

La relation enseignant-enfant et le rôle de l'accompagnateur

LE PROFESSEUR
Bon. Arithmétisons donc un peu.

L'ELEVE
Oui, très volontiers, monsieur.

LE PROFESSEUR
Cela ne vous ennuerait pas de me
dire...

L'ELEVE
Du tout monsieur, allez-y

LE PROFESSEUR
Combien font un et un ?

L'ELEVE
Un et un font deux.

LE PROFESSEUR, *émerveillé par le
savoir de l'élève.*
Oh, mais c'est très bien. Vous me
paraissez très avancée dans vos
études. Vous aurez facilement votre
doctorat total, mademoiselle.

L'ELEVE
Je suis bien contente. D'autant plus
que c'est vous qui le dites.

Eugène Ionesco, « La leçon »

Introduction	3
A-Les relations enseignant-enfant	4
1-Historique, contexte	4
2-L'institution	5
3-Approche psychanalytique	6
a-Le narcissisme	8
b-Les rapports de séduction	8
B-Finalités de l'enseignement musical	10
1-A t'on le droit d'être un mauvais musicien ?	10
2-Improvisation, composition, déchiffrage	11
3-Qu'est-ce que « faire » de la musique ?	11
4-Les pratiques collectives	13
5- Deux cas particuliers	13
a-Les maîtres unique	13
b-La Master class	14
C- L'enseignant accompagnateur	15
1-Qu'est ce qu'accompagner ?	15
2-L'accompagnement dans les classes de chant	15
3- L'accompagnement dans les classes d'instrument	16
4-Missions de l'accompagnateur	16
5-Le décloisonnement	17
Conclusion	19
Bibliographie	20

L'écueil d'une interrogation sous l'angle institutionnel de l'enseignement serait d'en dresser un portrait noir, à l'image de celui de Kafka sur la justice, et de réduire les protagonistes de ces situations à des personnages sans âmes et sans émotions. Il est bien évident que l'enseignement fait avant tout appel à ce qu'il y a parfois de plus intime en nous, et que de chercher à n'en voir que les points négatifs n'aurait aucune valeur. Il est cependant primordial de prendre conscience de certains aspects de l'enseignement de la musique dans certaines structures d'enseignement, où la notion de rendement et de rayonnement au sens péjoratif du terme, restent particulièrement problématiques. Les écoles de musique ont une chance particulière, qui est celle d'être très rarement en sous effectif. Mais cela doit-il justifier le colossal taux d'abandon des études instrumentales par les enfants ? Notre mission en tant qu'enseignant n'est-elle pas justement de rendre à chacun la musique essentielle comme lieu d'expression et d'épanouissement.

L'enseignement de la musique a en effet quelque chose de très particulier, en tant que discipline supplémentaire à l'enseignement scolaire, puisqu'il propose un apprentissage visant à la maîtrise à vie d'un instrument de musique, avec tout ce que cela implique au niveau social et culturel.

Depuis trop longtemps la musique se recroqueville dans une image culturelle désengagée, un peu lisse, assise dans une ambiance feutrée, sans violence. Le sens de la musique et des sentiments extrêmement forts qu'elle véhicule font peu de poids face à la facilité du grand spectacle hollywoodien, des sentiments facilement analysable et surtout pré-machés.

Quand on songe au vacarme qu'a suscité il y a un moins d'un siècle la création du « Sacre du printemps », on peut s'interroger sur le devenir non seulement de la représentation de la musique, mais de ce qu'elle véhicule comme image de liberté, ou de rébellion et d'expression personnelle. Les lieux d'enseignement ont-ils leur part de responsabilité dans cet endormissement de la culture musicale, et de la perte d'identité de son rôle fortement social.

A-Les relations enseignant-enfant

Il s'agira donc dans cette première partie de prendre conscience de certains travers, mais surtout de certains enjeux fondamentaux, notamment celui de la transmission du plaisir de la musique, sans qu'il s'agisse d'un devoir en plus de ceux imposés par l'Education Nationale à des enfants dont les emplois du temps ressemblent tristement à ceux d'adultes. La musique est-elle en plus d'un plaisir, un jeu ou une obligation scolaire?

1-Historique, contexte

Jusqu'à la période romantique, l'image de l'artiste et de l'artisan ne font qu'un. A l'image des peintres acceptant des apprentis dans leurs ateliers afin de les former aux tâches pratiques de leur art, le maître de musique forme un apprenti tout à la fois instrumentiste polyvalent, compositeur rompu aux différentes techniques de contrepoint, tout en développant son sens critique. L'enseignement fait donc partie indissociablement de la fonction créatrice du maître de musique. La révolution Romantique amène une nouvelle conception de la conscience musicale en ce tournant d'avantage vers l'apprentissage instrumental. On ne vient plus chercher les outils d'un art universel, mais l'image d'un Maître à la fois insurpassable, et dont les fonctions créatrices ne sont plus dirigées par des commandes d'état ou de mécènes, mais par des commandes d'éditeurs. Le message n'est plus universel mais à l'opposé uniquement tourné sur soi, sur le « reflet d'une âme ». On a en effet mal à imaginer que les finalités instrumentales et musicales soit les mêmes chez Chopin et chez Liszt. On voit émerger alors une génération d'« élève d'Untel », sorte de négation de l'individualité d'un élève venu chercher un savoir. Ce qui compte désormais c'est la figure symbolique d'un musicien-instrumentiste devenue garante de qualité. Pendant très longtemps la musique est restée tout à la fois ancrée et figée par la

création de grandes institutions, lieux d'excellence ne visant qu'à ne former une élite.

Qu'en est-il du profil des professeurs enseignant la musique ?

Souvent le professeur pour exister en tant que tel, c'est à dire en Maître auprès duquel l'on viendrait humblement s'élever, bouclant ainsi la boucle de l'enseignement qu'il a reçu, n'échappe pas à cette règle : il doit avoir fait ses preuves dans des lieux prestigieux et avoir travaillé avec Untel ou Unetelle pour pouvoir jouir d'une reconnaissance non seulement auprès de ses collègues, mais aussi et surtout de ses élèves. Il est censé posséder la totale maîtrise à la fois de son instrument mais aussi de tous les paramètres qui l'entourent.

2- L'institution

Quels sont aujourd'hui les lieux d'apprentissage de la musique ? Il en existe deux grandes familles. D'une part les structures associatives, et d'autre part les structures agréées. Si les premières se destinent surtout à un large public et ont leur mode de fonctionnement propre, sans vocation d'excellence, les CNR et ENM eux, sont beaucoup plus structurés, voire institutionnalisés et peuvent être dans l'esprit de l'enfant, un prolongement de l'école : devoirs scolaires, examens, passage de classe et bulletin.

Marcel Crahay dans son livre « Psychologie de l'éducation » nous dit : « pour l'élève l'école est le temple du savoir mais aussi le lieu de la loi et, inéluctablement, celui de sa transgression. »

Cette transgression s'opère principalement de deux manières. Dans un cadre autoritaire, les lois sont observées, mais à partir du moment où elles deviennent un poids ou un obstacle, sont transgressées en secret. Dans un cadre démocratique, les lois sont contestées et remises en question le jour où elles deviennent un obstacle. Qu'en est-il de l'école de musique ?

Les lieux d'enseignement de la musique sont un lieu où les lois sont très rarement remises en question, les décisions relevant dans l'acceptation collective de l'initiative du directeur. D'une école sur l'autre les modes de valeurs restent généralement les mêmes, et la finalité d'un passage au sein de l'institution est

d'en décrocher la distinction suprême sous peine d'éviction, voire même de bannissement social. Ce qui est validé ce n'est alors pas le sens critique d'un individu mais le nombre des critères auquel il répond dans une grille de valeurs préalablement établie. Il en résulte bien souvent un esprit de compétition, une manière d'avancer seul au risque de se perdre dans la masse. On comprends bien que dès lors, toute notion de construction collective est difficile.

Ce cadre rigide semble être planté afin d'obtenir des élèves le meilleur, dans le sens de la maîtrise de leurs instrument. Une fois sorti d'une structure, le but est souvent d'en intégrer une autre plus importante, à l'issue de laquelle on obtiendra une reconnaissance suffisante pour pouvoir à son tour enseigner. Il n'y a, mis à part les Cefedem, mais qui ne sont pas un passage obligé, aucune étape intermédiaire visant non seulement à l'évaluation des acquis, mais aussi à une ouverture vers d'autres disciplines musicales hors cadre.

A l'intérieur de ce cadre institutionnel, quels ont les rôles de chacun au sein d'une classe ? Quels rapport nourrissent la grande structure et ses protagonistes, et qu'induisent-ils au sein de la classe ?

Généralement, la question de la réussite est très rapidement posée. Dès la fin du premier cycle, la présence de l'enfant au sein de la structure est quasiment remise en jeu. Si il ne satisfait pas un certain nombre de critères, il sera remercié, en plus d'avoir échoué au moins deux fois à un examen. En cas de réussite, il se sait « débarrassé » d'évaluations pour au moins deux ans. Néanmoins, il est indéniable que pour beaucoup d'enfant, rodés par les exigences du système scolaire, et du « passage » dans la classe supérieur, ces examens sont une source si ce n'est de motivation, du moins une urgente sollicitation au travail. De plus, il est malgré tout nécessaire de pouvoir faire un point avec l'enfant sur sa progression, sa situation par rapport à un ensemble.

3-Approche psychanalytique

Le grand couple de l'apprentissage de la musique est bien celui que forme l'élève avec son professeur. Il s'agira à présent de proposer une tentative d'approche des enjeux profonds se jouant entre ces deux protagonistes d'un point

de vue psychanalytique. Quel est le rôle du transfert dans la transmission d'un savoir entre un adulte et un enfant ?

Tout d'abord on peut se demander quelles sont les motivations d'un enfant après un an d'instrument pour y retourner l'année suivante? Généralement pour un enfant, l'envie de retourner toutes les semaines à l'école de musique, naît de la qualité de sa relation avec son professeur. De fait, « le maître des lieux est à la fois image emblématique de l'adulte juste et aimant mais également symbole d'autorité et d'interdit. Il est donc normal que l'élève projette sur lui le schéma relationnel qu'il entretient (ou a entretenu) avec ses parents. » L'enfant considère son professeur comme un modèle, un repère qui non-seulement aura une fonction de cadre, mais aussi de référent.

De cette question de transfert M. Crahay montrent pourtant que plusieurs dangers majeurs guettent l'enseignant puisqu'elle le projette tout à coup dans une situation de supériorité et de force. D'abord la tentation narcissique qui amènerait à la fascination du pouvoir que leurs confère leurs savoir, et craignant inconsciemment que l'élève s'affranchisse, contrarient toute tentative d'appropriation spontanée de compétences. D'un autre côté dans la complaisance d'une séduction.

« Le rapport de l'enseignant à l'élève le ramène à lui même, aux motivations fondamentales qui l'ont amenées à choisir la profession enseignante. L'enseignement sera l'occasion pour certains de revivre d'anciennes relations gratifiantes, et , pour d'autres d'exorciser des expériences traumatiques enfouies au plus profond d'eux même. » Marcel Crahay

Le transfert de l'enfant sur son professeur, est nous l'avons vu, inévitable. Cependant il doit avant tout être moteur de progression, source de motivation. Là où la situation devient dangereuse tant pour l'enfant que pour l'enseignant lui même, c'est lorsque s'opère un mécanisme de contre-transfert. L'enfant devient miroir et enjeu affectif, rendant impossible la dissociation entre le savoir et la personne qui l'incarne.

« L'effet Maître » est le revers négatif d'une position d'enseignement déplacé de sa fonction essentielle. « Conscient d'être objet de séduction et/ou d'opposition, l'enseignant doit rester lucide » Marcel Crahay.

a-Le narcissisme

En effet l'enseignement musical porte en lui la tentation narcissique de créer une chose dans laquelle le professeur lui-même peut se reconnaître. « le professeur exerce une fonction de modèle le plus parfait possible, chargé de faire accéder un jour à la maîtrise technique de son instrument un élève qui n'ose que très rarement manifester son autonomie par la parole et faire état de valeurs esthétiques ou de choix techniques différents. » Antoine Hennion . Toujours selon Marcel Crahay, « le désir d'éduquer serait l'expression d'un fantasme d'omnipotence et d'immortalité. Animé du désir de modeler l'élève à son image, l'enseignant chercherait à créer un autre soi-même, rêvant fantasmatiquement de s'immortaliser dans sa création. »

Il devient dès lors absolument impossible pour l'élève de se construire, et de s'affirmer, puisque toute tentative d'appropriation est considéré comme remise en question de soi .

b-rapports de séduction

Les rapports de séduction entre un professeur et son élève peuvent être le siège d'un profond disfonctionnement. Même si Mireille Cifali dans « Le lien éducatif : contre jour psychanalytique » écrit : « la séduction est l'amorce d'une relation, nécessaire aux premiers instants de la rencontre pour faire alliance, pour apprivoiser, obtenir la confiance », elle doit toujours rester dans la limite du non attachement., auquel cas pour le séduit, il devient absolument impossible de s'émanciper, ou pour le séducteur toute séparation devient un déchirement, une remise en cause de son être.

« Le risque est grand alors que l'enseignant cherche à ne voir dans l'élève que ce qu'il reflète. Lorsque celui-ci ne se conforme plus aux attentes placées en lui, lorsqu'il cherche à s'émanciper, comment va réagir l'enseignant ? » Marcel Crahay. On imagine alors un professeur refusant absolument de « prêter son élève » arguant que son travail perdra de son efficacité, et risque de déstabiliser l'élève.

« Sans doute la valeur éducative de l'enseignant dépend pour partie de sa maturité affective. Il doit agir sans séduire, orienter l'élève sans exercer d'emprise sur lui, être objet d'identification tout en acceptant les estocades de l'adolescent qui demande à d'affirmer pour se construire et s'affranchir. » Marcel Crahay.

B-Finalités de l'enseignement musical.

Mais avant tout, qu'est-ce qu'être musicien ? La question essentielle à mon sens se rapporte à la nature de notre rôle en tant qu'enseignant et les finalités de l'enseignement musical. Qu'avons nous à apprendre, à transmettre ?

Paradoxalement beaucoup d'enseignants considèrent qu'ils sont toujours en train d'apprendre à jouer de leur instrument. Il est évident que la musique à quelque chose d'inatteignable, en ce sens que sa pratique quotidienne affine toujours la perception qu'on en a. Mais alors qu'apprends t'on aux élèves ? Peut on considérer, que volonté, goût du travail, concentration, soient les objectifs de l'enseignement musical ?

1-A t'on le droit d'être un mauvais musicien ?

Mais d'abord, qu'est-ce qu'être un mauvais musicien. Pour M. Crahay, le rôle du mauvais élève est souvent attribué par le professeur : « Dans toute classe s'établit une interdépendance des rôles où chaque personne tend à résoudre ses conflits intérieurs en attribuant des représentations aux autres. Ainsi des enseignants se déculpabilisent de leur incapacité à susciter l'apprentissage de certains enfants en leur imposant le rôle de victime vouées à l'échec. Ils en font les mauvais élèves, cristallisant à leur égard l'agressivité de leurs condisciples, puisqu'ils deviennent ceux qui sont responsable de la colère du maître. Dans le champs de forces qui traversent le groupe des élèves, ce rôle une fois attribué opère comme un contrepoint du rôle de bon élève celui qui gratifie le maître en le rassurant ou en le confortant dans sa façon de procéder, c'est à dire en accréditant pour lui, l'idée que son enseignement est bon. »

Au regard de l'institution pour les élèves remerciés à la fin du premier cycle, les motifs de renvois sont avant tout liés à des compétences instrumentales. On reproche le manque de détaché ou de legato, la place de l'archet, et l'absence de connexion entre les éléments théoriques et pratiques. Peut-on imaginer que

lorsque l'intention musicale n'est pas portée par des doigts, un souffle, une embouchure, elle n'ait plus le droit de cité dans l'institution ?

La question essentielle est alors, l'enfant comprends t'il ce qu'il joue, son morceau et sa pratique instrumental ont-il un sens pour lui.

Cela ne pose t'il pas avant tout la question de la liberté ? Lorsqu'un enfant dessine, même sur un sujet imposé, il fait immédiatement une connexion entre ce qu'il est, ce qui l'environne, une contrainte (le sujet), et une médiation (le stylo). Pourquoi, lorsque la médiation devient l'instrument, et le sujet une partition, sa part d'expression personnelle aurait-elle disparue ? Quel lien sinon la musique serait manquant... Il apparaît donc évident que le rôle primordial du professeur est de mettre ce lien essentiel qu'est la musique en évidence, afin que la médiation instrumentale ne soit jamais une contrainte.

2-Improvisation, composition, déchiffrage

En ce sens la pratique de l'improvisation et de la composition, du déchiffrage et du « repiquage » de morceaux, me semblent absolument essentielles.

L'improvisation est vraiment une libération du geste. Il n'est plus un moyen, mais un vecteur. Ce qui se lit puis devient un geste est renversé : c'est le geste qui peut devenir quelque chose qui se lit, et donc amener à la composition. Il en va de même pour la prise en dictée ; l'enfant choisit quelque chose qu'il a pu appréhender intellectuellement et musicalement au préalable, et le retranscrit ensuite sur son instrument. Le rapport des jazzmen au disque et donc au repiquage et à la re-appropriation de la musique me semble en ce sens absolument fondamental.

Il a malheureusement existé longtemps une sorte de tabou autour de la pratique de l'improvisation et surtout de la composition dans les classes instrumentales. Souvent d'ailleurs soit par manque de moyens mis en œuvre pour en favoriser la pratique, soit parce qu'il représentait pour l'enseignant un poids culturel et social trop grand, bien que depuis quelques années les choses ait considérablement évoluée sur ces questions.

3-Qu'est-ce que « faire » de la musique?

Comme il existe un « état de danse », c'est à dire une mobilisation optimale de l'esprit par une prise de conscience corporelle la plus totale possible, n'existe t'il pas un « état de musique ». Celui où la lecture n'est qu'un élément très lointain, où l'on voit la partition sans la lire, pouvant créer avec elle le lien le plus infime possible, et où l'écoute de tout ce qui se joue en nous et autour de nous soit aiguïlée afin d'optimiser notre disponibilité et d'appréhender les constantes et infimes variations d'une exécution instrumentale.

Que doit donc transmettre un enseignant pour faciliter la perception du sentiment musical ?

Le rôle de l'enseignant est donc par dessus tout de faire jouer de la musique à ses élèves. Jouer de la musique c'est être capable de créer un lien entre un instrument, un individu, et une contrainte (partition, mais aussi improvisation...).

Il me semble que pour cela notre but premier est celui d'apporter une formation la plus globale possible, ce qui induit nécessairement un travail d'équipe, afin de former chez l'élève une conscience et un sens critique propre de ce qu'il fait, de ce qu'il entend afin de l'amener le plus tôt possible à l'autonomie, et donc à l'épanouissement.

D'abord parce que l'autonomie libère l'enseignant d'une trop grande propension à l'appropriation, mais surtout qu'il libère temporairement l'enfant d'un cadre de contrainte, notamment de sa présence dans une salle de cours à heure fixe, et peu alors devenir un terrain de jeu, de liberté et d'expression personnelle dont il peut se servir en dehors de l'école de musique.

On voit bien que chez les grands élèves la difficultés de se libérer de contraintes ne serait-ce que pour choisir la musique avec laquelle ils vont passer du temps et travailler. Il est alors essentiel, dès le plus jeune age de donner aux enfant la possibilité de choisir ce sur quoi ils vont travailler, surtout en leur donnant la curiosité, l'envie de chercher et d'exprimer leurs goûts.

4-Les pratiques collectives

Bien que la question de l'intérêt pour les élèves comme pour les professeurs des pédagogie de groupe ait été remué pour la première fois en 1989 dans un colloque organisé par le CNFPT et l'IPMC à Aix-les-Bains, elle reste aujourd'hui encore profondément d'actualité. Dans la région des pays de Loire, les classes de Maîtres unique semblent être une réponse particulièrement adaptée. Mais quels sont les enjeux de ces pratiques.

« Le début au violon, cela peut être main droite, puis main gauche, puis lecture de notes et lecture rythmique et théorie et orchestre. La logique du système est imposée sinon comprise par les enseignants, mais rarement perçue par les élèves qui accumulent les données sans avoir le moyen de les mettre en relation constructives » écrit Claude-Henri Joubert dans « enseigner la musique ».

En effet, la mise en connexion qui à la fois facilitent et favorisent divers éléments pour assurer le jeu instrumental, ont tendance à disparaître.

5-Deux cas particuliers

a-Les maîtres unique

L'idée des Maîtres uniques est sur un temps de cours plus long de connecter directement entre elles les données instrumentales et solfègiques par plusieurs enseignants. Dès qu'un nouveau point théorique apparaît dans une partition, chacun peut alors se le voir expliqué, de différentes manières puisqu'il y a différents professeurs, et peut directement le mettre en pratique sur son instrument.

Le statut de l'erreur, est aussi déplacé. Il s'agit de responsabiliser les enfants, de les ouvrir à ce qui les entourent pour pouvoir corriger le plus rapidement possible, et seuls, ce qui n'est pas en adéquation avec le groupe.

La formation musicale inspiré des ouvrages de Jacques Dalcroze va également dans ce sens. Par exemple, à un stimulus auditif un enfant doit répondre par un geste physique, qui devient alors stimulus visuel : chaque enfant prends une balle. L'enseignant joue trois notes. Sur la plus aiguë, l'enfant lance la balle en l'air et la rattrape. Ce qui entoure l'enfant, (il a fait le geste au même moment que ces

camarades ou pas) lui fournit un calque de bonne réponse, et lui permet de se corriger seul, sans l'aide du professeur.

Enfin chez les maîtres unique la notion de groupe de musiciens est renforcée, le contact de la conscience du souffle est éveillé très rapidement pour les cordes grâce au vents, la polyphonie pour les instruments monodique est intégrée grâce à la présence des instruments polyphoniques...

Malheureusement ce principe d'enseignement ne dure pour l'instant que deux ans et est considéré comme une formation d'éveil.

b-la Master-class

Il n'est pas si surprenant de voir à quel point pour grand nombre de musiciens, les expériences les plus fortes en tant qu'apprenant qu'ils aient vécus ait eu lieu pendant des Master class. Sans leurs professeurs, ils se retrouvent dans une situation généralement publique, et avec une personne dont l'aura dépasse généralement le curriculum, et dans une situation où les mécanismes de transferts n'ont pas le temps de se mettre en place, ou le narcissisme de l'élève à le droit d'exister (si ce n'est la nécessité, en raison du public présent) et où la séduction se joue à échelle humaine. Les deux protagonistes se retrouvent alors dans une situation dopée, où le facteur temps joue encore un facteur de catalyseur. Reste alors à la musique toute le loisir de rentrer en scène.

Il me semble essentiel de toujours tendre vers une situation de se type à la fois désengagée émotionnellement de la part de l'enseignant, et vécue dans la liberté et le conseil pour l'enfant.

C- L'enseignant accompagnateur

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les pratiques collectives sont un excellent moyen non seulement d'assouplir la relation enseignant-enfant, mais également de créer des liens propices entre les enfants. Fort de toutes ces remarques, quel peut être le rôle plus précisément de l'accompagnement au sein des lieux d'enseignement de la musique ?

1-Qu'est-ce qu'accompagner ?

« L'accompagnement s'effectue [...] dans le temps et dans l'espace.

L'accompagnement suppose, encore, une relation subjective, ou mieux intersubjective, entre des personnes, des sujets, et non seulement des rapports, qui pourraient être entendus comme plus objectifs, plus "neutres", dépourvus d'affectivité ou d'émotionnalité. Ces relations sont interactives. En dépit des glissements sémantiques fréquents dans l'univers industriel et commercial, on accompagne toujours des personnes et non des objets (des bagages, notamment). Nous ne sommes plus dans l'ordre du "transport" mais dans celui du transfert (au sens psychanalytique du terme). » écrit Jacques Ardoino dans « de l'accompagnement » en tant que paradigme ».

Le statut de l'accompagnateur au sein de l'établissement commence à se définir plus clairement notamment grâce à la « charte d'accompagnement » réalisée par l'ANMAM en 2002. Il subsiste malheureusement des attitudes et des discours assez contradictoire, voire même paradoxaux.

2-L'accompagnement dans les classes de chants

Les chanteurs depuis toujours nourrissent un lien passionnel pour « leurs » pianistes, dont parfois le travail est évalué avec autant d'exigences par les collègues chanteurs que celui du professeur lui-même. Le partenariat entre l'accompagnateur et la classe de chant est donc très privilégié. D'un point de vue technique sa fonction est celle de consultant. Sa culture en font pour l'élève un deuxième référent dont la fonction n'est pas essentiellement axée sur la technique vocale, mais bien sur la musique. Sa présence est régulière, et la maîtrise de ce qu'il doit jouer, son niveau de conscience et son degré d'exigence face à une

partition, influe terriblement sur celle du chanteur, sans par autant être nécessairement passé par la verbalisation. Enfin, malgré quelques éternels airs de Zerlina et autre « Pleurez mes yeux » de Massenet, le répertoire est extrêmement varié, mais trouve quand même l’empreinte de la personnalité d’une classe, et les élèves sont nombreux à ramener dans la classe le répertoire qu’ils ont envie de travailler.

3-L’accompagnement dans les classes d’instruments

Cet exemple de travail d’équipe, peut-il se transposer dans les classes d’instruments ? Pour Bruno Puren « les instrumentistes ont moins l’habitude de travailler avec piano. Un répertoire fourni de pièces pédagogiques s’est développé autour des instruments : pièces de concours, pièces de virtuosité. Ces pièces sont d’avantage tournées vers une performance instrumentale et sont utilisés dans une intention pédagogique instrumental « pure » et non chambriste ou d’écoute de l’autre. On comprends dès lors qu’avec le maintien de ce répertoire soliste et une « culture concerto » encore vivace, le travail ave piano semble beaucoup moins important aux yeux des enseignants. »

Il est alors évident que le travail de musique consistant à appréhender un texte musical et de combiner retranscription d’un écrit et ré-appropriation n’a plus de sens, puisqu’il s’agit pour le pianiste de « planter des clous », afin non pas de faire de la musique, mais de mettre en valeurs les performances instrumentales d’un élève. Toujours pour Bruno Puren, « L’évolution du métier devra passer par une évolution du choix du répertoire et donc une évolution de la pédagogie des enseignants ».

4-Missions de l’accompagnateur

D’un point de vue théorique quel est le rôle de l’accompagnateur et quelles sont ses missions auprès de ses collègues et des élèves ? Il me semble que sa présence dans la salle de cour ait deux fonctions essentielles. Faciliter, illustrer le discours musical, tout en restant distancié (et donc critique) par rapport à sa propre exécution instrumentale. Il doit déplacer les contingences purement technique liées à l’instrument vers l’expression d’une musique, donc en quelque sorte de déplacer les difficultés instrumentales vers les difficultés musicales. Pour ce faire, sa relation avec l’enseignant doit donc avant tout être basée sur la

confiance. Malheureusement la hiérarchie des structures rends parfois difficile un dialogue ou le professeur peut se sentir jugé, voir remis en question par quelqu'un ne possédant pas ses compétences instrumentales, et n'étant pas « professeur » mais « accompagnateur ».

Nous l'avons vu, le but premier d'un enseignement est de diriger un individu vers l'autonomie et d'aiguiser son sens critique. On voit bien qu'une discussion sur une perception de la musique et un choix d'interprétation entre deux professionnels est extrêmement formateur et enrichissant. Mais si le professeur considère l'accompagnateur comme un vassal, voire un lecteur de CD, cette stimulation ne peut avoir lieu.

A l'image de l'utilisation tout au long de l'année de l'accompagnateur dans les classes de chant, il me semble essentiel de rapidement prendre en compte l'aspect absolument négatif du travail « à la dernière minute » avec l'accompagnateur en vue d'examen ou d'audition. La partie de piano vient se plaquer contre un travail préalable, parfois le déstabiliser, voir même le contredire, les notions de tempos communs ont plus de difficultés à s'installer ... Elle deviennent une contrainte supplémentaire dans l'exécution instrumentale plutôt qu'une aide.

5-Le décloisonnement

La mission de l'accompagnement est le décloisonnement tant au niveau de la grande structure qu'au sein de la classe.

Au sein de l'établissement il doit pouvoir être un lien relationnel, un initiateur de projet. Dans la « charte de l'accompagnement » un des moyens pour favoriser le partenariat chant, instrument et enseignant accompagnateurs était que ces derniers puissent travailler ensemble durant toute une année scolaire. Le travail et la présence de l'accompagnateur doit donc avoir la même valeur qu'il s'agisse dans le travail de l'élève d'une étape de déchiffrage, ou d'un travail plus avancé. Il doit même pouvoir en être un lien entre le déchiffrage et l'apprentissage d'une musique. Lors d'un déchiffrage en ensemble, on est obligé lorsqu'on a pas eu le temps de lire avec précision les notes, de « faire semblant », sans pour autant

perdre de vue une pulsation, et plus généralement un environnement sonore. Le travail avec le professeur peut alors devenir un vrai travail d'équipe. D'une part, l'accompagnateur déclencheur et révélateur du geste musical, et de l'autre le professeur à la fois récepteur de ce geste en partant de ce qu'il a d'instinctif et de non contrôlé mais surtout de naturel chez l'élève peut l'amener à en avoir une conscience plus aiguë et plus maîtrisée, puisqu'il reste un témoin extérieur au jeu musical à deux.

L'accompagnateur au sein de la relation professeur élève peut également devenir un enjeu majeur. Il peut d'abord être un temporisateur entre les deux personnes, à la fois légèrement en retrait des enjeux de la transmission instrumentale verbale, mais plus en avant dans ceux liés à la transmission par la musique. Ce qui permet en plus, une régulation aux niveaux des enjeux affectifs puisque sa présence peut être un frein ou une relativisation des sautes d'humeur d'un enseignant et réciproquement.

Par ailleurs j'ai souvent été frappé de voir à quel point il était important pour les enseignants, de parler à l'accompagnateur présent pendant un cours ou une répétition, de leurs élèves, et de ce qui s'était joué pendant le cours. L'accompagnateur devient alors un interlocuteur privilégié d'une situation de travail dans laquelle chacun a besoin d'avancer.

En tant qu'accompagnateur nous avons le privilège d'être à une complète réévaluation de notre pratique pédagogique. Notre rôle est nettement moins défini que celui du professeur de musique, dans la mesure où son travail est multiple : l'accompagnateur passe des classes d'instruments aux classes de danses en passant par les classes de chant peut également parfois prendre en charge l'orchestre. A chaque fois un nouveau type de relation s'établit. Il est très différent d'être entouré par des chanteurs ou des trompettistes. Ce brassage à l'intérieur du grand groupe social des musiciens, l'accompagnateur l'éprouve chaque jour. Sa mission première est à mon sens de favoriser les rencontres, de mélanger d'avantage ces échantillons de musiciens non seulement au sein des professeurs qu'à celui des élèves.

Mais que cela représente t'il aujourd'hui d'apprendre à jouer de la flute ou du piano au point de vue social. Les musiques porteuses de rébellion, telles que le rap, le hard-rock, ou la techno, sont toutes amplifiées. La musique « grand spectacle », les stars produites par le télé-réalité, sont eux aussi amplifiés. Les enfants lorsqu'ils viennent chercher l'apprentissage d'un instrument dans une école de musique, se doutent rarement de ce qu'ils vont en définitif y trouver. Les enfants viennent ils chercher une maîtrise instrumentale ou un vecteur d'expression ?

De plus, le besoin d'expression des adolescent pourra t'il encore longtemps s'affirmer dans une sonate de Beethoven, dans la mesure où les volontés de rompre un moule classique pour Beethoven, ne trouve que peu d'échos dans les préoccupations musicales actuelles ? Ne faut-il pas résolument regarder d'avantage vers l'avant, et par là même libérer les violonistes et les clarinettes des concertos de Spohr.

Le répertoire et la façon d'envisager la pratique instrumentale doit à tout prix évoluer, affirmer sa présence dans la société, pour ne pas finir dans un musée, là où les enfants n'ont surtout pas le droit de toucher.

Un autre problème est lié à la façon dont l'Education Nationale en France considère la musique. Tant que la musique et l'apprentissage de sa théorie ne sera pas considéré comme une vue de l'esprit au même titre que les mathématiques et les langues étrangères, les adolescents continueront avec le même dégoût à souffler dans une flûte pendant 10 minutes une fois par semaine.

Bibliographie

ANMAM, « Actes des premiers états généraux de l'accompagnement », Rennes, 2003

Jacques ARDOINO, « De l'« accompagnement » en tant que paradigme », Université Paris 8, Pratiques de formation-analyses numéro 40, 2000

Mireille CIFALI, « Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique », Paris, PUF, 1994

Marcel CRAHAY, « Psychologie de l'éducation », Paris, PUF, 1999

Antoine HENNION, « Comment la musique vient aux enfants », Paris Anthropos-Economica, 1988

Claude Henri JOUBERT, « Enseigner la musique, l'état, l'écho, l'élan, l'éternité », Paris, Van de Velde, 1993

Bruno PUREN, « L'invention du métier d'accompagnateur », DEA Musique, Histoire, Société