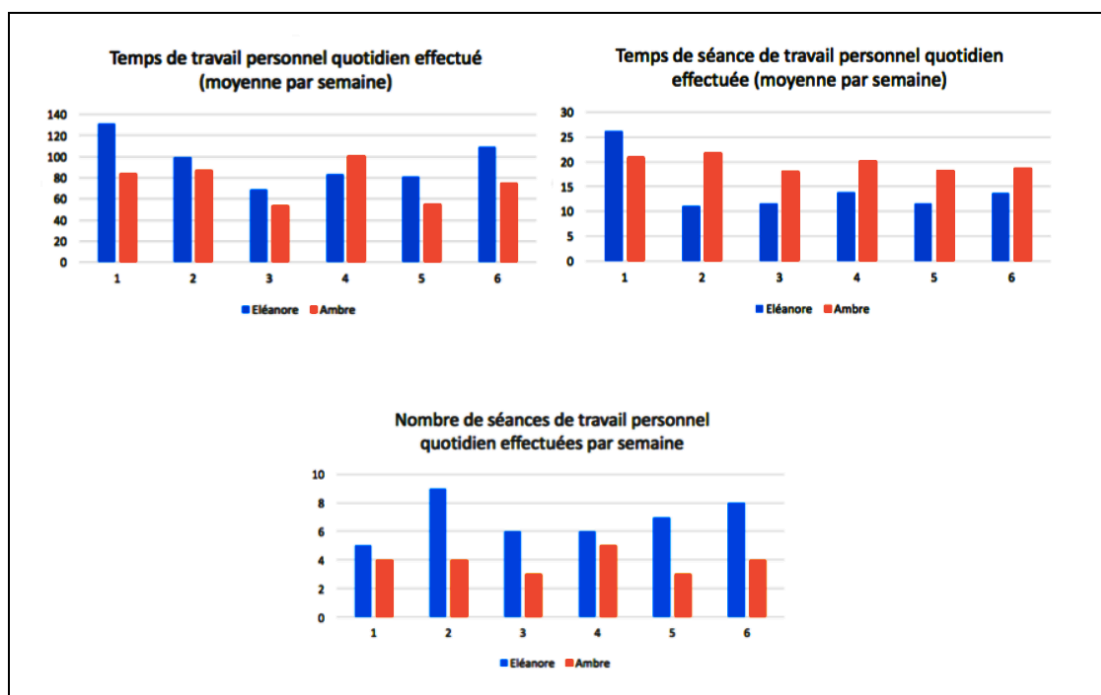


Fig. 15 : Graphiques récapitulatifs des temps et des fréquences de travail personnel quotidien relevés lors de l'expérimentation effectuée avec Ambre et Eléanore (schéma de l'auteur)

Pour conclure notre mémoire de recherche, nous allons à présent dresser un bilan critique de cette étude, en en rappelant les principaux éléments que nous avons mis en évidence au sein de notre cadre théorique et que nous avons tenté de mettre en lumière à travers notre expérimentation. Nous tâcherons également d'en présenter les limites et d'esquisser les perspectives qui nous sembleraient intéressantes à emprunter au sujet du travail personnel quotidien de l'apprenti-musicien et du rôle du professeur.

CONCLUSION

À travers l'élaboration de ce mémoire, nous avons cherché à questionner, dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, la manière dont le professeur pouvait engager ses élèves dans une pratique quotidienne à la maison, et avons émis l'hypothèse selon laquelle les indicateurs du travail fait à la maison dans le cadre scolaire étaient valables pour le travail de l'instrument.

Dans notre premier chapitre inscrit au sein du cadre théorique de notre étude, nous nous sommes attachés à expliciter ce que l'on entend communément par le terme de « travail personnel quotidien » pour l'apprenti-musicien. Pour ce faire, nous avons trouvé opportun de prendre comme point de départ le devoir scolaire, dans la mesure où l'institution de l'Education Nationale s'est particulièrement intéressée à cette notion, comme le prouve le grand nombre de textes diffusés sur ce sujet depuis plus de soixante ans. Si, force est de constater, que le professeur d'enseignement ne possède pas encore, à l'heure actuelle, de textes officiels de la part du Ministère de la Culture concernant le travail personnel quotidien de l'élève, nous avons cependant proposé un transfert de la notion de « devoirs » dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, en nous appuyant également sur des extraits de règlements des études produits par divers conservatoires agréés par l'Etat. La mise en perspective du travail instrumental réalisé par l'apprenant en l'absence du professeur nous a permis notamment d'explicitier les principales discontinuités entre l'apprentissage en cours et sa poursuite à la maison, qui constituent un problème majeur pour l'enseignant artistique. Parmi ces discontinuités, nous avons ainsi présenté successivement ce que nous avons nommé les discontinuités de temps, de lieu et d'acteurs pédagogiques.

Nous avons, au sein des deux chapitres suivants de notre cadre théorique, choisi de traiter deux notions-clés qui semblent liées au travail personnel quotidien de l'élève, à savoir l'autonomie et la motivation. Nous avons bien entendu conscience qu'il était illusoire de penser à questionner ces deux éléments de manière exhaustive, si tant est que cela soit possible. Aussi, nous avons questionné ces notions de manière certes très partielle, mais des éléments importants ont pu être soulevés suite à l'étude de textes, entre autres, de Raphaëlle Raab (2013), Georgette Nunziati (1980) et Pascal Terrien (2014) pour les

sciences de l'éducation grâce auxquels nous avons cherché à mettre en évidence des perspectives en termes de didactique et de pédagogie afin que le professeur d'instrument favorise le développement de l'autonomie de l'élève à travers le prisme de l'évaluation, et en particulier l'évaluation à volonté formative. D'autre part, nous nous sommes intéressés aux théories de la motivation développées par Abraham Maslow (1943) et Edwin A. Locke (2002), pour lesquelles il s'agissait de proposer une adaptation vers le cadre de l'enseignement musical spécialisé. L'ensemble de ces lectures commentées ont permis de proposer un protocole d'expérimentation qui devait nous permettre de vérifier, dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé, le travail didactique fait en amont par le professeur, dans le but de favoriser l'autonomie et la motivation en vue de la poursuite de l'apprentissage de l'élève durant sa pratique instrumentale quotidienne à la maison. Pour rappel, ce protocole doit contenir idéalement, au niveau de la forme :

- 1) Un environnement pédagogique sécurisant, familier et aisément reproductible à la maison
- 2) Une organisation des tâches et des activités didactisées en amont par l'enseignant, répondant à une méthode pédagogique plaçant celui-ci le plus possible dans un rôle de guide ou de personne-ressource, avec des objectifs clarifiés, consultables et assimilés par l'apprenant avant le démarrage de l'activité.
- 3) Un *feed-back* et un *feed-forward* en fin de séance, consistant d'une part en une récapitulation des tâches et activités effectuées pendant le cours, et d'autre une verbalisation des consignes et des attendus liés à un ou des objectif(s) fixés conjointement avec l'enseignant définissant les aboutissants du travail personnel quotidien à réaliser pendant la semaine.

Au cadre théorique a succédé une partie expérimentale, organisée elle aussi en trois chapitres, lesquels nous ont permis de présenter notre méthodologie adoptée pour traiter deux études de cas au cours desquelles nous avons travaillé avec deux élèves de fin de 1er cycle inscrits dans un C.R.R. d'une grande ville de province durant six semaines. Là encore, nous avons essayé de faire preuve de pragmatisme devant l'ampleur de la tâche consistant à éprouver nos conclusions émises au sein de notre partie théorique. Par conséquent, nous nous sommes contraints à modifier notre hypothèse de départ et à proposer une deuxième hypothèse, peut-être plus modique mais toutefois plus réaliste dans la mise en pratique avec nos deux apprenantes : *le professeur d'enseignement artistique favorise le processus d'apprentissage amorcé en classe et poursuivi à travers le travail*

personnel quotidien. Cette hypothèse générale a été déclinée deux sous-hypothèses que nous rappelons une nouvelle fois ici :

- 1) *en accompagnant l'élève dans l'organisation d'un environnement adapté à son travail personnel quotidien*
- 2) *en prenant pour appui une méthodologie de travail en cours transférable vers un environnement pédagogique extérieur à la salle de cours*

Cette expérimentation a permis de vérifier notre hypothèse, dans la mesure où le travail effectué en cours avec Ambre et Eléanore, à l'aide du visionnage des vidéos, a effectivement mis en exergue des situations-problèmes qui ont été résolues, au moins au cours de ces six semaines. Cela a été également l'occasion d'observer et d'adopter une attitude favorisant le développement de leur autonomie et de leur esprit critique, l'objectif (tacite vis-à-vis des élèves) étant aussi d'exercer leur esprit critique, les faire verbaliser et trouver elles-mêmes, dans la mesure du possible, les remédiations nécessaires à une meilleure efficacité dans leur travail personnel quotidien.

En outre, il a été intéressant d'observer — bien que les élèves se soient sensiblement améliorées sur ce point en prenant l'habitude d'objectiver leur pratique instrumentale à la maison — que les entretiens préliminaires n'étaient pas véritablement révélateurs de leur niveau de maîtrise des outils méthodologiques utilisés dans leur travail personnel quotidien, en particulier dans le cas d'Eléanore. A ce sujet, citons les mots de Chrystel Marchand qui, dans une expérimentation menée sur la verbalisation des élèves, note également :

En réalité, même si les apprenants font montre à quelques moments d'une prise de conscience du sens personnel qu'ils donna à la musique qu'ils font, l'essentiel ne réside pas là : l'important est avant tout, de « faire » plus que d'en prendre conscience et d'en parler. Toutefois, [...] [l]a prise de conscience du dépassement du stade critique du début de l'apprentissage, de sa progression, de la réussite de l'action, en un mot la prise de conscience du processus d'apprentissage, conforte les apprenants dans l'évaluation de leurs chances d'atteindre leur but. (Marchand, 2009, p. 239).

Par conséquent, si notre hypothèse de recherche explicitée lors de l'introduction de notre mémoire, à savoir que les indicateurs du travail fait à la maison dans le cadre scolaire sont valables pour le travail de l'instrument, peut être effectivement validée par notre étude — grâce aux différentes propositions de transferts que nous avons tâché de proposer entre le devoir scolaire et le travail personnel quotidien de l'élève musicien —, cette dernière a

néanmoins permis de la nuancer. En effet, nous avons pu mettre en exergue des différences fondamentales, à savoir notamment la nature, la fréquence et la durée des activités requises par la maîtrise d'une pièce de répertoire (basée en grande partie sur la répétition). Ces éléments engendrent nécessairement une plus grande part d'autonomie chez l'apprenant, lequel doit être accompagné en terme de méthodologie de travail par l'enseignant, et supposent un engagement voire un attachement de l'élève d'autant plus importants vis-à-vis de son objectif. Cet objectif doit être éminemment personnalisé, didactisé et explicité par l'enseignant afin de pouvoir l'accompagner, lors de son cours hebdomadaire, dans sa pratique effectuée durant le reste de la semaine en son absence.

Arrivé au terme de cette étude, nous avons conscience du chemin qu'il nous reste à parcourir et un retour critique sur notre travail semble tout aussi nécessaire. En effet, pour nous approcher d'une meilleure scientificité ainsi qu'à des conclusions plus exhaustives sur la question du travail personnel quotidien de l'apprenant, il serait certainement opportun, à l'avenir, d'observer encore plus rigoureusement et profondément le processus d'apprentissage de l'élève effectué à la maison en l'absence de l'enseignant. Dans cette optique, il serait aussi intéressant de réaliser d'autres séries d'études de cas, avec davantage d'élèves, de niveaux et d'âges différents ainsi qu'en prenant en compte l'accompagnement parental et en questionnant l'influence des nouvelles technologies (comme l'enregistrement vidéo, ici) sur l'attitude générale des élèves et leur engagement dans la tâche. Finalement, en souhaitant aller plus loin et dévoiler à présent notre questionnement intérieur, permettons-nous de commenter les propos de Claude Bisson-Vaivre, inspecteur général de l'Education Nationale et ex-médiateur de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur :

Il s'agit ici de rompre avec la vision commune du travail personnel de l'élève réduit aux seuls « devoirs », pour s'attacher à l'étude de l'activité de l'élève en situation de classe ou hors la classe, afin de servir à l'analyse puis à l'organisation du travail personnel de l'élève hors la classe, y compris dans l'établissement scolaire. (Bisson-Vaivre, 2018, p. 31)

Ces mots semblent pouvoir aisément résonner en nous, dans la mesure où la mission principale des établissements d'enseignement artistique est, pour citer le dernier *Schéma d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, de former des amateurs (SNOP, 2008, p. 3). Par conséquent, les cours dispensés au sein des conservatoires et en particulier le cours d'instrument peuvent être envisagés, en priorité,

comme l'espace pédagogique qui prépare à une pratique ultérieure de la musique en dehors du cursus et en l'absence de professeur pour l'apprenant, une « antichambre » de la pratique musicale de celles et ceux que l'on nomme de plus en plus communément aujourd'hui, les « amateurs éclairés ». Si cette perspective induit davantage d'humilité concernant le rôle de l'enseignant, elle ne le désengage pas pour autant, bien au contraire, d'un devoir fondamental envers ses élèves, à savoir susciter en lui le désir d'apprendre, et lui offrir l'espace nécessaire pour révéler son potentiel et ses connaissances par l'expérimentation. Ainsi écrivait Rousseau dans son *Emile ou de l'éducation* :

Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. (Rousseau, 1762, II).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages publiés

Alföldi, F. (2015). *Evaluer en protection de l'enfance* (pp. 81-112). Malakoff : Dunod.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In : Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Pierre Lang.

André, J. (2008). *Eduquer à la motivation*. Paris : L'Harmattan.

Aubert, N. (1996). Essai de définition du concept de motivation. In *Diriger et motiver, secrets et pratiques* (p. 16). Paris : Editions d'Organisation.

Barbier, J.-M. (1985). Evaluation implicite, évaluation spontanée et évaluation instituée. In *L'évaluation en formation* (pp. 31-35). Paris : Presses Universitaires de France.

Bisson-Vaivre, C. (2018). Le rôle du travail personnel dans la réussite scolaire de l'élève. In Bisson-Vaivre, C. (dir.). *Le travail personnel de l'élève dans la classe, hors la classe* (pp. 25-64). En ligne : <http://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-le-travail-personnel-de-l-eleve---version-pdf-N-17545-36311.pdf>

Bloom, B. (1981). Stability and Change in Human Characteristics: Implications for School Reorganization. In *All Our Children Learning* (pp. 103-120). New-York : McGraw-Hill

Castoriadis, C. (1975). Dimension sociale de l'autonomie. *L'institution imaginaire de la société* (pp. 158-160). Paris : Le Seuil.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (pp. 39-42). Grenoble : La pensée sauvage.
- Courtillot, D. et Ruffenach, M. (2006). L'évaluation diagnostique. In *Enseigner les sciences physiques : de la 3e à la terminale* (pp. 45-52). Paris : Bordas.
- Maesschalck, M. (1992). *Le principe d'autonomie. Introduction aux auteurs modernes* (pp. 365-381). Louvain-la-Neuve : Éd. de l'Institut supérieur de philosophie.
- Marchand, C. (2009). Pour une didactique de l'art musical. Paris, France: L'Harmattan.
- Perrin, P. et Bouvier, B. (2001). *La posture et le geste du guitariste* (vol. 1). Montauban : Alexitère.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie* (p. 27). Paris : Folio essais.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf.
- Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 14-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnioux, A. (2005). Autonomie ou liberté ?. In *Cinq études sur Célestin Freinet* (pp. 79-87). Caen : Presses Universitaires de Caen. En ligne : <https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr>.

Mémoires et Thèses universitaires

- Bais, R. (2018). L'évaluation formatrice. In *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève* (pp. 8-11) (Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes, Grenoble). En ligne : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/document>.

Banse, A. (2015). *Quelles articulations entre travail de groupe, motivation et performance scolaire ?* (pp. 5-17) (Mémoire de Master, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Grenoble). En ligne : sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228401/document>.

Natua-Trabon, M. (2016). *La pédagogie expérimentielle et ses effets sur l'apprentissage des élèves en milieu scolaire* (Mémoire de Master, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées, Toulouse). En ligne : http://dante.univ-tlse2.fr/710/1/trabon-natua_melanie_M22016.pdf.

Articles de revues imprimées ou numériques

Capron-Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation*, 33 (1). En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/174>.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*, 64 (8), 723-733.

Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170 (1). 87-110. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/1614>.

Félix, C. (2004). Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire. *Revue Spirales*, 33 (1), 89-101.

Hadji, C. Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. *Revue française de pédagogie*, 86 (1). 49-59.

Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff. (2000). A cross cultural examination of the kinds of homework children prefer. *Journal of research and development in education*, 34 (1), 28-29.

- Joshua, S. et Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141 (1), 89-97.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134 (1), 151-161.
- Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenant instrumentiste*. Paris, France: Van de Velde.
- Lebrun, B. (2013). Pour une co-évaluation riche et complète. *E-novEPS*, 4 (1). En ligne : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps4p1a2lebrun_1359702958924.pdf.
- Legros, R. (2007). Hegel. L'esprit comme vie d'une totalité. *Archives de Philosophie*, 70 (3). 421-453. Paris : Centre Sèvres.
- Locke E. et Latham G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 57 (9), 705-717. En ligne : <http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/09%20-%20Locke%20&%20Latham%202002%20AP.pdf>.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (1), 370-396. En ligne : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf>.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers pédagogiques*, 280 (1). 47-64.
- Pégourdie, A. (2015). L'« instrumentalisation » des carrières musicales. Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique. *Sociologie*, 6 (4). 321-338.
- Pégourdie, A. (2017). Devenir musicien « ordinaire ». Construction et entretien des vocations des enseignants de musique classe. *Biens symboliques*, 1, 2-52.

- Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314. 23-27. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html.
- Romano, G. (1996). Environnement pédagogique et apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 10 (1). 27-31.
- Terrien, P. (2014). De la musique à l'enseignement : la transposition didactique. In *La revue du conservatoire*, n°6. En ligne : <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>.
- Winance, M. (2007). Dépendance versus autonomie. *Sciences Sociales et Santé*, 25 (4), 83-91.
- Wood, D., Bruner, J. et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal Child Psychiatry and Psychology*, 17 (1), 89-100. En ligne : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société*, 24 (1), 137-160.

Articles encyclopédiques ou de dictionnaire

CNRTL (2012). Autonomie. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>.

CNRTL (2012). Méthodologie. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/méthodologie>.

CNRTL (2012). Motivation. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>.

Dangueuger, A. (1911). Devoirs scolaires. In F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. En ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2546>

Foessel, M. (2016). Devoir. En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/devoir/>

Legendre, R. (1993). Auto-évaluation. In *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Documents de communication et rapports

Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. En ligne : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf.

Inspection Générale de l'Education Nationale (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe. Etat des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf.

Lippman, P. (2010). *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?*. CECE Echnages 2010/2013 OCDE, En ligne : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/46444102.pdf>.

Capanale, F. (2001). *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. Cours sur l'évaluation dispensé à l'IUFM de Grenoble (1999-2001). En ligne : http://www.arianesud.com/bibliotheque/evaluation/campanale_cours_elements_fondamentaux_sur_l_evaluation_2001

Centre Alain Savary (2013). *Que signifie « évaluer les élèves » ?*. Document Assises EP 2013. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/documents-assises-ep-2013/que-signifie-evaluer-les-eleves>.

- Marquez, E. (2011). *L'environnement pédagogique*. Document pédagogique. En ligne : https://www.ensci.com/file_intranet/mastere_ctc/etude_Emmanuelle_Marquez.pdf.
- OCDE (2012). *Pisa: Les élèves en difficulté. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?*. En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf>.
- Raab, R. (2013). *Construire l'autonomie des élèves oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ?* Actes du colloque « Les questions vives en éducation et en formation : regards croisés France-Canada. Nantes : 5-7 juin 2013. En ligne : <http://docplayer.fr/53282763-Construire-l-autonomie-des-eleves-oui-mais-de-quelle-autonomie-parle-t-on.html>.
- Thibert, R. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. In *Dossier de veille de l'IFE*, 111. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>.

Sites Internet

- Barbey, P. (2013). *Bases didactiques de projet pédagogique : G. Nunziati*. En ligne : <http://www.barbeypedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-évaluation-formatrice/>.
- Calin, D. (2014). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html
- Rey, O. (2018). *Travail personnel de l'élève et devoirs*. En ligne : <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/travail-personnel-de-leleve-et-devoirs/>.
- Toumert, T. *Entretien ou questionnaire : quelle méthode de collecte de données pour on mémoire ?*. En ligne : <http://arlap.hypotheses.org/8170>.

Vignet, J. (2015). *Contribution théorique à l'autonomie. Faire dialoguer I. Illich et C. Castoriadis*. En ligne : <http://www.contretemps.eu/contribution-theorique-a-lautonomie-faire-dialoguer-i-illich-et-c-castoriadis/>.

Textes officiels et administratifs

CRC de Grasse (2017). *Règlement des études. Année scolaire 2017-2018*. En ligne : http://www.ville-grasse.fr/reglement_des_etudes.pdf.

CRD d'Issy-les-Moulineaux (2018). *Règlement des études du conservatoire à Rayonnement Département d'Issy-les-Moulineaux*. En ligne : http://seineouest.fr/reglement_etudes_crd.pdf.

CRD de Saint-Germain-en-Laye (2018). *Conservatoire à Rayonnement Départemental Claude Debussy*. En ligne : http://www.saintgermainenlaye.fr/fileadmin/www.saintgermainenlaye.fr/MEDIA-SGL/Guides_PDF_JOURNAL/Guide_CRD_2018-19.pdf.

CRD de Troyes (2013). *Règlement pédagogique*. En ligne : http://www.ville-troyes.fr/include/viewFile.php?idtf=634&path=ab%2F634_032_Reglement-interieur-CRD-TROYES-Aout-2013.pdf.

CRD du Calais (2014). *Règlement des études*. En ligne : <http://www.conservatoire-calais.fr/mdocs-posts/reglement-des-etudes/>.

CRI de Nîmes (2017). *Règlement des études*. En ligne : http://www.nimes.fr/fileadmin/directions/conservatoire/2017_05_05_Reglement_des_etudes.pdf.

CRR de Lille (2018). *Règlement de la scolarité*. En ligne : https://www.saintgermainenlaye.fr/fileadmin/www.saintgermainenlaye.fr/MEDIA-SGL/Guides_PDF_JOURNAL/Guide_CRD_2018-19.pdf.

- Ministère de l'Education Nationale (1956), Circulaire du 20 Décembre 1956. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (1958), Circulaire du 28 Janvier 1958. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (1964), Circulaire n°64-496 du 17 Décembre 1964. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (1971), Circulaire n°71-38 du 28 Janvier 1971. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (1994), Circulaire n°94-226 du 6 Septembre 1994. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (1995), Lettre ministérielle n°579 du 7 Juin 1995. In Coustier, S. (2015). *Suppression des devoirs à la maison*. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article76>.
- Ministère de l'Education Nationale (2001). *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*. En ligne : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>.
- Ministère de la culture et de la communication. (2001). Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre. *La lettre d'information*, 80. En ligne : <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/04Enseignement/Charte.pdf>.

Ministère de la culture et de la communication. (2008). *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. En ligne : <http://fr.calameo.com/read/00254595299090358c256>.

Ville de Livry-Gargan (2016). *Règlement intérieur/ Règlement des études. Conservatoire à Rayonnement Communal*. En ligne : http://www.livry-gargan.fr/fileadmin/documents/4._Mes_loisirs/2._Culture/conservatoire-reglement.pdf.

Partitions musicales

Politi, A. (2002). Milonga del gusty. In *Autour du tango*. Paris : Lemoine.

Tisserand, T. (2002). Brocéliande. In *Comme des chansons* (vol. 3). Paris : Lemoine.

ANNEXES

Annexe n°1 : Entretien avec Ambre

Entretien réalisé le samedi 17 novembre 2018

Début de l'entretien : 10h30 — Fin de l'entretien : 10h40

Professeur (P) : Généralement, à quelle fréquence est-ce que tu t'entraînes à la maison pendant la semaine ?

Ambre (A) : Euh... (*Elle hésite et sourit*) tous les jours ?

P : C'est une question ? (*rires*). Il n'y a pas de mauvaise réponse, ne t'inquiète pas. C'est juste pour que l'on fasse un point ensemble et essayer de trouver des choses, une méthode, pour que tu puisses encore mieux travailler à la maison pendant la semaine. Du coup, ce qui est intéressant, c'est que tu te sentes libre de dire ce que tu penses et ce que tu fais à la maison, ce sera plus efficace pour que tu trouves les solutions pour encore mieux progresser. Alors, est-ce que tu as une idée du nombre de fois où tu t'entraînes à la maison et du temps que ça dure à chaque fois ?

A : Ben... en fait j'essaie de le faire tous les jours, mais ça dépend vraiment des semaines. Y a des fois où je travaille beaucoup, et des fois un petit peu moins.

P : Oui, et comment est-ce que tu expliques ça ?

A : Ca dépend, à l'école il y a les devoirs à faire... et des fois... je sais pas trop.

P : Tu peux essayer d'encore plus préciser ?

A : Ben, des fois je travaille tous les jours et des fois j'oublie.

P : Tu oublies de travailler ?

A : Oui.

P : Et comment ça se fait, à ton avis ?

A : Je sais pas... (*Elle s'arrête*). Des fois, je pense à autre chose, et après c'est trop tard pour travailler donc je suis fatiguée, je joue avec ma soeur... Mais après, la plupart du temps, je m'entraîne trois... quatre fois dans la semaine, je dirais. Le week-end, parce que le dimanche, j'ai le temps, deux ou trois soirs et puis avant le cours.

P : D'accord, et où est-ce que tu travailles pendant la semaine ?

A : Dans le salon.

P : Toujours au même endroit ? Avec ton pupitre, tes partitions... ?

A : Oui, souvent sur le canapé dans le salon. Je prends mon pupitre, mon repose-pied et la guitare. Et mes partitions.

P : Et tu es toute seule dans le salon, ou avec tes parents ?

A : Ca dépend. Mais j'aime bien travailler dans le salon, je préfère travailler là, c'est plus grand.

P : Et c'est calme, pour t'entraîner ?

A : Oui...

P : Et la manière dont tu travailles, tu peux m'expliquer ? Quand tu prends ta guitare et que tu commences à travailler, ça ressemble à quoi ?

A : Ben, je prends ma guitare, je fais mes exercices et ensuite je travaille mon morceau.

P : D'accord, est-ce que tu peux préciser essayer de préciser ta méthode de travail ?

A : Euh... c'est difficile...

P : Tu trouves que c'est difficile à expliquer ? Tu peux essayer quand même avec tes mots ?

A : Oui... euh... je fais mes exercices et ensuite je joue le morceau. J'essaie de travailler phrase par phrase et ensuite quand c'est bien j'enchaîne les phrases pour que ça ne s'arrête pas. (*Elle s'arrête*). Et puis je travaille plus lentement au début et ensuite plus vite quand j'y arrive bien. Quand c'est bien, je regarde moins la partition après et j'essaie de jouer par coeur parce que c'est plus facile pour regarder mes mains et que ça sonne mieux.

P : D'accord, et cette manière-là de travailler, pourquoi est-ce que tu la fais ?

A : Ben... parce que c'est comme ça qu'on fait en cours et ça va plus vite.

P : Ok. On a parlé la semaine dernière de cette expérience que l'on va faire pendant ces six semaines. Tu t'en souviens ?

A : Oui, je vais me filmer !

P : C'est ça ! Tu vas te filmer à chaque fois que tu travailles, même quand ça ne dure que quelques minutes. On va essayer de voir comment tu travailles à la maison et essayer de trouver ensemble des solutions pour que ça soit encore plus efficace.

A : Et si des fois, je travaille juste une ou deux fois ?

P : Et bien, tu travailles juste une ou deux fois, et c'est la même chose, tu te filmes et ensuite, on regardera les vidéos en cours. Si c'est avec le téléphone, tu peux m'envoyer les vidéos par WhatsApp et sinon sur clé USB et on les regardera avec mon ordinateur le

samedi. L'objectif de ces six semaines, c'est de travailler une nouvelle pièce, de la mémoriser et de la jouer à l'audition qui aura lieu à l'auditorium le 22 décembre.

A : Et le nouveau morceau, ce sera quoi ?

P : On va le choisir ensemble aujourd'hui, tu vas commencer à le déchiffrer et tu commences le travail cette semaine. D'accord ?

A : Oui !

Annexe n°2 : Entretien avec Eléanore

Entretien réalisé le jeudi 15 novembre 2018

Début de l'entretien : 15h00 — Fin de l'entretien : 15h10

Professeur (P) : De manière générale, à quelle fréquence est-ce que tu t'entraînes à la maison pendant la semaine ?

Eléanore (E) : J'essaie de m'entraîner tous les jours en rentrant à la maison quand j'ai fini mes devoirs. (*Temps de silence*) Mais des fois, c'est dur et je peux pas parce que je rentre tard, surtout le lundi et le vendredi parce que le lundi je rentre tard du conservatoire après le solfège et le vendredi on finit l'ensemble de guitares à la Garde à 19h30. Mais sinon j'essaie d'en faire un peu tous les jours et souvent beaucoup le dimanche parce j'ai du temps. Des fois maman me dit d'arrêter le soir parce que ça risque de déranger les voisins comme c'est un peu fort ! (*Elle sourit*).

P : Et tu as une idée de la durée de ton temps de travail, à chaque fois ?

E : Ca dépend... une demi heure je dirais... mais des fois c'est plus et des fois c'est un petit moins. En fait, ça m'arrive de prendre la guitare dans le salon, juste cinq minutes, de faire mes devoirs, je retravaille dix minutes, je vais manger, après je retravaille vingt minutes... en fait je prends la guitare quand je peux.

P : Donc tu t'entraînes dans le salon ? Tu as un endroit à toi pour travailler à la maison ?

E : Oui, je travaille dans le salon parce que dans ma chambre c'est petit et maman aime bien m'écouter. Des fois elle me demande d'aller dans la cuisine avec elle et je joue. (*Elle sourit*).

P : Et c'est calme, dans le salon ? Il n'y a pas de bruit quand tu t'entraînes ?

E : Non, ça va... Quand il y a la télé, ma soeur me dit de jouer moins fort... (*Elle rit*). Mais souvent je suis toute seule parce qu'elle est dans sa chambre.

P : Et ta maman, quand elle t'écoute travailler, elle t'aide aussi ?

E : Oui, mais comme elle sait pas trop, elle a jamais fait de musique alors elle me dit des choses surtout parce qu'elle trouve que ça fait pas comme quand je joue en cours avec toi... si ça fait moins joli ou quoi. Mais elle écoute surtout.

P : Et ça t'aide de savoir que ta maman t'écoute travailler ?

E : Oui, ça va, j'aime bien parce que comme ça je suis pas toute seule et elle me dit si c'est joli, ce que je fais.

P : D'accord ! Et est-ce que tu peux m'expliquer comment tu travailles à la maison ?

E : Ben... je sais pas ! (*Elle hésite*). Je fais les morceaux surtout...

P : Oui, mais comment est-ce que tu travailles tes morceaux ?

E : Ah ! Ben je joue le morceau en entier et après je travaille par petits bouts les passages où c'est un petit peu difficile, quand j'y arrive pas ou que ça sonne pas bien. Et puis je regarde quand tu as marqué des choses sur la partition et que je me rappelle plus. Ah, et avec maman on regarde sur le site ce que tu as écrit le soir après le cours.

P : Et pour apprendre par coeur les morceaux, est-ce que tu as une technique particulière ? Tu peux m'expliquer comme tu fais à la maison ?

E : Euh... ben je sais pas trop... (*Temps de silence*).

P : Tu ne sais pas ?

E : Ben... je le joue et après ça rentre tout seul normalement, je répète et puis... voilà ! (*Elle sourit*).

P : Et tu trouves que ça met du temps de l'apprendre par coeur, c'est toujours facile ?

E : Souvent ça va, mais y a des passages où c'est plus long, alors je répète.

P : La dernière fois, nous avons parlé de l'expérience que nous allons faire ensemble pendant six semaines. Je vais te demander de te filmer, avec le téléphone par exemple, à chaque fois que tu travailles...

E : A chaque fois ? Mais si je travaille que cinq minutes et que j'arrête ?

P : Oui, oui, à chaque fois ! Même si c'est seulement cinq minutes, même si c'est une heure ! Ensuite, tu m'enverras les vidéos sur WhatsApp avant le cours suivant ou tu mettras les films sur une clé USB et on regardera ensemble des extraits. Comme ça, on verra ensemble comment tu t'entraînes et on essaiera de trouver ce qui peut être amélioré pour que tu sois encore plus efficace. Ton objectif sur ces six semaines, c'est de travailler un nouveau morceau que tu vas choisir aujourd'hui et de le préparer pour le jouer au prochain concert des élèves qui aura lieu le 22 décembre.

E : D'accord !

Annexe n°3 : Entretien avec Claudio Camisassa, enseignant au CRR de TPM (PEA guitare)

Réalisé à Toulon le 08/03/2019

Début de l'entretien : 16h00 — Fin de l'entretien : 16h25

Question : Peux-tu te présenter brièvement en tant que musicien-enseignant ? (quelles formations universitaires et pédagogiques ? depuis combien de temps enseignes-tu ? Dans quelles structures).

Réponse : Je m'appelle Claudio Camisassa, j'ai soixante-deux ans, j'ai donc une vie de musicien qui va s'achever d'un point de vue institutionnel dans environ cinq ans concernant l'enseignement... et je vais beaucoup en souffrir car j'adore mon métier. J'ai fait ma formation au Conservatoire Supérieur de Buenos Aires, je l'ai finie en 1980 avec un diplôme de concertiste et de professeur de musique. Dans la foulée, j'ai été embauché tout de suite dans la même institution. J'ai donc d'abord travaillé là-bas en tant qu'assistant de 1980 à 1984, puis comme titulaire de ma propre chaire de 1984 à 1987, l'année où je suis venu en France passer la finale du Concours de Radio France, j'y ai terminé 3e. Je suis ensuite retourné en Argentine où j'ai obtenu un Doctorat en Psychanalyse. Donc toute ma jeunesse s'est faite à travers le partage de ces deux activités. Voilà, ça c'est ma formation. Après, en 1992, je suis retourné en France en tant que professeur au Conservatoire de Paris 13ème et depuis 2005, je suis professeur ici, au Conservatoire de TPM. Voilà ma formation... j'adore la guitare, je suis passionné d'enseignement et je ne peux pas m'en passer. Sinon, j'aurais fait d'autres choses qui m'auraient donné plus d'argent !

Q : Tu as fait des études de psychanalyse, dans quelle mesure penses-tu que cela t'aide dans ton activité d'enseignant ?

R : La psychanalyse m'a appris une chose importante : lorsque l'on écoute un patient, on ne peut pas appliquer une règle générale ou un texte qu'on aurait lu de Freud ou de je ne sais qui. Donc il faut écouter la singularité de chaque personne. Je n'applique pas un moule, je ne donne pas à un élève la même chose, ni de la même manière, ni le même

contenu, donc chaque élève doit avoir un parcours extrêmement personnalisé dans tous les domaines. Ca veut dire : le répertoire que je propose, la vitesse de progression de l'élève, les projets que l'on va faire. Chose que parfois on doit remettre en cause car la première intuition que l'on a, c'est de donner des choses que l'on maîtrise bien. Par exemple, la semaine dernière, il y a une élève qui me dit « Ah, il y a une chanson qui s'appelle *Tiago...* ». Donc, moi la première chose que je fais, c'est que je vais aller écouter ça sur Internet, j'ai fait un arrangement, avec finalement trois ou quatre accords, c'est très facile, pour qu'elle puisse s'accompagner et la chanter. Et cette élève, qui était un tout petit peu démotivée a passé la semaine avec la guitare pour me montrer, au bout d'une semaine, cette chanson-là, qui pour son niveau, n'est pas facile. Donc ça, c'est un enseignement personnalisé, je ne donnerais pas la même chanson à quelqu'un d'autre. Parfois aussi, je compose, quand je vois un élève un petit peu en manque de dynamique, je lui compose une pièce, ou je lui propose une pièce pour qu'il joue à deux guitares dans la prochaine audition, en fonction de ce que lui, il me demande de faire.

Q : Penses-tu qu'il est possible pour l'élève de progresser et de véritablement s'accomplir en s'exerçant uniquement lors du cours individuel, comme on peut le voir plus fréquemment en danse par exemple ?

R : N'importe quel domaine artistique suppose une pratique personnelle à la maison. Le but du professeur est que son apprentissage reste ludique, même à la maison. Je ne connais personne qui est démotivé lorsqu'il joue. C'est comme le tennis : je ne verrai jamais personne venir jouer au tennis et me dire « ah, non j'ai pas envie de jouer, c'est du travail », non : c'est du plaisir pur, et la guitare doit s'inspirer de ce modèle-là. Ça veut dire : qu'est-ce que l'élève attend dans un cours de guitare en terme de côté ludique. Sauf pour les élèves qui sont guitaristes qui sont ici parce que ce sont les parents qui les ont inscrits car ils voulaient, eux, faire de la musique et vivent par procuration à travers leur enfant ! De toute façon, un tennisman de haut niveau ne va s'entraîner une fois par semaine, donc pour la guitare, le violoncelle, le violon... le travail, ce n'est pas une seule fois, lorsque l'on va au cours, si l'on veut aspirer à jouer correctement. Finalement, tout est motivation : j'ai découvert que l'élève vient pour jouer avec le professeur, travailler des morceaux, mais surtout pour rencontrer ses copains. C'est pour ça que chez mes élèves, il n'y a que des groupes de deux, trois ou quatre. Les groupes de un, ce n'est que les élèves qui ne

remplissent pas les conditions du travail groupal, à savoir : avoir un âge semblable (parce que je ne peux pas mettre dans le même groupe un grand élève de quinze ans avec un petit de sept), qui ont un niveau semblable (je ne pas mettre un première année avec un DEM)... Mais le conservatoire est un vivier qui permet d'avoir de toutes façons la possibilité de faire des groupes avec des élèves d'âges et de niveaux semblables. Le plus compliqué est que leurs parents puissent être disponibles à telle à telle heure pour pouvoir les amener au cours de guitare. D'ailleurs, les parents, pendant la première année et éventuellement la deuxième année, participent au cours, ils doivent s'acheter une guitare, et on fait une rotation de trois guitares. Ceci permet aux parents de comprendre la difficulté de l'apprentissage initial d'un instrument. Régulièrement, ils se remplissent d'enthousiasme et d'admiration pour leur petit de sept ou huit ans, et cette admiration-là, ce regard-là, qu'ils portent sur leur petit, soutient leur enfant dans leur ambition d'être guitariste. Il se voit regardé, apprécié, aimé, et cela, c'est aussi important que la qualité de l'enseignement.

Q : Deux expériences parmi d'autres ont été faites en région parisienne très récemment : à Bobigny, le directeur du CRD a expressément demandé à tous les élèves des orchestres à cordes de 1er cycle de ne pas travailler leur instrument pendant la semaine, et ce pendant toute l'année pour ne pas prendre de défauts, ne pas prendre le risque de mal travailler et plus globalement de ne pas créer d'écart entre les élèves et l'expérience s'est révélée très positive selon ses dires. De la même manière, certains professeurs demandent à leurs élèves de ne pas s'entraîner à la maison pendant les 1ers mois de leur apprentissage de la guitare, tant que les acquis de position ne sont pas vraiment fixés et qu'ils estiment que leur degré d'autonomie en terme de méthode de travail n'est pas suffisant. Que penses-tu de ces « expériences » à titre personnel ?

R : Je pense qu'on vit à une époque où tous le monde doit faire des expériences et tester, et la chose la plus aberrante en théorie peut donner peut-être des bons résultats... il faut voir les résultats. Certains professeurs m'ont fait des discours dithyrambiques sur ce qu'ils faisaient, les expériences qu'ils menaient etc. et ensuite, quand j'allais écouter la classe, c'était une catastrophe. Et à l'inverse, j'ai écouté des discours de professeurs que je trouvais... complètement délirants... et quand je vais écouter la classe, la classe tient la route. Il n'y a pas une seule méthode, une seule manière de voir les choses, et je pense que parfois certaines expérimentations convergent vers des bons résultats et par des voies très

différentes. Après... ça m'étonne beaucoup, ce que tu me dis, qu'il puisse y avoir de bons résultats sans pratique à la maison. Mais j'ai grandi peut-être dans un autre milieu... et je ne connais pas les résultats de cette recherche. La seule chose que je dis, et que je dis aussi à mes élèves qui viennent de l'IESM : faire un cours de guitare, ce n'est pas faire un modèle du travail à la maison. Le rôle du prof de guitare, c'est de faire adorer la guitare, parce que les morceaux que tu as proposés, parce que les projets que tu as proposés, parce que tu as composé des pièces pour les élèves, parce que tu as proposé des arrangements, parce que tu as proposé de jouer à deux ou à trois... même pour l'élève qui a toujours des difficultés, tu dois essayer de le stimuler... mais le rôle du cours, c'est de vérifier qu'il a compris la chose et de veiller à ce qu'il développe l'autonomie dans son travail personnel à la maison. Donc si on demande à l'élève de ne travailler que pendant le cours et pas à la maison, on ne peut pas développer l'autonomie... De mon côté, je ne fais pas un modèle de travail à la maison pendant le cours. Je m'assure que chaque chose vue en cours soit très claire. Je fais de l'évaluation permanente, ce qui peut être parfois un peu lourd. Toutes les cinq secondes : « Tu as compris ? Fais-le », et je vérifie qu'il a bien compris... et malgré ça, je me rends compte, au bout d'une semaine, qu'il y avait encore des choses qu'il n'avait pas comprises, mais je serais là pour l'accompagner, une deuxième, une troisième fois.

Q : Préconises-tu une durée et une fréquence de travail entre chaque séance hebdomadaire pour tes élèves ? Est-ce que cette durée varie ? En fonction des élèves, de leur âge, de leur niveau ?

R : Depuis toujours, je dis à tous mes élèves depuis toujours, et sachant qu'ils ne le font pas toujours (mais si tu mets la barre très haut, tu peux attendre... vingt centimètres de moins, mais pas très loin), qu'il faut commencer, en première année de guitare, à une demi-heure de travail par jour. Mais ce n'est pas vraiment une demi-heure, car je fais le remplissage de la demi-heure : trois minutes d'exercices techniques, où il y a telle chose, telle chose, telle chose, après du déchiffrage à vue pendant deux minutes, après tu fais la pièce... donc des élèves me disent « j'ai fini au bout de vingt cinq minutes », d'autres « ça m'a pris quarante minutes »... parfait ! Ensuite : dix minutes supplémentaires par année, sachant que les premiers cycles y arrivent plus facilement car ils ont tendance à toujours bien respecter les consignes du professeur. Le problème vient généralement plus tard, en

deuxième cycle, quand les élèves doivent travailler à la maison une heure, une heure dix, une heure vingt, une heure et demie, qu'ils ont le lycée ou le collège, là ça se complique...

Q : As-tu une manière de « vérifier » si l'élève a respecté cette durée de travail pendant la semaine ?

R : Tu sais, avec un peu d'expérience « clinique », tu sens en tant que guitariste si l'élève a moins travaillé... c'est rare d'avoir un élève qui n'a pas travaillé et ça ne se voit pas !

Q : En terme de méthode de travail à la maison, quel est selon toi le rôle du professeur et comment as-tu réfléchi à la question en tant qu'enseignant ? Est-ce que l'environnement pédagogique de la salle de classe est important pour toi ?

R : Généralement, les élèves montrent, en cours, ce qu'il ont fait à la maison. La seule chose, parfois, que l'on me dit, c'est : « à la maison, je joue mieux qu'ici »... Oui, mais à la maison, je n'ai pas une oreille pour écouter ce qu'ils font. Il y a toujours une petite pression de jouer devant le professeur... mais je ne pense pas qu'il y ait une grande différence entre jouer en public, à la maison ou devant moi. Si la pièce est bien choisie, avec des difficultés musicales supérieures aux difficultés techniques... Donc, je ne vois pas beaucoup de différence, à part pour des exceptions, où il y a une pression familiale importante. Je crois que le travail à la maison doit être stable, c'est-à-dire tous les jours, pour que lorsque tu ne travailles pas, ça te manque. Et puis, il ne faut pas oublier une chose : je ne te dis pas ce qu'il faut faire, mais ce que je fais. Après, chacun est libre de faire ce qu'il veut. Mais il ne faut pas oublier que la musique doit être, à chaque moment, un moment de bonheur : est-ce que ce que je vais lui proposer va lui faire plaisir.

Q : Etablis-tu un lien logique entre le besoin, le désir et la motivation ? Est-ce que ce lien te parle en tant que musicien-enseignant ?

R : J'ai été psychanalyste, donc pour moi, le désir, c'est le manque. Le besoin, normalement, c'est le besoin physique (manger, boire...). Et la motivation, c'est le moteur qui doit être toujours stimulé... Moi, je ne parlerais pas de désir dans l'enseignement, de besoin non plus, et de motivation, en permanence.

Q : Penses-tu que la motivation d'un élève et son degré d'autonomie sont nécessairement liés ?

R : Il y a des élèves qui sont très intelligents, passionnés par la guitare, mais qui ne sont pas d'une grande, entre guillemets, « intelligence », et qui ont du mal à apprendre seul. L'autonomie, c'est aussi une capacité d'intelligence et de gérer tout seul les choses que tu fais. Un élève peut être très intelligent et maladroit... ou le contraire ! Donc non, je ne pense pas que cela soit directement lié.

Annexe n°4 : Entretien avec Tristan Manoukian, enseignant au CRR de Nice (PEA guitare) et professeur au CNSMDP

Entretien retransmis à écrit par voie électronique le 10/03/19

Question : Peux-tu te présenter brièvement en tant musicien-enseignant ? (quelles formations universitaires et pédagogiques ? depuis combien de temps enseignes-tu ? Dans quelles structures).

Réponse : J'ai étudié au CNSMDP, où j'ai obtenu un DNSPM. Par la suite, je suis entré en formation au C.A. (2001-2003), que j'ai obtenu entre temps sur épreuve. J'ai également suivi l'Ecole du Louvre en spécialité archéologie romaine.

J'enseigne à temps plein depuis 2002, à Saint-Maurice puis à Nice. Auparavant, je travaillais quelques heures au Pré-Saint-Gervais et effectué quelques remplacements.

Q : Penses-tu qu'il est possible pour l'élève de progresser et de véritablement s'accomplir en s'exerçant uniquement lors du cours individuel, comme on peut le voir plus fréquemment en danse par exemple ?

R : Je pense que oui, si cela correspond à son tempérament individuel. Bien entendu, travailler avec les autres et jouer avec les autres est tout aussi formateur (plus peut-être ? en tout cas plus "facile" sur le plan de la spécialisation digitale). Cela correspond à un développement d'un rapport à la musique et à la vie essentiel : l'écoute de l'autre.

Q : 2 expériences parmi d'autres ont été faites en région parisienne très récemment : à Bobigny, le directeur du CRD a expressément demandé à tous les élèves des orchestres à cordes de 1er cycle de ne pas travailler leur instrument pendant la semaine, et ce pendant toute l'année pour ne pas prendre de défauts, ne pas prendre le risque de mal travailler et plus globalement de ne pas créer d'écarts entre les élèves et l'expérience s'est révélée très positive selon ses dires. De la même manière, certains professeurs demandent à leurs élèves de ne pas s'entraîner à la maison pendant les 1ers mois de leur apprentissage de la guitare, tant que les acquis de position ne sont pas vraiment fixés et qu'ils estiment que

leur degré d'autonomie en terme de méthode de travail n'est pas suffisant. Que penses-tu de ces « expériences » à titre personnel ?

R : C'est un peu une expérience en négatif : pour palier l'absence de relai à la maison, on limite la casse, non ? C'est mieux de former les parents à la façon d'accompagner leurs enfants. J'imagine qu'il y a beaucoup de parents qui n'ont pas le temps mais aussi un certain nombre qui sont prêts à faire l'effort si c'est une chose importante pour leur enfant.

Q : Préconises-tu une durée et une fréquence de travail entre chaque séance hebdomadaire pour tes élèves ?

R : Oui, j'en suis resté au classique : « temps de court » égal « temps de travail par jour ». J'ai bien conscience que cela ne veut rien dire, mais ça met une barre psychologique qui n'est pas dénuée de sens. L'idéal serait de fonctionner par objectif sans compter le temps, mais du coup cela demande beaucoup plus de temps !!

Q : As-tu une manière de « vérifier » si l'élève a respecté cette durée de travail pendant la semaine ?

R : Je pose assez systématiquement la question, et les réponses sont franches (le plus souvent il n'ont pas rempli leur temps).

Q : De manière générale, comment juges-tu la qualité et le travail des élèves à la maison d'un point de vue qualitatif et quantitatif ?

R : Plutôt bonne. Cela ne travaille pas assez, mais la vie est tellement agitée pour les parents que je trouve cela pas mal (bon, je suis à Nice et c'est vrai que globalement on suit ce que je dis).

Q : En terme de méthode de travail à la maison, quel est selon toi le rôle du professeur et comment as-tu réfléchi à la question en tant qu'enseignant ?

R : Former les parents !! Et puis j'utilise beaucoup la vidéo : en fin de cours, je fais souvent une vidéo qui leur permet de travailler avec des exemples justes ! (d'où à mon sens le problème des expériences citées plus haut qui ne sont que des pis-aller).

Q : Est-ce que l'environnement pédagogique de la salle de classe est important pour toi ? Comment palier au problème de discontinuité des lieux conservatoire / domicile ?

R : Oui, c'est important. Il faut de l'espace, que cela sonne bien. Il suffit d'être clair sur les enjeux : hauteur de la chaise etc...

Q : Par rapport aux apprentissages effectués dans le cadre scolaire, il est demandé à l'élève une part d'autonomie beaucoup plus grande (environ 7 fois plus de temps de travail en autonomie pour l'élève en conservatoire). Comment envisages-tu cette part d'autonomie donnée à l'élève ? Est-ce une force ou au contraire une contrainte selon toi ? De quelle manière agis-tu au quotidien par rapport à cette spécificité d'apprentissage ?

R : Les devoirs à la maison sont aussi de l'autonomie, non ? Cela prend beaucoup de temps, aussi.

Pour moi, c'est une force ! On ne peut pas avancer sur le plan artistique sans autonomie. C'est impossible. Sur l'aspect technique, on peut imaginer à l'extrême qu'on puisse être accompagné toute sa vie (!) mais pour dire quelque chose il faut que cela passe par un truc personnel. Et donc autonome.

Je n'agis pas par rapport à cela. Je pense qu'il est clair dans mes cours (dès le début) que cela doit arriver un jour ou l'autre, même si je m'appuie beaucoup sur les parents. Si cela n'arrive pas, c'est mal engagé... Et d'ailleurs les élèves se dirigent vers autre chose.

Q : Comment définirais-tu la notion de motivation dans un cadre d'un apprentissage de la musique ?

R : Complexe : c'est une affaire de désir. Et ça, si ça n'est pas déjà là (ça arrive même très jeune), il faut aller le chercher : parfois ça marche, souvent c'est vain.

Q : Quelle est selon toi la part de responsabilité dans le développement de la motivation chez un élève ? Est-ce que cela diffère selon l'âge ? le niveau ?

R : Ma part de responsabilité : je ne saurais dire. J'imagine qu'elle est importante, mais je n'en suis pas si sûr. Jouer des musiques écrites pendant les cinq derniers siècles n'a rien d'évident. J'essaie de faire aimer cela mais si ça colle pas, difficile de passer l'obstacle en cycle II. Par contre, beaucoup de musiques existent (notamment avec la guitare), et il faut dialoguer pour orienter et dire que d'autres choses sont possibles.

Est-ce que cela diffère selon l'âge : oui. Disons que passé 10 ans, si la motivation pour cette musique-là (j'insiste) n'est pas présente, c'est compliqué.

Q : Etablis-tu un lien logique entre le besoin, le désir et la motivation ? Est-ce que ce lien te parle en tant que musicien-enseignant ?

R : Entre désir et motivation : oui. « Besoin » est un terme trop fort, un terme fortement artistique. La création doit être un besoin qui nous dépasse. Mais ça ne concerne pas tout le monde. En tout cas, rare sont les personnes à avoir trouvé le bon moyen de s'exprimer (en guitare il y a beaucoup de gens qui jouent bien mais qui n'ont pas le besoin de s'exprimer)

Q : Penses-tu que la motivation d'un élève et son degré d'autonomie sont nécessairement liés ?

Oui, sans aucun doute. Faire 45 minutes tous les jours d'une chose qui ne me plaît pas, personnellement, je ne le ferai pas. Donc je vois mal pourquoi quelqu'un d'autre se donnerait ce mal (surtout si ce n'est pas obligatoire, comme pour les études générales).

Annexe n°5 : Fiche de renseignement donnée aux élèves de la classe de guitare dont sont issus les deux élèves participants à l'expérimentation

FICHE DE RENSEIGNEMENT 2018/2019
CRR Toulon-Provence-Méditerranée
Guitare

NOM DE L'ELEVE :

PRENOM :

DATE DE NAISSANCE : / /

NUMERO DE TELEPHONE DES PARENTS :

-

-

ADRESSE MAIL :

NIVEAU INSTRUMENTAL : CYCLE ANNEE

NIVEAU DE FORMATION MUSICALE : CYCLE ANNEE

PROFESSEUR DE FORMATION MUSICALE :

NIVEAU SCOLAIRE EN 2018-2019 :

ETABLISSEMENT SCOLAIRE FREQUENTE en 2018-2019 :

.....

PRATIQUE(S) SPORTIVE(S) / ARTISTIQUE(S) HORS ECOLE ET CONSERVATOIRE :

.....

ENVIES / DESIRS POUR L'ANNEE MUSICALE A VENIR :

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe n°6 : Fiche de présentation et recommandations donnée aux élèves de la classe de guitare dont sont issus les deux élèves participants à l'expérimentation

Préambule — Informations pratiques

La guitare ?

La guitare peut prendre de multiples formes et renvoie vers **différents styles** : classique, jazz, folk, rock... Pour autant, toutes ces guitares ne sont évidemment pas très éloignées les unes des autres !

Ce que l'on appelle « **guitare classique** » est à la fois une référence :

- à un **instrument** : une guitare acoustique, en bois, avec six cordes en nylon
- à une **manière de jouer** : on utilise les doigts à la main droite plutôt qu'un médiateur ou un plectre
- et à un **répertoire** : on parle parfois de musique « savante ». On peut jouer la musique écrite par des compositeurs d'époques très variées et éloignées dans le temps (de la Renaissance au XX^e siècle).

Le matériel indispensable du guitariste

Pour le cours, l'élève doit systématiquement apporter :

- sa guitare
- son repose-pied
- ses partitions / sa méthode (toujours rangées dans un porte-vues s'il s'agit de feuilles volantes)
- son accordeur (de préférence « à pince », qui peut rester fixé sur la tête de la guitare, même dans l'étui).

Il faut aussi avoir à la maison :

- un pupitre
- un crayon à portée de main
- un métronome

L'achat d'un repose-guitare (stand) pour la maison est également recommandé.

Cela permet d'une part à l'élève de toujours avoir sa guitare en vue (ce qui facilite beaucoup la motivation pour s'entraîner régulièrement), et, d'autre part, cela évite d'avoir à sortir et ranger constamment sa guitare (ce qui occasionne, qui plus est, des « accidents » en cognant ou en faisant tomber son instrument).

S'entraîner à la maison

Pourquoi ?

S'inscrire au conservatoire et prendre des cours d'instrument, c'est très bien ! Mais pour prendre encore plus de plaisir et pouvoir progresser, il n'y a pas de secret : il faut s'entraîner.

Sans entraînement, le cours n'a pas de sens : c'est tout le travail personnel de l'élève entre les cours qui le font progresser et permettent au cours hebdomadaire d'être vraiment utile, et non l'inverse, car on ne peut pas vraiment progresser en ne jouant que 30 ou 45 minutes en cours avec le professeur.

Où ?

Aménager si possible **un espace spécialement dédié à la musique dans la maison et au calme.**

Le mieux est d'aménager cet espace dans la pièce où l'élève passe le plus de temps.

Installez une chaise, un pupitre toujours déplié avec les partitions posées et le métronome à portée de main et la guitare à côté, dans l'idéal sur un stand pour être bien visible.

Quand ?

Apprendre un instrument, c'est du plaisir ! Mais pour en prendre tout au long du cursus et toujours davantage, on a envie de progresser... et pour progresser, **il faut s'entraîner le plus régulièrement possible, c'est-à-dire idéalement tous les jours, y compris juste après le cours, le même jour.** De cette manière, on se remémore les consignes verbalisées ou écrites pendant le cours et à effectuer pendant la semaine.

Comment ?

Lorsque l'on s'entraîne à la maison, il faut **avoir l'esprit calme et être focalisé uniquement sur ce que l'on a faire.** Jouer devant la télévision ou l'ordinateur n'est, par exemple, pas une bonne méthode de travail. Si l'on n'est plus concentré, il mieux vaut faire une pause et se remettre au travail plus tard l'esprit reposé !

Combien de temps ? A quelle fréquence ?

En moyenne, on préconise **une durée d'entraînement quotidien égale à celle du cours hebdomadaire avec son professeur.** Mais encore une fois, **ce qui compte, c'est la régularité et l'efficacité :** lorsque l'on a pas beaucoup de temps (cela arrive !), il vaudra toujours mieux vaut s'entraîner 10 minutes tous les jours que deux heures la veille du cours !

Annexe n°7 : Données quantitatives relatives à l'expérimentation (cas d'Ambre et d'Eléanore)

Eléanore				
Semaine	Fréquence de travail / semaine	Fréquence de travail / jour	Temps de travail (min)	Total de temps de travail (min)
1	5	1	25 / 18 / 32 / 27 / 29	131
2	5	1,8	14+8 / 19 / 14+6+11 / 9 / 10 + 8	99
3	4	1,5	15 / 16+5 / 10 / 11+12	69
4	4	1,5	22 / 10+13 / 17+6 / 15	83
5	5	1,4	9 / 16 / 15 / 12+9 / 7+13	81
6	4	2	21+12 / 10+9+12 / 20 / 14+11	109
	Moyenne : 4,5	Moyenne : 1,5	Moyennes : 14,6 (séance) / 20,3 (jour)	Moyenne : 95

Ambre				
Semaine	Fréquence de travail / semaine	Fréquence de travail / jour	Temps de travail (min)	Total de temps de travail (min)
1	4	1	17 / 21 / 14 / 32	84
2	4	1	21 / 23 / 19 / 24	87
3	3	1	15 / 28 / 31	54
4	5	1	24 / 19 / 18 / 21 / 19	101
5	3	1	18 / 14 / 23	55
6	4	1	23 / 20 / 17 / 15	75
	Moyenne : 3,9	Moyenne : 1	Moyenne : 19,7	Moyenne : 76

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION	p. 1
--------------	------

I — PARTIE THEORIQUE

DEVOIRS DE L'APPRENANT, AUTONOMIE ET MOTIVATION	p. 5
---	------

1. Devoirs	p. 5
Préambule	p. 5
1.1 Devoirs de l'apprenant dans le cadre scolaire	p. 6
1.1.1 Statut institutionnel	p. 6
1.1.2 Catégorisation des devoirs	p. 8
1.2 « Devoirs » de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé	p. 10
1.2.1 Statut institutionnel	p. 10
1.2.2 Considérations sémantiques et perspectives de recherche	p. 13
1.2.3 Perspectives de recherche 1	p. 15
1.3 Discontinuité liées au travail personnel quotidien de l'apprenant	p. 16
1.3.1 Discontinuité des temps	p. 16
1.3.1.1 Temps d'apprentissage, temps d'engagement	p. 16
1.3.1.2 Temps d'autonomie	p. 17
1.3.2 Discontinuité des environnements pédagogiques	p. 19
1.3.2.1 Discontinuité des lieux	p. 19
1.3.2.2 Discontinuité des acteurs pédagogiques	p. 20
1.3.3 Synthèse : pistes pédagogiques pour palier au problème de discontinuités entre le travail en classe et le travail personnel quotidien	p. 23
2. Autonomie	p. 24
2.1 Considérations générales	p. 24
2.1.1 Préambule	p. 24

2.1.2	Sémantique : autonomie et liberté	p. 26
2.1.3	Construire l'autonomie	p. 27
2.1.4	Perspectives de recherche 2	p. 30
2.2	Favoriser l'autonomie par l'évaluation	p. 31
2.2.1	Evaluation, évaluations	p. 31
2.2.2	Evaluation formatrice	p. 34
2.2.3	La co-évaluation et l'auto-évaluation comme situations d'évaluation favorisant l'autonomisation de l'apprenant	p. 37
2.3	Perspectives méthodologiques	p. 40
2.3.1	La transposition didactique, pré-requis à l'enseignement d'un savoir	p. 40
2.3.2	Méthodologie et méthodes pédagogiques	p. 43
3.	Motivation	p. 45
3.1	Définitions	p. 45
3.2	Présentation de deux théories de la motivation	p. 47
3.2.1	La théorie des besoins (Maslow)	p. 48
3.2.2	La théorie de la fixation des objectifs (Locke)	p. 51
3.3	Intérêt pédagogique pour l'enseignant en vue du travail personnel quotidien de l'apprenant	p. 54
3.4	Synthèse de la première partie : l'autonomie et la motivation en question	p. 60
II —	PARTIE EXPERIMENTALE	p. 61
4.	Hypothèse et méthodologie	p. 61
4.1	Hypothèse générale	p. 61
4.1.1	Construction de l'hypothèse	p. 61
4.1.2	Le rôle de l'enseignant dans la didactisation du travail personnel quotidien de l'apprenant : hypothèse de départ	p. 62
4.2	Méthodologie générale	p. 63
4.2.1	Description des tâches	p. 63
4.2.2	Dispositif expérimental	p. 64

ANNEXES	p. 101
Annexe n°1 : Entretien avec Ambre	p. 101
Annexe n°2 : Entretien avec Eléanore	p. 104
Annexe n°3 : Entretien avec Claudio Camisassa	p. 106
Annexe n°4 : Entretien avec Tristan Manoukian	p. 112
Annexe n°5 : Fiche de renseignement donnée aux élèves de la classe de guitare dont sont issus les deux élèves participants à l'expérimentation	p. 116
Annexe n°6 : Fiche de présentation et recommandations donnée aux élèves de la classe de guitare dont sont issus les deux élèves participants à l'expérimentation	p. 117
Annexe n°7 : Données quantitatives relatives à l'expérimentation (cas d'Ambre et d'Eléanore)	p. 119
TABLE DES MATIERES	p. 121
RESUME / ABSTRACT	

RÉSUMÉ

On trouve aujourd'hui peu de recherches sur la question du travail personnel quotidien effectué par l'élève musicien, alors qu'une littérature importante concernant les devoirs dans le cadre scolaire a été développée depuis les années 1950. Cet élément paraît pourtant essentiel dans le processus d'apprentissage de la musique ; il semble également complexe à appréhender de la part de l'enseignant qui, par définition, n'est pas physiquement présent pour accompagner l'apprenant dans sa pratique instrumentale réalisée en son absence et hors les murs de l'établissement d'enseignement artistique spécialisé.

Ce travail de recherche se donne pour but, outre de définir les tenants et les aboutissants du travail personnel quotidien de l'apprenti-musicien, de questionner le rôle du professeur en termes de didactique et de pédagogie afin d'encourager et de favoriser une pratique instrumentale à la maison qui puisse être efficace à moyen et long termes et le rende véritablement acteur de son apprentissage.

ABSTRACT

Nowadays, we do not find much research on the issue of the daily personal work done by the musician pupil, whereas a significant literature concerning school work has been developed since the 1950s. Nevertheless, this element seems to be an essential element in the process of learning music; it also seems difficult to grasp on the part of the teacher who, by definition, is not physically present to support the learner in his instrumental practice performed in his absence, outside the walls of the music school.

In addition to defining the ins and outs of the daily work of the apprentice musician, this research work aims to question the role of the teacher in terms of didactics and pedagogy in order to encourage and promote an instrumental practice at home, that can be effective in the middle and long terms and makes it truly an actor in its learning.