

CEFEDM Bretagne- Pays de la Loire

Augustin Jouve

PROJET PÉDAGOGIQUE

Mai 2007

Sommaire

Sommaire	2
Introduction	3
I. Un travail d'équipe	4
a. Les différents partenaires	4
b. Un travail d'équipe au service de la dimension sensible et artistique.....	6
II. Le cadre du cours de guitare	7
III. Les moyens mis en œuvre au sein de ce cadre	10
a. Le choix des répertoires d'apprentissage : « Préserver la biodiversité des regards »	10
b. La place de l'oralité dans l'enseignement de la musique écrite.....	12
c. L'évaluation	13
Conclusion	15

Introduction

Œuvrer au développement sensible et artistique de la personne tout en contribuant au façonnement de l'esprit critique : telle est la démarche qui m'anime concernant l'enseignement d'un instrument de musique. Faire en sorte que le moment de cours devienne un centre d'intérêt épanouissant, sociabilisant et constructif auprès d'apprentis-musiciens de tous âges et provenant d'horizons sociaux hétérogènes nécessite la conception d'une pédagogie ouverte sur le monde et le fonctionnement de la société. C'est par la prise en compte de différents aspects essentiels que je souhaite inscrire les lignes directrices de « ma » pédagogie.

I. Un travail d'équipe

La vie d'une classe instrumentale se tisse au sein d'un réseau fédérant des partenaires internes à la structure d'enseignement ainsi que des partenaires extérieurs.

a. Les différents partenaires

Tendre vers une adéquation entre les attentes des élèves et des parents, celles des élus municipaux, de la direction de l'établissement et de l'équipe pédagogique (projet d'établissement) ainsi que celles émanant des directives ministérielles me paraît une démarche essentielle pour le pédagogue, se devant d'adopter une vision la plus panoramique possible englobant les différentes « composantes » (les différents acteurs) inhérentes à la relation pédagogique.

Les parents d'élèves (les relations avec les élèves étant abordées ultérieurement) apparaissent comme des partenaires privilégiés entre l'élève et l'enseignant. Je pense qu'ils constituent un relais primordial ayant pour « mission » de prendre une part active au suivi de l'investissement de leur enfant durant la semaine (s'assurer de la régularité de la pratique instrumentale tout en suscitant une autonomie et une responsabilisation dans le travail hebdomadaire). Leur présence au cours peut s'avérer utile (prise en charge des premiers pas instrumentaux) et réconfortant concernant notamment des enfants très jeunes. Néanmoins, il me semble important qu'un élève parvienne progressivement à suivre son cours en s'émancipant de l'interférence de la présence d'un proche nuisible par son systématisme.

Afin d'associer pleinement les parents à la pratique instrumentale de leur enfant, il me paraît judicieux d'établir un carnet de liaison retraçant l'évolution de la vie instrumentale de l'élève tout au long de son parcours dans l'établissement (pièces abordées, objectifs à atteindre, participation à différents projets artistiques, bilans, souhaits de l'élève...). En outre, sans avoir à s'immiscer dans une intimité trop prononcée, il est du ressort du professeur d'avoir connaissance d'éléments importants concernant l'enfant (situation scolaire, problèmes éventuels, vie extra-musicale...) par le biais d'un contact régulier avec les parents.

Dans l'optique de renforcer ce partenariat professeur-parents-élèves, j'estime opportun la mise en place de réunions ponctuant le déroulement de l'année, conviant les parents et les élèves. Trois réunions me semblent nécessaires : la première en tout début d'année est

primordiale dans la mesure où elle permet au pédagogue de présenter le déroulement de l'année (auditions, mise en place de projets artistiques...), les moyens mis en oeuvre (cours collectifs/cours individuels, modes d'évaluation...) et de clarifier les objectifs vers lesquels tendre (explicitation du contrat didactique) à la fois de manière globale (acquis par cycles...) ainsi que de manière plus personnalisée (adaptabilité des parcours selon les « profils », les attentes...). La deuxième réunion intervenant en milieu d'année esquisse un premier bilan tout en étant l'occasion d'ajustements et de remodelages éventuels des objectifs initiaux (variables didactiques). En fin d'année, une troisième réunion établit un bilan final.

Ainsi, une plus grande coopération avec les parents impliquera sans-doute, d'autant plus l'élève dans son apprentissage.

L'équipe pédagogique est nécessairement constituée de personnes aux sensibilités et aux conceptions différentes : il est impératif d'accepter ces divergences (riches de par les questionnements qu'elles provoquent) sans pour autant, renoncer à ses idées.

La cohésion d'une équipe doit être constamment recherchée par les membres la composant. À ce titre, proposer une thématique annuelle (le mouvement,...) que chaque professeur pourra décliner selon ses aspirations et sa personnalité me semble déterminant (ainsi la thématique du mouvement peut constituer l'exploitation de nombreuses pistes pédagogiques telles que la posture instrumentale, l'attitude corporelle, les types de répertoire, la créativité, une interaction avec des danseurs...) : ce dispositif rassemble autour d'un projet commun tout en laissant libre cours aux aspirations personnelles.

Favoriser la diversité des modalités des réunions (plénières, par départements, par classes concernées par un projet commun, par affinité avec certains collègues désireux de mettre en place des dispositifs pédagogiques différents tels que les cours collectifs d'instrument...) est un bénéfice pour la dynamique de l'établissement permettant ainsi l'instillation de différents pôles de recherche et de réflexion au sein d'une même structure : les thématiques de réflexion commune (les contenus des cycles, la notion de l'autonomie de l'élève, la créativité, les pratiques collectives, la notion d'accueil élargi, l'évaluation, le projet de l'élève...) se font alors ramifications d'un « laboratoire » pédagogique. .

Toujours dans un souci de cohésion dans le suivi de l'élève, il est également important que les professeurs ayant des élèves en commun se concertent régulièrement et oeuvrent pour une harmonisation de leurs objectifs : renforcer notamment les liens de coopération avec les professeurs de formation-musicale me paraît indispensable.

b. Un travail d'équipe au service de la dimension sensible et artistique

Fédérer les différentes structures du maillage territorial autour de projets artistiques communs s'avère précieux tant dans la dynamisation de la vie culturelle et artistique locale, la cohésion de l'équipe pédagogique, le renforcement des liens avec les partenaires extérieurs à l'école de musique, que dans les bénéfices de l'expérience d'un projet artistique transversal auprès des élèves : j'ai à cœur d'impliquer la classe instrumentale dans cette dynamique.

De plus, cette démarche est à la croisée des attentes entre élus municipaux (collectivités territoriales) et le Ministère de la Culture et de la Communication (Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre datant de 2001, ainsi que le Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique datant de 2005).

C'est aussi l'occasion pour le professeur de mettre en valeur sa « facette » d'artiste et de musicien. Étant pour ma part très attiré par la poésie et les liens pouvant être tissés entre elle et les autres formes d'expression artistique, à diverses reprises, j'ai eu l'occasion cette année d'initier ou de participer à la mise en place de projets artistiques mêlant poésie, musique et danse. Ainsi, lors de la conception de ma Réalisation Artistique avec les Élèves, j'ai privilégié la rencontre de la poésie et de la musique en mettant en place une coopération entre l'ensemble de guitares dont j'ai la charge à l'école de musique de La Chapelle-Sur-Erdre, des comédiens professionnels provenant du Théâtre du Reflet, et la bibliothèque municipale de La Chapelle-Sur-Erdre ; ce projet s'inscrivant dans le cadre de la Semaine de la Poésie : la recherche d'une interaction entre ces deux disciplines artistiques a permis d'activer la mise en place de processus créatifs féconds (improvisations, inventions de séquences sonores, tentatives d'appropriation de textes, sensibilisation au langage atonal...).

Développer un partenariat avec l'Éducation Nationale notamment dans le cadre d'une classe à P.A.C (Projet Artistique et Culturel) me semble extrêmement enrichissant et relever du rôle de l'artiste-pédagogue. Il en va de même concernant les autres types de structures : petite enfance, médiathèques ou bibliothèques, maisons de retraite, maisons de quartiers...

II. Le cadre du cours de guitare

Hormis le cadre traditionnel du cours individuel, j'ai pu mesurer à plusieurs reprises le bien-fondé du cadre du cours collectif d'instrument.

La dimension collective favorise l'investissement des apprentis guitaristes: une connexion naturelle s'établit entre chaque participant et diffuse une énergie contagieuse renforçant l'esprit de coopération et atténuant sensiblement l'esprit néfaste de compétition. C'est une émulation saine que j'ai pu observer; incitant chacun à être partie prenante du bon déroulement de la séance.

La motivation née de ce dispositif rend propice la mise en place d'acquis musicaux qui, bien souvent n'est opérante beaucoup plus tardivement (voire, est même parfois compromise) en cours individuel: écoute des autres, ressenti du tempo, prise de conscience de l'intégration de son propre jeu à celui des autres participants... Les répercussions concernent aussi l'aspect purement instrumental: posture instrumentale, position des deux mains, maîtrise de modes de jeux...

En outre, l'élève corrige ses « défauts » beaucoup plus vite car la conscience de soi est amplifiée à travers le groupe: les autres participants sont autant de miroirs impliquant un retour sur soi.

La dimension sociabilisante du cadre collectif favorise la mise en place de processus pédagogiques constructifs dans le développement de l'élève : la capacité de s'adapter à une situation nouvelle grâce aux autres (ce que Vygotski désigne par « conflit socio-cognitif ») ainsi que la « métacognition » (faire prendre conscience à l'élève de son cheminement propre lui permettant d'avoir compris une situation) sont beaucoup plus opérants que dans le cadre d'un cours individuel. De même, la pédagogie de groupe crée un contexte favorable à des situations permettant l'émergence de sens alors en latence chez l'élève (Zone Proximale de Développement). C'est essentiellement dans le processus « former » que je souhaite me situer tout en appliquant une pédagogie différenciée.

Si le cadre du cours collectif d'instrument présente un grand intérêt, je ne puis pour autant reléguer le cadre du cours individuel aux oubliettes. Celui-ci présente certains aspects importants dans la qualité de la relation pédagogique que ne peut, selon moi, compenser le dispositif collectif.

En effet, si un individu se construit en grande partie avec les autres, il n'en demeure pas moins que l'intimité est également une nécessité: on ne tisse pas la même profondeur de relation en présence d'une dizaine de personnes ou avec une seule personne.

Le cadre du cours individuel permet à un enfant de bâtir une relation de confiance avec un adulte en dehors de sa cellule familiale: ceci peut évidemment être valable dans un contexte collectif, mais ne peut prétendre, je pense, à la même qualité de relation.

De plus, un élève plus vulnérable et moins à l'aise instrumentalement par rapport à ses camarades pourra souffrir, sans oser le formuler, du fait de devoir exposer ses « défauts » en public (c'est du moins ainsi qu'il peut le vivre).

D'autre part, le cadre du cours collectif sous-entend une séance fondée sur le travail d'un répertoire identique pour chaque élève (jouer en même temps les différentes voix d'un même morceau): si la mise en valeur de la pratique collective est primordiale pour un musicien, délaisser le répertoire soliste de son instrument représente une aberration.

Enfin, certains aspects inhérents à la progression instrumentale réclament une attention personnalisée soutenue (voire exclusive) de la part du professeur.

Ainsi, privilégier exclusivement le cadre collectif au détriment du cadre individuel ne me semble pas satisfaisant. C'est plutôt par la mise en place d'un dispositif conciliant ces deux cadres que j'entrevois l'enseignement de la guitare: allier la formidable dynamique impulsée par le cadre collectif à des phases de régulations personnalisées au sein d'un cadre individuel.

Ce dispositif pourrait prendre la forme suivante :

Cycle 1: - séance instrumentale collective hebdomadaire (pouvant rassembler jusqu'à 8 élèves), 3 semaines consécutives en alternance avec un cours individuel mensuel.

- et atelier hebdomadaire de musique de chambre ou d'orchestre y compris pour les élèves débutants (le but étant de mêler les guitaristes à d'autres instruments dès le plus jeune âge), en favorisant les projets interdisciplinaires (musique associée à la poésie, à la danse, au théâtre...).

Cycles 2 et 3: - séance instrumentale collective une fois tous les 15 jours (rassemblant jusqu'à 4 élèves) fondée sur le travail d'un répertoire commun, en alternance avec 2 cours individuels consacrés à un répertoire personnalisé.

- et atelier hebdomadaire de musique de chambre ou d'orchestre, en favorisant les projets interdisciplinaires.

Les séances instrumentales collectives étendraient leur champ d'action à 3 domaines:

- conjuguer le cours de Formation-Musicale à celui du cours collectif d'instrument.

Suite à l'observation de la mise en place de ce dispositif, 3 aspects particulièrement bénéfiques apparaissent: la connexion directe entre notions solfégiques et vécu instrumental; une attention personnelle à l'égard des élèves rendue davantage possible grâce à la présence de 2 professeurs (mise en place d'ateliers en petits groupes); l'esprit de coopération entre professeurs.

- pratique collective d'une pièce d'ensemble: jouer en même temps les différentes voix d'un même morceau

- pratique collective d'une pièce soliste: cela peut entraîner le danger de l'uniformisation de l'interprétation ; mais c'est également, au contraire, l'occasion pour les élèves d'une prise de conscience de la diversité des interprétations (différences de sons, d'intensités, de dynamiques, de phrasés... donnant lieu à des émotions différentes). L'importance du rôle du professeur est ici primordiale dans le fait d'insister sur la nécessité de la multiplicité des interprétations possibles.

Une autre éventualité reposant sur le fait de travailler collectivement des pièces solistes différentes pourrait être envisageable de manière occasionnelle, mais ne me semble pas pouvoir présenter de pertinence quant à un dispositif s'inscrivant dans la régularité.

Cette ébauche de dispositif doit aller de pair avec une grande capacité d'assouplissement.

Par exemple, considérant la nécessité de l'adaptabilité des parcours d'apprentissage selon la diversité des profils, des motivations et des attentes des apprentis musiciens, le cycle 2 du dispositif proposé (qui est une tentative d'équilibre entre cours collectif et individuel) pourrait conserver le modèle du cycle 1 pour les élèves trouvant un plus grand épanouissement personnel apporté par le cadre collectif.

III. Les moyens mis en œuvre au sein de ce cadre

a. Le choix des répertoires d'apprentissage : « Préserver la biodiversité des regards »

Estimant qu'il est primordial d'offrir à l'élève le panorama le plus vaste que lui propose son instrument, le professeur de guitare classique d'aujourd'hui doit prendre en compte la dimension multiculturelle de son instrument dans son enseignement. Je considère celle-ci comme une complémentarité bénéfique: un paramètre qu'un élève a du mal à saisir dans un style musical donné, peut se révéler beaucoup plus palpable par le nouvel éclairage que peut induire un style musical différent (ainsi le travail d'un blues ou d'une chanson d'accompagnement pour le ressenti du tempo, une bossa-nova syncopée pour la mise en place rythmique...).

De plus, l'éternelle opposition savant-populaire semble désormais bel et bien stérile et dépassée : sans prétendre que « tout se vaut », hiérarchiser les esthétiques musicales entre elles me paraît relever du non sens et ne faire qu'accentuer les clivages parfois très vifs.

À mon sens, le pédagogue doit se faire éducateur de goûts, non pas pour décréter que telle esthétique est à placer sur un piédestal au détriment d'une autre mais, au contraire, afin de fournir certaines clefs d'accès permettant tout aussi bien une prise de conscience lucide et critique vis à vis de certaines formes de musiques uniquement animées du souci de rentabilité, qu'une meilleure préhension d'une esthétique sortant de nos univers sonores référencés : illustration emblématique, s'il en est, avec l'abord du répertoire de la musique dite « contemporaine » envers laquelle la réticence est fréquemment répandue. Prendre le temps d'expliquer la démarche créatrice animant les compositeurs de musique atonale par exemple, permet de favoriser la légitimation d'univers sonores fondés sur des concepts différents de définition de la beauté. Provoquer ensuite une immersion dans un langage atonal peut engendrer une certaine acclimatation voire un réel engouement : à plusieurs reprises, j'ai pu constater une adhésion progressive à l'égard de l'univers atonal par le biais de séquences sonores à inventer, notamment sur des supports extra-musicaux (poèmes), au cours desquelles les élèves font l'expérience de l'organisation des sons dans le temps (et découvrent ainsi que la musique « contemporaine », ce n'est finalement pas « n'importe quoi »), et se familiarisent avec ces sonorités, jusqu'à se laisser surprendre à en aimer certaines...

La mise en parallèle, par le pédagogue, de principes musicaux communs afférant à des

esthétiques musicales différentes permet de tisser un fil conducteur entre des territoires fréquentés traditionnellement par des « publics » différents (le principe de la passacaille se retrouve par exemple aussi bien chez Bach, Brahms, Britten, Webern, le groupe de trip-hop Portishead ainsi que de très nombreux autres groupes de musiques « actuelles »).

Au sein du cours, valoriser les moments d'écoutes d'œuvres de styles très différents et inciter l'élève à fréquenter médiathèques et bibliothèques en l'orientant vers certaines références (audios, livresques...) font également partie du rôle du professeur.

Pour autant, l'immense diversité stylistique engendrée par le répertoire de la guitare en fait aussi bien sa richesse que sa complexité pour le pédagogue: comment concilier avec bonheur une telle hétérogénéité de courants musicaux ?

Je pense que la maîtrise de notions rudimentaires (aussi bien par le biais d'une plus grande familiarisation avec des répertoires non « savants », que de rencontres avec des personnes compétentes en la matière), peut permettre au professeur de répondre à des demandes stylistiques extérieures au cadre du répertoire « classique » (quitte à diriger l'élève vers des personnes réellement qualifiées dans un style particulier, si celui-ci désire en approfondir l'étude), et d'assumer son rôle d'incitateur à la découverte; tout en conservant l'enseignement du répertoire « classique » comme élément dominant.

Pour cela, partager le cours de guitare en deux moments distincts (étude d'une pièce du répertoire « classique », puis étude d'un solo de blues par exemple) est tout à fait envisageable.

Certaines écoles de musique organisent, à l'intention des professeurs, des stages de sensibilisation à des esthétiques musicales longtemps marginalisées dans les structures officielles de l'enseignement de la musique (musiques traditionnelles, musiques « actuelles »): c'est une initiative à encourager dans la mesure où cela permet d'être davantage en phase avec la diversité des attentes liée au pluralisme esthétique.

Je pense qu'il ne faut pas mésestimer les choix esthétiques des élèves: le degré de motivation est bien souvent proportionnel au degré d'attachement à un style musical précis (surtout chez les adolescents et les adultes). Évidemment, l'attitude qui consisterait à se satisfaire de répondre à l'offre et à la demande est à proscrire: la mission pédagogique du professeur d'instrument consiste bien, entre autres, à œuvrer pour un élargissement d'horizons, à tendre des passerelles vers d'autres ailleurs susceptibles pour l'élève, de donner prise à son quotidien (il en va tout aussi bien de la personne souhaitant jouer « Asturias » que de celle ne jurant que par Metallica).

Ainsi, il me semble nécessaire que l'élève soit partie prenante du choix de son programme (cela rentre en ligne de compte dans le projet de l'élève) en concertation avec son professeur. (Même un enfant qui n'aurait pas de motivation stylistique première, parviendra certainement à établir des préférences en écoutant son professeur lui jouer des pièces de styles différents).

Il incombe donc au pédagogue d'être à la fois attentif aux préférences esthétiques de ses élèves et incitateur à la découverte.

b. La place de l'oralité dans l'enseignement de la musique écrite

L'oralité présente des bienfaits incontestables: développement de la mémorisation sensorielle (auditive, kinesthésique, visuelle); accès plus direct au plaisir de la musique; prise de conscience du vécu corporel; accroissement de spontanéité, d'expression et d'aisance dans le jeu instrumental. Sollicitant l'être humain dans son intégralité (corps, esprit, émotions), l'oralité laisse des traces profondes.

Si des formes d'oralité sont nécessairement présentes dans l'apprentissage de tradition écrite (imprégnation par répétitions, mimétisme), la partition demeure le support de référence dont il est souvent difficile de se détacher. Pour autant, l'autonomie dans la maîtrise des codages écrits me paraît essentielle dans l'abord du répertoire écrit. C'est bien sous l'angle de la complémentarité que j'envisage les rapports oralité-écrit.

Concernant un enfant, il me semble logique que l'apprentissage débute avec la primauté accordée à l'oralité (le parallèle avec la langue maternelle est évident: on apprend d'abord à la parler puis à l'écrire), l'introduction de l'écrit se devant d'être très progressive afin de privilégier l'aspect sensoriel des acquisitions fondées sur le mode d'apprentissage de l'oralité. Ainsi, il me paraît particulièrement opportun que l'écrit fasse son apparition à la suite de « productions » personnelles de l'élève (inventions, improvisations...) conçues initialement de manière orale avant d'être déclinées et fixées de manière écrite.

À propos des adolescents et sans-doute encore davantage des adultes, se pose souvent le problème inverse: l'écrit faisant partie de leur processus d'apprentissage depuis longtemps, ils peuvent se sentir désemparé lorsque rien n'est fixé noir sur blanc.

Différents « outils » aux retombées bénéfiques peuvent tendre vers la conciliation de l'écrit et de l'oralité: le recours aux musiques improvisées et aux musiques populaires; le recours à des jeux d'improvisation (dialogues sonores inventés dans l'instant sous forme de

« questions-réponses » entre le professeur et l'élève; dépeindre un sentiment, un caractère; illustrer musicalement un paysage, un tableau, un poème...) basés sur un ensemble de sons déterminés ou libres (j'ai d'ailleurs constaté à plusieurs reprises les vertus de l'improvisation atonale qui permet à l'élève de se livrer aux plaisirs de la découverte de son instrument avec une plus grande spontanéité dans l'expression musicale); l'alliance du travail technique à l'improvisation (travailler une formule d'arpèges définie à la main droite tandis que la main gauche dispose de l'entière liberté du manche...); assimiler une pièce du répertoire classique selon le principe de l'imprégnation par imitation puis retrouver les notes et rythmes utilisés pour tenter de réécrire la partition; parvenir à chanter les différentes voix d'une pièce écrite (j'attache une grande importance au chant quant à sa faculté à mener vers une prise de conscience du phrasé musical et à l'intégration de la respiration dans le jeu instrumental, ainsi qu'à une plus grande acuité auditive), à frapper ses rythmes par le biais de percussions corporelles; se déplacer, danser sur la musique travaillée afin d'en approfondir le ressenti rythmique...

c. L'évaluation

L'évaluation participe à la dynamique de prises de conscience aussi bien chez l'apprenti musicien que chez son professeur.

Elle permet de matérialiser une évolution, de prendre la mesure d'une progression ou d'une « non progression »: renvoyant l'élève à ses propres motivations et interrogeant le professeur sur le bien-fondé de sa pédagogie, l'évaluation permet à mon sens, de contrecarrer toute stagnation.

En revanche, il s'avère primordial d'interroger la forme que revêt l'évaluation.

Considérant que les objectifs ne peuvent être les mêmes pour chaque élève et que la notion de progression est entièrement relative à chaque individu, j'estime que le professeur doit définir les objectifs vers lesquels tendre, dès le début d'année en concertation avec l'élève, en tenant compte des motivations premières de celui-ci. (Cela n'équivaut pas à de la démagogie de la part du professeur; lequel, tout en favorisant une dynamique de motivation tendra ensuite vers un élargissement de l'horizon musical de l'élève, sans pour autant renier ses aspirations premières).

Une fois ces objectifs définis, le professeur se doit d'établir avec l'élève des mises au

point régulières, de fréquents moments de bilan, lui permettant de prendre la mesure de son évolution: ainsi, c'est en favorisant une autoévaluation régulière, que l'élève pourra s'inscrire dans une dynamique de responsabilisation vis-à-vis de sa propre évolution instrumentale, en cohérence avec ses motivations. C'est donc une évaluation « formative » que je souhaite mettre en place.

Un retour d'observation émis par une personne extérieure étant toujours bénéfique, le principe de l'autoévaluation combiné à de régulières auditions, pourrait aboutir à un concert public de fin d'année auquel serait convié un jury: celui-ci fonderait ses critères de jugement non pas selon un système de notations ou d'appréciations censées conditionner un passage dans un niveau supérieur, mais évaluerait si la maîtrise des acquis musicaux induits par le programme musical présenté est avérée ou non (tout en agrémentant, évidemment, son jugement de conseils à l'égard des élèves). Cette forme de « concert évalué » se traduirait par l'évaluation du respect des « engagements » pris par l'élève en concertation avec son professeur (engagements remodelés, adaptés le long de l'année par le biais de l'autoévaluation).

Estimant que le professeur référent est le meilleur juge pour évaluer le niveau réel d'élèves qu'il a suivis toute l'année, ce serait à lui (tenant compte de la progression de chacun d'entre eux) d'établir les niveaux, en dehors de tout contexte d'examen : pour des raisons d'impartialité, cela n'est guère envisageable et, seuls les passages de fin de cycle ne peuvent que se traduire par une évaluation « normative »

Conclusion

Afin de répondre à sa mission de service public, l'enseignement d'un instrument de musique se doit de prendre en compte l'hétérogénéité d'une société multiculturelle aux origines sociales les plus diverses.

Dans ce contexte, la guitare, sans-doute l'un des instruments au répertoire le plus éclectique, apparaît comme un médiateur privilégié.

Ainsi, envisager de nouveaux cadres d'enseignement, de nouveaux parcours d'apprentissage me semble nécessaire.

Ne pas prêter le flanc à la démagogie mais considérer la diversité comme une richesse toute de complémentarité; tendre vers la conciliation de l'enseignement du répertoire écrit de la guitare et de son répertoire de tradition orale; valoriser le cadre du cours collectif en favorisant la richesse des projets interdisciplinaires sans s'affranchir des aspects positifs du cadre du cours individuel; rendre les élèves acteurs de leur apprentissage; élargir leur horizon musical en poursuivant l'élargissement du mien; contribuer à l'épanouissement d'individus, tout comme inscrire l'activité d'une classe instrumentale dans la dynamique de la vie culturelle locale: tels sont les aspects me tenant à cœur dans l'enseignement de la guitare dite « classique ».