

COMMENT FORMER DE VÉRITABLES AMATEURS ?

SOMMAIRE :

<u>Introduction</u>	p 3
<u>I/ Qu'est ce que l'amateur ?</u>	p 5
<u>1/ Définition</u>	p 5
<u>2/Place de l'amateur dans l'enseignement</u>	p 6
<u>3/ Pratique amateur, pratique de loisirs</u>	p 8
<u>II/ Le goût pour la musique</u>	p 10
<u>1/ Définition</u>	p 10
<u>2/ Quelle musique ?</u>	p 11
<u>3/ L'amour de l'art... de l'importance du code</u>	p 13
<u>III/ Motivation à l'apprentissage</u>	p 16
<u>1/ Définition</u>	p 16
<u>2/ Des motivations différentes selon les âges</u>	p 17
<u>3/ Éléments de psychologie dans l'apprentissage</u>	p 19
<u>Conclusion : Pour une nouvelle pratique amateur</u>	p 23
ANNEXES	p 24
BIBLIOGRAPHIE	p 28

Comment former de véritables amateurs ?

La question de la formation d'un amateur de musique, au sens de celui « qui aime, recherche, cultive (une certaine activité) », me tient particulièrement à cœur.

Elle m'est venue de mon expérience de prof de piano remplaçante pendant plusieurs années, dans différents types d'établissements et de départements, et du constat du terrible contraste entre l'enthousiasme gourmand des débutants de première année et le très net assagissement d'autres élèves dès la 2^e ou 3^e année, marquant ainsi une perte du désir d'apprendre et une passivité contrairement il me semble à tout amour pour la musique.

Qui n'a été touché par les « étoiles plein les yeux » des élèves qui débutent la musique plein de curiosité et d'appétit pour ce nouvel objet sonore, le piano, promesse de nouveautés ?

Qui n'a été frappé en retour par la passivité molle qui semble atteindre de nombreux élèves dès les années suivantes ?

Que s'est-il passé entre temps pour transformer chez certains ce désir initial en désinvestissement presque total ?

Combien d'élèves ainsi par classe semblent attendre qu'on leur fournisse des « morceaux à jouer » qu'ils enchaînent les uns après les autres, sans aucun investissement et semblant remplir un pur devoir de présence ?

Autant de questions cruciales pour l'apprenti musicien d'une part, qui entre en école de musique avec une envie qu'il s'agit de ne pas gâcher, et pour l'enseignant d'autre part, qui risque bien à son tour d'être menacé d'ennui face à des élèves sans motivation, s'il ne se penche plus précisément sur ce qui anime un musicien en devenir et les raisons de sa présence au conservatoire ;

mais surtout questions essentielles pour la pérennité des écoles de musique en général, dont la vocation première est de former des amateurs¹ capables de s'insérer dans les activités culturelles locales, et qui de ce fait, doivent avoir à cœur d'installer durablement le goût pour la pratique musicale de leurs élèves.

Ces questions nécessitent d'abord de bien redéfinir tous les termes en jeux ici : précisons d'emblée que le terme amateur, qui ne manque pas de faire polémique, renvoie ici à l'amour

¹ D'après Schéma National d'orientation pédagogique de musique (SNOP, 2008) et Charte de l'enseignement artistique spécialisé (2001)

pour la musique en général qu'il s'agit de remettre au centre des objectifs d'apprentissage, - et non à l'antithèse du professionnel. J'y reviendrai dans la première partie de ce mémoire.

Il s'agit dans un deuxième temps d'analyser les différentes composantes du goût pour la musique, en prenant en compte la part de détermination sociale et la question des esthétiques enseignées.

Je reviendrai ensuite sur les éléments psychologiques de la motivation à apprendre qui est un des ressorts essentiels du développement du goût pour une activité.

Le but de ce mémoire est de donner, non des réponses bien sûr à un sujet aussi vaste, mais quelques pistes de réflexion pour tenter de définir une nouvelle pratique amateur.

I/ Qu'est ce que l'amateur ?

1/ Définition

L'amateur est une figure ambiguë dans les représentations culturelles communes, polarisant images tant positives que négatives, et évoluant au fil des siècles au gré des sociétés dans lesquelles il se meut.

À l'article « Amateur », le *Dictionnaire culturel en langue française*¹ propose la définition suivante :

« Personne qui aime, recherche, cultive (certaines choses, certaines activités) », puis « amateur d'art : personne qui a la passion des objets d'art », enfin à partir de 1762 « personne qui cultive un art, une science pour son seul plaisir (et non par profession) »

Le sens péjoratif ne viendra que plus tard, en 1822 « personne qui exerce une activité de façon négligente ou fantaisiste », où on le confond avec le « dilettante ».

Antoine Hennion, dans *Figures de l'amateur*², a mis en lumière la connotation doublement négative du mot, qui d'une part s'oppose au professionnel, incluant implicitement ainsi un jugement négatif sur son niveau technique et musical, et d'autre part, renvoie à une image un peu désuète d'un âge d'or où l'on pouvait pratiquer un art pour son seul plaisir, « hors de toute contrainte scolaire ou professionnelle »³.

Aussi s'attache-t-il à réhabiliter la figure de l'amateur de musique, en en proposant une définition qui fait un léger pas de côté par rapport à son sens habituel : l'amateur est vu ici comme un « usager de la musique » au sens large, c'est-à-dire un « pratiquant actif d'un amour de la musique, que celui-ci passe par le jeu, la fréquentation d'un groupe, l'assistance au concert ou l'écoute de disque et de la radio »⁴. L'originalité de son approche est de relier ces deux figures jusque là bien distinctes : d'un côté le mélomane « passif » à l'âme de

¹ *Dictionnaire culturel en langue française*, sous la direction d'A. Rey, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2005.

² A. HENNIION, S. MAISONNEUVE, E. GOMART *Figures de l'amateur, Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, La Documentation française, Paris, 2000.

³ *Ibid.* p 36

⁴ *Ibid.* p 51

collectionneur, auditeur de concerts et/ou de musique sur tout support existant ; de l'autre l'instrumentiste investi dans une pratique active de son amour pour la musique.

Cette synthèse de l'amateur en auditeur mélomane et musicien nous intéresse particulièrement ici : en effet, on le verra par la suite, lier la pratique musicale avec son corollaire qui semble évident à premier abord, (à savoir l'écoute de la musique que l'on pratique), ne semble plus si simple une fois franchies les portes de l'école de musique.

Hennion rappelle ainsi que notre « compétence à écouter la musique pour elle-même est historique », et que « nous avons appris à prendre plaisir à écouter de la musique »¹ grâce aux médias². Ne retrouve-t-on pas là un des rôles de l'école de musique : une école de musiciens amateurs doublée d'une école d'auditeurs ?

2/ La place de l'amateur dans l'enseignement de la musique en France : bref historique

Les textes officiels actuels qui ont trait à l'enseignement artistique spécialisé mettent tous l'accent sur la nécessité de redonner toute sa place à la pratique amateur. Ainsi, la Charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001 rappelle :

« Pôles de référence en matière d'enseignement artistique, les établissements d'enseignement 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 pré - professionnelle » (c'est moi qui souligne).

Si la notion de « formation d'amateurs » revient si souvent dans ces textes³ aujourd'hui, c'est qu'il n'en a pas été toujours ainsi. Il faut chercher à comprendre l'origine de cette insistance en s'appuyant sur un bref historique de l'enseignement musical en France, tant professionnel qu'amateur⁴.

¹ *Ibid.*, p 58-59

² Relevons ici que le livre date de l'an 2000, sur des études probablement faites dans les années antérieures, avant donc l'ère du tout numérique. Hennion ne parle donc ici que des supports radio et CD, pas encore d'internet ni des supports MP3.

³ Entre autres : « La mission première des établissements étant de **former des amateurs**, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, **afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.** » (c'est moi qui souligne), in SNOP 2008, *op. cit.* Le mot « amateur » revient 21 fois dans ce texte de 12 pages.

⁴ Sources : *Musiques : apprendre/pratiquer – Guide*, chapitre « De 800 à nos jours, une brève histoire de l'enseignement musical » sous la direction de Laurent Bayle, cité de la musique, 2003 / ainsi que *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, sous la direction d'E. de Waresquiel, CNRS éditions, Larousse-Bordas, 2001, article « Conservatoires et écoles de musique », p 155.

Avant la création du Conservatoire de Paris en 1795, ce sont les maîtrises de jeunes chanteurs, attachées à une église, qui assurent l'essentiel de l'éducation musicale à destination de professionnels, la diffusion des oeuvres (notamment pour les services religieux) et la création musicale. L'enseignement y est gratuit et dispense une formation complète aux enfants y entrant. Parallèlement, des corporations de musiciens dédiées à la pratique purement instrumentale, se créent dès le XIV^e siècle, et restent actives jusqu'au XVIII^e siècle, avec une transmission de savoirs de maître à apprenti quasiment héréditaire et un monopole très strict de leur pratique. La pratique amateur quant à elle, est jusqu'à la fin du XVIII^e siècle l'apanage d'une petite élite aristocratique, qui se forme auprès de Maîtres de musique privés.

La naissance de l'« Institut national de musique » en 1795 (qui deviendra le Conservatoire de Paris) après la suppression de toutes les maîtrises entraîne une professionnalisation et une spécialisation des musiciens, en axant l'enseignement sur une formation purement instrumentale. L'objectif avoué est de former des musiciens – citoyens « *nécessaires à la solennité des fêtes républicaines* »¹.

L'enseignement est alors extrêmement centralisé, et les autres établissements créés à partir de 1826 dans d'autres grandes villes ne sont que des succursales du Conservatoire, dont l'action principale pouvait alors se résumer à la sélection des plus brillants élèves, envoyés ensuite vers la capitale. L'enseignement est alors centré sur l'excellence technique et la virtuosité instrumentale.

Parallèlement à cet enseignement professionnel, l'enseignement musical à destination d'amateurs se développe de différentes manières au XIX^e siècle : il passe notamment par des sociétés musicales et les multiples orphéons qui naissent partout sur le territoire, et offrent aux amateurs enseignement et pratique musicale. Certains aboutissent à la création d'écoles de musique. Par ce biais, beaucoup de musiciens amateurs ont eu accès à un apprentissage doublé simultanément d'une pratique régulière au sein d'orchestres et d'harmonies amateurs.

D'autre part il est dispensé à titre privé par des musiciens et compositeurs qui s'émancipent de leurs anciens mécènes aristocrates, et trouvent dans l'enseignement privé une source de revenus non négligeable. Cette forme d'enseignement se développe dès le XVIII^e siècle, où l'on trouve de plus en plus « d'amateurs éclairés » d'origine aristocrate puis bourgeoise s'adonnant à la musique, et se poursuivra tout au long du XIX^e siècle. Se forme ainsi en piano par exemple, une véritable caste de musiciens amateurs de haut niveau, formés par des compositeurs comme Chopin ou Liszt pour ne citer que les plus connus en France.

¹ *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959, op.cit.*, p 155.

Ce n'est qu'un siècle plus tard, dans les années 1960 et 1980, que les pouvoirs publics commencent à s'intéresser à l'amateur, qui n'est plus seulement l'esthète distingué d'un cercle restreint de privilégiés. Le développement du marché du disque et de l'écoute des médias en effet va de pair avec une forte demande en pratique musicale amateur¹, et s'accompagne d'une forte hausse du nombre d'écoles de musique.

Le plan Landowski en 1969, puis une politique culturelle active au début des années 1980 sous l'action de Maurice Fleuret ont beaucoup œuvré pour l'ouverture des établissements d'enseignement artistique spécialisé à de nouveaux publics, la décentralisation et la prise en compte de cette pratique amateur.

Les Schémas d'orientation pédagogique ont axé leurs directives vers les pratiques collectives contre une pratique individualiste de la musique qui se résumait souvent jusque là à des cours particuliers en école de musique. Dans le même temps, d'autres esthétiques que la musique classique à contemporaine sont entrées au conservatoire, diversifiant ainsi les pratiques et les publics.

C'est aussi à partir des années 1980 que l'attention des pouvoirs publics s'est plus particulièrement portée vers la formation des professeurs de musique, avec la création du Diplôme d'Etat et des CEFEDM, conférant ainsi aux enseignants un rôle pédagogique spécifique qu'il ne semblait pas nécessaire de leur attribuer jusque là.

On le voit donc bien ici, les institutions ont tenté depuis une quarantaine d'années de corriger peu à peu la visée professionnalisante du métier, et de distinguer un cursus professionnalisant d'un cursus amateur au sein d'un même établissement. Le fait que l'Education nationale prenne si mal en compte l'enseignement artistique à l'école a sans doute à voir avec cette ambiguïté, qui fait se côtoyer bon gré mal gré formation professionnelle et formation amateur.

3/ Pratique amateur, pratique de loisirs

L'opposition entre formation professionnelle et formation amateur est à double tranchant : est-ce à dire qu'il faudrait une formation à deux vitesses, de qualités différentes ? Ne souhaite-on pas à tout professionnel d'être en même temps un amateur au sens premier du terme ?

¹ Voir Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles préférées des Français*.

À la lecture de *La crise de la culture*¹ d'Hannah Arendt, on pourrait suggérer une distinction peut-être plus pertinente : celle qui existe entre une pratique amateur et une pratique que l'on qualifierait « de loisirs ». Ainsi H. Arendt met en garde contre notre société de consommateurs, « où le temps du loisir ne sert plus à se perfectionner ou à acquérir une meilleure position sociale, mais à consommer de plus en plus, à se divertir de plus en plus »² : dès lors, les « objets culturels » deviennent objets de consommation, périssables.

Dans une école de musique, cette attitude de consommateur se retrouve dans le comportement de certains élèves qui viennent prendre un cours particulier d'instrument, en attendant de leur prof qu'il leur donne une recette pour jouer tel morceau.

Elle est favorisée par un système éducatif qui ne propose parfois qu'un enseignement à la carte, avec certains enseignants qui ne s'investissent eux-mêmes pas au-delà du face à face pédagogique de 30 minutes hebdomadaires pour chaque élève.

On l'entend également dans les remarques de certains parents d'élèves qui se plaignent de façon souvent justifiée, de l'aspect scolaire et rébarbatif de certaines pratiques en conservatoire : « mais la musique, ça doit rester un loisir ! ».

Or, il me semble que la mission de service public d'une école de musique doit aller au-delà d'une réponse à une demande ponctuelle (qui peut souvent se réduire à jouer tel morceau d'une « chanteuse à la mode »), tout en trouvant un compromis entre les attentes légitimes des gens (ne pas imposer une à deux années de formation musicale avant de commencer l'instrument par exemple) et une mission éducative de pratique artistique et culturelle.

Pour H. Arendt, le pouvoir essentiel d'une œuvre d'art est « d'arrêter notre attention et de nous émouvoir »³, et la « joie désintéressée »⁴ éprouvée par le spectateur ou l'auditeur est ce qui doit importer avant tout.

N'est-ce pas là également notre rôle d'enseignant – éducateur que d'amener nos élèves vers la découverte de cette émotion ?

Comment créer dans nos écoles de musique les conditions idéales pour favoriser un comportement culturel qui réponde à autre chose qu'à ce « caractère fonctionnel du loisir »⁵ ?

¹ H. ARENDT *La crise de la culture*, Gallimard, Folio essais, 1972.

² *Ibid.* p 270.

³ *Ibid.* p 261

⁴ *Ibid.*, p 269

⁵ *Ibid.*, p 266

II/ Le goût pour la musique

L'enfant¹ qui débute en école de musique n'est la plupart du temps pas déjà « amateur ». Il écoute la musique que ses parents écoutent, a sans doute déjà du plaisir à en écouter, mais sans en avoir forcément conscience, et n'a qu'une idée vague de ce qu'il va apprendre au conservatoire, à moins d'être au contact de personnes pratiquant déjà un instrument dans son environnement proche.

L'école de musique doit prolonger cette curiosité initiale de l'élève, en le familiarisant avec un répertoire diversifié, et l'aider à construire ainsi sa culture musicale et son goût pour la musique.

1/ Définition

Aborder la question du « goût » en musique peut prêter à confusion, tant le mot a une polysémie délicate. En effet, au sens figuré qui nous intéresse ici, le goût est une

« aptitude à sentir, à discerner les beautés et les défauts, notamment dans le domaine esthétique et intellectuel, **selon les critères sociaux en usage dans un groupe**. Par extension : avis, jugement, opinion. ».

Puis, « un jugement intuitif des valeurs esthétiques. »

Et il est précisé : « (...) **les critères du goût, parfois donnés pour absolus, sont fonction du système de valeurs du groupe social**. Dans la plupart des exemples, le goût est bourgeois, cultivé, urbain, etc ; et **sert à exclure les autres groupes sociaux**. »

Ce n'est qu'en 3^e sens que le mot prend sa signification :

« penchant accompagné ou non de l'aptitude à le satisfaire. D'où : **amour, disposition, vocation**. »²

On voit bien là toutes les précautions à prendre en utilisant ce terme : compromis avec la notion de « bon goût » avec laquelle bien souvent on le confond, il est difficile de l'employer sans connotation sociale discriminante, « comme si le goût décidait non seulement de la

¹ Dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresse au cas le plus fréquemment rencontré en école de musique, à savoir l'enfant débutant de 7 ans. Les choses sont bien sûr bien différentes selon les âges, mais pour des raisons de place, il ne m'est pas possible de développer ces distinctions.

² *Dictionnaire culturel en langue française, op. cit.* article « goût », c'est moi qui souligne.

manière de voir le monde, mais aussi de qui s'appartient en ce monde... Nous sommes tentés de regarder le goût comme un principe d'organisation essentiellement aristocratique »¹.

Pourtant, une fois prises ces précautions, le goût peut être pris comme une « relation active au beau »², « une faculté qui humanise le beau et crée une culture »³ : c'est là le « caractère réflexif du goût », c'est-à-dire,

« presque une définition, un geste fondateur, celui d'une attention, d'une suspension, d'un arrêt sur ce qui se passe. (...) Si l'on prend un verre en passant, en pensant à autre chose, on n'est pas amateur. (...) D'un événement fortuit, isolé, qui vous arrive, on passe à la continuité d'un intérêt, et l'instant devient une occasion parmi d'autres dans un parcours qui s'appuie sur les occasions passées. C'est la différence entre aimer et être amateur.»⁴

Nous allons donc ici tenter de cerner les différentes composantes de ce goût musical, à travers la question des esthétiques abordées en conservatoire, mais aussi à travers ses aspects sociologique et psychologique.

2 / Quelle musique ?

La reconnaissance de la nécessité d'enseigner d'autres esthétiques que classique, qui représentait jusque là la seule culture officielle, a été au début des années 1980, un grand bouleversement dans l'enseignement musical en France en tentant de rapprocher un public jusque là absent des écoles de musique. La volonté d'ancrer l'apprentissage musical dans le présent et de donner accès à la création contemporaine a permis d'envisager les écoles de musique autrement que comme des musées chargés de « conserver » un patrimoine, de même que l'ouverture de départements Jazz et Musiques actuelles a renouvelé en partie tout du moins, le public des écoles de musique.

Cependant, les cours d'instrument ne sont pas actuellement regroupés en différentes esthétiques (qui permettrait à un élève de choisir son instrument dans une esthétique donnée), et l'usage tacite est donc de commencer son instrument par l'esthétique dite « savante », dans

¹ H. ARENDT, *op. cit.*, p 285

² *Ibid.*, p 270. H. Arendt s'appuie dans ce passage sur la pensée de Kant dans sa *Critique sur la Faculté de juger*.

³ *Ibid.*, p 286

⁴ A. HENNION, in *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées* de Françoise Regnard et Evelyn Cramer, L'Harmattan, coll. « Sciences de l'éducation musicale » p 256.

un répertoire allant « De Bach à nos jours »¹. Les départements Jazz ou Musiques actuelles acceptent d'ailleurs rarement les enfants débutants, et requièrent la plupart du temps comme préalable un certain niveau que les élèves sont censés acquérir auparavant en classique, excepté pour certains instruments (la batterie par exemple).

Le prof d'instrument a donc une grande responsabilité dans les choix de répertoire qu'il aborde avec ses élèves, car il est, avec le prof de Formation musicale, souvent le seul référent culturel des élèves, donc le seul à pouvoir proposer un autre répertoire que celui auquel tout le monde a accès par le biais des médias. Partant du constat qu'on aime d'emblée ce que nous connaissons déjà, et qu'on rejette ce qui ne nous est pas familier, l'éclectisme dans le choix du répertoire fait partie d'une des missions essentielles de notre enseignement : il s'agit de proposer un répertoire varié d'esthétiques et d'époques différentes, pour aider l'élève à construire petit à petit ses goûts musicaux en lui laissant le choix entre les différentes esthétiques. Il ne s'agit pas pour moi de pousser les enseignants vers le « multi-esthétiques » à tout prix, les compétences par exemple d'un prof de jazz étant bien spécifiques par rapport à celles un prof de classique ou de Musiques actuelles, mais d'élargir au maximum la culture musicale de l'élève, en passant en plus de l'esthétique classique à contemporaine, par une initiation en musiques du monde, ou en jazz.

Des passerelles avec ces différents départements sont également très formateurs : dans le cadre de mon tutorat effectué à Bobigny (93), j'ai pu assister à des échanges d'élèves d'une classe à l'autre, où des élèves pianistes sont allés accompagner l'atelier jazz, ayant eu auparavant une initiation à la lecture de grilles de blues. Il me semble que ce type d'expériences est à encourager au maximum, afin de décroiser les différentes pratiques au sein d'une même école, et de laisser ainsi ensuite à l'élève la possibilité d'approfondir le répertoire de son choix.

Effectuer différents allers-retours entre culture du prof et culture de l'élève peut être très intéressant également en termes d'apprentissage, car ils permettent à l'élève de participer activement à son apprentissage, et au prof de mettre en œuvre ses propres compétences au service d'une demande de l'élève. Je pense par exemple à une élève ayant débuté le piano avec moi à l'âge de 14 ans, qui m'a apporté dès le début de sa première année de piano une partition d'une chanson de pop japonaise issue d'un manga, qu'elle voulait jouer. Au lieu de faire un travail classique sur cette partition, j'ai choisi de faire un travail très différent de celui habituel : en laissant de côté la partition, peu intéressante en soi, et en partant d'un travail à

¹ Titre de recueils pour piano en 6 volumes, de J. Pouillard et C. Hervé, éditions Henry Lemoine.

l'oreille sur la mélodie, j'ai abordé avec elle les notions d'accompagnement et d'harmonie (comment trouver un accompagnement qui aille avec cette mélodie ?), lui faisant ainsi comprendre la théorie (enchaînement tonique / dominante) par la pratique (c'est elle qui a été amenée à trouver l'enchaînement de ces accords). Je suis ensuite partie de là pour l'amener à d'autres répertoires construits sur ces mêmes enchaînements, etc.

Que ce soit donc par le biais de découverte ou d'initiation à différents types de répertoire ou en rebondissant sur des propositions d'élève, comme le rappelle Hannah Arendt :

« En toute occasion, nous devons nous souvenir de ce que pour les Romains, - le premier peuple à prendre la culture au sérieux comme nous – une personne cultivée devait être : quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le passé. »¹.

3/ L'amour de l'art... ou de l'importance de la maîtrise du code

Bourdieu² a bien mis en évidence la naïveté de certains théoriciens de l'art qui affirment que l'œuvre artistique peut toucher tout un chacun, indépendamment de ses origines socio-culturelles, comme si l'expérience de l'émotion artistique était du domaine de la « grâce » mystique, de l'inné ou du don, donc, du domaine de l'inexplicable.

Il montre bien au contraire comment, plus encore que le milieu socio-professionnel, c'est le niveau général d'instruction du milieu d'origine qui induit une pratique culturelle et artistique régulière. Il insiste donc sur le rôle crucial que doit tenir l'École pour pallier les inégalités de départ quant à l'accès à la culture :

« dans le cas particulier des œuvres de culture savante, la maîtrise du code (...) suppose un entraînement méthodique, organisée par une institution spécifiquement aménagée à cette fin. Il s'ensuit que l'appréhension d'une œuvre d'art dépend (...) de la maîtrise que le spectateur a du code générique et spécifique qu'il doit pour une part à l'entraînement scolaire. »³

Son étude portant sur la fréquentation des musées, il attire l'attention sur la nécessité de placer des panneaux explicatifs à côté des tableaux, et de favoriser l'aide d'un conférencier (souvent jugé par les classes privilégiées comme envahissant et inutile). Il parle aussi de la

¹ H. ARENDT, op. cit., p 288.

² Voir P. BOURDIEU et A. DARBEL *L'amour de l'art, les musées d'art européen et leur public*, Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1969.

³ *Ibid.* p 109

nécessité de relier enseignement artistique et enseignement de l'histoire de l'art, qui permet de donner des clefs de déchiffrement des oeuvres d'art.

Si son étude date de 1969 et s'attache à la fréquentation des musées en France et dans d'autres pays d'Europe, de nombreuses similitudes existent avec la pratique de la musique en école de musique actuellement. En effet, la plupart des élèves sont totalement déconnectés de la musique qu'ils pratiquent à l'école, n'ayant aucun repère ni aucun élément pour re-contextualiser ce qu'ils jouent ou écoutent.

L'esthétique classique à contemporaine enseignée dans les écoles de musique est peu représentée dans les médias et il me semble important que l'école de musique joue un rôle d'acculturation. L'émotion et le plaisir esthétiques sont en effet conditionnés par la familiarisation avec un répertoire.

Ainsi Laurent Guirard affirme-t-il dans *Abandonner la musique*¹ :

« les sciences humaines ou sociales ont depuis longtemps démontré que la musique était une activité culturelle, nécessitant donc une acculturation dont le contenu varie profondément d'un peuple à l'autre, mais que les groupes sociaux tentent de faire disparaître au terme d'un processus très général de naturalisation des pratiques et des objets naturels »²,

mettant une fois encore, après Bourdieu, l'accent sur la volonté de donner un caractère inné à une pratique et un goût qui ne sont que le produit d'une éducation, d'un lent processus de familiarisation avec les œuvres.

On compte trop souvent sur les cours de Formation Musicale pour l'écoute des œuvres, et il me semble que le prof d'instrument a son rôle à jouer, en prenant garde à restituer chaque œuvre jouée dans un contexte historique et stylistique. Combien d'élèves encore en II^e cycle savent à peine replacer Chopin dans un courant artistique précis alors qu'ils le jouent ? Combien d'élèves sont capables de replacer l'apparition de leur propre instrument dans l'histoire, en en connaissant de façon même très rudimentaire l'origine ?

Dans le même ordre d'idées, l'incitation à aller aux concerts et à se tenir informé régulièrement de l'actualité musicale de la commune où se trouve l'école de musique fait aussi partie de notre rôle de « personne – ressource », capable d'orienter les élèves dans leurs recherches vers les supports adéquats.

¹ L. GUIRARD, *Abandonner la musique, psychologie de la motivation et apprentissage musical*, L'Harmattan, Paris, 1999

² *Ibid.*, p 65

Proposer différentes interprétations d'une même œuvre musicale, en passant par youtube par exemple, prolonger le répertoire abordé en faisant écouter d'autres œuvres, en comparant styles et interprétations, peut faire tout autant partie d'un cours d'instrument que d'un cours de FM. Il faut le plus possible décloisonner les cours de musique afin de recréer une sorte de « bain » musical qui imprègne le plus possible les élèves¹.

¹ « On n'apprend véritablement que par imprégnation, et non par transmission de savoirs » Alain Savouret, in Master class publique du 10/03/2011 au conservatoire des Lilas (93).

III /La motivation à apprendre

Pour former des amateurs de musique qui poursuivent leur pratique musicale en dehors de l'école, il ne suffit pas de construire une culture musicale, il faut aussi instaurer une pédagogie qui préserve l'appétit pour l'apprentissage¹.

La construction de la motivation fait partie des objectifs pédagogiques dès le I^{er} cycle, et constitue un enjeu majeur pour les enseignants. Elle est, au même titre que des aspects purement sociologiques, constitutive de la construction du goût pour quelle que pratique que ce soit. Revenons tout d'abord sur ce terme.

1/ Définition

Laurent Guirard met l'accent dès le début de *Abandonner la musique ?*² sur la difficulté des enseignants à cerner cette notion de motivation : tantôt équivalente à « intérêt » pour un apprentissage, elle recoupe indifféremment tout ce qui est de l'ordre de l'investissement, de l'effort et de la concentration de l'élève, sans qu'on s'interroge réellement sur les différents facteurs qui la composent. Elle est la cause la plus facilement mentionnée par les profs de musique à propos des échecs de leurs élèves, qu'on attribue souvent à un « manque de motivation », sans en cerner précisément les contours.

Le mot lui-même connote le monde du travail³ où on l'emploie, en entreprise notamment, comme critère même d'évaluation des salariés. Il y a aujourd'hui une certaine injonction à être en permanence « motivé » en toute circonstance, qui suppose une bonne dose de compétition et de besoin de surpasser les autres, qui serait tout à fait hors de propos ici.

Aussi faut-il préciser ici que je l'utilise au sens du moteur « prédisposant l'individu à accomplir certaines actions ou à tendre vers certains buts »⁴, ce désir qui nous pousse à mener une activité jusqu'au bout malgré les difficultés rencontrées sur le chemin de l'apprentissage.

¹ J'emprunte là une métaphore de C. Freinet entre la nourriture qu'on donne aux bêtes et les savoirs qu'on transmet aux enfants : « Donnez leur au contraire tout juste ce que nécessitent leurs besoins corporels, ce que désire leur appétit ; enseignez leur à attendre, à souhaiter, à manger ensuite sans gaspillage. Vous aurez des bêtes mieux portantes. » C. FREINET *L'éducation du travail*, Éditions Delachaux et Niestlé – Paris, 1946, 1978, p 83

² L. GUIRARD, *op. cit.*

³ Le premier sens du terme est d'ailleurs économique : « Terme d'économie. Facteurs qui déterminent un comportement économique, spécialement, celui de consommateur » et en exemple : « *les études de motivation permettent l'orientation de la publicité* », in *Dictionnaire culturel en langue française*, *op. cit.*, article « motivation ».

⁴ Cité par L. GUIRARD, *op. cit.*, tiré du *Vocabulaire de psychologie*, n1 p 31

Un prof de musique en école ne peut l'évacuer, malgré ces réticences, tant le maintien de ce désir compte dans la réussite future de ses élèves.

2/ Des motivations différentes selon les âges

Les motivations à l'apprentissage sont de types très différents d'un âge à l'autre. Bien souvent, à moins de bénéficier de l'expérience de ses frères et sœurs aînés, l'élève ne sait pas ce qu'il va trouver dans son école de musique, quelles vont être les activités qui vont lui être proposées, et ne peut donc s'appuyer que sur les représentations communes d'une pratique musicale au sens large (composition, improvisation, interprétation...), véhiculées en même temps par le milieu dans lequel il évolue, la télévision ou l'expérience d'autres enfants.

Or, beaucoup de préjugés hérités d'une image romantique du musicien inspiré, célèbre et adulé par le public sont toujours largement répandus, et on peut imaginer que la déception est grande, si l'on passe de l'image du virtuose pour qui tout semble si facile, ou encore du chanteur de la StarAc qui acquiert richesse et succès rapidement, et les années de labeur proposées en cours d'instrument au conservatoire. Quelques mois suffisent souvent pour que ce décalage soit fatal à toute persévérance dans l'apprentissage musical, et l'on retrouvera ces élèves quelques années plus tard persuadés que la musique, « c'était pas pour moi ».

Quand on l'interroge sur les raisons pour lesquelles il a choisi de faire de la musique, l'enfant de 7 ans ne sait souvent que répondre, et parle quasiment à chaque fois de la volonté des parents de l'inscrire en école de musique¹. La présence ou non d'un instrument à la maison joue bien sûr son rôle et détermine la plupart du temps le choix d'un instrument sur un autre. Force est de constater en tous cas qu'à cet âge, le projet est d'abord celui des parents, et que la question « pourquoi veux-tu faire de la musique ? » leur semble incongrue, comme si elle ne se posait pas. Certains tout au plus arrivent en cours avec pour idée affichée de jouer « la Lettre à Elise », donc avec certaines aspirations liées plus à des phénomènes de mode ou de contexte familial.

Pour l'adolescent qui débute, les choses sont assez différentes, même si un nombre relativement conséquent d'élèves commençant à cet âge disent s'inscrire en école de musique sur incitation des parents. À 15 ans, faire de la musique est devenu une aspiration personnelle, et toute la difficulté pour une école de musique est d'assurer cette transition délicate entre le projet parental de base et le « projet personnel » réfléchi et musical de l'adolescent.

¹ Voir questionnaire en Annexe.

Écoutons Erwan Baudoin, ancien directeur de l'école de musique à Dinan :

« C'est à cet âge que les pratiques collectives sont essentielles, car la musique devient à cet âge un plaisir social, par lequel ils forgent leur identité, signant leur appartenance à une communauté. Il faut justement leur permettre de créer des moments d'échanges musicaux en dehors de leurs parents, vivre des moments d'émotion et de plaisir sans les parents. »¹

La pratique collective de la musique est effectivement indispensable au développement de la pratique musicale de l'élève et du futur amateur, tant au niveau de l'écoute mutuelle, de la notion du partage avec d'autres, que de celui de la poursuite d'une pratique musicale en dehors du conservatoire, une fois les études terminées.

Les institutions ont quant à elles tenté d'encadrer ces différents types de motivation de l'élève par la mise en place du « projet de l'élève » dans les textes officiels, qui finit par être galvaudé faute d'être clairement défini.

Regardons d'un peu plus près les différentes occurrences de cette notion de projet de l'élève (qui peut se décliner aussi en « projet personnel » et en « projet de formation de l'élève ») dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008, ainsi que les 3 fiches pédagogiques (correspondant chacune à un cycle) qui lui sont jointes.

Rien que dans le Schéma National, le terme apparaît 6 fois, et est presque exclusivement associé aux II^e et III^e cycles, ou aux élèves commençant la musique à l'adolescence. Il s'agit pour le II^e cycle d'adapter les objectifs pédagogiques « à la maturité acquise, au projet de l'élève et au domaine de formation envisagé »², et que ce même projet « fasse l'objet de bilans réguliers »³. L'évaluation elle-même en général (tout cycle confondu) « permet (...) d'aider (l'élève) à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation »⁴, tandis que le II^e cycle se termine notamment par « l'aboutissement d'un projet personnel validé en tant que tel »⁵.

Ce n'est qu'à partir du III^e cycle que le « projet personnel » devient « artistique »⁶, faisant partie des 3 objectifs mentionnés pour ce cycle. Suit une liste non exhaustive de différents projets possibles de pratique en amateur⁷.

¹ Entretien de CEFEDM mené en juillet 2011

² SNOP 2008, p 6.

³ SNOP, 2008, fiche pédagogique A2 « Le IIe cycle », p 3

⁴ SNOP 2008, p 8

⁵ SNOP 2008, fiche pédagogique A2, *op. cit.*, p 5

⁶ SNOP 2008, fiche pédagogique A3, « Le IIIe cycle de formation à la pratique en amateur », p 3

⁷ « musicien s'inscrivant principalement dans une pratique collective vocale ou instrumentale ; musicien souhaitant approfondir sa pratique individuelle ; musicien s'inscrivant essentiellement dans une tradition orale de la pratique musicale ; musicien désireux d'approfondir sa culture et de s'exprimer à

Outre le parallèle troublant avec un vocabulaire très proche du monde de l'entreprise (notamment quand le terme est associé à ceux de « contrat », « bilan », ou « évaluation »), on voit bien en même temps la nécessité pour les institutions d'essayer de prendre en compte les changements de motivation d'un élève liés à son âge : c'est en effet à l'adolescence que la majeure partie des élèves arrêtent l'école de musique.

On peut cependant s'interroger sur l'application par les écoles de musique d'un tel projet d'élève : il se réduit fréquemment dans les conservatoires à un dossier que l'élève doit rendre en fin de II^e cycle dans lequel il présente un exposé sur un sujet de son choix. Il s'agit bien souvent d'une nouvelle façon de l'évaluer et de le contraindre à justifier très jeune sa présence au conservatoire.

4/ Eléments de psychologie de l'apprentissage

Quand on interroge d'anciens élèves, ayant abandonné leur pratique musicale après avoir quitté l'école de musique, ces derniers donnent souvent comme cause le sentiment dévalorisant de leur pratique instrumentale au conservatoire, une pression accrue de la part du corps enseignant, la peur devant les échecs aux examens, bref, une pratique trop scolaire et élitiste de la musique.

Ne peut-on y voir là une méconnaissance profonde de la part des profs et de l'institution de des composantes psychologiques de l'apprentissage ?

*Abandonner la musique*¹ est à ce titre un recueil qui éclaire beaucoup sur le sujet, et traite de tous les processus d'apprentissage au cours des études musicales. Il met en valeur les conséquences particulièrement néfastes d'un enseignement fondé sur des « buts de performance », qui est bien une spécificité exacerbée dans le milieu musical, particulièrement axé sur la compétition dans le milieu professionnel même, et qui reproduit, même envers des personnes ne se destinant pas au métier de musicien, les mêmes stratégies d'exclusion tacites avec leurs élèves : « contrôle initial des aptitudes », recours incessant à la notion « d'oreille » sans prendre en compte la part d'éducation et de culture qu'elle contient, référence implicite à l'idée d'un don et d'aptitudes innées.

travers elle (communication, animation, aptitudes pour le commentaire et l'analyse, etc.) ; petit ensemble constitué de musiciens s'exprimant à travers l'expérience pérenne d'un même groupe ; musicien voulant développer ses aptitudes à l'écriture et à la création sous toutes ses formes ; musicien dirigeant ou accompagnant des ensembles. » (*id.* p 3)

¹ L. GUIRARD, *op. cit.*

Ainsi Laurent Guirard préconise-t-il un enseignement fondé sur une valorisation des buts intermédiaires dans l'apprentissage, moins écrasants pour l'élève qu'un but lointain inaccessible (devenir interprète ou créateur par exemple) et surtout, le recours à des « buts d'apprentissage », où le succès « est défini comme un développement et un progrès, et la valeur est conférée à l'effort et l'apprentissage (et non à une haute capacité), » et où « les motifs de l'effort sont d'apprendre des choses nouvelles, (et non plus d'atteindre des degrés supérieurs). »¹.

Je fais ici le rapprochement avec une pratique préconisée par Brigitte Bouthinon-Dumas dans son livre *Mémoire d'empreintes, l'enseignement du piano*², et que j'ai commencé à mettre en place l'année dernière : celle du carnet de bord que l'on tient avec l'élève, où l'on note toutes les œuvres travaillées pendant l'année selon les différents types de travail qu'elles ont fait naître, qui permet d'une part de vérifier la diversité du répertoire travaillé, mais surtout de baliser le parcours d'apprentissage. On a ainsi un panorama du travail effectué, des œuvres simplement déchiffrées pour le plaisir de la découverte, aux autres ayant été approfondies jusqu'au par cœur et au jeu en public. Ou encore, des œuvres vues « en autonomie », sans l'aide du prof, d'un niveau technique plus facile que celui de l'élève.

Ainsi l'élève comme le prof peuvent suivre les étapes du parcours d'apprentissage, définir au fur et à mesure différents objectifs pédagogiques, et réajuster au fil des semaines le contenu des cours en fonction de ce qui apparaît sur le carnet. Il s'agit là d'une mesure de méta – cognition, permettant de centrer l'attention de l'enseignant et de l'élève vers ces buts d'apprentissage, plutôt que vers la réussite et le dépassement de soi. Ces derniers peuvent en effet entraîner une perception négative de ses compétences par l'élève en cas d'échec, et engendrer un rejet de la pratique musicale devant l'écart entre effort et résultats.

On peut faire ici le lien avec une approche constructiviste et socio – constructiviste de l'enseignement : au lieu de transmettre un savoir de façon verticale de Maître à apprenti, les stratégies d'apprentissage qui privilégient l'expérience de l'erreur et du tâtonnement, la recherche active par l'élève des moyens qu'il a à sa disposition pour résoudre une difficulté d'ordre technique ou musical, favorisent beaucoup plus d'une part la mémorisation de ces « réponses », d'autre part jouent en la faveur de la confiance en soi, primordiale dans ce type d'activités. Il est en effet beaucoup plus valorisant pour l'élève de se sentir responsable de la

¹ L. GUIRARD, *op. cit.*, p 103.

² B. BOUTHINON – DUMAS, *Mémoire d'empreintes, l'enseignement du piano*, Cité de la musique, département pédagogie et documentation musicales, 1993, 2003, Paris.

réussite de ses recherches, à quel que niveau que ce soit, que d'enregistrer passivement les informations et savoirs que lui transmet son prof.

Car l'auteur le rappelle fréquemment tout au long de l'ouvrage :

« Pour s'engager dans une activité créative ou créatrice, il faut plus que partout ailleurs ne pas douter de soi ou de ses compétences »¹.

Le perfectionnisme (qu'on ne saurait confondre avec l'exigence) et la mise en valeur de critères d'excellence conduisent à une perpétuelle insatisfaction de soi qui est néfaste à la motivation de l'apprenti – musicien.

C'est pourquoi la qualité de la relation entre le prof et l'élève, qui se met en place dès le premier cours, est essentielle il me semble au développement de son goût pour la musique et participe énormément à sa motivation et à son investissement personnel.

« Les analyses (...) sur les déterminants de l'engagement ou de la poursuite d'une pratique instrumentale, (...) ont souligné que l'influence bénéfique du premier professeur tenait moins à ses réelles qualités d'instrumentiste qu'à sa capacité à encourager l'élève en étant attentif et chaleureux, qu'à sa personnalité chaleureuse et stimulante (...). De plus, par delà le professeur concerné, (...) (ces études ont mis en avant) un déterminant majeur et récurrent de la créativité, du talent, de la motivation comme de la réussite : l'attention particulière portée aux productions de l'enfant par le milieu familial »².

Dans le même ordre d'idée, il me semble que l'enseignant doit favoriser au maximum le dialogue avec les parents pour qu'ils puissent eux-mêmes s'investir à juste distance dans l'apprentissage de leur enfant, et insister beaucoup par exemple à la réunion de pré rentrée pour que les parents soient conscients de l'importance de valoriser leur enfant chez eux, quand il est à son instrument, même quand il ne joue que quelques notes ou que le morceau n'est pas très bien su. Cet aspect de l'éducation me semble bien plus important que le « suivi » du travail à la maison par les parents : un des éléments clés de la motivation d'un élève quand il est petit, est en effet l'image qu'on lui renvoie de lui-même dans telle ou telle activité.

¹ L. GUIRARD, *op. cit.*, p 73.

² L. GUIRARD, *op. cit.*, p 162

Ce dernier élément essentiel de psychologie au sein de l'éducation musicale est évidemment communément partagé par la plupart des enseignants, qui, dans leur grande majorité, souscrivent à ce type de relation de qualité à instaurer avec les élèves ; force est de constater que cette prise en compte n'est pas suffisante pour prolonger une pratique musicale des élèves sur le long terme, et que, pour essentielle qu'elle soit à la motivation d'apprendre, cette relation prof - élève fondée sur l'encouragement, la patience, et la valorisation de l'apprenant maintient, au mieux, les élèves au sein de l'école de musique quelques années de plus qu'avec une relation détériorée.

C'est que former des musiciens amateurs autonomes passe d'abord par donner la possibilité aux apprenants de se placer en posture de musicien à part entière, en les inscrivant dans des projets, concerts, spectacles qui ont une vie sur le territoire de la commune. Cette posture de musicien peut s'acquérir dès les premières années d'apprentissage, au sein même du cours d'instrument, et même avec une maîtrise imparfaite de la technique instrumentale : privilégier le « vrai moment de musique » pendant le cours, donner à chacun la possibilité dans son apprentissage d'être en position de créateur à travers des jeux d'improvisation par exemple, garder son exigence pour la qualité sonore et l'investissement musical dans un temps donné... sont autant de pistes à creuser pour permettre à l'élève de se sentir musicien.

Conclusion : vers une nouvelle pratique amateur

J'ai tenté durant ces pages d'exposer les différentes facettes qui composent la construction du goût pour la musique, qui passe d'une part par la constitution d'une culture éclectique et large, ouverte aux différents répertoires et à la création contemporaine, par une prise en compte approfondie des aspects sociologiques de la construction de ce goût, et par une conscience accrue des phénomènes d'ordre psychologique qui constituent toute forme d'apprentissage mettant en relation un prof et un élève.

Plus généralement l'objet de ce mémoire, la formation d'amateurs de musique, me semble une question cruciale pour les écoles de musique en plein contexte de mutation sociale et artistique. Aujourd'hui, il est possible en effet de prendre des cours d'instrument en ligne (je pense par exemple au site jejouedupiano.com, où il est possible de « commencer le piano avec un prof du CRR ou du CNSM de Paris »...) : qu'avons nous à offrir par rapport à ce type d'offre, outre une tarification plus avantageuse ? qu'est-ce qui constitue l'identité et la spécificité de nos écoles de musique territoriales ?

La mission de service public de ces établissements passe par une prise de conscience du rôle éducatif que nous avons à jouer envers les élèves, en redonnant du sens à l'apprentissage de la musique : celui-ci doit être replacé dans un contexte de pratique artistique, qui réinvestisse les lieux culturels du territoire et s'effectue à destination d'un public. Je pense ici à tous les projets et spectacles montés par certains profs de musique, qui mêlent souvent amateurs et professionnels, qui tournent dans différents lieux de spectacle, et offrent, non un divertissement, mais un moment de partage et souvent un regard particulier sur le monde dans lequel nous vivons.

En inscrivant l'école de musique dans la vie culturelle de son territoire, en créant des partenariats avec les autres acteurs culturels de la ville, en poussant les élèves à jouer pour d'autres, au sein d'un ensemble, - bref en redonnant à la pratique musicale sa dimension collective et humaniste, nous redonnons tout son sens à une formation artistique de qualité.

ANNEXES

Questionnaire à destination des élèves.

J'ai construit ce questionnaire à partir d'entretiens préalables que j'ai eus avec mes propres élèves : les propositions optionnelles de réponse viennent de leurs propres réponses qu'ils m'ont données « spontanément ».

Je l'ai ensuite distribué dans d'autres classes de piano de collègues dans deux écoles territoriales : CRD de Romainville (93) et CRC de Rosny sous Bois (93). Il a été présenté à 30 élèves tous âges confondus.

Ce questionnaire m'a permis d'avoir une meilleure connaissance des élèves, de leurs pratiques culturelles en dehors du conservatoire, de leur façon d'envisager leurs études à l'école de musique.

Cependant, une étude de cette ampleur aurait nécessité plus de réponses et surtout une plus grande habitude du traitement des données de questionnaire.

Je le place cependant en annexe, car il permet de donner une dimension plus personnelle à cette étude.

En italique, les questions qui ne se posent qu'à une catégorie d'élèves (les CHAM ou en CM2 avant le choix de s'y inscrire).

I/ Peux tu me dire ce qui t'a donné envie de faire de la musique ?

- **Un de mes amis en faisait**
- **Mes parents**
- **J'aime bien le son du piano**
- **Pour me détendre, déstresser**
- **Pour avoir d'autres activités que scolaires**
- **Pour faire comme mon frère/ma sœur**
- **Ne sait pas**

15 répondent « mes parents »

5 « pour faire comme mon frère/ma sœur »

4 « un de mes amis en faisait »

2 « pour me détendre, déstresser »

2 « pour avoir d'autres activités que scolaires »

1 « j'aime bien le son du piano »

1 ne sait pas

II/ Maintenant, tu fais de la musique. Qui a eu l'idée en premier de t'inscrire à des cours de musique ?

18 répondent en nommant un des deux parents, 3 répondent « moi », 2 pour rejoindre un(e) ami(e), 7 ne savent plus.

III/ As-tu tout de suite voulu faire du piano ? ou d'abord un autre instrument ? Qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ?

5 avaient commencé un autre instrument (violon, flûte, percussions) « parce qu'il n'y avait plus de place en piano », dont 2 ont changé d'avis « parce que le piano, c'était plus facile ».

3 voulaient faire un autre instrument et ont changé d'avis sous l'influence des parents

20 ont voulu commencer par le piano

2 ne savent pas

IV/ Est-ce qu'il y avait déjà un piano chez toi avant que tu ne commences les cours ?

17 OUI/ 13 NON

V/ Est ce qu'un des membres de ta famille (parents, oncles et tantes...) fait ou a fait de la musique ?

19 OUI, dont 6 ont un membre de la famille musicien professionnel /11 NON

VI/ Quelles activités as-tu au conservatoire à part le cours de piano ?

15 répondent « FM » seulement

9 « FM et chorale »

4 CHAM répondent « FM, impro, orchestre »

1 « FM et danse contemporaine »

1 ne fait que du piano (!)

VII/ Penses-tu rester l'année prochaine au conservatoire ?

26 OUI

2 NON pour cause de déménagement

2 NON sans préciser

VIII/ Pourquoi t'es-tu inscrit en CHAM ?

- *Pour rester dans la classe d'autres amis*
- *Pour la musique*
- *Pour avoir d'autres activités que scolaires*
- *Ne sait pas*

4 CHAM :

- « Pour avoir d'autres activités. Je voulais faire improvisation, et n'aurais pas eu le temps si je ne m'étais pas inscrite. »
- « Pour continuer la musique. Je ne savais pas que ça existait, mais c'est à l'école qu'on m'en a parlé. »
- « Pour tester d'autres instruments. Elle est déçue car elle ne teste aucun autre instrument. »
- « pour faire beaucoup de musique »

VIII bis/ Comptes-tu t'inscrire en CHAM ? Si oui, pourquoi ?

2 élèves de CM2 comptent s'inscrire en CHAM

- « c'est mes parents qui veulent »
- « pour faire plus de musique »

IX/ Es-tu déjà venu à un concert ou un événement organisé par le conservatoire dans la ville? Si oui, lequel ?

8 répondent OUI (3 au concert de profs autour de Mozart, 1 au « parcours création » des élèves du cycle spécialisé, 2 au concert organisé pour le Téléthon, 2 ne savent plus).

Les autres : NON

X/ Ecoutes-tu de la musique chez toi ?

Sur quel support ?

Donne moi des noms de chanteurs, de groupes, de styles de musique ou de CD que tu écoutes chez toi.

- écoute beaucoup de musique, sur un ordinateur (pas de CD).
- « Ma mère écoute tout le temps du Mozart, son rêve c'est que je lui joue « adagio » de Mozart »
- « un peu »

- mes parents en écoutent.

- « je sais pas »

- « parfois »

- Ecoute de la musique sur une chaîne ou sur l'ordinateur. Peu de classique, surtout des chansons, de la pop, rock...

- Ecoute : ABBA, Fabricio da Andre et Vincent Delerm. (le père produit des clips pour différents chanteurs dont Christophe Maé, Cœur de Pirate...)

- Oui beaucoup, j'aime bien Joe Dassin, et Mika, mais j'aime beaucoup de choses. Mon père écoute tout le temps du classique, ma mère jamais (parents divorcés).

- Un peu « bébé Lili » ou bien des chanteuses, mais je sais plus les noms.

Mon père il écoute de la musique « normale », de la musique classique et des chansons.

- J'écoute sur ordinateur. J'aime bien les musiques douces comme Cœur de Pirate. Mes parents aussi écoutent, mais je ne sais pas quoi

- J'écoute tout le temps de la musique et mes parents aussi, en travaillant, dans la voiture : par exemple « System of a dawn », chansons espagnoles, Papi Sanchez, Benabar, Christophe Maé... J'écoute de la musique classique en travaillant, ou avant de dormir.

- Ecoute rock, classique, « Yiruma »...

Ecoute musique sur ipod, essentiellement de la pop asiatique (coréen, japonais, chinois). Le père écoute surtout de la « musique traditionnelle de notre pays » (= le Laos) et de la musique classique. La mère écoute plus de pop. (père = ingénieur informatique)

On écoute de la musique sur ordinateur, musique du Cap Vert, et pop.

J'aime Mickael Jackson, Francis Cabrel écoute sur ordi ou sur CD, ou radio, ou Ipod

Ecoute RnB, Rap, musique de GRS, musique classique, Alicia Keys.

BIBLIOGRAPHIE

- H. ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, Folio essais, Paris, 1972.
- P. BOURDIEU et A. DARBEL, *L'amour de l'art, les musées d'art européen et leur public*, Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, 1969.
- B. BOUTHINON – DUMAS, *Mémoire d'empreintes, l'enseignement du piano*, Cité de la musique, département pédagogie et documentation musicales, 1993, 2003, Paris.
- FREINET C. *L'éducation du travail*, Éditions Delachaux et Niestlé – Paris, 1946, 1978.
- L. GUIRARD *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, L'Harmattan, Paris, 1998
- A. HENNION, S. MAISONNEUVE, E. GOMART, *Figures de l'amateur, Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, La Documentation française, Paris, 2000.
- E. SPROGIS, *Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques*, Voiron : Territorial éditions, 2010.
- Musiques : apprendre/pratiquer – Guide*, sous la direction de Laurent Bayle, Cité de la musique, Paris, 2003.
- Actes des *Journées d'étude « Conservatoires et pratiques en amateur »*, Cité de la musique 5 et 6 octobre 2007, co-organisées par la Cité de la musique et la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacle, téléchargeable sur www.mediatheque.cite-musique.fr
- Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, sous la direction d'E. de Waresquiel, CNRS éditions, Larousse-Bordas, Paris, 2001.
- Dictionnaire culturel en langue française*, sous la direction d'A. Rey, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2005.
- Schéma National d'orientation pédagogique de musique* (SNOP, 2008)
Charte de l'enseignement artistique spécialisé (2001)