

Gayet Nicolas
M07

Projet Pédagogique

Cefedem Bretagne / Pays de la Loire

Sommaire

I. Méthodologie d'enseignement

A. La place de l'élève et celle de l'enseignant

B. Le statut du corps de l'instrumentiste

C. L'évaluation ou la nécessité de classer ses objectifs

D. L'autoévaluation ou la métacognition

II. Le contexte de l'enseignement

A. L'apprentissage musical, un phénomène socialisateur

B. Le projet de l'élève

C. Le projet d'établissement

D. Les finalités de l'enseignement

Méthodologie d'enseignement

La place de l'élève et celle de l'enseignant

L'apprentissage se révèle être une démarche qui sollicite la compréhension de l'enfant, mais aussi sa réflexion et une certaine didactique de travail. Le rôle de l'enseignant est qu'il oriente au mieux l'élève en fonction de ses capacités et de ses compétences. De ce fait, il s'avère judicieux de cerner au plus tôt le profil de l'élève ainsi que ses attentes d'un apprentissage musical, pour pouvoir l'aider au mieux à acquérir de nouvelles compétences ; la tâche est d'autant plus délicate que les processus pédagogiques sont différents selon les âges. Les compétences musicales visées concernent des paramètres comme l'écoute, le rythme, la mémoire, la coordination des mouvements (le réflexe), la souplesse (mentale comme physique). La capacité à maîtriser l'instrument se révèle aussi être une capacité à maîtriser ses émotions, à s'impliquer de manière consciente dans l'interprétation. Il s'agit d'inciter l'élève à être capable d'enrichir ses représentations, les faire évoluer. Pour cela, l'enseignant organise « l'expérimentation des conséquences » par paliers successifs, et toujours dans une certaine simplicité d'action pour éviter une incompréhension, tous blocages ou frustrations. Ces tentatives de résolution de problèmes doivent être fécondes pour la pratique et viennent conforter les acquis de l'élève. Tout l'art de l'enseignement est donc de savoir au bon moment et par quel biais il est approprié d'opérer. Ainsi, le processus déductif permet à l'élève de se placer du point de vue des conséquences, à partir d'un postulat musical ; c'est l'épreuve des faits ou plus précisément « l'épreuve de l'effet ». L'enseignant doit s'efforcer de structurer une situation de telle manière que celle-ci soit possible, c'est à dire organiser le changement systématique de points de vue : c'est une démarche « hypothético-déductive ». Dans la déduction, l'hypothèse est mise à l'épreuve de ce qu'elle produit, elle travaille donc en quelque sorte en aval : par exemple, le relief mélodique dans une œuvre peut sous-entendre tel doigté plus pratique ou naturel. Pour l'induction, l'hypothèse est mise à l'épreuve des faits dont elle rend compte, elle travaille en amont : comme exemple, une partition très fournie où l'on recherche la polyphonie des voix en fonction de leurs importances. En réalité, la déduction passe de l'un au multiple, l'induction du

multiple à l'un. Le but étant d'accéder à l'apparente abstraction du langage musical et de dépasser l'opacité apparente de la partition afin d'être conscient au mieux de ses propres intentions.

Toutes ces opérations mentales se concrétisent au travers du dialogue entre l'enseignant et l'élève : on cherche à faire décrire et reformuler ce qui est vu, lu ou entendu, mettre en rapport l'écriture jusqu'à ce qu'émergent des analogies... L'échange permet effectivement une confrontation des points de vue, la perception des contradictions et des positionnements réciproques... surtout quand on utilise, comme Socrate dans les œuvres de Platon, la reformulation systématique (« si je te comprend bien, il me semble que tu veux dire... »), le rappel d'acquis antérieurs (« tu te souviens que nous avons dit tout à l'heure... »), la mise en évidence de paradoxes (« comment peux tu dire cela alors que tu viens d'affirmer que... »), l'insistance sur les oppositions (« tu vois bien qu'il s'agit là de la position inverse... ») et l'élaboration systématique de typologies (« il faut distinguer plusieurs sortes de... »). Bien entendu, ces approches ont pour objectif de provoquer des situations problèmes qui amène l'élève à chercher de lui-même les solutions.

Le statut du corps de l'instrumentiste

Le rapport du corps avec l'instrument est un principe inhérent à la pratique musical, qui s'aborde dès les premiers cours, et se poursuit tout au long de la vie d'un musicien. En premier lieu, c'est l'élaboration d'une pratique où il s'agit de conscientiser la globalité du corps : son équilibre, le rapport à la détente musculaire, la souplesse et la respiration. Autant dire qu'il s'agit d'un point crucial de l'enseignement, où le professeur construit rationnellement avec l'élève la technique, en décomposant chaque action physique pour réassembler ensuite chaque partie en vue d'une réalisation musicale. Si la position du corps reste naturelle face à l'instrument, il est essentiel d'amener l'élève à conscientiser chaque mouvement en vue d'une maîtrise sereine de la pratique : au piano, le poignet pour pouvoir faire le phrasé, les doigts pour enfoncer les touches, l'avant-bras pour la puissance... Les premiers cours sont donc primordiaux pour éviter d'être bloqué par de mauvaises approches de départ, et l'enseignant joue un rôle de « contrôle

permanent » de la posture pour que l'enfant ne se retrouve pas avec des problèmes de crispations, de raideurs, de problèmes d'équilibre ou dans l'impasse de mouvements parasites. Pour éviter un « plafonnage » technique, il s'agit de mettre tout en œuvre pour que l'élève accueille l'instrument dans de bonnes conditions, où le travail du corps disparaît progressivement derrière le travail de l'instrument. Cette prise de conscience progressive de la gestique pianistique vise à faire corps avec l'instrument pour qu'au final l'ensemble ne fasse qu'un. Ceci en vue de la réalisation artistique. Néanmoins, les possibilités d'expression de l'élève resteront réduites tant qu'il ne s'est pas livré lui-même à ce travail de dissociation où il doit projeter sa gestuelle et sa mobilité dans l'organisation de l'exécution instrumentale. L'enseignant permet alors à l'élève de prendre en compte les phénomènes pour rendre vivante la musique par une interprétation gestuelle poussée quel que soit la façon d'aborder le trait. Le geste doit être en adéquation avec ce que l'on souhaite entendre. Beaucoup d'enfants présentent des difficultés de conscience corporelle car ils ont peu d'expériences physiques dans leurs quotidiens, et tout le défi de l'enseignement musical réside à trouver des remédiations en expérimentant des approches appropriés au problème. Sans être réducteur, il s'agit de découvrir des modalités innovantes par le biais de l'oralité, plus propices à la sensation, au ressenti sonore, afin de tendre à une perception globale et consciente du corps chez l'élève.

L'évaluation ou la nécessité de définir et classer ses objectifs

Si l'élève arrive dans l'établissement musical pour une raison quelconque ou avec un but précis, l'enseignant quant à lui se doit de déterminer au plus tôt ses objectifs, et de quelles façons il est possible de les élaborer avec lui, tout en s'inscrivant dans le cursus de l'établissement où certaines compétences sont exigées par cycle. Il s'agit pour l'enseignant d'engager des stratégies d'apprentissages en fonction du caractère de l'enfant mais toujours dans une tentative d'explication entre lui et l'élève : il ne faut pas seulement chercher à répondre au but pulsionnel qui vise à répondre à une satisfaction personnelle de l'élève, mais aussi à distinguer des objectifs dont le caractère impartial permette de le faire évoluer. Ainsi, il s'agit de « jouer cartes sur table » avec lui : l'enseignant doit savoir clarifier ses attentes par des modes de gestion différenciés. Seule l'annonce des objectifs permet de référer le dialogue formateur/apprenant. L'enseignant

doit avoir la capacité de traduire « les contenus d'apprentissage » en « démarche d'apprentissage ». Ces objectifs permettent à l'élève d'acquérir un esprit critique et de distinguer son travail en trois temps : un temps de recherche, un temps d'élaboration et un temps de reprise critique. Cette analyse par objectif fournit à la fois un outil pour la gestion d'une pédagogie différenciée et un support pour la négociation d'une pédagogie contractuelle.

Une fois les objectifs prédéfinis, l'enseignant a la possibilité de multiplier les systèmes d'évaluations : une évaluation continue peut être profitable car non seulement elle rend l'élève responsable de son évolution et l'amène progressivement vers une autonomie, mais elle lui permet par sa participation à diverses représentations en public d'appréhender plus sereinement les évaluations ponctuelles (soit les examens devant un jury). En mettant l'élève au centre même de réalisations, on le responsabilise en le poussant à fournir l'investissement nécessaire à la réalisation musicale. De ce fait, l'évaluation normative permet d'évaluer des élèves appartenant au même cycle à partir d'une même norme, se traduisant le plus souvent par le(s) morceau(x) imposé(s) en fin d'année. Cette évaluation permet à l'équipe pédagogique de recentrer les acquis et de constater les niveaux de chacun. Elle engendre de ce fait une hiérarchie par niveau de compétences, et entraîne une sélection en fonction des acquis demandés. Toutefois ce type d'évaluation ne peut prendre sens seulement si d'autres types d'évaluations sont mises en place. L'évaluation normative permet de rendre compte du niveau de l'élève à un moment précis, tandis que l'évaluation formative permet de dresser un constat sur la progression de l'élève du début jusqu'à la fin de l'année. Cette dernière est centrée sur l'apprentissage et sur ce qui se joue lors de chaque cours, elle permet de prendre en compte le rythme de chacun en fonction de ses difficultés et de ses facilités. L'évaluation formative est donc essentielle car elle permet d'évaluer dans une dimension humaine chacun des élèves, et par son principe d'éducabilité de rendre compte des particularités de chaque personne. A l'inverse de l'évaluation normative où l'erreur est sanctionnée, l'évaluation formative permet de prendre appui sur cette erreur, et de travailler sur les capacités d'analyse de l'apprenant.

L'autoévaluation ou la métacognition

Une autre approche incontournable est celle de l'autoévaluation. La métacognition, ou l'art d'évaluer ses performances, permet de réfléchir sur ses processus mentaux pour améliorer son apprentissage. Ce travail sur la métacognition conduit à remettre en question certaines formes traditionnelles d'enseignements, où le professeur dit ce qu'il faut faire, sans que l'élève prenne conscience de ce qui se joue dans l'apprentissage. La devise de Socrate "Connais toi toi-même" prend ici tout son sens, où la connaissance de soi est à la base de tout apprentissage efficace. Dès le plus jeune âge, il faut encourager l'enfant à savoir porter un jugement sur son travail : savoir s'écouter, c'est savoir adopter envers soi le point de vue d'autrui, c'est intérioriser la divergence d'opinion ou encore, selon l'expression de Jean Piaget, « se décentrer ». Cette notion de décentration est un premier stade vers l'autonomie, où l'élève apprend à se placer du point de vue des conséquences par rapport à ses propres actes. Il est donc avisé pour l'enseignant de questionner l'élève tout au long du cours sur ce qu'il a pu retenir, ses impressions, bonnes ou mauvaises (« alors, que penses-tu de ce que tu viens de jouer ? »), et surtout qu'il sache reformuler ses connaissances pour qu'il ait conscience du travail à effectuer. L'autoévaluation est donc une démarche constante qui l'aide dans son cheminement personnel.

Il ne s'agit pas d'inculquer des techniques préétablies mais de promouvoir chez l'élève des attitudes d'analyse de ses propres pratiques et du lien entre ses pratiques et sa performance. Le rôle de l'enseignant est plutôt de faire émerger à la conscience de l'élève ses propres démarches, et de lui fournir des grilles d'analyse de celles-ci. Ce travail confirme d'autres recherches antérieures qui montrent qu'il faut tenir compte des représentations spontanées de l'élève et l'amener à les expliciter et les analyser avant tout nouvel apprentissage. L'apprenant devient véritablement autonome lorsqu'il a pris conscience de ses points forts et de ses points faibles, lorsqu'il comprend que sa réussite dépend avant tout de lui. L'art d'évaluer ses performances mais aussi l'autonomie et la motivation ne sont-ils pas les meilleurs moyens pour réussir? L'enseignant qui souhaite pratiquer efficacement et développer des compétences chez l'élève est obligé d'intervenir régulièrement sur les stratégies métacognitives. La pédagogue Bernadette Noel a établi trois étapes de la métacognition :

1- le processus métacognitif

Le sujet a conscience des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit. Par exemple, l'élève explique à l'enseignant sa méthode de travail sur une oeuvre.

2- Le jugement métacognitif

Le sujet exprime ou non un jugement sur son activité cognitive ou sur le produit mental de cette activité. Ici, toujours dans le cas du travail sur une oeuvre, l'élève en évalue l'efficacité.

3- La décision métacognitive

Le sujet peut prendre la décision de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation en fonction du résultat de son jugement métacognitif.

L'élève, selon son évaluation, va modifier sa façon d'appréhender l'oeuvre, il va utiliser d'autres moyens qui lui permettront d'enrichir ses possibilités d'expressions.

" L'étudiant doit devenir plus conscient de son apprentissage. Il doit être capable de réfléchir sur son apprentissage, de reconnaître et distinguer les différentes demandes propres à chacune des tâches. Plus que tout autre chose, c'est l'encouragement à une réflexion de l'étudiant à propos de son étude qui est la pierre angulaire de son développement." (G. Gidds "Teaching students to learn" 1981)

La métacognition peut se limiter à la première étape et n'aboutir à aucun jugement, si le sujet n'essaie pas d'évaluer ses activités cognitives. Elle peut aussi se limiter à la deuxième étape, si le sujet se contente d'un jugement et ne prend aucune décision à partir de ce jugement. L'enjeu de l'autoévaluation consiste à rendre conscient l'élève de ses actions et de ses choix de travail. Il s'agit de lui permettre d'être conscient de ses processus cognitifs pour pouvoir dans un second temps, adopter une attitude réflexive sur ses propres démarches. Les aspects métacognitifs apparaissent également à travers la remédiation. En effet, une des questions posées à l'élève est la suivante : " si c'était à recommencer, vous y prendriez vous autrement? Comment ?" Le travail s'effectue sur l'opération mentale, et non sur le contenu.

"Généralement, telle qu'elle est pratiquée, l'étude du piano consiste à faire assimiler des techniques à l'élève. Les professeurs reproduisent le processus auquel eux-mêmes ont majoritairement été soumis." (Anne-Marie Panhaleux "De la pédagogie, à la didactique", p.10)

En conclusion, l'évaluation peut s'opérer sous diverses formes, mais elle doit chercher avant tout à évaluer sa qualité d'engagement, comment se manifeste son « être musicien ». On ne peut changer les pratiques si on ne change pas les critères d'évaluation. Jouer en public permet à l'élève d'apprendre à se connaître, de savoir gérer son temps de préparation en vue d'une échéance. Il s'agit de faire comprendre à l'élève les enjeux : le regard extérieur ne doit pas être perçu comme un jugement qui remet en cause sa personnalité, mais plutôt comme une aide, un point de vue qui l'aide à avancer. Il apprend à mieux se connaître en vue d'une meilleure maîtrise. Ce rapport psychanalytique du savoir et de sa propre expérience du savoir concerne tout autant l'enseignant, qui cherche à s'améliorer en s'interrogeant sur l'enseignement musical qu'il a reçu par le passé, pour améliorer ses propres compétences professorales. Car l'enseignement nous fait apprendre sur nous-mêmes. Cette expérience délicate exige de savoir se distancier pour être à l'écoute de l'élève et de cerner au mieux ses projets, ses interrogations, mais aussi son appréhension à l'univers sonore. Toutefois, les chemins sont divers tout autant pour chaque parcours qu'il y a d'élèves différents.

Le contexte de l'enseignement

Le projet de l'élève

La question d'un projet musical de l'élève pourrait se résumer de la façon suivante : est-ce que l'élève n'a pas un désir à l'œuvre au départ et de quelles manières l'enseignant peut-il incorporer l'objet de ce désir au sein de son cours ? Car il est nécessaire pour ce dernier de savoir cerner son public pour percevoir les attentes de chacun. Bien qu'il soit évident pour l'enseignant d'être préoccupé à résoudre les problèmes concrets d'une réalisation sonore, il convient de s'interroger sur ce qui est en jeu lorsque l'on enseigne tel type de contenu, en fonction de quel objectif. Les enjeux de l'apprentissage instrumental restent propre à chaque cas, et ne sont pas forcément définis par l'apprenant lui-même. Ces enjeux sont définis par un environnement socio musical où l'enseignant incarne une passerelle possible à la réalisation du projet de l'élève. Cette influence environnementale impulse le désir de suivre une formation musicale, et c'est souvent celle du cercle familiale, mais aussi celle de la pratique en amis. Cette somme des influences

extérieures rend effectif le projet, et l'individu qui apprend, évolue tout au long de l'enseignement qu'il reçoit, et transforme dans le même temps le contenu de son projet initial.

Toutefois, il s'agit pour l'enseignant de cerner dès le départ la nature de ses enjeux (ceux de l'élève) : par exemple, le choix de l'instrument est-il déterminé par l'élève lui-même ? Avec les jeunes élèves, j'ai pu constater au travers de mon expérience que les parents jouent souvent un rôle important dans ce choix, rôle financier bien sûr, mais parfois un rôle persuasif ; en effet, certains parents imposent à leurs enfants tels types de pratiques. On peut se demander dans ce cas comment l'enseignant peut-il percevoir et accompagner les attentes de l'élève, et quelles sont les possibilités d'initiatives de l'élève si le projet est uniquement parental ? Inversement, si l'instrument est choisi par l'enfant, il peut être pertinent selon le cas d'intégrer la structure familiale au projet : jouer en famille, demander aux parents d'accompagner le travail de leur enfant si besoin est, et en accord avec lui... Il s'agit de mettre tout en œuvre pour encourager l'enfant dans son projet afin qu'il bénéficie d'un rapport sain à l'instrument et à la musique. Idéalement, si tel est le cas, la confiance s'instaure et l'enseignant pourra permettre une évolution de ses goûts et de ses choix esthétiques en accord avec lui.

Comme le défendait farouchement Alexandre Sutherland Neill, une plus grande importance doit être accordée au jeu plutôt qu'à l'étude. En effet, le public concerné dans les établissements musicaux, qu'il soit enfant ou adulte, arrive avec un désir initial, et il s'agit avant tout d'entretenir la flamme de cette appétence pour l'enseignant. L'élève éprouve un besoin irrépressible d'entraîner la vivacité de son imagination dans l'action et la difficulté de notre enseignement spécialisé consiste tout autant à « réguler » qu'à conserver cet élan. A l'inverse d'un enseignement où l'apprentissage musical est souvent perçu comme un travail ingrat, tout le défi pour l'enseignant musical réside à concilier les centres d'intérêt de l'élève et convaincre dans le même temps de la nécessité de certains travaux pour parvenir au résultat escompté. Tant que l'élève n'éprouve aucun intérêt personnel, il n'a aucune raison valable de travailler ; la solution réside sans doute dans la reconnaissance que le « jeu » musical soit reconnu comme un facteur essentiel. Mais le projet artistique initial de l'enfant peut-il se concilier avec le projet éducatif de l'enseignant ? Quelque soit la volonté de réalisation de l'élève, le cours instrumental présente une visée d'épanouissement, et cette expérience musicale est fondatrice car elle contribue à son

développement interne. L'enseignant se doit de découvrir son projet afin d'avoir conscience de ses motivations ; une fois que l'enfant réalise que l'enseignant l'accompagne dans sa démarche, il se sentira certainement plus volontaire et fournira un travail plus conséquent que s'il lui était imposé. Il s'agit d'accepter l'apprenant avec ses points forts et ses points faibles, son émotion et sa sensibilité ; explorer ses capacités inhérentes et mettre en rapport avec le projet d'apprentissage le projet personnel de l'élève.

L'apprentissage musicale : un phénomène socialisateur

Le jeu collectif s'avère en général une pratique acquise dans le domaine musical ; pourtant l'apprentissage pianistique reste bien souvent trop en marge de cette pratique où l'enseignement se consacre surtout au répertoire volumineux d'œuvres pour instrument seul. Indépendamment de cette réalité, on peut se demander parfois où réside la priorité de notre enseignement en tant que pianiste : s'agit-il pour l'enseignant de rendre compte à l'élève de toute la profusion d'un répertoire qui pourrait se suffire à lui-même, ou bien n'est-il pas déterminant pour lui d'engager l'élève dans une direction qui va lui permettre de réaliser un projet commun avec d'autres, et ainsi lui donner au plus tôt le plaisir de l'expérience musicale de groupe ? Certes, si le groupe empêche une personnalité d'avancer, il peut être judicieux d'établir un cours individuel, mais la pratique en groupe permet avant tout d'intégrer chacun dans une « collectivité musicale », principe tiré du socioconstructivisme et essentiel au développement de chaque être humain. Une interaction se produit entre les élèves, et cette émulation engendre un engagement personnel de chacun.

Face à la richesse de notre répertoire, la question de l'intérêt des choix d'orientations pédagogiques de l'enseignant reste essentielle. La pratique d'ensemble revêt un atout majeur : non seulement d'être une rencontre socialisatrice, elle permet aussi une ouverture d'esprit sur d'autres timbres, d'autres couleurs musicales. Il ne s'agit plus pour le pianiste de se cantonner à son univers, mais de lui permettre aussi d'accéder à d'autres connaissances complémentaires à sa formation de musicien, soit l'acquisition de savoirs sur les techniques instrumentales autres que celles de son instrument, mais aussi la respiration, la mise ensemble... Cette forme de pratique est

d'autant plus épanouissante qu'elle développe chez l'élève et notamment chez l'enfant, une faculté d'autonomie au sein du groupe, où les élèves réfléchissent à des problèmes et élaborent ensemble des solutions. Ces questions portent aussi bien sur la mise en ensemble (donc de savoir être à l'écoute de l'autre tout en étant à l'écoute de soi), que sur la réalisation technique, l'équilibre instrumentale... Il s'agit plus que jamais de rendre l'élève acteur de son propre cours, l'enseignant jouant ici un rôle de médiateur entre les différents instrumentistes. Il fait face à la somme des individualités et exerce son autorité pour pacifier le groupe.

L'ouverture de l'enseignement au travail de groupe est donc un facteur essentiel tout autant important au piano que pour les autres instruments habitués à cette configuration. Cette pédagogie d'enseignement peut se traduire sous plusieurs formes, car cet instrument soliste permet l'accès à des domaines les plus divers : que ce soit celui de la musique de chambre, de l'accompagnement ou celui des cours groupés qui peuvent s'établir autour des questions d'écriture, de la composition, mais également de son historique... Une complémentarité de l'enseignement s'inscrit nécessairement dans une ouverture entre les différents départements et cette transversalité des disciplines permet d'élargir le champ des connaissances et de développer la créativité de l'enfant.

Le projet d'établissement

Les missions d'un établissement musical sont autant artistiques et pédagogiques que culturelles et territoriales. Il s'agit pour l'enseignant de savoir relier la nature de son cours à l'action culturelle de l'établissement et de la ville. C'est en cela que l'enseignant devient un acteur de la mise en oeuvre d'une politique culturelle. Si la mission centrale de l'établissement consiste en la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles et d'assurer aussi une formation pré professionnelle pour certains, l'école de musique est également un lieu d'innovation pédagogique qui permet de sortir d'un cadre conventionnel d'enseignement, notamment en favorisant une certaine transversalité des pratiques. De ce fait, l'enseignant peut accompagner le développement d'échanges établis par l'établissement avec d'autres structures (en milieu scolaire, notamment avec les classes à horaires aménagés, mais aussi des partenariats

avec d'autres institutions culturelles...). Il s'agit pour l'enseignant de définir des enjeux qui soient communs à la structure, est de faire en sorte que l'établissement où il enseigne soit considéré comme un centre d'animation de la vie culturelle de la ville. Le constat amer du nombre d'élèves dans les classes de piano en constante diminution depuis plusieurs années, invite à définir d'autres propositions, qui puissent provoquer la rencontre de différents publics, en encourageant les réalisations aussi bien au sein de l'établissement qu'à l'extérieur. Ainsi, il est possible pour l'établissement par le biais de collaborations extérieures, d'entraîner des prestations ex muros, qui puisse impliquer un meilleur ancrage dans le projet culturel de la ville ou de tout un territoire, voir au-delà (des projets en partenariat avec les relations internationales et/ou le jumelage des villes...).

Les finalités de l'enseignement

« Eduquer, c'est toujours quel que soit notre effort pour camoufler nos choix, promouvoir des valeurs que l'on privilégie parmi d'autres » (Philippe Meirieu). Par conséquent, chaque enseignant a tendance à mettre ses exigences dans son cours là où sont ses forces. Même si l'enseignement n'est pas uniquement déductible de ces valeurs, il sera intéressant pour moi de m'interroger sur les influences qui me permettent de définir un modèle valorisé d'instrumentiste. Ces valeurs seront en partie le résultat d'un mélange entre mon itinéraire personnel avec certaines logiques sociales à l'œuvre dans les établissements musicaux : conservatoire, école nationale, école municipale agréée ou non-agrégée, école associative, école privée... La finalité de l'enseignement musical n'est donc pas la même selon les lieux d'enseignements. Elle dépend tout autant du projet de l'établissement, du schéma d'orientation que de la politique culturelle de la ville. Qui plus est, il s'agit aussi d'un contrat éducatif entre l'établissement, l'enseignant, l'élève et les parents. Cette conciliation entre différents acteurs incite l'enseignant musical à développer une transversalité des compétences qui porte aussi bien sur l'enseignement instrumental que sur son investissement à la vie musicale de l'établissement, sa capacité à fédérer différents partenaires, à réaliser des projets collectifs... Il s'agit pour moi autant de progresser dans mon cheminement musical personnel au travers de l'enseignement que d'aider à l'épanouissement de l'élève et de l'institution.