

**CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire**  
**Promotion 2009-2011**

**MEMOIRE**

**SORTIR POUR S'EN SORTIR ?**  
**Pratiques extra-scolaires et enseignement musical**

**Diplôme d'Etat**

**Professeur de musique**

**Spécialité : Guitare**

**GWENAEL ROUZIER**

## Sommaire

<b><u>Introduction</u></b>	p.3
<b><u>Ière PARTIE : Les pratiques musicales extrascolaires, définitions et textes de références</u></b>	
<b>1. Définitions</b>	p.5
<b>2. Les pratiques extrascolaires dans les textes de référence</b>	p.5
2.1. Dans le schéma national d'orientation pédagogique	p.5
2.2. Le rôle de l'enseignant dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en musique, en théâtre et en danse	p.7
2.3. D'autres attentes...	p.8
<b><u>IIème PARTIE : Etudes sur un territoire de référence</u></b>	
<b>1. 1<sup>ère</sup> étude : Les pratiques musicales associatives sur le territoire d'Hennebont</b>	p.9
1.1. Cadre de l'étude	p.9
1.2. Caractéristiques des associations musicales	p.11
1.3. Liens entre les associations et l'école de musique	p.11
1.4. Les représentations de l'école de musique chez les responsables associatifs	p.12
1.5. Place de la guitare classique dans les associations musicales	p.14
<b>2. 2<sup>ème</sup> étude : Les enseignants de l'école de musique, leurs pratiques et leurs représentations des pratiques de leurs élèves</b>	p.14
2.1. Vue d'ensemble	p.15
2.2. Les pratiques extrascolaires des élèves vues par les enseignants	p.17
2.3. Eléments de leurs pratiques que les enseignants transmettent à leurs élèves	p.18
2.4. Comparaisons des pratiques	p.18
<b><u>IIIème PARTIE : Eléments pour penser ses pratiques d'enseignant en fonction des pratiques extrascolaires ?</u></b>	
<b>1. Apports sociologiques : Relation entre les formes d'apprentissages et les pratiques musicales</b>	p.21
<b>2. Apports didactiques</b>	p.21
2.1. La transposition didactique	p.22
2.2. Le transfert des connaissances	p.23
<b><u>Conclusion</u></b>	p.25
<b><u>Bibliographie</u></b>	p.26
<b><u>Annexes</u></b>	p.28

## Introduction

Je suis sorti de ma formation initiale de guitariste classique en conservatoire avec la sensation d'être un musicien lacunaire : j'avais acquis des compétences mais je ne savais paradoxalement pas quoi en faire !

Hors de l'école, la soudaine disparition de la demande institutionnelle de musique m'avait rendu sans voix... Et mes observations depuis m'ont laissé penser qu'une majorité des musiciens-guitaristes-classiques formés par l'institution n'a que peu de choix une fois sortie du système : délaissé leur pratique, changer d'esthétique ou... devenir enseignants à leur tour.

Par ailleurs, l'enseignement en école de musique auquel j'ai pu assister m'a donné l'impression de dispenser un savoir qui se suffit à lui-même. Aujourd'hui, en tant qu'enseignant, il m'arrive d'avoir l'impression de transmettre un savoir qui ne cherche qu'à survivre à lui-même. Est-ce suffisant pour y trouver du sens ?

Une des préoccupations qui a précédé ce mémoire a été celle de préciser mon rôle d'enseignant vis-à-vis des pratiques musicales futures des élèves. Il incombe en effet aux enseignants spécialisés de la musique de préciser eux-mêmes leurs propres curriculum (le « projet pédagogique de l'enseignant »). Cette responsabilité attribuée à l'enseignant est aussi cause de doutes, d'autant qu'elle se fait encore souvent de manière solitaire : comment choisir au mieux ce que l'on transmet ? C'est pourquoi, réfléchir à l'utilisation possible des acquisitions scolaires hors de l'école m'a semblé être une piste pertinente pour tenter d'y répondre. La première partie de mon mémoire clarifiera ce que j'entends par « scolaire » et « extrascolaire ».

Globalement, dans ce que j'ai pu observer de l'enseignement spécialisé de la musique, l'utilité extra-scolaire des apprentissages scolaires m'a semblé être à la charge de l'élève : c'est à lui de se saisir - seul - de ce qu'il a appris pour en trouver des usages, des applications. L'élève est ainsi sensé gagner les moyens de son autonomie vers une pratique musicale extrascolaire, par la seule fréquentation des œuvres ! Dans un tel modèle, le professeur semble ne pas avoir de rôle à jouer de façon directe, structurée, sur cette transposition dans la vie réelle des acquisitions scolaires des élèves. De là est née ma question de recherche :

Quel rôle peut jouer le professeur de musique pour permettre aux élèves de réinvestir leurs acquisitions dans des pratiques extrascolaires de la musique ?

Ma réflexion s'est construite à partir de trois hypothèses de réponses :

1<sup>ère</sup> hypothèse : L'enseignant peut tenter de se montrer lui-même exemplaire sur le plan de l'articulation entre apprentissage académique (celui qu'il a reçu, celui qu'il dispense et celui hérité des traditions professionnelles) et pratique extrascolaire : c'est la figure de l'**Enseignant-modèle**.

2<sup>ème</sup> hypothèse : L'enseignant peut mettre en relation les élèves avec des pratiques musicales extérieures à l'école : c'est la figure l'**Enseignant-médiateur**.

3<sup>ème</sup> hypothèse : L'enseignant peut orienter ses pratiques pédagogiques vers les pratiques extrascolaires. C'est la figure de l'**Enseignant-didacticien**.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai observé ce qu'il en est des pratiques extrascolaires de la musique dans les textes de référence. J'ai ensuite mené une étude sur un territoire délimité. Enfin, j'ai alimenté ma réflexion par des éléments sociologiques et didactiques.

## Ère PARTIE : Les pratiques musicales extrascolaires : définitions et textes de références

### **1. Définitions**

La définition du mot « **pratique** » recouvre **trois caractéristiques** : il s'agit une action concrète voulue, habituelle et ayant un caractère d'utilité et d'efficacité.

Le terme « **extrascolaire** » quant à lui est associé dans le langage courant à une activité relevant du loisir et fait donc référence à un temps libre. Paradoxalement le sens commun veut que la pratique de la musique en école de musique soit considérée comme une activité « non scolaire » puisqu'elle est globalement non obligatoire. Ce que je vais nommer « **pratique extrascolaire** » désignera une **pratique** hors d'une situation d'apprentissage (c'est-à-dire dans un temps parascolaire ou post scolaire, indépendamment de la présence enseignante. Puisque je travaille dans une école de musique municipale, le terme « scolaire » recouvrera surtout l'activité des structures nommées « école de musique » quel que soit leur statut (associative, publique...).

En premier lieu, j'observerai la place donnée aux pratiques extrascolaires dans les textes de référence de l'enseignement artistique spécialisé de la musique. Celle-ci éclairera les rôles attendus de l'enseignant vis-à-vis de l'articulation entre enseignement et pratiques extrascolaires. J'exposerai ensuite quelques attentes moins explicites liées à l'évolution récente de la profession. Mes observations ont porté sur la pratique musicale en amateur puisqu'elle constitue la mission principale des écoles de musique.

### **2. Les pratiques extrascolaires dans les textes de référence**

#### **2.1. Dans le schéma national d'orientation pédagogique**

Dans le schéma national d'orientation pédagogique 2008, la « pratique musicale autonome<sup>1</sup> » et le rapprochement avec les pratiques amateurs sont facteurs de la poursuite des pratiques musicales par les élèves dans un temps postscolaire : « (...) 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. »<sup>2</sup>. Il est bien ici demandé à

---

<sup>1</sup> Schéma national d'orientation pédagogique 2008, p.6.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.3

l'enseignant de mettre en contact les élèves avec les pratiques extrascolaires. On retrouve ici la figure de l'enseignant-médiateur.

Au cours du second cycle, l'enseignant devra confronter l'élève à « **au moins deux situations différentes parmi celles qu'il sera susceptible de rencontrer dans le cadre de sa pratique** »<sup>3</sup>.

Lors du troisième cycle, dit « de formation à la pratique amateur », les contenus de l'enseignement s'orientent nettement en direction des pratiques postsecondaires, notamment en s'attachant à la notion de « Projet de l'élève ». Le professeur doit aider l'élève à développer un projet artistique personnel et autonome, l'orienter vers de nouvelles pratiques (autres esthétiques ; démarches d'invention...), favoriser l'insertion « dans le champ de la pratique musicale en amateur »<sup>4</sup>. Pour cela, le schéma d'orientation prévoit que les « contenus du cursus [soient] élaborés **suivant les compétences nécessaires pour l'exercice des pratiques amateurs** »<sup>5</sup>.

C'est donc à partir du second cycle qu'est assignée à l'enseignant la tâche d'orienter ses pratiques pédagogiques en fonction des pratiques extrascolaires. C'est la figure de l'enseignant-médiateur qui apparaît ici. En regard de ma question de recherche, cela interroge : pourquoi attendre le 2<sup>e</sup> cycle pour initier cette orientation alors qu'une majorité d'élèves abandonnent à la fin du premier cycle et que ce premier cycle est prévu comme un ensemble cohérent en lui-même ? Cette mise en œuvre doit-elle être amorcée en amont ? Si oui, sous quelle forme ? Que peut être la pratique future des élèves qui est mentionnée dans le schéma d'orientation ?

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.6

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.7

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.11

## **2.2. Le rôle de l'enseignant dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en musique, en théâtre et en danse**<sup>6</sup>

Selon cette Charte élaborée en 2001 par le Ministère de la Culture, « *les enseignants contribuent à l'enrichissement des enseignements et à l'inscription du projet pédagogique dans la vie artistique (...). Cette mission de sensibilisation et de formation ne peut se concevoir sans articulation avec la vie artistique contemporaine (...). Ainsi les activités de créateur, de concertiste en soliste ou en musique de chambre, de chef d'orchestre ou de chœur (...), de chercheur, de critique, de formateur, de membre de jury lié à l'enseignement ou à la diffusion, participent à l'équilibre artistique de l'enseignant et bénéficient, directement ou indirectement, à la structure pédagogique* » (Enseignant-modèle).

Dans ce cadre, les enseignants :

- « **enseignent la pratique artistique correspondant à leurs compétences** »
- « **participent, dans le cadre du projet d'établissement, à la mise en œuvre des actions s'inscrivant dans la vie culturelle locale** »
- « **tiennent, auprès des praticiens amateurs, un rôle de conseil et d'aide à la formulation de projets.** »<sup>7</sup>

Ainsi, le rôle des établissements (et donc de l'équipe pédagogique) est de mettre en contact les élèves avec les pratiques artistiques contemporaines aussi bien qu'avec le répertoire historique (Enseignant-médiateur) tout en se nourrissant de leurs propres expériences d'artistes (Enseignant-modèle).

Ces deux textes, le schéma national d'orientation et la charte des enseignements artistiques contiennent les trois hypothèses de réponse à ma question initiale.

---

<sup>7</sup> Ministère de la culture et de la communication, *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre*, La lettre d'information, Hors-série n°80, 2001, p.6-7.

### **2.3. D'autres attentes...**

D'autres attentes, implicites cette fois, se font jour dans le cadre des missions d'**enseignement** et d'**action culturelle**. Elles apparaissent par exemple dans l'ouvrage *Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire*<sup>8</sup>. Selon R. Ferrand, conseiller général du Finistère, il est par exemple demandé aux « professionnels, en tant que **porteurs militants de projets**, [de] devenir de réels interlocuteurs et acteurs dans la mise en œuvre de politiques publiques »<sup>9</sup>. Ainsi, le professeur ressource est un modèle attractif et rayonnant sur un territoire :

*« Le Professeur Territorial d'Enseignement Artistique est un artiste dont le rayonnement sera recherché et privilégié. Le rayonnement artistique de l'enseignant forme un élément capital lors du recrutement. (...). La notion de rayonnement doit sans doute être distinguée de la notoriété, car elle s'inscrit aussi dans un contexte particulier et un environnement spécifique. Le rayonnement (...) englobe des capacités de conseil et d'expertise, mais aussi la faculté de mobiliser des compétences spécifiques. »*

Il s'agit ici d'une réflexion sur les missions du Professeur d'Enseignement Artistique. Cependant, celle-ci peut tout autant concerner les Assistants Spécialisés d'Enseignement Artistique car plusieurs d'entre eux sont les seuls spécialistes de leur discipline dans de nombreux territoires.

Il est attendu de l'enseignant qu'il tienne un rôle de modèle dans l'articulation entre apprentissage académique et pratiques extrascolaires (Enseignant-modèle). La notion de rayonnement décrite précédemment laisse entendre que cette articulation aurait lieu de l'école vers les pratiques extrascolaires.

Pour Anne-Armelle Chevalier, enseignante de harpe en conservatoire : « Faire de la musique en amateur ne signifie pas, quel que soit son âge, en faire dans sa chambre, bien au contraire. Le rôle du professeur ressource est d'associer ces amateurs au maximum à la vie du conservatoire, à son rayonnement. »<sup>10</sup>. Ce témoignage décrit le rôle de l'enseignant comme un médiateur entre pratique scolaire et pratique extrascolaire. Cependant l'articulation entre ces deux pratiques peut ici donner l'impression d'une appropriation par le monde scolaire. À

---

<sup>8</sup> *Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire*, publications des travaux du Groupe de recherche menées d'octobre 2005 à juillet 2007, les éditions Spectacle vivant en Bretagne.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.36.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.58.

l'excès, ce rôle pourrait aboutir à priver les pratiques extrascolaires de toute vie autonome. Le rôle de l'enseignant ne serait-il pas alors de retenir son intervention ?

## **IIème PARTIE : Etudes sur un territoire de référence**

### **1. 1<sup>ère</sup> étude : Les pratiques musicales extrascolaires sur le territoire d'Hennebont**

Etudier les pratiques et les pratiquants d'un territoire m'a paru indispensable pour répondre à ma question initiale. Deux directions m'ont semblé intéressantes : observer la présence d'anciens élèves dans des pratiques extrascolaires pour en déduire le rôle de l'enseignant d'un point de vue rétroactif et les formes de ces pratiques afin d'orienter mon enseignement selon un point de vue prospectif.

Cette première enquête a eu pour objet de faire un état des lieux des pratiques musicales instrumentales extrascolaires sur le territoire d'Hennebont (15000 habitants) où j'enseigne. L'école municipale de musique et de danse compte 350 élèves et une quinzaine d'enseignants. Afin de pouvoir observer les rôles de l'enseignant par rapport à ces pratiques, je me suis intéressé aux liens qui pourraient exister entre elles et l'école de musique.

#### **1.1 Cadre de l'étude**

Puisque les pratiques non associatives sont globalement invisibles, ma recherche s'est centrée sur les associations musicales domiciliées sur la ville. Mon recensement s'est effectué à partir des sources suivantes : le site Internet de la ville, l'annuaire des associations du département, le site de l'association départementale en charge du développement des arts vivant sur le département. Cette enquête a mis en évidence l'absence de recensement préexistant de ces pratiques.

J'ai au final listé 37 associations ayant un lien probable avec les pratiques de la musique en amateur sur ce territoire. Sur ce total, 8 associations étaient dissoutes, 12 n'ont pu être jointes. J'ai exclu 10 associations qui n'utilisent pas d'instruments de musique (les chorales par exemple). C'est donc sur un échantillon de 7 associations que j'ai mené mon étude. Mon enquête s'est établie sur des entretiens directifs par téléphone<sup>11</sup> en septembre 2011. Les résultats se fondent sur les déclarations des responsables des associations contactées.

Supprimé : ¶

Supprimé : ¶

<sup>11</sup> Voir l'annexe n°1 : Questionnaire de l'entretien directif avec les responsables associatifs.

Voici ce qui a été observé :

<b>Données sur les pratiques musicales associatives de la ville</b>			
<b>Pratiques extrascolaires</b>	<b>Présence des enseignants de l'école de musique</b>	<b>Présence d'anciens élèves ou d'élèves</b>	<b>Lien avec l'école de musique</b>
Fanfare municipale	<b>Oui</b> : elle est dirigée par un enseignant de l'école	<b>Oui</b> : un tiers des 14 adhérents sont passés par l'école de musique locale.	<b>Oui</b> : c'est l'une des pratiques collectives de l'école
Fanfare non municipale	<b>Oui</b> : 4 enseignants spécialisés de la musique	<b>Non</b>	<b>Oui</b> : convention d'occupation des locaux
Bagad	<b>Oui</b> : l'association dispense des cours (pas d'information précise)	<b>Oui</b> mais faible : 2 musiciens sur les 250 adhérents de l'association	<b>Oui</b> : partenariats
Orchestre d'harmonie municipale	<b>Oui</b> : 8 enseignants spécialisés de la musique (Musicien intervenant, professeurs de flûte, saxophone et clarinette).	<b>Oui</b> : la quasi-totalité des musiciens (36 adhérents sur 37 interrogés)	<b>Oui</b> : une convention prévoit que le directeur de l'école de musique est aussi le responsable artistique et le chef d'orchestre
Groupe de musiques actuelles n°1	<b>Non</b>	<b>Oui</b> : 2 sur 9	<b>Non</b>
Groupe de musiques actuelles n°2	<b>Non</b>	<b>Non</b>	<b>Non</b>
Association de création contemporaine	<b>Non</b>	<b>Oui</b> (1 sur 3)	<b>Non</b>

## **1.2 Caractéristiques des associations musicales**

Les 7 associations retenues sont le bagad de la ville (250 adhérents), deux fanfares (l'une municipale – 14 membres-, l'autre non municipale – 11 membres), l'orchestre de l'harmonie municipale (80 adhérents), deux associations en lien avec les musiques actuelles amplifiées (3 adhérents pour l'une, 9 pour l'autre), et une association orientée vers la création et l'art contemporain (3-4 adhérents). Toutes ces associations sont orientées vers la pratique et non pas vers l'enseignement (excepté le bagad qui a les deux orientations).

Globalement quatre esthétiques se dégagent : l'influence des **musiques actuelles amplifiées** (funk et rock) et du **jazz** (les deux fanfares et les deux groupes de musiques actuelles), la **musique traditionnelle bretonne** (le bagad), les **musiques « classique à contemporaine »** (l'orchestre d'harmonie de la ville), les **musiques improvisées non idiomatiques** (association d'art et de création contemporaine).

## **1.3 Liens entre les associations et l'école de musique**

### **○ Scolarité musicale des adhérents**

Il ressort que sur les 7 associations étudiées, 5 ont au moins 1 adhérent qui a suivi une scolarité en école de musique<sup>12</sup>. Il s'agit exclusivement d'instrumentistes à vent, exception faite de l'association de création contemporaine où l'on trouve un guitariste.

### **○ Présence d'enseignants de la musique parmi les adhérents**

Des enseignants sont présents dans la moitié des associations étudiées : 4 associations ont au moins un membre exerçant une activité professionnelle dans l'enseignement de la musique. Pour ces pratiques, on constate une mixité entre professionnels et non professionnels de l'enseignement musical.

Il semble que les enseignants tiennent ici le rôle d'enseignant-modèle de par leur double statut de musicien et d'enseignant. Le rôle de médiateur est aussi associé à cette double identité. Néanmoins, l'accession des élèves à ces pratiques peut résulter des réseaux tissés entre eux lors de leurs études. Dans ce cas, ce serait bien l'école de musique qui tiendrait le rôle de médiatrice (plus ou moins involontaire) entre pratique scolaire et extrascolaire.

Cette double identité de l'enseignant peut aussi être ambiguë. En effet, dans les groupes constitués d'enseignants et d'anciens élèves, est-il possible pour ces enseignants-

---

<sup>12</sup> Voir le tableau précédent : « Données sur les pratiques musicales associatives de la ville ».

musiciens de ne plus tenir leur rôle d'enseignants ? Les anciens élèves sont-ils alors réellement indépendants ? La question de « l'autonomie » de l'élève peut être envisagée comme une des limites du rôle de l'enseignant-médiateur entre pratiques scolaires et extrascolaires.

Il existe aussi des pratiques qui restent indépendantes de l'école de musique et de ses acteurs<sup>13</sup>. Elles correspondent ici à des esthétiques qui ne sont pas enseignées à l'école de musique. Serait-ce pour autant le rôle des enseignants de les investir ?

#### **1.4 Les représentations de l'école de musique chez les responsables associatifs**<sup>14</sup>

Dans l'étude, il apparaît que le choix d'une pratique peut découler de son référencement social. Il y a par exemple une opposition de classe sociale entre la fanfare municipale et l'orchestre d'harmonie municipale. Le niveau instrumental exigé pour intégrer l'orchestre d'harmonie de la ville impose quasiment d'avoir suivi un apprentissage en école de musique. Atteindre ce niveau nécessite des investissements en finances et en temps inaccessibles pour certains. L'esthétique du répertoire joue elle-aussi dans le choix de l'une ou l'autre des deux pratiques. Par exemple, le responsable d'un groupe de rock précise : « Moi je suis autodidacte (...). C'est lié au style qu'on fait ». Le leader de l'autre groupe de musiques actuelles précise : « D'après ce que j'en sais, l'autodidacte est plus imaginatif alors que l'élève d'école de musique il va plutôt jouer tout ce qu'est écrit... l'autodidacte va bœufer, il va plutôt partir dans le free. »

Il se dégage dans ces propos une distinction entre formes de pratiques et types d'apprentissage qui opposerait une pratique créative (celle de l'autodidacte) à une pratique dépendante de la partition (celle de l'élève).

Le niveau social des pratiques des musiciens non-élèves est un élément sur lequel l'enseignant semble par définition ne pas pouvoir jouer de rôle. Néanmoins cette observation ouvre des pistes pour orienter son enseignement en ayant conscience des distinctions sociales qui sous-tendent le choix des pratiques<sup>15</sup> (dans une posture d'enseignant-didacticien).

---

<sup>13</sup> Il s'agit des 2 associations de musiques actuelles ainsi que de l'association de création contemporaine

<sup>14</sup> La question posée aux représentants des associations étudiées était : « D'après vous, à quoi sert de passer par une école de musique ? »

<sup>15</sup> Rémy Deslyper donnent plusieurs informations sur les facteurs sociaux qui jouent sur le choix des pratiques musicales dans son article « *Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique* » disponible sur le site Sociologies (Revue de l'Association internationale des sociologues de langue française) consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/index2834.html#article-2834> le 14.09.2011.

Pour le représentant de l'orchestre d'harmonie municipale, l'école de musique joue un rôle important en termes d'apports techniques et musicaux, ce que confirment 17 des 37 musiciens de cet ensemble que j'ai interrogé.

Parallèlement, le rôle de l'enseignant est aussi de replacer la dimension artistique de la pratique dans un contexte qui ne se limite pas à celui de l'école de musique. C'est ainsi que le conçoit le représentant de l'association d'art contemporain :

*« Moi, le rapport maître élève ça m'a jamais déplu mais j'ai perdu du temps à rencontrer des maîtres qui n'étaient pas à la hauteur en terme d'ouverture sociale et d'ouverture au monde..., c'était des profs de musique. (...). En musique, c'est rare qu'un bon musicien soit un bon professeur. Dans mon parcours, j'ai rencontré des musiciens qui n'étaient pas heureux de n'être que prof. Un mauvais professeur, c'est un professeur qui veut te faire travailler son style mais qui ne le défend pas auprès d'un public » (Enseignant-modèle).*

Le rôle de l'enseignant décrit ici semble même restreindre l'accès que pourrait avoir l'élève à des pratiques extrascolaires. D'une part, les pratiques pédagogiques de l'enseignant y sont déconnectées du projet de l'élève, d'autre part, elles donnent l'impression d'imposer un monopole des formes de pratiques : « Mais quand tu commences un cursus, tu choisis pas ton professeur. (...). J'ai choisi des professeurs, j'allais dans l'école de musique en fonction du prof. Mais ça demande de s'en rendre compte qu'on veut en gagner sa vie » (le représentant de l'association de création contemporaine). Se manifeste ici, une des limites de l'enseignant-modèle.

Ces derniers témoignages éclairent le rôle que pourrait avoir le professeur pour guider l'élève en direction de pratiques extrascolaires :

- Il est indispensable de ne pas limiter la dimension artistique d'une pratique musicale à sa seule dimension technique (notamment instrumentale). Il est donc important de la repenser dans sa complexité « sociale » et « d'ouverture au monde » (Enseignant-didacticien).
- Cette dimension artistique gagnerait en valeur par l'épreuve de sa confrontation avec un contexte de pratique non scolaire (Enseignant-modèle et enseignant-didacticien).
- L'enseignant serait d'autant plus légitime s'il dispense un enseignement en lien avec son vécu d'une pratique non scolaire (Enseignant-modèle).

- Il est utile que l'élève puisse mettre en lien son apprentissage avec les représentations qu'il se donne de ses pratiques futures. Il faut pour cela initier, entretenir, développer les moyens pour aider l'élève à se projeter. C'est alors le projet de l'élève qui est à prendre en compte (Enseignant-didacticien).

### **1.5 Place de la guitare classique dans les associations musicales**

Ce premier portrait des pratiques extrascolaires sur le territoire pose problème pour l'enseignant de guitare classique que je suis. Celles-ci semblent déconnectées de mes propres pratiques pédagogiques tant sur le plan de l'esthétique que sur celui de l'instrumentarium. Le seul ensemble référé à la même esthétique que la mienne n'est accessible qu'à des instruments à vent. Les autres ensembles ne seraient accessibles que par des voies instrumentales détournées (par exemple en jouant du banjo-guitare avec la fanfare ou en amplifiant l'instrument), mais, même dans ces cas qui supposent de s'adapter à une toute autre technique instrumentale que la mienne, l'écart esthétique resterait un problème.

L'association de création contemporaine (dont le musicien est guitariste) est néanmoins une exception. Des points communs avec les pratiques de guitare classique (tels que le jeu soliste et le contact de proximité avec un public) et mes propres pratiques (l'improvisation notamment). Cependant, il s'agit d'une pratique professionnelle et non pas amateur. En cela, elle ne peut pas être un débouché post scolaire pour les élèves mais elle peut par contre avoir valeur d'exemple. Mon rôle pourrait alors consister à mettre les élèves en contact avec cette pratique (Enseignant-médiateur).

### **2. 2<sup>ème</sup> étude : Les enseignants de l'école de musique d'Hennebont, leurs pratiques et leurs représentations des pratiques de leurs élèves**<sup>16</sup>

Je me suis intéressé aux pratiques extrascolaires des enseignants de l'école de musique et de danse dans laquelle j'exerce. Dix professeurs d'instruments ont participé à mon enquête élaborée à partir de questionnaire<sup>17</sup>. Les résultats énoncés sont issus de leurs déclarations. Ces enseignants ont tous une pratique en dehors de leurs activités d'enseignement.

---

<sup>16</sup> Voir l'annexe n°3 : Questionnaire distribué aux enseignants des classes d'instrument de l'école de musique et de danse municipale.

<sup>17</sup> Les instruments enseignés sont le piano, les percussions, le trombone et le tuba, la clarinette, le saxophone, la flûte traversière, le violon et l'alto, le violoncelle et la contrebasse, la guitare classique.

## 2.1. Vue d'ensemble

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques des pratiques extrascolaires des enseignants, les éléments issus de leur pratique qu'ils ont choisi de transmettre (pratiques transmises), les caractéristiques des pratiques qu'ils connaissent de leurs élèves et celles qu'ils leur supposent accessibles. Cela permet de faire ressortir les similitudes.

<b>Les pratiques extrascolaires des enseignants et les représentations qu'ils se font de celles de leurs élèves<sup>18</sup></b>			
<b>Pratiques de l'enseignant</b>	<b>Pratiques transmises aux élèves</b>	<b>Pratiques supposées accessibles aux élèves</b>	<b>Pratiques connues des élèves</b>
Collectives (mixité des familles d'instruments) (tous)	Jeu en groupe Dimension de socialité (3 oui, 7 non)	La pratique collective exclusivement Le jeu en solo n'est pas mentionné	Collectives (toutes celles mentionnées) À priori mixité de familles instrumentales
Diffusion publique (tous)	« Plaisir de la scène »	-	-
Improvisation (5 oui et 2 non)	Improvisation	-	-
Interprétation de répertoire (tous)	-	-	-
Invention de répertoire (4 oui dont 2 peu souvent)	-	-	-
Arrangement de répertoire (6 sur 10)	Arrangement	-	-
Pluridisciplinarité artistique (oui pour 4)	« la transversalité »	6 non pour 1 oui	-

<sup>18</sup> Les cases marquées d'un tiret indiquent qu'aucune information n'a été donnée sur cette caractéristique.

**Les pratiques extrascolaires des enseignants et  
les représentations qu'ils se font de celles de leurs élèves (suite)**

<b>Pratiques de l'enseignant</b>	<b>Pratiques transmises aux élèves</b>	<b>Pratiques supposées accessibles aux élèves</b>	<b>Pratiques connues des élèves</b>
<b>Esthétiques : classique</b> <sup>19</sup> (8 oui et exclusive pour 3), musique bretonne (oui pour 5), Jazz (oui pour 3), Musiques du monde (oui pour 2)	« pratique du jazz »	Toutes les esthétiques sont accessibles (3 réponses) Pratique pluri-stylistique (2 réponses)	Fanfare, Brass band <sup>20</sup> , pop-rock, classique à romantique, répertoire d'harmonie, musique religieuse, musique traditionnelle, jazz, musique du monde
Intégration dans un groupe (9 sur 10)	-	-	<b>Oui</b> (Fanfare, Brass Band, groupe de rock, ensemble vocal, harmonie, bagad, orchestre de chambre, « groupe de musique traditionnelle », orchestre de chambre, orchestre universitaire, quintette de jazz, « groupe de musique guadeloupéenne »)
Participation à la création d'un groupe (tous)	-	Assez fréquente (6 réponses sur 10)	Souhaitable (1 fois), possible (1 fois), (oui pour 3 réponses)
<b>Autres :</b> Auditeur/spectateur (1 sur 10)	<b>Autres :</b> éléments de technique instrumentale, découverte esthétique et culturelle, un « système d'écoute »	Aspect fonctionnel de la musique Nécessité d'accès facilité Prise en compte du territoire local	-

<sup>19</sup> Par esthétique « classique », j'entends ici l'appui sur un répertoire écrit et dont les esthétiques se situent entre la période baroque et la musique dite « contemporaine ».

<sup>20</sup> Je considère ici comme une esthétique à part entière le répertoire spécifique de ces groupes.

## 2.2. Les pratiques extrascolaires des élèves vues par les enseignants

- Un monde méconnu ?

Huit enseignants sur 10 ont pu citer des pratiques de quelques-uns de leurs élèves<sup>21</sup>. Parmi eux, au moins 5 enseignants ont donné au moins 4 exemples de pratiques. Pour un des enseignants, le suivi post scolaire des pratiques des élèves est « évident ». Cependant, ces pratiques extrascolaires restent méconnues en regard du nombre total d'élèves formés.

La faible connaissance de l'existence des pratiques des élèves apparaît comme un premier obstacle pour pouvoir orienter ses pratiques d'enseignant (Enseignant-didacticien). Le projet de l'élève est une dimension trop minorée. Je considère ici le mot projet comme une réalisation que l'élève a déjà amorcée et pas seulement comme une intention ou une attente (plus éphémère)<sup>22</sup>.

Une seconde difficulté se fait jour lorsqu'il s'agit de qualifier et définir plus précisément ces pratiques. C'est le plus souvent par l'esthétique ou par la formation instrumentale qu'elles sont désignées. Parallèlement, cela élude les questions de diffusion qui devraient être indissociables des pratiques musicales (intégration dans des programmations, pensée de l'espace scénique, enregistrement discographique...). Il n'y a pas non plus d'informations sur le contenu de ces pratiques musicales (par exemple en ce qui concerne le choix du répertoire ou le recours à l'invention et à l'improvisation). Définir ce qu'est une pratique musicale engage donc des représentations complexes. Elles nécessitent des efforts pour être appréhendées par l'enseignant-didacticien.

- Caractéristiques des pratiques des élèves

Il ressort des questionnaires distribués aux enseignants que les pratiques connues des élèves sont majoritairement collectives. Les ensembles préexistants y ont une place importante mais pas exclusive : au moins 3 réponses des enseignants laissent entendre que des élèves ont déjà monté leur groupe.

Il serait utile d'approfondir ces deux données – le jeu en groupe et la création de groupe – car elles permettraient au professeur de les prendre en compte dans son enseignement. En effet, selon les disciplines instrumentales, certains élèves semblent avoir moins de difficultés que d'autres à pouvoir intégrer une pratique extrascolaire car des groupes sont déjà présents pour les accueillir. Les besoins en apprentissages peuvent donc être différents selon les

---

<sup>21</sup> Deux enseignants ont dit n'avoir aucune connaissance des pratiques extrascolaires de leur élève.

<sup>22</sup> Je me réfère ici aux définitions proposées par Francis TILMAN dans son livre *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Le Grain, Chronique sociale, Lyon, 2004, p.22-26.

disciplines instrumentales. Par exemple, il ressort de mes recherches que les élèves saxophonistes et trombonistes intègrent des groupes composés majoritairement par d'autres instrumentistes à vent et souvent accompagnés par des percussionnistes. Il s'agit majoritairement d'ensembles préexistants sur le territoire. À l'inverse, certains instrumentistes comme les guitaristes auront besoin de créer eux-mêmes leurs ensembles.

### **2.3. Éléments de leurs pratiques que les enseignants transmettent à leurs élèves**

Le rôle d'Enseignant-didacticien apparaît nettement dans la deuxième colonne de ce dernier tableau<sup>23</sup>. Ainsi, sur les 10 enseignants interrogés, un seul dit ne pas avoir réfléchi à faire du lien entre ses pratiques extrascolaires et ce qu'il enseigne. Parmi les réponses obtenues, le jeu en groupe apparaît le plus souvent. Viennent ensuite l'improvisation et le « plaisir de la scène », « la pratique de jazz », « la transversalité », des notions de techniques instrumentales (sons « suraigus », technique du « subtone »), des « contenus de sons », la découverte esthétique et culturelle, l'arrangement, « un système d'écoute ». Parallèlement, 3 des enseignants, ont des réponses associées à une dimension sociale : « l'envie de jouer avec d'autres », « la cohésion de groupe » associée à « aider son voisin », le « vivre ensemble ».

### **2.4. Comparaison des pratiques**

- Pratiques des enseignants et pratiques des élèves

Lors de cette étude, j'ai constaté que 5 enseignants ont cité des pratiques de leurs élèves qui sont similaires aux pratiques qu'ils ont eux-mêmes : comme par exemple la participation à un orchestre de chambre et symphonique, des concerts en direction du milieu scolaire. À l'opposé, 4 enseignants n'ont aucune pratique qui corresponde à celles qu'ils connaissent de leurs élèves. Il y a aussi une correspondance entre les pratiques de 6 enseignants et celles qu'ils pensent accessibles à leurs élèves. Pour 2 d'entre eux, il n'y a aucune<sup>24</sup>.

Ces informations renseignent sur la place de l'Enseignant-modèle.

- Pratiques des enseignants et pratiques académiques

Pour ce qui concerne les pratiques des enseignants, voici d'autres éléments qui éclairent sur la posture d'Enseignant-modèle :

---

<sup>23</sup> Voir « Pratiques transmises aux élèves » dans le tableau ci-dessus.

<sup>24</sup> Les 2 autres n'ont donné aucune information à ce propos.

- Je constate l'écart entre les pratiques des enseignants (toutes collectives et pluri instrumentales) et les pratiques académiques dont le squelette reste celui du cours individuel d'instrument malgré le développement des ateliers collectifs. Ce constat est à nuancer pour l'école étudiée car les cours du premier cycle regroupent les élèves par 2 ou 3. La pratique solitaire des élèves n'a jamais été mentionnée par les enseignants.
- Tous ont des pratiques à diffusion publique, il resterait à vérifier que les élèves se produisent effectivement en public mais c'est à ma connaissance une pratique courante.
- La moitié des enseignants improvisent dans leurs pratiques extrascolaires. Les ont-ils pour autant intégrées dans leur apprentissage académique ? Si elles sont de plus en plus présentes dans les cours, elles se font rarement entendre en auditions.
- Tous ont une pratique de l'interprétation de répertoire. Et c'est aussi l'objet central des cours académiques.
- L'invention de répertoire et l'arrangement de répertoire, présents dans les pratiques de 4 enseignants me paraissent globalement absents de l'apprentissage académique.
- Les esthétiques des pratiques extrascolaires des enseignants correspondent à celles de leur formation initiale et celle qu'ils enseignent. Ici, 8 enseignants sur 10 se réfèrent à l'esthétique classique dans leur pratique extrascolaire. D'après les déclarations recueillies, seul un enseignant ayant reçu une formation classique a développé une pratique majoritairement non classique. Il serait utile d'en savoir plus sur l'esthétique dominante de son enseignement. Cette première donnée est cependant à nuancer car il ressort de l'analyse des résultats que seuls 3 enseignants ont une pratique exclusivement classique (7 ont une pratique de plusieurs styles). En ce qui concerne les esthétiques des pratiques auxquelles pourraient accéder les élèves, 3 réponses expriment l'idée que toutes les esthétiques leurs seraient accessibles<sup>25</sup>. Cette réponse paraît irréaliste compte tenu de l'exigence et de la complexité que suppose une pratique sérieuse de plusieurs esthétiques. Cependant, cette conviction coïncide avec les représentations habituelles – les miennes jusqu'à présent - de ce qui est attendu d'un enseignant en charge d'un poste<sup>26</sup> et de ce que le langage musical « classique » est supposé permettre : pouvoir accéder à toutes les musiques. Deux autres réponses,

---

<sup>25</sup> « Ils [les élèves] pourraient former un groupe, peu importe l'esthétique », « Toutes les musiques non occidentales », « Le but de mon enseignement est que les élèves dont j'ai la responsabilité soient en mesure d'intégrer la pratique musicale de leur choix. ».

<sup>26</sup> Voir la partie 2.1 de ce mémoire : Les pratiques extrascolaires dans les textes de référence.

plus modestes, énoncent que les pratiques accessibles pour leurs élèves sont pluri-stylistiques<sup>27</sup>.

- La dimension pluri-artistique, présente dans les pratiques de 4 enseignants, me paraît encore très absente de l'apprentissage académique bien que la structure étudiée soit une école de musique et de danse.
- L'intégration à un groupe ou la création de groupe sont des caractéristiques quasi-unanimes des pratiques des enseignants. La création de groupe est d'ailleurs fréquemment désignée comme *la* pratique accessible aux élèves. Cependant, malgré les missions d'orientation que l'on pourrait attendre de la part des écoles de musique, je ne connais pas d'établissement académique qui en tienne compte dans ses offres d'apprentissages.

---

<sup>27</sup> Par exemple : « Mes élèves peuvent pratiquer beaucoup de styles différents ».

### IIIème PARTIE : Eléments pour penser ses pratiques d'enseignant vers des pratiques extrascolaires

#### **1. Apports sociologiques : relation entre les formes d'apprentissages et les pratiques musicales**

Rémi Deslyper, doctorant en sociologie, soutient l'idée qu'il existe un lien entre la forme de l'apprentissage et les pratiques musicales qui s'ensuivront<sup>28</sup>. Il distingue plus particulièrement l'apprentissage formel des élèves de celui informel des autodidactes. Le premier se caractérise par une organisation spécifiquement consacrée à l'apprentissage : du temps (les heures de cours, l'année scolaire...), du lieu (l'école de musique), des personnes (les enseignants). Le second se définit au contraire par une somme de situations d'apprentissages non formalisées.

D'après Rémy Deslyper, à l'inverse des pratiques de l'autodidacte, les pratiques issues d'un apprentissage académique ont tendance à se dissocier des activités sociales de divertissement, de sociabilité et des habitudes d'écoutes des élèves. Enfin, l'habitude d'une pratique formalisée sur une demande de musique extérieure à l'élève (c'est l'enseignant qui impose la musique à jouer) entraînerait, par conditionnement, une dépendance des élèves à ces cadres. Ceux-ci auraient alors des difficultés à pouvoir créer eux-mêmes leurs pratiques.

Pour orienter ses pratiques pédagogiques en direction des pratiques extrascolaires, l'enseignant peut donc tenter de réinvestir dans son enseignement les caractéristiques des pratiques des autodidactes citées ci-dessus (Enseignant-didacticien).

#### **2. Apports didactiques**

La posture d'enseignant-didacticien nécessite de prendre en compte deux mouvements. Le premier serait centripète (en considérant l'école comme le centre, de l'extrascolaire vers le scolaire). D'un point de vue didactique, il consiste à élaborer l'objet de l'apprentissage **à partir** des pratiques extrascolaires. La théorie de la « transposition didactique » en donne un éclairage. Le second mouvement est centrifuge. Il consiste en une

---

<sup>28</sup> Rémy Deslyper, *Op. cit.*

translation des savoirs acquis dans le domaine scolaire **vers** des pratiques extrascolaires. La notion de « transfert des connaissances » nous en donne des éléments de compréhension.

## **2.1. La transposition didactique**

La « transposition didactique » est un concept qui désigne les processus de transformation mis en jeux pour aboutir au savoir qui est enseigné. Sans retracer ici l'évolution historique de ce concept, je me contenterai d'en présenter quelques éléments. Le sociologue Michel Verret en a posé le postulat : « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement »<sup>29</sup>.

Définir la source à l'origine de cette transposition est complexe. Certains la pensent sous la forme de savoirs (le « savoir savant »<sup>30</sup>, les savoirs-experts, les savoirs professionnels ou praticiens<sup>31</sup>) alors que d'autres y voient plutôt des pratiques. À ce propos, J.L. Martinand parle de « pratiques sociales de référence ». En voici la définition :

*« Elle consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ; elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ; la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). »<sup>32</sup>*

Pour le domaine de l'enseignement artistique, il est important de ne pas réduire la culture à des savoirs<sup>33</sup>. Il est pourtant habituel pour les enseignants de la musique d'élaborer leur curriculum d'apprentissages à partir d'autres « constructions didactiques »<sup>34</sup> plutôt qu'à partir de pratiques de référence - le savoir scolaire devenant alors la référence.

---

<sup>29</sup> VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris. Référence citée dans l'article publié à l'adresse suivante et consulté le 28.10.11 :

[http://www.svt.edunet.tn/nabeul/svtna05/telechargement/Les\\_concepts\\_dd.pdf](http://www.svt.edunet.tn/nabeul/svtna05/telechargement/Les_concepts_dd.pdf)

<sup>30</sup> Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

<sup>31</sup> P. Perrenoud définit ces autres savoirs comme « *corps de connaissances partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs.* » dans *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514 disponible à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html).

<sup>32</sup> Jean-Louis Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, 1986, pages 137 à 142, extraits.

<sup>33</sup> Philippe Perrenoud, *Ibid.*

<sup>34</sup> Yves Chevallard nomme « créations didactiques » les savoirs que l'école construit elle-même. Cette définition est citée dans l'article de Mathilde Musard, Nathalie Mahut, Robin Jean-François, *Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ?*, disponible sur le site <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal2/musard.htm>, Site consulté le 28.10.2011.

Une autre difficulté apparaît lorsqu'il s'agit de penser l'intervalle entre les pratiques sociales et le savoir enseigné. Cet écart est soumis à deux contraintes. D'une part, la nécessité de cohérence, d'autre part la vigilance à avoir vis à vis de l'obsolescence du savoir transmis (en termes d'utilité, de légitimité, de mise à jour, voire de morale).

Par ailleurs, cette distance pose la question de la perte de sens des savoirs enseignés : « Rogalski et Samurçay (1994) montrent que les savoirs experts ne sont pas jugés à l'aune d'une validité théorique, mais de leur efficacité pratique. Détacher de tels savoirs des pratiques dont ils sont solidaires serait les priver de leur sens. Ils s'enracinent dans un monde de praticiens et il est évident que leur mise en forme suppose entre eux, ou leurs représentants, un débat et des compromis. »<sup>35</sup>

P. Perrenoud résume en un seul schéma (voir annexe n°4) les différentes étapes de la transposition didactique. Il y décrit une forme d'« ingénierie de formation » partant de « la pratique en cours dans la société » jusqu'aux « apprentissages durables » par les élèves<sup>36</sup>.

Dans une posture d'Enseignant-didacticien telle que je l'ai définie dans ce mémoire, il importe d'avoir conscience des processus de transposition didactique appliqués à la musique : choisir une pratique de référence, penser la complexité de sa définition pour ne pas la vider de sens ni l'appauvrir, avoir conscience des rapports de forces en jeu dans la sélection du savoir à enseigner et a priori, construire un curriculum à partir du débat avec les praticiens qui sont les garants de la légitimité de ces savoirs pratiques.

## **2.2. Le transfert des connaissances**

L'idée du transfert évoque le lien avec la psychanalyse. Je n'approfondirai pas ici cet aspect bien que cette dimension puisse éclairer la figure de l'Enseignant-modèle. Je me contenterai d'explorer le champ didactique de cette notion qui précise l'orientation pédagogique que peut prendre l'enseignant pour aider l'élève à réinvestir ses acquisitions hors de l'école (Enseignant-didacticien).

---

<sup>35</sup> Perrenoud, *Idem*.

<sup>36</sup> Perrenoud, *Idem*

En didactique, la notion de transfert désigne « l'utilisation d'un savoir dans un autre contexte (informationnel, matériel, institutionnel) [que celui] où il a été acquis. »<sup>37</sup>. A priori, il est lié à l'efficacité de l'apprentissage.

Dans cette théorie, la « décontextualisation » consiste à donner à l'élève la compétence d'exploiter ce qu'il a appris dans des contextes renouvelés : « faire chercher par l'élève lui-même d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser, faire jouer, mobiliser ce qu'il a appris (ce que les anglo-saxons nomment le *bridging*). »<sup>38</sup>.

La notion de transfert des acquisitions se caractérise par les éléments suivants<sup>39</sup> :

- En termes de connaissance, l'objet du transfert n'est pas fixe mais mouvant.
- La chronologie de succession induite par l'idée de transfert (acquérir puis déplacer) est critiquable car d'après les travaux actuels, **c'est le transfert qui serait « la condition de l'apprentissage et non l'inverse »**.
- Ce qui peut être retenu dans le concept de transfert en didactique, c'est la dimension heuristique (c'est-à-dire l'art d'inventer).

L'interrogation que pose P. Meirieu : « à quoi servirait une formation qui ne préparerait qu'à réussir aux épreuves qu'elle même organise pour attester de sa réussite ? » concerne tout à fait les écoles de musique. Elle peut aussi se transposer à la problématique de mon mémoire : à quoi servirait de former les élèves aux seules pratiques extrascolaires présentes sur le territoire de l'école de musique? À mon sens à rien si les élèves y sont asservis. Transférer les connaissances n'est pas un but en soi, il s'agirait plutôt d'apprendre à transférer. Encore ne suffit-il pas non plus d'avoir acquis cette compétence. La problématique est plutôt à mon avis celle de construire du sens. Le problème de la capacité des élèves à se projeter<sup>40</sup> semble alors incontournable. Les figures de l'Enseignant-modèle et de l'Enseignant-médiateur y participent assurément, l'une montrant l'exemple, l'autre amenant à découvrir.

---

<sup>37</sup> Site de Philippe Meirieu, consulté le 28.10.11 à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Philippe Meirieu, *Le Transfert des connaissances : éléments pour un travail en formation*, texte disponible à l'adresse <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>, consulté le 28.10.11.

<sup>40</sup> P. Meirieu utilise les termes de « **projection proactive** » (« En situation de formation ou de découverte anticipation de situations du même type auxquelles on sera susceptible d'être confronté ») et de « **projection rétroactive** » (« En situation d'utilisation, recherche dans le passé de situations du même type auxquelles on a été confronté »), *ibid.*

## Conclusion

Le rôle de l'enseignant lorsqu'il souhaite permettre aux élèves de réinvestir leurs acquisitions dans des pratiques musicales extrascolaires rencontre des limites : celle de l'autonomie musicale de l'élève pour l'enseignant-médiateur, celle de la mise entre parenthèse du projet de l'élève et de l'imposition d'un monopole des formes de pratiques pour l'enseignant-modèle. Par ailleurs, tenir ces rôles est soumis à des contraintes : décrire et qualifier une pratique musicale, connaître les pratiques des élèves, connaître les pratiques musicales du territoire. Dans cette situation, le vécu d'enseignant-musicien/artiste est un appui important. C'est la complémentarité des trois positionnements de l'enseignant (modèle, médiateur et didacticien) qui est alors la plus fertile.

Arrivé au terme de ce mémoire, il me semble que les compétences que je peux apporter aux élèves gagneraient à être davantage pensées en fonction de l'usage qu'ils pourront leur inventer que pour l'utilité à laquelle je pourrais les prédestiner. Il me semble maintenant inapproprié de chercher à construire un curriculum dont l'objectif serait d'amener l'élève à intégrer telle pratique préexistante. En effet, comment présager de l'avenir de cette pratique ou du projet de l'élève ? De même, l'idée d'intégrer un groupe ou d'apprendre à en créer devient sous cet angle beaucoup moins pertinente que ce qui a pu apparaître précédemment dans mon texte. En effet, dans les représentations observées, les pratiques extrascolaires sont pensées uniquement d'après la désignation du type d'ensemble (orchestre de chambre, d'harmonie...) ou en référence à une esthétique. Ces conceptions posent problème pour les guitaristes classiques qui n'ont que peu d'opportunités pour intégrer des groupes préexistants. Puisqu'il est hautement probable qu'ils aient à en former d'inédits pour pouvoir accéder à une pratique extrascolaire, autant réfléchir à ce qui pourrait en être le moteur. Penser les pratiques extrascolaires à partir du type d'ensemble ou d'une esthétique est limitatif. C'est pourquoi, replacer la dimension artistique au cœur des pratiques extrascolaires futures des élèves - et donc au centre du projet d'enseignement- me semble être la piste à suivre.

Le questionnement personnel que j'ai porté dans ce mémoire se pose aussi collectivement pour l'équipe pédagogique et pour l'établissement : face à cette problématique, quel rôle pourrait jouer l'école de musique ?

## **Bibliographie**

DESLYPER Rémy, « *Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique* » disponible sur le site Sociologies (Revue de l'Association internationale des sociologues de langue française) consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/index2834.html#article-2834> le 14.09.2011.

MERIEU Philippe, *Le Transfert des connaissances : éléments pour un travail en formation*, texte disponible à l'adresse <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>, consulté le 28.10.11.

MEIRIEU Philippe, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> consulté le 28.10.11.

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Avril 2008.

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre*, La lettre d'information, Hors-série n°80, 2001.

MUSARD Mathilde, MAHUT Nathalie, ROBIN Jean-François, *Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ?*, disponible sur le site <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal2/musard.htm>, consulté le 28.10.2011.

PERRENOUD Philippe, *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514 disponible à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html).

*Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire*, publications des travaux du Groupe de recherche menées d'octobre 2005 à juillet 2007, les éditions Spectacle vivant en Bretagne.

TILMAN Francis, *Penser le projet Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Le Grain, Chronique sociale, Lyon, 2004, p.22-26.

## Annexes

---

Annexe n°1 : Questionnaire de l'entretien directif avec les responsables associatifs

Annexe n°2 : Questionnaire distribué aux adhérents de l'orchestre d'Harmonie municipale

Annexe n°3 : Questionnaire distribué aux enseignants des classes d'instrument de l'école de musique et de danse municipale

Annexe n°4 : *Transposition didactique à partir de pratiques* (Schéma de Philippe PERRENOUD)

**Annexe 1 :**

**Questionnaire de l'entretien directif avec les responsables associatifs**

1. Quels sont les buts de votre association ?
2. Quels sont vos domaines d'activités dans la musique ? (pratique de la musique, production musicale, promotion, diffusion, enseignement...).
3. Quelle est la zone géographique sur laquelle vous avez mené vos activités l'an dernier ?
4. Combien avez-vous d'adhérents ?
5. Savez-vous si vos adhérents ont eu un parcours en école de musique ? (en quelle proportion) ?
6. À votre connaissance, quels enseignements ont-ils suivi dans ces écoles ? (instrument, pratique de groupe...)
7. D'après vous, quelle utilité peut-il y avoir à passer par une école de musique ?

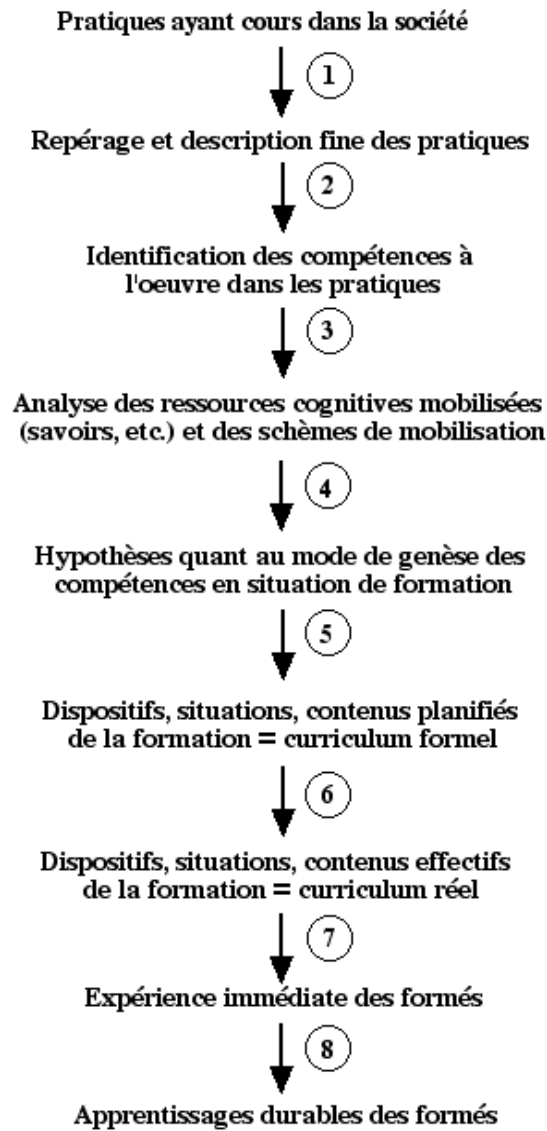
**Annexe 2 :**

**Questionnaire distribué aux adhérents de l'orchestre d'Harmonie municipale**

1. Quel(s) instrument(s) pratiquez-vous ?  
.....
  
2. Comment avez-vous appris à jouer de la musique ? (cocher la case)  
  
Seul       En école de musique       Autre  : .....
  
3. Etait-ce à l'école municipale de musique d'Hennebont ?      Oui       Non
  
4. Si non, merci de préciser le type d'établissement (municipal, départemental...) et l'origine géographique (département) :  
.....
  
5. Votre activité professionnelle est-elle en lien avec la musique ? (si oui, merci de préciser votre domaine d'activité) :  
.....
  
6. Participez-vous à d'autres pratiques musicales ? Si oui, lesquelles ?  
.....
  
7. Quel rôle a joué (ou peut jouer) l'école de musique dans vos pratiques de la musique ?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**Transposition didactique à partir de pratiques<sup>41</sup>**



Supprimé : ¶

<sup>41</sup> PERRENOUD Philippe, *Transposition didactique à partir de pratiques*. Schéma extrait du site

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)

consulté le 28.11.2011.