

LA PRISE EN
COMPTE DE
L'OBSTACLE DANS
UNE DEMARCHE
PEDAGOGIQUE

Réflexion et étude dans l'enseignement spécialisé de la musique

Delphine GRANGER

Conseiller Mémoire : Malo Morvan

CEFEDM BRETAGNE-PAYS DE LA LOIRE

Clarinette

Promotion 2009-2011

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Malo Morvan (conseiller mémoire) pour la précision de ses informations, des échanges que nous avons pu avoir, et pour l'aide qu'il m'a apportée tout au long de ce travail.

Merci aux élèves, avec qui j'ai eu des entretiens, et aux enseignants qui ont bien voulu prendre le temps de répondre aux questionnaires, que je leur avais adressés.

Sommaire

Introduction	p. 3
L'obstacle : définition et exemples	p. 6
I. Définition	
II. Quelques exemples	
Obstacle et démarche pédagogique	p. 10
I. Le point de vue de l'élève et de son entourage	
II. Le point de vue des enseignants	
III. Le point de vue des établissements	
Rapport à l'obstacle, au mimétisme et à la pédagogie	p. 17
I. Le rapport des élèves et de leur entourage à l'obstacle	
II. Le rapport des enseignants à l'obstacle	
III. Le rapport des établissements à l'obstacle	
Conclusion	p. 25
Annexe	p. 26
Questionnaire « La prise en compte de l'obstacle dans une démarche pédagogique »	
Bibliographie	p. 32

Introduction

Le choix de ce sujet de mémoire m'est venu après une expérience vécue en tant qu'enseignante.

Une adolescente de 12 ans, clarinettiste inscrite à l'Ecole Municipale de Musique de Pluvigner, refusait de jouer seule en audition ou en évaluation.

Dans mon projet pédagogique, je mets en place plusieurs types de prestations (prestations seul ou accompagné du pianiste accompagnateur, prestations en duo, trio, quatuor..., prestations en ensemble de clarinettes, prestations au sein d'un orchestre, ou autres pratiques collectives). Personnellement, je souhaitais qu'elle passe son évaluation de fin de cycle I. Il me semblait important qu'elle ait un avis extérieur sur son jeu instrumental.

Dans mes débuts d'enseignante, j'avais peur de brusquer les élèves, de les dégoûter de la musique. Mon passé d'élève m'est resté en mémoire. Les enseignants avec qui j'ai travaillé voulaient me pousser, mais ne l'ont pas toujours fait de la meilleure manière. Ce qui a suscité l'envie d'arrêter la clarinette à certains moments, voire la musique.

Avons-nous le « droit » d'inciter nos élèves à dépasser leurs angoisses, leurs limites ? Cela peut-il être un risque de dégoût de la musique ?

Me rendais-je compte que je demandais à cette élève de dépasser ses angoisses, ses propres limites ? Peut-être était-ce inconscient de ma part ?

Etait-ce la même raison qui incitait certains de mes enseignants à me pousser ?

Que voulaient-ils ? Me faire dépasser mes propres limites ? M'humilier ?

En ce qui concerne l'adolescente, je ne voulais certainement pas l'humilier, mais sûrement qu'elle dépasse ses limites ! Etait-ce judicieux de ma part ?

Cette élève, avec un accompagnement de tous les instants a réussi son évaluation. Je lui ai porté une écoute très attentive, ai donné de nombreuses explications concernant le travail à effectuer et l'objectif à atteindre, et je l'ai constamment encouragée. Un élément très important à retenir est que sa réussite a été possible grâce à la confiance qu'elle me témoignait, elle a dépassé l'obstacle qui se présentait à elle.

Philippe Perrenoud écrit dans son ouvrage *Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage* :

« Le métier d'enseignant consiste à gérer la progression des apprentissages ou à impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail. ».

Certains élèves ont besoin qu'on les confronte à des obstacles importants afin qu'ils progressent, mais pour d'autres élèves, cela peut avoir un effet néfaste sur leur progression. Un obstacle peut être source de nouvelles expériences, il peut être même un véritable outil pédagogique.

Dans une première partie sera développée la définition de l'obstacle, ainsi que quelques exemples.

Pendant longtemps, et encore aujourd'hui les problèmes liés à l'apprentissage sont rarement définis en termes d'obstacles et sont plutôt décrits comme une maladresse, une ignorance, un problème de niveau, une question d'aptitude, une qualité de l'enseignement des cycles antérieurs. Sur le chemin qui mène à la maîtrise recherchée, les élèves rencontrent des obstacles. Il serait illusoire de prétendre connaître toutes les origines possibles des obstacles à l'apprentissage, mais il est possible de proposer une liste non exhaustive des origines possibles et probables des obstacles à l'apprentissage.

La seconde partie s'attachera à la liaison entre l'obstacle et la démarche pédagogique. Le travail de présentation de tout savoir est souvent entaché d'un certain nombre d'obstacles à l'assimilation de ce savoir. La relation élève – enseignant est primordiale dans la prise en compte de ces obstacles. Ceux-ci deviennent fructueux dans l'apprentissage de l'élève, si ce dernier est en confiance, écouté, et s'il a conscience d'être mis devant l'obstacle. L'élève accepte ainsi l'erreur, qui devient source d'apprentissage, et cherche dans ses connaissances antérieures pour résoudre l'obstacle qui se présente à lui. Tout ceci permet à l'élève d'aller plus loin dans ses recherches.

Ces obstacles peuvent faire partie intégrante de la démarche pédagogique de l'enseignant. Pour donner du sens à ses apprentissages, l'élève doit être acteur de ceux-ci. La création de situations présentant des obstacles permet à l'élève de chercher, et donc d'être actif dans son apprentissage. Par ce biais, l'enseignant souhaite amener l'élève sur le chemin de l'autonomie. Dans certaines situations, l'enseignant peut créer des obstacles, dans la recherche d'un résultat artistique.

Les établissements d'enseignements artistiques ont un rôle important à jouer dans la formation du musicien, notamment par la programmation de prestations, qui peuvent être source d'obstacles, mais qui ont réellement un intérêt pédagogique pour l'élève.

La troisième partie de cette réflexion sera consacrée au rapport entre l'obstacle, le mimétisme et la pédagogie.

L'élève en tant que personne à part entière doit être pris en compte, sinon le risque est de créer des situations non adaptées à sa tranche d'âge, créant d'importantes incompréhensions voire difficultés. De plus, l'élève n'est pas sans avoir acquis des connaissances par le biais de sa vie quotidienne, mais aussi de son parcours scolaire.

L'enseignant peut placer l'élève devant l'obstacle en ne s'en rendant absolument pas compte, ou par mimétisme.

Les établissements d'enseignements artistiques organisent une évaluation dite formative. Or bien souvent, cette évaluation tend plus vers une évaluation dite normative, créant de la compétition entre élèves, engendrant parfois des obstacles importants pour ceux-ci. De plus, ces évaluations peuvent avoir des motivations tout à fait extérieures aux préoccupations pédagogiques.

L'obstacle : définition et exemples

I. Définition

Du latin *Obstaculum*, de *obstare* « se tenir (*stare*) devant ». Le terme obstacle est à prendre selon la définition suivante : C'est ce qui s'oppose à l'action, à l'obtention d'un résultat (barrage, barrière, difficulté, empêchement, frein, gêne)¹.

Un obstacle est « ce qui gêne le passage », « ce qui s'oppose au passage », « gêne le mouvement ».

Un lien étroit peut être fait avec le sport hippique. Il existe trois types de courses d'obstacles, les haies (haies de buissons de 1m10), le steeple-chase (obstacles hauts et complexes avec notamment des sauts de rivière) et le cross-country (obstacles naturels divers et variés, mais toujours impressionnants). J'ai souhaité réaliser un lien avec ce sport, car il me semble important de comprendre qu'un obstacle peut-être de taille et de nature différente, et que le travail afin de le dépasser se fera en conséquence. Le cavalier n'agira pas de la même manière, s'il doit passer un petit buisson, une haie ou une rivière.

Dans le sens abstrait du terme, l'obstacle est une difficulté rencontrée dans l'élaboration de quelque chose, qui s'oppose à la pensée, à l'action, à l'obtention d'un résultat.

Cela peut être un barrage, une barrière, une fermeture, un fossé, un mur, une difficulté, un empêchement, une entrave, un frein, une gêne, un embarras, une contrariété, un découragement, un échec.

II. Quelques exemples

Dans l'enseignement spécialisé de la musique, l'obstacle peut se présenter lors de situations pédagogiques différentes.

- Situation de face à face pédagogique
- Situation de cours collectifs

¹ Dictionnaire de la langue française, Nouvelle édition de Paul Robert, 1993, p.1763.

- Situation de cours public (portes ouvertes)
- Répétition avec l'accompagnateur de la structure d'enseignement artistique
- Audition de classe ou audition pluridisciplinaire
- Audition de fin d'année
- Préparation d'une master-class
- Préparation d'une évaluation de cycle

A la suite des questionnaires réalisés auprès d'enseignants de profils différents (Animateur de la Convention Collective de l'Animation, Assistant d'Enseignement Artistique, Assistant Spécialisé d'Enseignement Artistique, Professeur d'Enseignement Artistique), j'ai élaboré un tableau récapitulatif le pourcentage de chaque situation pédagogique où un obstacle s'est présenté. Chacun des enseignants pouvaient répondre affirmativement à plusieurs situations.

<i>Situations pédagogiques</i>	<i>Pourcentages</i>
Face à face pédagogique	88%
Préparation d'une audition de classe	53%
Cours collectifs	47%
Préparation d'une évaluation de cycle	47%
Préparation d'une audition de fin d'année	41%
Préparation d'une audition pluridisciplinaire	35%
Répétition avec l'accompagnateur de la structure	29%
Cours public	24%
Préparation d'une master-class	6%

Malgré ce que l'opinion publique pourrait croire, l'obstacle peut se présenter en dehors des évaluations de fin de cycle, ou encore appelées examens. Ces pourcentages montrent bien qu'en situation de face à face pédagogique, lors de la préparation d'une audition de classe l'enseignant place l'élève devant l'obstacle.

Les cours collectifs sont, de même que les évaluations de cycle, des moments où des difficultés apparaissent et doivent être résolues.

Lors de ces situations, l'obstacle peut se présenter à l'élève de manières bien différentes. Lors de mes enquêtes auprès des enseignants, j'ai pu constater qu'il y avait autant d'obstacles que de situations pédagogiques. Donc, ce chapitre ne peut en aucun cas être exhaustif.

Afin d'améliorer la compréhension de certains mots difficiles (langage technique), l'enseignant peut utiliser des métaphores pour les illustrer. Ce procédé peut entraîner une mauvaise interprétation et une mauvaise compréhension. Ceci peut être lié au fait que les termes employés par l'enseignant ne sont pas aussi transparents qu'il l'imagine. En effet, les termes utilisés lors des séances de cours ne sont pas les termes de la vie courante. Les questionnaires réalisés auprès d'enseignants m'ont permis de mettre en évidence que c'était une situation relativement fréquente.

« Le vocabulaire de l'élève est souvent différent de celui de l'enseignant, et la synchronisation des deux est loin d'être évidente. » Citation tirée d'un des questionnaires.

Avant d'élaborer toute démarche pédagogique, l'enseignant établit un diagnostic d'élève. Il connaît ainsi l'élève, ses qualités, ses difficultés... Il peut arriver que l'enseignant ne réalise pas un bon diagnostic. Ce n'est évidemment pas volontaire, mais cette situation peut provoquer un obstacle pour l'élève, le mettant face à des erreurs impossibles à surmonter, et peut le mener à l'échec.

La distance entre la conception pédagogique de l'enseignant et celle de l'élève peut créer une situation difficile, voire conflictuelle entre les deux protagonistes. De plus, l'enseignant s'étant questionné sur son rôle et ses missions, il a réfléchi sur le type de musiciens qu'il souhaite former. Or, il arrive que le souhait de l'enseignant ne soit pas en adéquation avec le souhait de l'élève.

Dans certains cas, il arrive que l'enseignant souhaite que l'élève se dépasse, dépasse ses propres limites, ses performances. Cette situation d'obstacle peut se présenter lors de la recherche d'un résultat artistique.

Deux types de performances peuvent alors être distingués :

- ✓ La performance est un résultat exceptionnel. Un lien avec les performances sportives peut être fait.
- ✓ La performance artistique est une situation qui a poussé l'élève à réaliser quelque chose qu'il n'aurait pas fait habituellement. C'est le cas lorsque l'on parle d'une « performance artistique », où l'œuvre est « performée », c'est-à-dire qu'avant cela elle dormait en attendant d'être réalisée.

Le trac dans l'enseignement spécialisé de la musique est très présent. C'est une peur ou une angoisse irraisonnée que l'on ressent avant d'affronter le public par exemple.

L'enseignant peut utiliser des situations de difficultés pour travailler sur la gestion du trac, autrement dit sur la gestion des émotions. Cela peut se produire sans que l'enseignant le veuille volontairement. Cette situation peut créer une atmosphère de lourdeur au sein de la séance de cours, voire une tension relationnelle.

Obstacle et démarche pédagogique

I. Le point de vue de l'élève et de son entourage

André Chénier, célèbre poète français du XVIIIème siècle, nous livre

« L'obstacle nous fait grand. »

Certains élèves souhaitent, voire demandent des obstacles. J'ai toujours été surprise de remarquer que certains élèves souhaitent participer à des concours, examens...

L'obstacle, quand il a du sens pour l'élève, quand il engendre le dialogue entre élève-enseignant peut être bien vécu, et même recherché.

Lors de mon expérience professionnelle, j'ai entendu de nombreuses fois :

« Je ne comprends pas, mon prof ne me propose pas de faire des concours... »

« Je ne comprends pas, cela fait 3 ans que je pratique un instrument, et je n'ai jamais passé d'examens ! »

« Quand est-ce que je joue en concert ? »

A la suite d'une discussion avec Marc Clériveret, enseignant de Musiques Traditionnelles (chant, formation musicale et danse) au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Brest Métropole, nous sommes arrivés au même constat : nous avons même été confrontés à des parents qui protestent quand il n'y a pas d'examen. Ce sont les parents qui protestent mais les enfants sont tout à fait d'accord avec ceux-ci.

De ces deux constats, je me suis, très rapidement, dit que c'est une demande de la part de l'élève et de son entourage d'avoir des obstacles dans l'apprentissage spécialisé de la musique.

Après les enquêtes réalisées auprès d'élèves, j'ai pu établir que ceux-ci, mis en confiance, écoutés et respectés, acceptent l'obstacle. L'élève peut réfléchir aux processus qui vont lui permettre de surmonter ces obstacles quels qu'ils soient. Mais ce dépassement ne peut se faire que s'il sait qu'il ne va pas échouer, donc s'il a confiance en l'enseignant.

Nous pouvons faire le lien avec un bébé qui apprend à marcher. Le bébé va tout d'abord ramper, puis il va soulever le bassin pour se tenir debout. Marcher, pour un bébé, c'est

accepter de perdre l'équilibre, car il doit lever la jambe afin de faire un pas. Cela ne peut se faire que si la confiance est instaurée.

Ainsi, dès le plus jeune âge, nous sommes confrontés à des obstacles de natures bien différentes.

L'élève, devant l'obstacle, accepte de faire des erreurs. Jean-Pierre Astolfi parle d'erreur créatrice.

« Il n'est finalement pas d'apprentissage vrai sans tentatives pour tester, dans un cadre nouveau, des outils dont le caractère opératoire ne s'applique encore qu'à un champ limité. »²

L'élève se questionne, se trompe, ce qui lui permet d'aller plus loin, de pousser la réflexion pour tenter d'autres choses, chercher, réfléchir et construire ses représentations.

En effet, lors de mes enquêtes auprès d'élèves, j'ai entendu des réflexions comme

« J'ai dû chercher, et j'ai découvert un nouveau doigté... »

Afin de s'appropriier le savoir, l'élève doit réinventer ce savoir. Il doit en faire le sien. L'élève doit mobiliser ses compétences, ses connaissances antérieures et les réorganiser pour surmonter la difficulté. Il doit pratiquer un changement de cadre. Il confronte de façon personnelle les outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre. Il va tâtonner, expérimenter de nouvelles choses. Tout ceci va lui permettre de créer et de reconstituer du savoir.

Cette appropriation représente l'inconnu pour l'élève, un bouleversement dans ses acceptations acquises, et se présente à lui comme un obstacle à franchir.

Pour surmonter cet obstacle, l'élève recherche dans ses propres ressources et mobilise les connaissances apportées par l'enseignant. Cette élaboration constitue un apprentissage, celui que l'enseignant cherchait à faire acquérir à travers la situation et qui était l'objectif à atteindre. Cet apprentissage est contextualisé et prend du sens car il est dans une tâche réelle.

C'est parce qu'il commet des erreurs et qu'il les identifie comme telles que l'élève poursuit ses recherches et tente d'aller plus loin. Apprendre, c'est prendre le risque de se tromper.

« Nous ne faisons pas d'erreurs, que des apprentissages. » Anne Wilson Schaeff,
Psychothérapeute américaine

² **L'erreur, un outil pour enseigner** de Jean-Pierre Astolfi, Editions ESF, Issy-Les Moulineaux, 2004.

L'année passée, j'ai proposé un travail avec un élève de second cycle, sur la pièce *Roxane et Edmont* de Claude-Henri Joubert, pièce pour clarinette sib et piano.

Cette pièce a la caractéristique, entre-autres, d'avoir de très longues phrases musicales. L'élève, lors d'une séance, s'est lui-même aperçu des respirations trop fréquentes, qui coupaient les phrases musicales. L'instant d'après, celui-ci rechercha dans ses connaissances antérieures le moyen de surmonter cette difficulté. Lui-même proposa des exercices afin de débloquer le grand droit, muscle abdominal, qui, en l'utilisant a la caractéristique de gêner, voire de bloquer la respiration. L'élève, face à la difficulté, a admis l'erreur (utilisation du grand droit) et a recherché dans ses propres ressources comment surmonter cet obstacle. Cette situation pédagogique a permis à l'élève de prendre conscience de l'importance de la non-utilisation de ce muscle dans la respiration.

Tout ceci donne envie à l'élève d'aller plus loin dans sa pratique, de pousser ses propres possibilités. Cela participe donc au développement ou au maintien de sa motivation. Il va chercher et expérimenter pour lever cet obstacle.

Ces réflexions, tâtonnements, expérimentations vont stimuler l'élève et l'impliquer directement dans son apprentissage.

« J'ai dû chercher, me poser de nombreuses questions, et cela m'a permis de trouver la solution. Cela m'a beaucoup plu ! » Citation d'un élève, lors d'une de mes enquêtes.

II. Le point de vue des enseignants

Certains enseignants utilisent l'obstacle comme véritable démarche pédagogique. Ce sont des situations didactiques construites autour d'un « problème », le terme désignant un questionnement, une énigme... dont la résolution nécessite l'investissement de l'élève. L'analyse des questionnaires que j'avais transmis à des enseignants montre qu'à la question : « L'élève, devant l'obstacle, était-ce pour vous une démarche pédagogique ? » 61% des réponses étaient positives. L'enseignant qui utilise l'obstacle comme une démarche pédagogique souhaite, dans cette situation, favoriser la stimulation des élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages, développer leur autonomie et permettre aux élèves de dépasser leurs propres limites, performances. D'après certains enseignants, l'élève n'a pas, au

départ, tous les moyens de lever cet obstacle. Il doit, tout d'abord, s'approprier le questionnement et mettre en œuvre ses connaissances pour résoudre cette situation.

L'enseignant provoque ainsi des situations où l'élève peut construire un espace de réflexion autour d'un problème à résoudre.

Mais il est nécessaire que le problème ne se trouve ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà, ce que L. S. Vygotski appelait la « zone proximale de développement ». Il ne faut, en effet, pas que l'obstacle soit insurmontable pour l'élève. Cela implique que l'enseignant connaisse bien l'élève qu'il a en face de lui. C'est une personne avec des facilités, des difficultés mais aussi avec une histoire personnelle.

L'apprentissage découlera du franchissement de cet obstacle.

L'obstacle n'est pas toujours évident à identifier. Lorsque l'élève rencontre des difficultés à le surmonter, l'obstacle à dépasser devient l'objectif à atteindre. Il demande une analyse de la pratique et un entraînement pour y arriver.

Durant mon enquête auprès d'enseignants, certains m'ont dit que ces obstacles étaient de véritables étapes de travail, et que les élèves, dans ces cas-là, sont tout à fait conscients d'être mis devant un obstacle.

Ces situations font partie de la démarche pédagogique de l'enseignant.

« Trouver par soi-même une solution face à une difficulté, c'est essentiel pour un musicien en route vers l'autonomie. J'observe donc sa réaction et l'oriente dans le processus de réflexion pour trouver une solution. L'élève est conscient que le plus important n'est pas la réponse, mais le chemin pour y arriver. » Citation tirée d'un des questionnaires réalisés.

Pour que l'élève soit acteur de son apprentissage, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs où il rencontre un obstacle. Devant celui-ci, l'élève réinterroge sa pratique et s'entraîne pour le surmonter. Il expérimente et se questionne afin de résoudre la situation rencontrée. L'élève devient autonome de ses apprentissages.

L'enseignant laisse l'élève chercher et se tromper. L'erreur devient alors un véritable outil de la pédagogie.

« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. »³

³ ***L'erreur, un outil pour enseigner*** de Jean-Pierre Astolfi, Editions ESF, Issy-Les Moulineaux, 2004.

Une erreur n'arrive jamais par hasard, elle a un sens et veut dire quelque chose. J'ai souvent constaté que les élèves débutants en clarinette veillent mettre l'anche sur le bec mais contre la lèvre supérieure de la bouche. Cette erreur de leur part est à utiliser comme source d'apprentissage, permettant d'aborder l'organologie de la clarinette. En effet, Jean-Christophe Denner (1655-1707), luthier allemand, remplace la boîte enfermant l'anche par un bec sur lequel l'anche est fixée par une ligature. Les clarinettes ont d'abord joué l'anche sur le dessus. La position anche dessous s'est généralisée vers la fin du XVIIIème en Allemagne, vers 1830 en France et en Angleterre et seulement à la fin de la 2ème guerre mondiale en Italie. Cette amélioration est souhaitée pour une moins grande fatigue des lèvres des musiciens.

Face à un obstacle, l'élève cherche et expérimente, les erreurs commises ne sont jamais le fruit du hasard. Elles sont induites par une certaine logique, propres à chaque élève. L'enseignant peut alors analyser le mécanisme qui en est à l'origine. Celui-ci peut rebondir dessus, afin d'amener l'élève pas à pas vers le franchissement de l'obstacle.

Guy Brousseau, professeur émérite de mathématiques à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine (IUFM), nous livre que.

« L'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant se révèle fausse ou simplement inadaptée... »

Il me semble important, à ce stade de réflexion, de définir le terme de « dévolution », employé par Guy Brousseau,

L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs. Le savoir est décontextualisé et dépersonnalisé (extrait de son contexte initial de « savoir savant ») pour être recontextualisé en cours. Dans cette situation, l'enseignant doit veiller à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose le problème, de même il ne doit pas laisser l'élève chercher seul sans aide. La dévolution se situe dans cet entre-deux.

Guy Brousseau définit la dévolution comme

« Un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ».

Je poursuis cette étude par l'analyse de deux aspects très présents dans l'enseignement spécialisé de la musique : le dépassement de soi et la performance.

Performance, vient du mot anglais « to perform », signifiant « réaliser », lui-même emprunté à l'ancien français « parformer », signifiant « accomplir, exécuter, achever »⁴.

Deux performances peuvent être distinguées :

- ✓ La performance peut être un résultat exceptionnel (on a fait mieux que d'habitude). Cette performance rejoint la performance sportive (un record, un exploit, une réussite remarquable...), donc un lien avec l'activité sportive sera réalisé.
- ✓ La performance artistique est une situation nous ayant poussé à faire quelque chose qu'on n'aurait pas fait habituellement (une œuvre est "performée", c'est à dire qu'avant cela elle dormait en attendant d'être réalisée).

Cette deuxième performance est celle qui m'intéresse dans le cadre de ce mémoire. L'enseignant peut provoquer un obstacle lors de la recherche d'un résultat artistique. Cet obstacle, s'il est dépassé, permettra à un élève de produire le résultat attendu.

III. Le point de vue des établissements

Les établissements d'enseignements spécialisés de la musique sont des lieux où cohabitent des « mondes » très différents. De tradition classique, les établissements s'ouvrent progressivement à de nouvelles disciplines aux cultures variées.

La récente Charte stipule

*« Pôle de référence en matière d'enseignement artistique, les établissements d'enseignements en danse, musique et théâtre, ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation préprofessionnelle. »*⁵

Il s'agit de deux formations ambivalentes, ne serait-ce que par leur définition.

Qu'est-ce qu'un amateur vis-à-vis d'un professionnel ? L'amateur et le futur professionnel ont-ils les mêmes attentes ?

De la nature de l'établissement découlera un projet et des objectifs pédagogiques.

⁴ *Dictionnaire Culturel en langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Editions Sejer, 2005, Paris, p. 1565

⁵ Extrait tiré de la Charte de l'Enseignement Artistique Spécialisé en Danse, Musique et Théâtre de 2003.

De plus, de la nature de cet établissement découlera aussi le type d'élève formé.

Dans tous les cas, de nombreux établissements proposent et favorisent l'organisation de prestations scéniques des élèves, futurs amateurs ou futurs professionnels. Un des objectifs de la structure est de former des musiciens à la scène, qu'ils soient de futurs amateurs ou professionnels.

L'établissement propose des auditions de classes, pluridisciplinaires, master-class... Ces situations peuvent être source d'obstacle pour les élèves, mais elles ont réellement un intérêt pédagogique. Ces prestations servent à se confronter à la scène, se confronter au public, se familiariser aux commentaires et à la critique du public, travailler sur le trac, et créer des situations d'auto-évaluation.

Je suis tout à fait consciente que les collectivités qui investissent dans les établissements (budgets de fonctionnement et d'investissement) souhaitent l'organisation de telles prestations dans leur cité. Ce point sera développé au chapitre suivant.

Rapport à l'obstacle, au mimétisme et à la pédagogie

I. Le rapport des élèves et de leur entourage à l'obstacle

A ce stade de la réflexion, il est intéressant d'évoquer les différentes tranches d'âges d'élèves que nous pouvons avoir en cours.

Selon l'âge de l'élève en face de nous, ses centres d'intérêt, son état physiologique (changements corporels, mue à l'adolescence par exemple), sa sensibilité, l'obstacle peut être bien ou mal vécu.

Jean-Jacques Rousseau, écrivain et philosophe d'expression française du XVIIIème siècle, nous livre que la prise en compte de l'âge des élèves est très importante.

L'enfance est la première période de la vie humaine, de la naissance à l'adolescence. Le terme « enfant » viendrait du latin « infans », qui désigne de façon assez précise le nourrisson qui n'a pas encore atteint le stade de la parole. Une fois devenu « parlant », l'enfant latin se nomme « puer » et cet état dure assez longtemps puisqu'il se prolonge jusqu'à l'âge de dix-sept ans (où il devient « adulescens »).

L'adolescence est généralement entendue comme la période de vie qui s'étend de la puberté (aux alentours de 12 ans) à l'âge adulte (18 – 20 ans). Le terme « adolescent » n'est entré dans le langage courant qu'à la fin du 19^{ème} siècle et ce n'est que dans les années 40 qu'il est devenu populaire. Cela dit, l'étymologie du terme remonte à l'Antiquité puisqu'il est composé de la racine latine « adolescere » qui, au participe présent s'écrit « adulescens » et signifie « en train de grandir », et au participe passé « adultus » ou « qui a fini de grandir ».

L'adolescence est généralement perçue comme une période de crise et de turbulences au cours de laquelle de nombreux paramètres sont remaniés. L'individu doit en effet gérer au mieux les changements corporels qu'il subit, (apparence physique, changements de voix...) l'image de soi qui se trouve de fait modifiée, la recherche et l'affirmation de son identité, les attentes des parents ainsi que la multiplication des rapports sociaux. L'adolescent a besoin d'indépendance

par rapport à l'autorité mais en parallèle a un désir profond d'appartenance à un groupe. L'imagination prend une part importante dans la vie de l'adolescent.

Le terme adulte vient de « adultus » ou « qui a fini de grandir ». L'adulte est celui qui est parvenu au terme de sa croissance. L'adulte supporte l'indépendance, la frustration, est capable de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités.

Pour compléter cette réflexion, un extrait du livre troisième *L'Emile, ou De l'éducation*, publié en 1762, par Jean-Jacques Rousseau me semble important.

« Je me souviens que, voulant donner à un enfant du goût pour la chimie [...] j'envoyai chercher du vin dans la cave du maître de la maison, et d'autre vin à huit sous chez un marchand de vin. [...] Voilà, repris-je, le vin naturel et pur dont on peut boire, et voici le vin falsifié qui empoisonne. [...] J'étais fort content de mon exemple, et cependant je m'aperçus que l'enfant n'en était point frappé. J'eus besoin d'un peu de temps pour sentir que je n'avais fait qu'une sottise : car, sans parler de l'impossibilité qu'à douze ans un enfant pût suivre mon explication, l'utilité de cette expérience n'entraît pas dans son esprit, parce qu'ayant goûté des deux vins, et les trouvant bons tous deux, il ne joignait aucune idée à ce mot de falsification que je pensais lui avoir si bien expliqué. Ces autres mots malsains, poison, n'avaient même aucun sens pour lui. »

Dans cet exemple, Rousseau met en évidence qu'il a souhaité enseigner en fonction de la manière dont il pensait que l'enfant apprendrait. Mais la personne de cet enfant n'a pas été prise en compte (son âge, ses centres d'intérêts...). Pour qu'il comprenne vraiment, il aurait fallu qu'il réalise lui-même des expériences avec les deux sortes de vins. A cet âge, l'explication ne pouvait être comprise. De plus, le vocabulaire doit être adapté à la tranche d'âge de l'enfant.

Cette situation peut se produire dans l'enseignement spécialisé de la musique. L'élève enfant, adolescent, adulte en activité ou en retraite ne réagira pas de la même manière à une difficulté. Le temps de concentration, la puissance musculaire, la capacité d'adaptation ne seront pas les mêmes d'un enfant à un adolescent.

Dans l'enseignement de la clarinette, l'acquisition du registre du chalumeau⁶ peut-être très rapide, comme très longue. En effet, ce registre comporte les notes les plus graves de la

⁶ La tessiture de la clarinette est décomposée en plusieurs registres, le chalumeau, le médium, l'aigu et le suraigu. Le terme « chalumeau » a été conservé en mémoire de l'ancêtre de l'instrument.

clarinette, c'est-à-dire le fa et le mi grave. Ces notes sont émises en actionnant des clés avec l'annulaire des deux mains. Un enfant, commençant l'apprentissage dès 6-7 ans, ayant des petites mains, pourra difficilement accéder à ces clés. Pour faciliter les débuts, nous utilisons les clarinettes en Ut, qui sont un peu moins grandes et moins lourdes, mais pour certains enfants, cela ne suffit pas.

Si l'enseignant ne prend pas en considération la morphologie de l'élève qu'il a en face de lui, il peut créer un obstacle insurmontable pour ce dernier.

Gaston Bachelard, philosophe français des sciences et de la poésie et épistémologue reconnu du XXème siècle nous dit :

« Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon...ils n'ont pas réfléchi au fait qu'un adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas, d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer une culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. »

L'élève n'est pas vierge de toute conception avant l'apprentissage. Il a généralement déjà une représentation mentale du concept abordé. La réception d'un message, l'analyse d'un fait ne peut être effectuée par l'élève qu'à travers son propre système de représentations. C'est ce système et lui seul qui lui permet de décoder l'information qu'il reçoit. C'est en fonction de l'évolution de celui-ci qu'il construira, révisera ou affinera son savoir. La construction du savoir suppose donc la prise en compte des représentations initiales de l'élève.

Dans mon expérience d'élève, j'ai travaillé les Domaines de Pierre Boulez. C'est une œuvre pour clarinette seule ou pour clarinette solo et un ensemble de dix à vingt-cinq instruments. C'est une œuvre ouverte désignant donc une œuvre mobile, c'est-à-dire à l'intérieur de laquelle plusieurs trajectoires sont possibles. Dans ce type de pièce, la structure n'est pas fixée une fois pour toutes mais change à chaque exécution en fonction de l'interprète, car c'est lui qui donne à l'œuvre une forme parmi les multiples possibilités que la combinatoire rend possibles. Je me souviens que mon enseignant, avant de commencer le travail, m'a expliqué ce principe en ne tenant absolument pas compte que j'avais déjà rencontré ce genre de concept dans ma vie d'enfant. A l'école primaire, nous avons abordé des récits interactifs où l'enfant choisit son parcours de lecture. Il est assimilé au héros, appartient au récit mais, il n'y a aucune influence sur les parcours. Les parcours restent prédéfinis par l'auteur.

L'enseignant, sans en avoir conscience, m'a placée devant un obstacle car en m'expliquant le principe d'œuvre ouverte sans s'appuyer sur mes connaissances antérieures, sans les mobiliser, il m'a enfermée dans une approche très intellectuelle, abstraite de ce qu'il me présentait. S'il avait pris en compte mes connaissances antérieures, j'aurais pu donner libre cours à ma propre inspiration.

II. Le rapport des enseignants à l'obstacle, au mimétisme et à la pédagogie

Lors de l'enquête réalisée auprès d'enseignants et suite à mon expérience professionnelle, je me suis rendue compte que l'enseignant pouvait placer l'élève devant l'obstacle, mais que les raisons étaient bien différentes.

Dans certaines situations, l'enseignant ne se rend absolument pas compte que l'élève est en difficulté.

« Si le métier de l'élève est d'apprendre, le métier de l'enseignant est d'enseigner. Et l'enseignant le fait en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent. »⁷

En effet, l'enseignant lorsqu'il exerce évalue la façon dont les élèves comprennent et retiennent. Il peut arriver que cette évaluation soit faussée. Chaque élève détient des habitudes de travail, d'organisation et de mémorisation différentes que l'enseignant doit avoir bien cernées. Parmi tous les questionnaires remplis par des collègues, l'un de ceux-ci a indiqué qu'il avait placé un élève devant un obstacle sans le vouloir. Il ne s'était pas rendu compte que ce dernier avait besoin d'apprendre par cœur phrase par phrase pour pouvoir jouer une partition.

Avant d'élaborer toute démarche pédagogique, l'enseignant élabore un diagnostic de l'élève. Ce diagnostic prend en compte la personne dans sa globalité, et donc, le canal sensoriel préférentiel de l'élève. Chaque être a un canal sensoriel préférentiel, c'est-à-dire qu'il est visuel, auditif ou kinesthésique.

Lors de mon expérience professionnelle, il m'est arrivé de travailler avec un élève adulte ayant comme canal sensoriel préférentiel, le canal visuel. Je lui avais proposé un morceau par

⁷ *De l'apprentissage à l'enseignement*, Michel Develay, Editeur ESF, Issy-Les-Moulineaux, 1992.

le biais d'écoutes sonores. Très vite, je me suis aperçue que je le mettais en difficulté dès lors qu'il ne retransmettait pas par écrit les passages travaillés. Cet élève avait besoin d'un support écrit pour jouer ce morceau.

« Lors d'un remplacement sur un poste d'enseignant d'accordéon chromatique, une élève s'est mise à pleurer lorsqu'elle a dû jouer les deux mains ensemble. Je ne m'étais pas rendue compte à quel point elle était sensible et découragée. » Citation tirée d'un des questionnaires réalisé.

Dans cet exemple, nous pouvons remarquer que la mise devant l'obstacle n'était en aucun cas volontaire, mais bien réelle.

« Les enseignants tendent à se replier sur leur classe et les pratiques qui ont fait leurs preuves. »⁸

A ce stade de la réflexion, il me semble important de définir le mimétisme.

Le mimétisme est une stratégie adaptative d'imitation. La reproduction d'un geste est à la base de la mémorisation d'une technique. C'est en voyant l'autre faire que l'on se représente l'utilité ou l'intérêt de la chose faite.

Les enseignants, eux-mêmes, dans leurs pratiques pédagogiques, reproduisent par mimétisme, des pratiques observées, voire vécues.

Dans mon expérience personnelle d'élève, je me suis vue confrontée à un obstacle important. Dans un des conservatoires où j'ai étudié, l'enseignant organisait des auditions mensuelles. L'objectif était de monter rapidement du répertoire, et de le jouer en public. En milieu d'année, j'avais travaillé le Concertino de Carl Maria Von Weber, pour clarinette et piano. Malheureusement, le jour même de l'échéance, je suis tombée malade : la grippe. L'enseignant m'a dit qu'il était important que je participe quand même à l'audition. Son argument était le suivant :

« Dans la vie professionnelle, lorsque un concert est programmé, il faut que le musicien assure. Moi-même, lorsque je suis malade j'assume quand même mes concerts ! »

⁸ *Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage*, Philippe PERRENOUD, Editions ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1999.

J'ai donc participé à cette prestation avec beaucoup de difficulté. Se trouvait devant moi, un obstacle de taille : jouer malade, avec de la fièvre, et en plus je ne comprenais pas bien les objectifs de l'enseignant. Celui-ci a voulu que je reproduise ce qu'il avait lui-même vécu. Plusieurs années après, je me suis aperçue qu'entre le ressenti sur le moment et l'utilité sur le long terme, il y avait une différence. Certes la situation était extrême, mais l'enseignant, qui comptait beaucoup sur moi, voulait que je me dépasse. Je ne l'ai compris que bien plus tard.

III. Le rapport des établissements à l'obstacle

Chaque année, plus de 400 000 étudiants de tous âges se présentent à un examen de musique⁹.

D'après le Schéma d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Initial de la Musique, édité en 2008, par le Ministère de la Culture et de la Communication,

« 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.

Elle conjugue plusieurs fonctions, en outre de situer l'élève dans sa progression personnelle et de vérifier l'assimilation des acquisitions.

L'évaluation continue est placée sous la responsabilité du directeur d'établissement et des enseignants,

Les évaluations terminales, placées sous la responsabilité du directeur de l'établissement, associent des enseignants spécialistes et généralistes et peuvent associer aussi des professionnels extérieurs invités.... »

La phrase « l'évaluation permet de situer l'élève » est, à mon sens, ambiguë.

⁹ Article écrit par Alexandre Boutebel, *Les Examens de Musique*, La Scena Musicale, Volume 9, N°1, 3 septembre 2003.

S'agit-il de le situer par rapport à l'enseignement, et donc d'adapter les savoirs, soit une évaluation critériée, ou de le confronter, implicitement à une norme, soit une évaluation normée ?

L'évaluation critériée consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Les critères ou tâches que l'élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figuraient alors nécessairement dans les objectifs définis avant la séquence d'enseignement. L'examen n'est plus alors un temps de sélection, mais un temps de vérification, de réajustement, de régulation des savoirs.

L'évaluation normée consiste à comparer la performance de chaque élève à celle de ses condisciples ou à celle d'une population de référence (classes, école, pays, etc.) c'est la forme d'évaluation la plus utilisée dans les établissements scolaires.

Le Schéma ne précise pas la différence entre ces deux notions. Bon nombre d'établissements semblent avoir choisi la deuxième option. Alors l'examen n'est plus un moment où « on prend en compte l'écart à l'objectif à atteindre », mais bien une épreuve « où l'on prend en compte l'écart avec les autres ». Lors de mes enquêtes, j'ai très rapidement remarqué la présence du fameux « morceau imposé » aux examens. Ce morceau a bien pour rôle de comparer les compétences des élèves les uns par rapport aux autres.

Pour encourager la créativité et l'enthousiasme, certains établissements permettent un choix de répertoire incluant des compositions personnelles, mais ce phénomène est encore assez peu courant

De cette manière, l'élève sera mis devant un obstacle, où il sait qu'il y aura compétition. La présence des mentions (Assez-Bien, Bien, Très Bien...) justifie bien mon propos. Un classement est établi entre les élèves.

Lors de mon expérience professionnelle, j'ai eu une discussion avec l'adjointe à la Culture d'une des collectivités qui m'embauchait. Elle m'a fait part du fait qu'il était très important, à son avis, d'organiser des examens de fin de cycle à l'école de musique. Elle a justifié son propos en me disant que c'était un argument pour expliquer aux autres conseillers municipaux que l'école de musique n'était pas une association.

Cette remarque m'a beaucoup étonnée au premier abord, puis, je me suis dit par la suite qu'il y avait un enjeu politique dans l'organisation ou non des examens. Il faut justifier en permanence l'utilisation des fonds publics de la collectivité.

De là découle, que, suite à la demande des employeurs, les enseignants organisent des examens et mettent ainsi les élèves devant des obstacles. Défi, satisfaction personnelle, conseils, diplômes... Les examens ne sont pas toujours la panacée qu'ils prétendent être. Tous les élèves n'ont pas les mêmes ambitions, ni la même résistance au stress, car ce dernier fait incontestablement partie intégrante de l'épreuve. Certains en tirent avantage, considérant la nervosité comme une bonne source d'énergie. Pour d'autres, la simple présence de juges devient un véritable cauchemar.

J'ai pu remarquer, lors de mes enquêtes auprès d'enseignants et de directeurs, que les établissements peuvent avoir des pressions de la part des collectivités. Ces dernières participent au fonctionnement des structures en accordant des budgets de fonctionnement et d'investissement. En retour, elles souhaitent que des prestations soient organisées hors des murs de l'établissement. Ce type de situation peut engendrer des obstacles (trac, répertoire trop vite abordé...) pour les élèves qui doivent se produire sans que cela ne fasse partie d'une réelle démarche pédagogique.

Conclusion

Les lectures, les recherches que j'ai effectuées pour réaliser ce mémoire m'ont énormément intéressée. Les situations diverses que j'ai analysées m'ont fait réfléchir sur l'importance d'un obstacle dans l'enseignement spécialisé de la musique. Tout au long de sa carrière, un enseignant est confronté à des situations où un obstacle est présent et devra être pris en compte afin que l'élève puisse le surmonter.

Je suis entièrement convaincue qu'un obstacle est un tremplin qui se dresse devant nous afin de nous permettre de nous élancer vers de grands objectifs.

Lors de cette réflexion, les questionnaires remplis que certains enseignants m'ont retournés m'ont permis de me rendre compte que le terme « obstacle » avait besoin d'être défini. Chacun n'y mettait pas le même sens. Pour certains enseignants, l'obstacle était un véritable mur, donc extrêmement difficile à franchir. Pour le plus grand nombre d'entre eux, l'obstacle est une situation que chaque musicien est amené à connaître de façon assez récurrente. L'enjeu est de le dépasser sans le refuser, et la situation peut venir de l'autre (partenaire dans un groupe ou enseignant) dans le cadre d'une situation pédagogique.

On peut considérer que l'obstacle est fructueux si l'élève est conscient qu'il est face à une difficulté. Pour réussir, il doit être persuadé qu'il peut compter sur l'enseignant afin de la surmonter, qu'il a devant lui un défi à relever, et que cette situation devienne une émulation.

Cet obstacle ne sera pas fructueux s'il est mal amené, mal expliqué, si l'élève n'a pas compris qu'il s'agissait d'une situation qui doit le stimuler. Il est évident que l'élève et l'enseignant ne doivent pas être en décalage.

Un élément très important est, à mon avis, le rôle majeur joué par la présentation de l'obstacle, l'information donnée à l'élève. L'enseignant doit être très clair et bien formuler ce qu'il attend de cette situation. Lorsque ces éléments sont réunis, l'élève s'investira complètement pour vaincre cet obstacle.

Annexe

Questionnaire Delphine GRANGER

La prise en compte de l'obstacle dans une démarche pédagogique

Philippe Perrenoud écrit dans son ouvrage Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage, Philippe PERRENOUD, Editions ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1999,

« *Le métier d'enseignant consiste à gérer la progression des apprentissages ou à impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.* ».

En tant qu'élève puis enseignante, il m'est arrivé d'observer la gestion de l'obstacle¹⁰ par les élèves.

En effet, certains élèves ont besoin qu'on les stimule afin qu'ils progressent, mais pour d'autres élèves, cela aura un effet néfaste sur leur progression (sentiment d'incompréhension, de découragement, voir d'incapacité de répondre à la demande de l'enseignant...)

Cette stimulation met les élèves devant des obstacles de différentes natures. Ces obstacles, qui sont à surmonter par l'élève, peuvent se produire dans des contextes bien différents, le face à face pédagogique, une prestation publique, une évaluation...et la gestion des obstacles par l'élève se fera différente selon le contexte.

Ce questionnaire a pour objectif de réaliser une étude sur les différentes natures d'obstacles que peuvent rencontrer les élèves, et l'intérêt pédagogique de mettre un élève devant tel ou tel obstacle.

Merci d'avance de bien vouloir prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Delphine Granger

06-77-59-03-37

delphine.signature@orange.fr

¹⁰ Du latin *Obstaculum*, de *obstare* « se tenir (*stare*) devant ». Le terme obstacle est à prendre dans sa seconde définition. Ce qui s'oppose à l'action, à l'obtention d'un résultat (barrage, barrière, difficulté, empêchement, frein, gêne). Définition du Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, Nouvelle édition de Paul Robert, 1993 (p.1763).

Dans quelle(s) structures(s) vous enseignez ?

.....

Le lieu d'enseignement ?

.....

Quel est votre cadre d'emploi ?

.....

Quelle est votre discipline ?

.....

Merci d'entourer la réponse adéquate.

Avez-vous déjà constaté un de vos élèves devant un obstacle ?

OUI NON

Dans quelle situation s'est présenté cet obstacle ?

1. Etait-ce en situation de face à face pédagogique ?

OUI NON

2. Etait-ce en situation de cours collectifs ?

OUI NON

3. Dans le cadre d'un cours public (portes ouvertes) ?

OUI NON

4. D'une répétition avec l'accompagnateur de la structure ?

OUI NON

5. De la préparation d'une audition de classe ?

OUI NON

6. De la préparation d'une audition pluridisciplinaire ?

OUI NON

7. D'une audition de fin d'année ?

OUI NON

8. De la préparation d'une master-class ?

OUI NON

9. De la préparation d'une évaluation de cycle ?

OUI NON

Qu'est-ce qui a motivé cette mise devant l'obstacle ?

1. L'élève devant l'obstacle, était-ce, pour vous, une démarche pédagogique ?

OUI NON

Si oui, merci de préciser :

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

2. L'élève avait-il conscience d'être mis devant un obstacle ?

OUI NON

Si oui, merci de préciser comment avait-il conscience :

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

3. Etait-ce une incompréhension langagière ?

Afin d'améliorer la compréhension de certains mots difficiles (langage technique), l'enseignant peut utiliser des métaphores pour les illustrer. Ce procédé peut entraîner une mauvaise interprétation et une mauvaise compréhension. Ceci peut être lié au fait que les termes employés par l'enseignant ne sont pas aussi transparents qu'il l'imagine.

OUI NON

Si oui, merci de décrire :

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

.....
.....
4. Etait-ce un malentendu sur vos intentions envers l'élève ?

OUI NON

Si oui, merci de décrire :

.....
.....
.....
.....
5. Etait-ce à la suite d'une erreur de « diagnostic » sur l'élève ?

OUI NON

Si oui, merci de décrire :

.....
.....
.....
6. Etait-ce un défaut de patience ?

OUI NON

7. Une affinité envers tel(le) élève ?

OUI NON

8. Pour travailler sur la gestion du trac ?

OUI NON

9. Pour pousser au dépassement de soi / performance ?

OUI NON

Deux performances peuvent-être distinguées :



Performance : Résultat exceptionnel, on a fait mieux que d'habitude.



Performance artistique : Situation qui nous a poussé à faire quelque chose qu'on n'aurait pas fait habituellement : c'est le cas lorsque l'on parle d'une "performance artistique", où l'œuvre est "performée", c'est à dire qu'avant cela elle dormait en attendant d'être réalisée.

10. Etait-ce une performance ?

OUI NON

11. Une performance artistique ?

OUI NON

12. Etait-ce pour former un (des) élève(s) fort(s) psychologiquement ?

OUI NON

Si oui, merci d'expliquer :

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

Cette démarche a-t-elle changé la pratique de l'élève ?

1. La situation a-t-elle provoqué une amélioration dans la pratique de l'élève ?

OUI NON

2. Cette situation a-t-elle été fructueuse ?

OUI NON

Si oui, merci d'expliquer :

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

3. Cette situation a-t-elle été stimulante ?

OUI NON

Si oui, merci d'expliquer :

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

4. Le résultat positif aurait-il pu être atteint autrement ?

OUI NON

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

5. Cette situation a-t-elle été démotivante ?

OUI NON

Si oui, merci d'expliquer :

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

6. Cette situation a-t-elle été destructrice ?

OUI NON

Si oui, merci d'expliquer :

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

Bibliographie

Ouvrages pédagogiques

- Astolfi, Jean-Pierre *L'erreur, un outil pour enseigner.*
Collection Pratiques et enjeux pédagogiques,
Editions ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2004.
- Astolfi, Jean-Pierre *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers.*
Editions ESF, Issy-Les Moulineaux, 2003.
- Develay, Michel *De l'apprentissage à l'enseignement.*
Editions ESF, Issy-Les-Moulineaux, 1992.
- Develay, Michel *Peut-on former les enseignants ?.*
Editions ESF, Issy-Les Moulineaux, 1996.
- Girard, Laurent *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical.*
Editions L'Harmattan, Paris, 1998.
- Perrenoud, Philippe *Dix nouvelles compétences pour enseigner.*
Invitation au voyage.
Editions ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1999.
- Reboul, Olivier *Ou'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement.*
Editions Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

Mémoires

Audétat, Marie-Claire
& Voirol Ch.

L'adolescent,

Psynergie, Neuchâtel, 1997.

Beauny, Ferjeux

L'enfant, le jeu et la musique, La place du jeu dans l'apprentissage de la clarinette en première année à l'école de musique, CEFEDM Bretagne-Pays de La Loire, Promotion 2005-2007.

Bouscot, Delphine

Enseigner la musique...un métier ?, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion 1999-2001.

Desprez, Lydie

Comment permettre l'émergence d'une motivation dans l'enseignement musical ?, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion 200-2001.

Deval, Karine

L'erreur : un obstacle à analyser,

Dossier professionnel, Concours de recrutement des professeurs des écoles, Session 2000.

Esquis, Hervé

Une école de musique démocratique ?, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion 1997-1999.

Robardet, Guy

Utiliser des situations-problèmes pour enseigner les sciences physiques, Collectif Recherche-Formation en didactiques des Sciences Physiques, IFM Université Joseph Fourier, Grenoble, Mai 89.

Ouvrages littéraires

Rousseau, Jean-Jacques *Emile, ou De l'Education*, Flammarion, Paris, 1966.

Publication de Recherches

Enseigner la musique n°8, Education permanente ; action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées ; CEFEDM Rhône-Alpes, Actes des rencontres à Lyon les 2 et 3 mars 2005.

Articles

Importance didactique des obstacles à l'apprentissage dans une perspective de formation à l'enseignement des Sciences, Numéro 2, Rubrique formation des Formateurs, Revue Africaines de Didactique des Sciences et des Mathématiques (RADISMA), 30 Mars 2007.

Innovier en identifiant et en dépassant des objectifs-obstacles, Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.

Les Examens de Musique, La Scena Musicale, Volume 9, N°1, par Alexandre Boutebel, 3 septembre 2003.

Dictionnaires

Rey, Alain *Dictionnaire Culturel en langue française*, Editions Sejer, Paris, 2005.

Dictionnaire de la langue française, Nouvelle édition de Paul Robert, 1993, p.1763.