

Amandine Lavancier

# Développer l'écoute de l'apprenti.e musicien.ne : un chemin vers l'autonomie ?



ESM Bourgogne-Franche-Comté 2024-2025



Amandine Lavancier

# **Développer l'écoute de l'apprenti.e musicien.ne : un chemin vers l'autonomie ?**

Directeur de mémoire : Franck Rossi-Chardonnet

# Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans les riches échanges qui l'ont nourri. Un immense merci à Camille Girod, Magali Marie et Nancy Hézard pour le temps consacré, leur bienveillance et leurs conseils pédagogiques.

Un grand merci également à mes amis musiciens et musiciennes, mes “ aînés et aînées dans l'enseignement” ainsi que mes collègues, pour avoir répondu à toutes mes interrogations, mes appréhensions, mes questionnements de jeune enseignante. Vos partages d'expériences ont alimenté ma réflexion et donné naissance à ce mémoire.

Un merci tout particulier à Christel Collin, enseignante de Viniyoga, pour avoir pris le temps de répondre à mes questions et qui m'a donné accès à des ressources documentaires précieuses.

Mes remerciements chaleureux à mes proches pour leurs relectures et leurs conseils avisés.

Un grand merci à Guillaume Roy et Franck Rossi-Chardonnet pour leur écoute bienveillante, leur patience et leurs précieux conseils au cours de ces deux années de travail.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude aux flûtistes et autres musiciens et musiciennes que j'ai ou ai eu la chance d'accompagner et qui ont grandement contribué à la construction de ma réflexion et de ce mémoire. C'est à leur contact que j'en apprend tous les jours un peu plus sur mon métier, qui prend un sens formidable en les voyant évoluer.

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>I) Qu'est-ce que l'écoute autonome ?.....</b>	<b>9</b>
A) Les différents types d'écoute à l'oeuvre dans l'apprentissage musical.....	9
B) Qu'est-ce qu'un musicien autonome ? Comment apprendre l'autonomie ?.....	11
<b>II) Redonner sa place à l'écoute, en cours d'instrument... et à la maison.....</b>	<b>17</b>
A) Pratiquer la musique en pleine conscience : l'exemple du yoga.....	18
C) Activer l'écoute de l'apprenant, ou comment transposer la pleine conscience en musique.....	20
a) La chauffe : échauffement physique et psychique ?.....	20
b) Autres pistes de réflexion et outils pédagogiques.....	21
C) Trouver les ressources pour refaire seul.....	23
<b>III) L'écoute Enseignante.....</b>	<b>30</b>
A) L'enseignant, garant de l'écoute.....	30
D) L'enseignant à l'écoute.....	33
E) L'enseignant, exemple d'écoute.....	35
<b>Conclusion.....</b>	<b>38</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>39</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>40</b>



# Introduction

“La bémol !”, “ Fa dièse à la clé”, “Non, Si bécarre, c’est écrit juste devant !”... Entendez-vous ces jolies phrases que les enseignants et enseignantes répètent de semaines en semaines, probablement depuis la nuit des temps ? Ce n’est pas tant l’oubli d’altérations qui m’a paru curieux au début de ma carrière que la capacité de certains élèves à continuer de les oublier, encore et encore, malgré les répétitions et leur mémorisation d’une mélodie. Certains apprenants, parfois de niveau avancé, sont même capables de “chanter juste” mais de “jouer faux”, laissant la jeune enseignante que je suis parfois perplexe et démunie pour affronter ce “mystère”. Cette apparente incapacité à s’écouter soi-même, illustrée entre autres par cette anecdote, m’apparaît comme une entrave à l’autocorrection et donc comme un ralentissement (voire une autodestruction parfois) de la progression de l’élève entre deux cours. D’autant plus que, en tant qu’enseignante et surtout musicienne, le sens de mon activité résidait selon moi dans l’autonomie des futurs artistes que j’allais former. Mon but était de leur donner des clés pour, qu’à terme, ils puissent évoluer de façon libre et épanouie dans une pratique à leur image. Autant d’opportunités que j’ai eu la chance de vivre grâce à la musique, qui m’ont offert une vraie liberté et m’ont permis de m’épanouir tout au long de mon parcours, et que j’ai désormais envie de transmettre. Mais, par définition, pas d’autonomie en musique sans écoute et auto-correction de la part du musicien, qui s’entraîne à l’instrument le plus souvent tout seul.

Le rôle de l’écoute dans la continuité pédagogique a, dès lors, occupé une grande place dans ma réflexion. Cette préoccupation provient certainement des “lacunes d’écoute”, auxquelles je me suis régulièrement retrouvée confrontée pendant mon parcours de professionnalisation. Ces lacunes pouvaient être de natures différentes, provenant tantôt d’un manque d’écoute d’autres musiciens et musiciennes, tantôt d’un manque de recul sur mon propre jeu, ou encore, pour moi aussi, d’un manque de prise de conscience sur certaines erreurs à répétition. Cette “surdité”, m’a souvent fait perdre du temps et de l’efficacité, ralentissant mes progrès et entamant parfois ma motivation. Je me suis donc interrogée : Y-a-il plusieurs types d’écoute qui permettent de pratiquer la musique ? Comment développer cette (ou ces) écoute(s) dès le début de l’apprentissage musical ? Dans quelle mesure l’écoute peut permettre à l’individu de progresser lorsqu’il est seul avec son instrument ? En résumé : Comment développer l’écoute de l’apprenti musicien ou musicienne, pour le guider sur le chemin de l’autonomie ? Pour répondre à cette question, nous allons d’abord définir les concepts d’écoute et d’autonomie dans le cadre de l’enseignement musical. Nous interrogerons ensuite mon hypothèse selon laquelle l’écoute engendrerait l’autonomie par les dispositions d’attention et de connaissance de soi qu’elle favorise. Pour finir, je ferai part de mes questionnements sur la place de

l'enseignant dans ce développement de l'écoute mais aussi de l'autonomie et de l'émancipation de l'apprenti musicien.

# D) Qu'est-ce que l'écoute autonome ?

Avant de s'intéresser aux outils et aux stratégies que l'enseignant peut mettre en place pour développer l'écoute et l'autonomie chez l'élève musicien, il convient de définir et de s'interroger sur ces deux concepts, qui occupent une place centrale dans l'enseignement musical. En effet, la pratique d'un instrument, bien que destinée au partage et encadrée pendant le cours, est une pratique majoritairement solitaire, notamment dans les phases d'exercice. Durant l'entraînement, le musicien doit être assez autonome afin de savoir quoi faire avec son instrument et la musique qu'il doit jouer, mais aussi être capable d'écouter sa production pour avoir un retour direct sur ce qu'il "fabrique" avec son instrument. Nous allons tenter de définir cette notion d'écoute, qui s'avère englober plusieurs sens dans le cadre de l'apprentissage musical.

---

## A) Les différents types d'écoute à l'oeuvre dans l'apprentissage musical

Dans l'imaginaire collectif, la première écoute qui intervient en musique est certainement l'écoute au sens de perception. Un son produit par une voix ou un instrument représente d'abord un *stimuli* physique que l'organisme perçoit puis interprète selon un ressenti mais aussi un bagage culturel et personnel, modelé par des expériences. Cette écoute, qui doit être plaisante, mais aussi active dans le cadre de la pratique musicale, semble jouer un rôle majeur, d'autant plus que la perception et l'interprétation des sons convoquent l'affect et provoquent donc des réactions émotionnelles. Elle peut donc représenter une source de plaisir physiologique, qui entraîne la satisfaction de besoins et une *motivation intrinsèque*<sup>1</sup>. Ce type d'écoute doit être cultivé et protégé au fil des années de pratique. En effet, certains musiciens, souvent professionnels, écoutent peu voire plus de musique en dehors de leur pratique; ils ne sont plus capables d'écouter "juste pour le plaisir". Cette écoute est pourtant cruciale pour entretenir la motivation et le plaisir inhérent à la pratique musicale.

Il existe une autre écoute qui est indissociable et aussi importante que la première : l'écoute du corps. Le corps représente en effet l'autre moitié de l'instrument, les deux tiers dans la pratique d'un instrument à vent, si ce n'est son intégralité dans le cas du chant. L'écoute de sensations corporelles extrêmement fines est fondamentale pour comprendre certains mécanismes majeurs, et ce, très tôt dans la pratique. Mais le corps est lui aussi récepteur des *stimuli* physiques et peut donc ajouter au plaisir physiologique du son. Or, trop souvent, le corps n'est réellement pris en compte dans la pratique musicale que lors d'apparition de douleurs, voire de blessures. Par ailleurs, des

---

<sup>1</sup> André Jacques, *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, Paris, Ed.l'Harmattan, 2005

études commencent à démontrer l'importance de la détente corporelle et l'implication du corps dans l'amélioration de la qualité du son ou encore de la vitesse<sup>2</sup>. Autant de facteurs qui permettent d'améliorer la qualité du jeu tout en prévenant les blessures à long terme. Il paraît donc primordial de développer l'écoute de ses ressentis corporels dans son travail instrumental, et ce, dès le plus jeune âge.

Conjointe à cette écoute, l'écoute de soi est aussi très importante et révélatrice dans le travail instrumental. Si le corps envoie des signaux qu'il est bon d'écouter, connaître ses limites, ses modes de fonctionnement, ses réactions émotionnelles, ses points forts et faibles, sont autant d'indicateurs qui aident la progression et l'évolution d'un individu (particulièrement dans le cas du musicien qui travaille majoritairement avec lui-même).

L'écoute de soi est donc un facteur de compréhension et d'évolution très important à prendre en compte dans l'enseignement musical. Mais c'est sûrement dans l'écoute des autres, du groupe, que la musique trouve tout son sens. Il n'y a pas de musique sans partage et la pratique collective occupe, à ce titre, une place centrale dans la vie d'un musicien. Elle se développe aujourd'hui jusque dans le cours d'instrument avec l'essor des pédagogies de groupe. Mais il ne peut y avoir de travail commun, de collaboration efficace, sans écoute. Celle-ci s'apparenterait à une sorte d'intelligence sociale et émotionnelle, visant à observer et analyser le comportement d'autrui, le prendre en compte et interagir avec lui. Il s'agit également d'accueillir une autre vision, d'autres émotions, et de composer avec elles.

Le dernier type d'écoute ayant une place importante dans le parcours de l'apprenti musicien serait l'écoute au sens de curiosité, d'ouverture. Il est important d'initier ou d'encourager ce type d'écoute dès les premières années de pratiques, pour enrichir la culture mais aussi les capacités perceptives, pour garder une certaine ouverture, développer une analyse et un esprit critique, qui, nous le verrons, permettent à l'individu de s'émanciper du rapport *enseignant-enseigné*<sup>3</sup>.

Plusieurs types d'écoute sont donc à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique. Bien que convoquant différents procédés, elles sont intimement liées entre elles, notamment par la disponibilité qu'elles requièrent (disponibilité des sens, disponibilité d'esprit, disponibilité à l'autre et à autre chose). Ce sont des tâches, des savoirs-être et savoirs-faire complexes qui nécessitent pour la plupart, une construction et une appropriation sur le long terme. Si l'écoute me paraît si importante dans l'apprentissage musical, c'est parce qu'une écoute active, notamment sur le plan perceptif, est le premier outil de comparaison et donc de correction à la

---

<sup>2</sup> Cf Xavier Mallamaci, " Cours de geste, corps et interprétation", ESM-BFC 2023-24.

<sup>3</sup> Chardonens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir", *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148–167, 2021

disposition de l'apprenant. Cette possibilité de conscientiser et d'analyser le son, mais aussi ce que je fais, ce que font les autres, me semble être le socle même de l'autonomie du musicien.

---

## B) Qu'est-ce qu'un musicien autonome ? Comment apprendre l'autonomie ?

Il ne fait aucun doute que la question de l'autonomie chez l'apprenti musicien est une réflexion importante, si ce n'est centrale dans la pédagogie instrumentale. Pour autant, la définition de l'autonomie chez le musicien, c'est à dire ce qu'il doit savoir faire pour être considéré comme autonome, reste très large, voire floue. Une étude menée par Sarah Chardonnens-Lehmann<sup>4</sup> auprès d'un panel d'enseignants spécialisés montre l'étendue du vocable et de la conception de ce terme. Certains la modélisent comme un but à atteindre et d'autres comme un outil qui mène à l'émancipation. Pour beaucoup, l'autonomie est surtout un marqueur d'indépendance et d'engagement dans la pratique, voire une qualité personnelle. Dans tous les cas, elle semble être vue comme un fonctionnement qui se construit avec le temps, à force d'exemples donnés par le professeur. Il ne semble cependant pas possible d'explicitier les procédés et stratégies à mettre en place pour y parvenir.

Ce mode de pensée est certainement un héritage des origines de l'enseignement musical. Autrefois réservé aux élites, il était essentiellement prescriptif, dispensé par un précepteur ou un maître qui transmettait "la bonne manière". En témoignent les nombreux traités de l'époque baroque, qui sont des condensés de préceptes et de conventions à respecter pour "savoir" jouer. Encore aujourd'hui, il paraît difficile d'échapper à ce côté prescriptif de l'apprentissage instrumental car celui-ci, à l'image de l'artisanat, se construit selon des critères précis. Par la répétition et l'imprégnation du geste, mais aussi par l'expérience et la connaissance des conventions instrumentales et culturelles (du répertoire, de l'interprétation), le musicien devient un expert de sa discipline. L'enseignant, ayant une pratique par définition plus avancée que l'apprenant, détient l'expertise, le *pouvoir du sens*<sup>5</sup>. Comme dans toute relation d'apprentissage, le rapport enseignant-enseigné est alors déséquilibré, au moins au début : l'élève, bien souvent étranger à la pratique de son instrument, voire au langage musical lui-même, débiterait tel un "vase vide", rempli au fur et à mesure des années, via l'aide de son professeur.

Or l'autonomie est l'exact opposé de la dépendance, la capacité à agir selon ses propres lois, ses propres règles. Ce qui, si on tente une transposition à l'apprentissage musical, revient à prendre ses propres décisions, hors du cadre conventionnel et technique évoqué plus haut. Ceci est en partie

---

<sup>4</sup> Chardonnens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir", *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167, 2021

<sup>5</sup> *ibid* (p.150) Jorro Anne, *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999

impossible car, sans savoir comment tenir l'instrument, sans connaître tel ou tel doigté, il est simplement impossible de jouer. Alors comment rendre l'élève acteur de son apprentissage, le faire *sujet*, malgré la nécessité de cette relation *enseignant-enseigné* ?

Ma principale interrogation en tant que jeune enseignante a très vite porté sur la nature et surtout le degré d'autonomie que je pouvais attendre d'un apprenant en fonction de son âge et de son niveau. Le principal enjeu du cours d'instrument, et ce dès le premier, était pour moi que l'élève arrive au moins à reproduire les gestes et notions appris en cours afin de maintenir le niveau d'apprentissage ou le développer en vue du cours suivant. Mais l'autonomie va, dans mon idéal, bien au-delà d'une simple reproduction : à terme, je la vois comme un complexe d'écoute active, de conscience et de connaissances qui permet aux musiciens d'anticiper mais aussi de comparer leur production aux attendus de la musique qu'ils jouent, de faire leurs propres choix et d'améliorer leur interprétation. C'est pour moi la définition d'une tâche très complexe et qui semble en effet se construire sur des années de pratique et de connaissances.

Avant tout, il faut bien avoir à l'esprit que l'autonomie est un apprentissage, au même titre que les connaissances techniques et musicales. Apprendre *comment* faire est régi par les mêmes règles que le *quoi* faire. Ceci implique que dans le cours d'instrument, il est aussi important de transmettre des connaissances en matière de métacognition, qu'une technique musicale et instrumentale. Cette pratique vise à identifier et connaître ses propres processus et produits cognitifs afin de mettre en places des stratégies pour les gérer<sup>6</sup>. Les connaissances métacognitives se déclinent en trois catégories<sup>7</sup> :

- Les **connaissances métacognitives personnelles**, regroupant les connaissances intra-individuelles (connaissance de ses processus cognitifs), inter-individuelles (comparaison aux autres) et universelles (connaissances et croyances de l'individu sur la cognition en général)
- Les **connaissances métacognitives de tâches**, celles sur leur nature et celles sur les exigences requises (ces connaissances s'appuient principalement sur les expériences antérieures de l'individu).
- Les **connaissances métacognitives de stratégies**, c'est à dire les procédés pour atteindre un but précis, soit pour apprendre (stratégies cognitives) soit pour vérifier quelque chose (stratégies méta-cognitives)

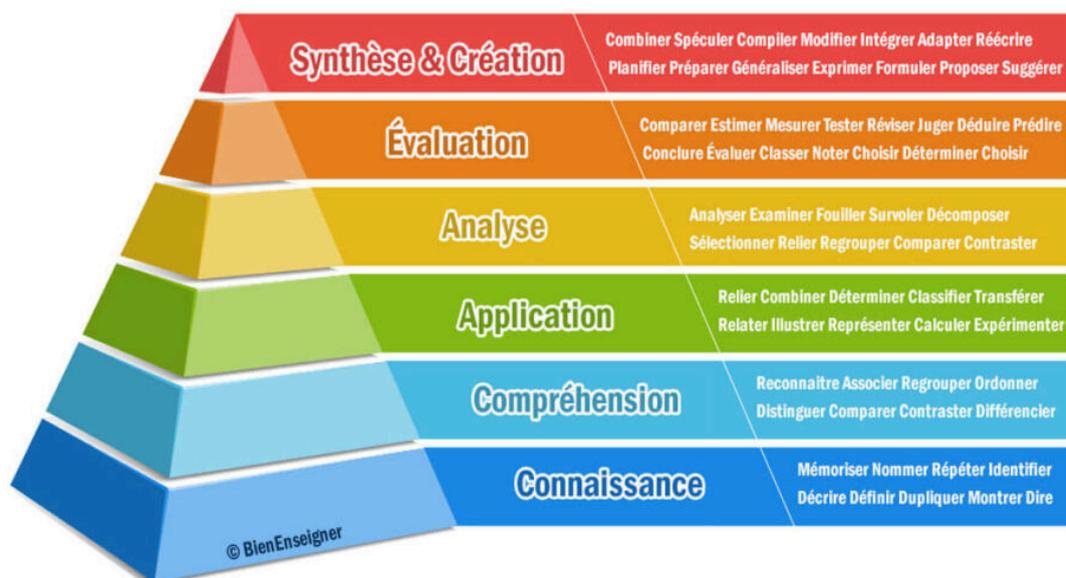
---

<sup>6</sup> Peral Garcia, M. & Dubé, F., "Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales", *Revue musicale OICRM*, 1(1), 74-89, 2012 (p.75)

<sup>7</sup> *ibid*, p.76

L'apprentissage de la connaissance de soi permet une première entrée dans l'autonomie puisqu'elle engendre une *autorégulation*<sup>8</sup>. Par ailleurs, Susan Hallam<sup>9</sup> décrit que le processus de métacognition peut être enclenché, indépendamment de la maturité de l'individu. Ce qui veut dire qu'on peut mettre en place un apprentissage métacognitif dès les premiers cours.

Ensuite, il existe plusieurs degrés d'autonomie, modélisés par exemple par la *taxonomie* de Bloom (1956), ou encore celle de Marzano et Kendall (2007). Ces dernières regroupent les compétences et actions en fonction du niveau d'autonomie, et montrent une corrélation entre degré d'appropriation et degré d'autonomie. Par exemple, dans la modélisation de la taxonomie de Bloom, on s'aperçoit que c'est aux niveaux cinq et six que les verbes "choisir" ou "proposer" émergent (cf schéma ci-après). On peut cependant "décomposer" l'autonomie en plusieurs étapes, du rappel à la création en passant par l'analyse. On peut donc atteindre des degrés différents d'autonomie, dans l'appropriation d'une même notion ou d'un ensemble de compétences.



### Taxonomie de Bloom (1956)

(source : [www.bienenseigner.com](http://www.bienenseigner.com))

<sup>8</sup> Autorégulation : régulation d'un système (ici le sujet) par lui-même. Maintien d'une forme donnée selon des règles de fonctionnement interne.

<sup>9</sup> Chardonnens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir", *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167, 2021 (p.154) d'après Hallam Susan, *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford/New York, Oxford University Press

	<b>Niveau de difficulté</b>	<b>Traitement</b>
1	Récupération	1. Reconnaître
		2. Rappel
		3. Exécuter
2	Compréhension	4. Intégration
		5. Symbolisation
3	Analyse	6. Correspond à
		7. Classification
		8. Analyse
		9. Généralisation
		10. Spécification
4	Utilisation des connaissances	11. Prise de décision
		12. Résolution de problème
		13. Expérimentation
		14. Investigation
5	Métacognition	15. Précision de surveillance
		16. Clarté de surveillance
		17. Procédé de surveillance
		18. Buts spécifiques
		19. Examen de la motivation
6	Pensée systémique	20. Emotion
		21. Efficacité
		22. Importance

*Taxonomie de Marzano et Kendall (2007-2008)*

*Article de Sarah Chardonnens-Lehmann*

Si l'autonomie se développe avec l'intégration des connaissances et la construction du savoir, comment permettre à l'élève de s'en emparer et lui permettre de sortir d'une relation de subordination et ce, dès le plus petit niveau ? Etienne Bourgeois semble apporter des éléments de réponse avec son processus de *subjectivation*<sup>10</sup>. À travers cinq étapes, l'apprenti devient sujet de sa pratique :

Il commence par s'appropriier les nouvelles connaissances par le biais de l'enseignant (appelé "l'Autre"). On dit qu'il rentre dans son monde.

Par la suite, il faudra mettre au travail ces connaissances acquises, faire seul en respectant les règles, les conseils donnés en cours. L'apprenant développe alors une pensée réflexive, c'est-à-dire qu'il se sert de l'expérience du cours pour s'autoréguler, suivre le modèle donné.

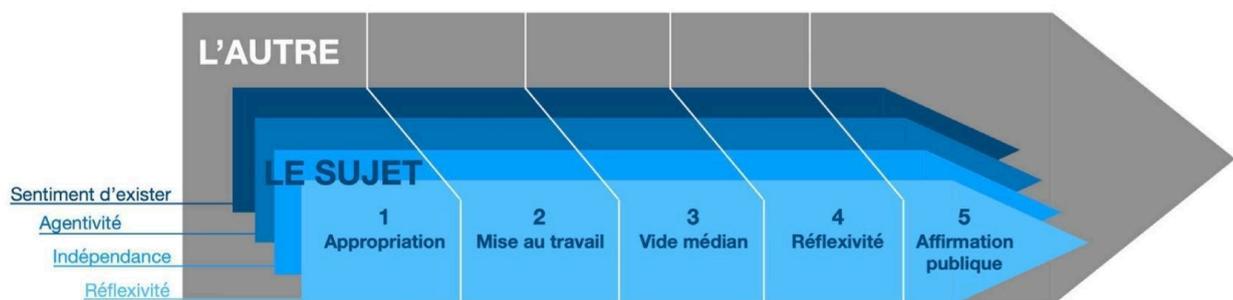
Vient ensuite l'étape du "*vide médian*", durant laquelle les connaissances sont intégrées mais l'apprenant n'arrive pas encore à les synthétiser. Il doit alors prendre du recul pour structurer sa pensée.

Cette étape importante laisse place à la réflexivité critique où l'apprenant développe une capacité à s'auto-évaluer. Cette auto-évaluation lui permet de faire la synthèse de ses connaissances nouvelles et de les restituer à l'Autre.

L'apprenant terminera son processus de subjectivation lors d'une affirmation publique, une confrontation au regard des autres pour obtenir la reconnaissance d'exister en tant que *sujet*.

Ce processus semble en effet synthétiser la construction d'une autonomie complète de l'individu, du "non-savoir" aux "choix pris et assumés devant un public".

Par ailleurs, Sarah Chardonnens-Lehmann décrit la réflexivité comme un complexe de réflexion, analyse, jugement et autorégulation qui permet de s'émanciper, de s'exprimer en tant que sujet, définition qui semble se rapprocher de ma conception première de l'autonomie.



*Conceptualisation par Sarah Chardonnens-Lehmann de la subjectivation selon Etienne Bourgeois (2018)*

<sup>10</sup> Chardonnens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir", *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167, 2021 (p.151) d'après Bourgeois Etienne, le *Désir d'apprendre*, Paris, PUF, 2018

L'autonomie est donc un concept qui traduit une émancipation et une réalisation de l'apprenant-sujet. Cette autonomie doit s'apprendre, à travers la relation enseignant-enseigné, nécessaire à la transmission du cadre de valeurs et de références que détient l'enseignant, de par son expérience. Pour se faire, l'enseignant doit faire deux choses :

Apporter des connaissances métacognitives pour que l'élève puisse comprendre ses processus métacognitifs et découvre les stratégies les plus efficaces pour lui.

L'enseignant doit par ailleurs mettre en place des stratégies d'apprentissage, comme le processus de *subjectivation* de Bourgeois, afin que l'élève intériorise les nouvelles connaissances, les fasse siennes. C'est à la fin de ce processus que l'apprenant peut réfléchir seul, en *sujet autonome*, qu'il peut faire des choix et exister en tant que sujet indépendant aux yeux des autres.

En conclusion, la finalité de l'autonomie en musique serait d'écouter, sous des angles différents et de manière pleinement consciente et active, afin de réfléchir, d'analyser et d'autoréguler sa pratique. Ceci dans le but de prendre des décisions, de faire des choix et d'évoluer seul.

Cet état "multi-tâches" se développe avec le temps et l'intériorisation de connaissances et de compétences. L'enseignant joue un rôle important dans cette construction du savoir, car c'est lui qui peut apporter des connaissances sur le *quoi* mais aussi le *comment* faire. C'est également à lui de mettre en place des stratégies pour permettre à l'élève d'intégrer ce savoir, afin qu'il puisse s'appuyer sur un socle pour faire seul. Enfin, on peut attendre plusieurs degrés d'autonomie selon l'avancement dans la pratique de l'instrument mais aussi dans la pratique d'une même notion. L'autonomie, tout comme l'écoute, sont donc de vraies constructions, qui peuvent commencer dès le début de l'apprentissage.

Malgré le rôle important et fondamental que doit jouer l'enseignant sur la construction de l'autonomie, celle-ci requiert une évidente pro-activité de la part de l'apprenant, une "volonté" de faire seul, de devenir *sujet*. Or, les apprenants se trouvent parfois dans une posture très passive, même lorsqu'ils sont sollicités en cours. C'est la fameuse problématique de la continuité pédagogique évoquée en introduction. Un déficit de concentration en cours ? À la maison ? Un déficit de motivation ? voire une incapacité des nouvelles générations à "se donner les moyens" ? Autant d'hypothèses que j'ai pu émettre ou entendre auprès de mes collègues, et qui me laissent penser que, derrière l'enseignement de l'autonomie, mettre les élèves en disposition d'apprentissage (et donc dans une écoute active, consciente), est un enjeu peut-être encore plus important.

## II) Redonner sa place à l'écoute, en cours d'instrument... et à la maison

Le niveau d'attention et les capacités de concentration chez les jeunes générations sont un sujet de société grandissant<sup>11</sup>. Depuis plusieurs années, j'entends des enseignants, de l'Education Nationale ou de l'enseignement artistique, qui observent une baisse d'attention chez leurs élèves, et les répercussions qu'elle entraîne : réduction du temps de concentration à l'extrême (parfois pas plus de trois minutes!), difficultés de mémorisation, de communication, retards dans les apprentissages... J'ai pu moi-même expérimenter ces difficultés en cours, notamment avec les plus jeunes, dans les cours d'éveil musical, mais aussi en cours de flûte traversière, avec des profils d'élève très variés, tant en termes d'âge, que de niveau instrumental. Mais ce qui m'a le plus frappée en tant qu'enseignante, c'est le manque de résistance à l'effort et à l'échec, souvent plus prégnant qu'une motivation qui paraissait pourtant forte. Sans compter l'engagement sur le long terme de plus en plus faible.

Une des causes les plus étudiées et les plus décriées de ces problématiques : la surexposition aux écrans. Celle-ci entraînerait de multiples dommages qui ont un impact direct sur le développement physique, intellectuel, émotionnel et cognitif de l'enfant<sup>12</sup>. Plusieurs collectifs comme *le collectif Attention*, *le collectif pour une éducation numérique raisonnée*, ou encore le *Collectif Surexposition aux Écrans*, dénoncent ces effets néfastes qui nuisent à l'apprentissage et au développement des enfants surexposés. Corrélée à cette sur-stimulation des écrans, celle de la vie et de la société en générale, qui pourrait peser sur les enfants. Les emplois du temps semblent toujours plus chargés, un emballement qui ne laisse plus la place au repos, qui permet pourtant l'intégration des informations par le cerveau... Dans ce contexte, j'ai souvent pu observer mes élèves, quelques soient leur âge ou leur niveau d'instrument, arriver en cours fatigués, sans être réellement disponibles mentalement. Difficile, alors, de déclencher l'écoute active et la pro-activité évoquées plus tôt. J'ai donc cherché des solutions pour leur offrir la possibilité de se mettre dans des conditions d'apprentissage avant de démarrer le cours d'instrument. Pratiquant le yoga depuis plusieurs années, et ayant expérimenté les nombreux bénéfices qu'il peut avoir sur mon travail, j'ai naturellement pensé à en apprendre davantage sur cette pratique qui se rapproche énormément de la musique en liant conscience du corps et de l'esprit. Mais qu'est-ce que le yoga ? Une pratique

---

<sup>11</sup>cf Lachaux J.P, programme "Attentif à l'école" (ATOLE), 2016

<sup>12</sup> Selon Anne Denizot, enseignante et membre du *Collectif Education Numérique Raisonnée*, interview *Lou Media* 29 avril 2024.

sportive douce ? Un courant de pensée spirituel ? Comment peut-il servir les apprentis musiciens ? Dans quelle mesure peut-on extraire et utiliser ses outils et enseignements en cours d'instrument ?

---

## A) Pratiquer la musique en pleine conscience : l'exemple du yoga.

Le yoga est une pratique ancestrale dont les textes fondateurs remontent au V<sup>ème</sup> siècle de notre ère. Reposant à l'origine sur un questionnement spirituel du rapport de l'être humain avec le monde, il voyage à travers l'Occident à partir des années 70 et rend populaires les *Āsanas*, les postures, lui donnant ainsi une forme de technique de renforcement musculaire mêlé de pleine conscience. À l'origine, ces postures ne visaient pas à faire travailler le corps mais plutôt à trouver une posture pleinement assise (au sens propre comme figuré) pour travailler les différents souffles, les *Prāṇāyāmas* (le terme de souffle désigne ici la respiration qui est modulable et les énergies en circulation).

Sans entrer dans des considérations spirituelles, le yoga, qui veut dire *lien* en sanskrit, relie donc le corps et l'esprit grâce au lien du souffle. Mais il est également un lien vers son monde intérieur et un lien vers les autres. Il permet de partir à l'écoute de soi pour s'ouvrir à l'écoute des autres. Cette pratique permet de placer son attention, "d'écouter" consciemment et de constater nos actions sans jugement. La pratique des *Āsanas*, quant à elle, permet de s'ancrer (au sens physique et mental du terme) mais aussi d'étirer et/ou de renforcer certaines zones du corps, de façon profonde. Ces outils sont donc très intéressants dans la prévention ou le traitement des dommages corporels, évoqués en première partie. Autant de liens avec les écoutes qui interviennent dans la pratique musicale.

De plus, le yoga recouvre une dimension méditative, de pleine conscience. Or, celle-ci est reconnue pour ses bénéfices sur l'apprentissage. Il s'agit d'un état, sans réaction ni jugement, qui permet de se focaliser sur la perception de l'instant présent, du point de vue interne (pensées, émotions, sensations physiques) et externe (environnement physique, social)<sup>13</sup>. La médiatisation en pleine conscience stimule le système de mémorisation du cerveau. Elle est d'ailleurs étudiée et utilisée depuis plusieurs années pour être intégrée dans les apprentissages scolaires. Elle serait un outil très efficace mais qui demande un certain lâcher prise et un minimum de concentration. Difficile au vu du déficit d'attention quasi systémique évoqué plus haut. Mais selon Nicole Delvolvé, l'attention, bien que conditionnée par le cerveau et le milieu, se travaille au même titre que la mémoire. La citation d'Eline Snel m'a confortée dans l'idée qu'amener certains éléments de

---

<sup>13</sup> Gouzy Florence, "La pratique de la méditation en classe peut-elle favoriser l'attention pour une meilleure entrée dans les apprentissages ?" Éducation, 2019, d'après Brown K.W et Ryan R.M, "Les effets de la mindfulness et des interventions psychologiques basées sur la pleine conscience", 2003.

pratique du yoga dans le cours d'instrument pourrait aider les apprenants à se placer dans des dispositions d'écoute, ce qui faciliterait la disponibilité et la pro-activité pour le reste du cours : *“Pratiquer la pleine conscience, c'est comme accorder son instrument de musique avant de jouer”*<sup>14</sup>. Si l'est vrai qu'accorder son instrument permet d'optimiser les conditions d'écoute et de justesse, et que notre corps et notre esprit sont la deuxième partie de cet instrument, il apparaît alors que se mettre en état de pleine conscience avant de jouer peut optimiser l'écoute, l'attention, et donc l'apprentissage.

J'ai donc entrepris d'expérimenter un court “prélude de pleine conscience” au début de mes cours de flûte traversière, notamment avec les élèves régulièrement agités, fatigués ou dont le cours était intercalé entre deux autres activités très différentes. Je leur ai proposé plusieurs exercices d'ancrage physique ou de respiration, tirés de ma pratique et selon les recommandations de Christel Collin, enseignante de Viniyoga diplômée de l'Institut Français de Yoga : écoute de la respiration, “météo intérieure”, ancrage au sol par les pieds, conscience de la posture. À la suite d'environ six séances d'expérimentation<sup>15</sup>, les résultats n'ont cependant pas été très concluants. S'il est vrai que cet “investissement” de cinq minutes faisait la plupart du temps “redescendre la pression” sur le moment, permettaient même d'obtenir l'attention des élèves, les bénéfices disparaissaient souvent juste après la fin de l'exercice, dès qu'ils prenaient leur flûte. Par ailleurs, lorsqu'ils étaient particulièrement agités et excités en arrivant en cours, l'exercice ne s'avérait pas suffisant pour les canaliser, pour capter leur attention. Difficile de dire si la situation aurait été “pire” sans exercice, mais les résultats ne se sont pas montrés à la hauteur de mes attentes; ils n'ont pas montré que les élèves étaient dans de meilleures dispositions d'écoute et de conscience, même au bout de plusieurs semaines de pratique. Pour autant, ce “sas de décompression”, ce moment de centrage sur le cours m'a semblé très intéressant à mettre en place, ne serait-ce que pour les cinq minutes de “répit” qu'il offrait aux élèves avant de se plonger dans le travail. Par ailleurs, il permettait de structurer la séance, ce qui me paraissait primordial, en vue d'une autonomisation de l'élève.

Le yoga, et plus particulièrement la pleine conscience, représentent selon moi des pratiques assez concrètes qui s'apparentent à l'écoute multiple définie en première partie. Par cette similitude et cette approche concrète par le corps, elles contiennent des enseignements et des outils qui sembleraient favoriser, ou du moins compléter l'apprentissage, notamment musical. Il apparaît néanmoins que vouloir les intégrer telles quelles dans la pratique musicale, en guise de préparation par exemple, ne soit pas pertinent. Et pour cause, les apprentis musiciens et musiciennes viennent

---

<sup>14</sup> Gouzy Florence, *“La pratique de la méditation en classe peut-elle favoriser l'attention pour une meilleure entrée dans les apprentissages ?”*, Education, 2019 (p.d'après Snel Eline, *“Calme et attentif comme une grenouille”*, Ed. Les Arènes, 2013

<sup>15</sup> Cf Annexes, Expérimentation 1: Entrer dans un état de pleine conscience avant le cours

en cours d'instrument pour jouer, au sens premier du terme. Se concentrer pour s'y préparer au mieux ne leur importe guère. C'est ce que j'ai réalisé en observant certains jeunes élèves qui, à peine arrivés en cours, "jouaient" déjà avec leur embouchure, faisaient déjà des notes, parfois même avant d'avoir pris le temps de me saluer. Un empressement qui traduit pour moi une motivation et une soif d'apprendre, mais qui déborde, et qui peut représenter, pour un enseignant-expert soucieux de délivrer ses connaissances de la meilleure façon possible, un frein à l'attention et à la bonne assimilation des savoirs. La tâche d'être musicien nécessitant, comme nous l'avons vu, une vraie pro-activité, de véritables capacités de concentration et d'attention de la part de l'apprenant, il faut tout de même canaliser cette énergie pour la mettre au service de la pratique, de la réflexion nécessaires à une progression ; engendrer une appropriation et donc une autonomisation. Entre plaisir et rigueur, comment transposer la pleine conscience à la pratique concrète de son instrument, en cours comme à la maison ? C'est en prenant le yoga et sa philosophie en exemple, comme des éléments de comparaison avec la pratique de la musique, que je semble avoir trouvé les premiers éléments de réponse.

---

## B) Activer l'écoute de l'apprenant, ou comment transposer la pleine conscience en musique.

Si j'ai cherché à résoudre mes problématiques musicales via des pratiques annexes, comme le yoga, j'ai fini par me rendre compte que je pouvais puiser des réponses au sein même de la pratique musicale. Il est dorénavant clair, au vu de ce qui a été confirmé dans les parties précédentes, que celle-ci nécessite un état de concentration et de conscience optimale. Mais la musique peut, par elle-même, induire un état de conscience modifié, qui lui-même nourrira la réflexion sur la pratique. Il me fallait cependant modifier mon point de vue et réadapter certaines pratiques à l'activité musicale.

### a) La chauffe : échauffement physique et psychique ?

C'est lors de cette phase de réflexion que j'ai (re)découvert l'importance de la chauffe, pour le travail, mais aussi et surtout, pour l'ancrage qu'elle peut apporter au moment du cours. La chauffe, dans le cadre du cours, est souvent le premier contact entre l'apprenant et son instrument de la journée, si ce n'est de la semaine dans certains cas... Elle offre de multiples possibilités à l'enseignant comme à l'apprenant pour se connecter à lui, mais aussi à son corps, son environnement et son écoute. Voici, selon mes recherches, les observations d'autres enseignants

ainsi que mes expérimentations, les trois points clés pour une chauffe en pleine conscience, qui favorise l'entrée dans l'apprentissage :

En premier lieu, elle doit être axée sur le **plaisir sensoriel**, sur le bonheur de “trouver son son”, retrouver son instrument, d'ouvrir ses oreilles. Pour se faire, il faut attirer l'attention de l'apprenti sur ces ressentis plaisants, pourquoi pas interroger l'apprenant pour l'encourager à s'exprimer sur ses ressentis. Un outil très efficace serait de favoriser la chauffe à plusieurs (au moins avec le professeur), avec des instruments similaires ou différents (dans le cadre d'un cours de flûte traversière par exemple, à deux, avec l'enseignant, à trois avec un autre élève, à plus en cours de groupe ou encore avec un accompagnement au clavier). Le fait de jouer à plusieurs permet de multiplier les sources de plaisirs (plaisir de jouer avec les autres, plaisir d'écouter l'harmonie...) et les sources d'écoute, de prise de conscience.

La chauffe doit toujours être **adaptée** selon le **niveau**, les **connaissances**, les **capacités** des apprenants. Ces derniers doivent se sentir en confiance, avoir le sentiment de maîtriser pleinement ce qu'on leur demande. C'est de ce sentiment que naîtra aussi le plaisir et la qualité d'écoute recherchée. On peut donc s'appuyer sur une gamme connue, extraire un motif du morceau en cours ou encore improviser sur un groupe de notes par exemple.

Cette chauffe doit, selon moi, être tout de même **connectée** aux **apprentissages du cours**. En effet, comme pour la pratique de la pleine conscience, le sujet doit y voir une utilité, un bénéfice pour sa pratique. On doit donc mettre du sens dans cette première approche de l'instrument. L'échauffement instrumental peut aussi être un socle, un tremplin vers un travail technique. Par exemple, sur une gamme (si possible, dans le ton d'une pièce en cours d'étude), faire une première version pour chauffer, prendre plaisir à écouter le son puis une deuxième version en axant l'écoute sur la notion technique vue la semaine précédente.

J'ai aujourd'hui systématisé ce rituel d'échauffement en musique de quelques minutes au début de chaque cours, et je vois une vraie différence sur l'attitude des élèves pendant le reste de la séance : ils sont tout de suite “dans le bain” du son, prennent le temps au fur et à mesure d'écouter, de s'investir, voire de me proposer des idées. Cela m'encourage à enrichir ma palette d'outils pour le rendre le plus adapté, attrayant et pertinent possible. Comme en pleine conscience, on pourra s'appuyer sur cette entrée en matière afin de ramener des moments d'écoute et de concentration au sein du cours.

## b) Autres pistes de réflexion et outils pédagogiques

Le principe d'activer l'écoute en plaçant son attention sur différents facteurs (comme le fait la méditation en pleine conscience) me paraît être un outil efficace pour que l'apprenant prenne conscience, analyse, corrige ou fasse des choix. Facteur auditif, émotionnel, de sensation, cognitif... Les possibilités sont multiples et l'enseignant va évidemment le guider dans ses recherches. Cette manière de procéder offre par ailleurs plusieurs portes d'entrée sur un même point d'attention, ce qui multiplie les chances de trouver des solutions. Voici quelques exemples de stratégies que j'ai recensées, au cours de mes stages d'observation et de pratique pédagogique notamment, pour porter l'écoute et la conscience de l'apprenant sur un point précis :

- Donner un axe, un critère d'écoute sur un passage donné avant de le faire rejouer
- Faire jouer un passage sans partition (efficace pour des problèmes de technique digitale ou de lecture notamment)
- Matérialiser l'élément à mettre en avant grâce au corps. Par exemple la pulsation en la faisant marcher, hiérarchiser les temps forts et faibles en chorégraphiant la carrure musicale<sup>16</sup>.
- Enregistrer un extrait joué par l'élève. Ce qui permet d'avoir une oreille extérieure sur sa propre production (permettant à l'apprenant de comparer ce qu'il entend en jouant et ce qu'entend l'auditeur), mais aussi de proposer un autre usage des écrans, comme un outil pour travailler en autonomie (on peut très bien imaginer que l'enregistrement est fait directement avec son smartphone, il pourra alors emporter l'enregistrement chez lui). On peut imaginer que l'enregistrement devient alors un "mémo auditif" du modèle établi en cours, pour la semaine.

Au début de la pratique, l'apprenant pourra certainement se concentrer sur un point d'attention à la fois, mais il faudra vite lui faire prendre en compte plusieurs paramètres en même temps, car la pratique musicale est, nous l'avons vu, une activité complexe, multi-tâches, qui demande de coordonner plusieurs points d'attention en même temps. Mieux vaut alors développer cette capacité le plus tôt possible, en parallèle des autres apprentissages.

La comparaison est un autre outil très efficace pour découvrir et construire de nouvelles connaissances et compétences. J'ai pu remarquer au cours de différentes situations pédagogiques qu'il était souvent plus efficace de donner deux éléments à comparer pour demander l'avis d'un apprenant. Que ce soit pour des choix de phrasés, d'interprétation, mais aussi pour, là encore, porter l'attention sur un point particulier, une erreur technique ou posturale que l'on n'a pas encore identifiée... On développe ainsi l'écoute en affinant les perceptions et l'oreille, notamment en

---

<sup>16</sup> Catherine Baert, "Guide de pédagogie musicale à l'usage des professeurs de flûte traversière, Connaissance du corps, outils pédagogiques", Charnay-lès-Mâcon, Ed. Robert Martin, 2016 (p.49)

construisant un réservoir d'exemples, de contre-exemples et de possibilités. La comparaison est, selon ce que j'ai pu observer, un moyen de faire gagner de l'expérience rapidement et efficacement. Elle constitue d'ailleurs un des axes de connaissances métacognitives personnelles. C'est en confrontant ses croyances, en ayant des éléments de comparaison, que l'apprenti musicien en apprend davantage sur lui-même.

Dans une volonté de conduire cet apprenti à son autonomie, c'est-à-dire son émancipation en tant que sujet, il me paraît primordial de l'aider à développer et affirmer ses goûts, construire son esprit critique. Là encore, écoute et écoutes comparées s'avèrent selon moi des outils très efficaces, à condition qu'elles soient une véritable réflexion et expression de la part du sujet et non un chemin stratégique développé par l'enseignant. À l'image de l'acquisition de l'autonomie vue par Rancière<sup>17</sup>, l'enseignant doit traiter l'apprenant à égalité d'intelligence et lui offrir un réel échange, avec des questions ouvertes. Evidemment, se pose la question du référentiel de critères précis auquel doit répondre le musicien. Je pense que, s'il y'a conflit entre les goûts de l'élève et ce paradigme, alors l'enseignant se doit d'expliquer "la bonne manière", d'argumenter son propos le plus possible mais il ne doit pas forcer l'apprenant à changer son point de vue, du moins pas dans l'immédiat. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à construire un bagage culturel, un référentiel au fur et à mesure de sa pratique.

Cette logique de construction des goûts et critères d'interprétation m'a également permis de comprendre l'intérêt et l'importance de toujours lier technique et musique. L'enjeu ici est que l'apprenant (toujours guidé par son enseignant) arrive progressivement à définir ce qu'il veut entendre, le résultat qu'il veut atteindre et de faire le lien avec les outils et stratégies à mettre en place pour y parvenir.

Enfin, les moments de restitution, finalité du processus de subjectivation et du processus musical, peuvent représenter des moments d'écoute et de partage, s'ils sont publics mais aussi d'échange avec les pairs et l'enseignant, dans un cadre plus rétrospectif. Ils peuvent aussi être l'opportunité de faire un retour sur soi, sur ses apprentissages, dans le cadre d'une auto-évaluation. Ces moments de retours sur le travail ont pour but, selon mes échanges et retours d'expérience, de faire prendre conscience à l'apprenant des acquis sur lesquels il peut s'appuyer mais aussi de donner une direction aux apprentissages à venir.

Les outils énoncés ici, et notamment la chauffe, permettent donc à l'enseignant d'activer les différents types d'écoute tout au long du cours, dans le but d'attirer l'attention de l'apprenant sur des points précis, souvent ceux à améliorer. Mais au-delà d'être un outil pédagogique pluriel et souvent très efficace, l'écoute au sein du cours d'instrument soulève la question de la place du

---

<sup>17</sup> Jeanmart Gaëlle, "L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes", *Philocité*, 2009

plaisir de jouer, d'écouter, de faire entendre et de partager, remise au centre de la pratique. Ce plaisir s'avère central lorsqu'il s'agit pour les élèves d'explorer seuls, une fois le cours terminé.

---

### C) Trouver les ressources pour refaire seul

Réussir à convoquer l'écoute et la concentration des élèves en cours est une première étape indispensable à la construction du savoir. Mais le cours seul ne peut se substituer à la pratique autonome que nécessite la pratique instrumentale. Que ce soit pour la progression, mais aussi, intrinsèquement, pour la motivation sur le long terme. Dès lors, comment utiliser les facultés développées en cours pour maximiser les chances que l'apprenant trouve les ressources nécessaires pour travailler le reste de la semaine ?

L'Autonomie et l'effort qu'elle requiert sont conditionnés par deux facteurs : la motivation et la confiance. L'enjeu est donc de créer ces deux conditions en cours afin de donner envie à l'apprenant de poursuivre l'expérience chez lui. La motivation est définie par Jacques André comme une énergie psychologique coexistant avec l'énergie biologique d'un individu<sup>18</sup>. Notre énergie biologique, ou vitale, se nourrit de plaisirs, eux-mêmes engendrés par la satisfaction de besoins. L'auteur dégage dans son livre deux grands types, que l'on peut activer pour créer la motivation : les plaisirs sensuels et les plaisirs culturels, les premiers étant engendrés par le contact avec des "expériences sensorielles". Or nous avons vu que l'écoute, qui représente en grande partie une expérience sensorielle, peut être activée et procurer du plaisir pendant le cours. Ce plaisir, à force d'expériences positives, devient *autotélique* (l'action est recherchée pour elle-même, pour le plaisir qu'elle procure) et peut donc engendrer la fameuse motivation intrinsèque. Cette motivation doit être entretenue continuellement, sinon elle se meurt.

À noter que la capacité de ressentir ce plaisir se forme durant les premières années de vie. Si les premières expériences sensorielles sont positives, alors l'individu aura plus de capacité à ressentir le bonheur mais aussi à gérer le malheur. Si les expériences sont, au contraire, négatives, alors le sujet développera une sorte "d'incapacité" au plaisir. D'où l'importance d'éduquer au désir et aux plaisirs de la vie (dans le cadre de notre discipline, il s'agit d'éduquer aux plaisirs qu'elle engendre : l'écoute sous toutes ses formes).

Les plaisirs culturels varient quant à eux d'un individu à l'autre. Mais ce sont les plaisirs relationnels qui sont communs à tous les êtres humains. Ces sentiments sont forts et peuvent aller, selon l'auteur, jusqu'à dynamiser un chemin de vie. Il en distingue deux types :

---

<sup>18</sup>André Jacques, 'Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir', Paris, Ed.l'Harmattan, 2005 (p.32)

- Faire plaisir à des gens que l'on aime, estime ou admire.
- Le plaisir de l'effort. Dans ce cas, il faut veiller à ce que la personne se soit approprié l'objectif.

De là se dégagent trois logiques pédagogiques :

- L'effort pour l'effort, ou le plaisir de vaincre l'effort, théorie du pédagogue Alain.
- Le plaisir pour le plaisir, ou la recherche du plaisir à tout prix (parfois au détriment des autres).
- Le plaisir-effort-plaisir, où le plaisir initial pousse à l'effort, dans le but d'atteindre le plaisir.

Cette dernière logique peut être, selon l'auteur, un bon levier de rééquilibrage dans notre société de consommation, où la résistance à l'effort réduit drastiquement.

À la lumière de ces informations, il me paraît indispensable d'entretenir une logique de plaisir accrue en cours, et notamment par le biais de l'écoute. Plus le musicien multiplie les expériences plaisantes et positives en cours, plus on peut spéculer sur son désir de réitérer ce plaisir en dehors de celui-ci.

Il faut alors voir le cours comme un reflet de ce que l'apprenant va vivre chez lui pour le restant de la semaine, et non le travail en autonomie comme le reflet du cours (logique que j'ai très, voire trop souvent adoptée pendant mes premières années d'enseignement).

En complément de ces plaisirs répétés, il me semble pertinent d'amener l'apprenant à envisager sa pratique autonome différemment : à plusieurs reprises, j'ai pu observer que prendre son instrument chez soi était perçu comme "quelque chose à faire", une énième tâche à ajouter dans un emploi du temps souvent très contraint. Une activité où l'effort est tout simplement insurmontable, surtout avec la fatigue de fin de journée. La pratique d'un instrument est certes une tâche ardue, qui nécessite une pleine attention et un effort. Mais la faire percevoir avant tout comme un moment pour soi, un cadeau qu'on se fait, une "pause" musicale dans le tourbillon du quotidien, m'apparaît comme un vrai enjeu pour entretenir la logique *plaisir-effort-plaisir* de Jacques André.

Dans cette logique, il faut cependant pouvoir entrevoir le plaisir, pouvoir rêver mais aussi avoir confiance. C'est à l'enseignant, dans son rôle de médiateur, de créer un terrain favorisant tous ces éléments. Il est alors primordial de donner les moyens à l'élève de faire seul et qu'il s'en sente capable.

Si le cours est un reflet de ce que l'apprenti fera en autonomie, il faut donc qu'il puisse faire seul à ce moment. En pédagogie, on parle d'exploration guidée ou de constructivisme. Le

constructivisme est une théorie pédagogique selon laquelle l'individu se sert des expériences et des obstacles rencontrés, ainsi que des outils qui l'auront aidé à solutionner ces situations, pour construire ses connaissances et ses compétences.

De fait, il est primordial de partir du principe que l'élève a déjà les capacités requises pour effectuer la tâche à accomplir, aussi nouvelle et complexe soit-elle. En effet, le but lors de l'exploration guidée est de seulement amener l'apprenant à comprendre et à verbaliser les stratégies mises en place pour solutionner une "situation-problème"<sup>19</sup>. Il pourra ainsi prendre conscience de ce qu'il a su faire seul mais aussi prendre confiance en sa capacité à trouver des solutions sans aide. Cette démarche pédagogique, appelée *expérience métacognitive* par Garcia et Dubé<sup>20</sup>, amènerait à développer ses connaissances métacognitives mais aussi à gérer ses processus mentaux, donc développer l'autorégulation. L'individu développe alors des habiletés métacognitives. Ces dernières visent, au terme d'un long processus d'acquisition et d'une grande expertise dans un domaine, à savoir "faire la bonne chose au bon moment".

Ces moments d'exploration étant primordiaux dans la construction du savoir de l'apprenant, ils peuvent tout de même s'avérer peu efficaces et pertinents dans certains cas (il ne faut pas oublier que ce sont des processus longs et fatigants donc, à la longue, démotivants pour les apprentis). L'idée n'est donc pas de développer une exploration permanente mais plutôt des moments définis et réguliers, le plus souvent possible en cours.

Afin de développer ces habiletés métacognitives, Garcia et Dubé proposent deux stratégies constructivistes<sup>21</sup>. L'une d'entre-elles, la stratégie en trois phases, se rapproche du processus de subjectivation de Bourgeois (cf partie I).

Elle se compose d'une première phase de *modelage*, où l'enseignant-expert va donner un modèle à l'apprenant. Pour se faire, il va d'abord réactiver les connaissances qui lui seront utiles dans l'exécution de la tâche. Puis, il va donner en modèle, non pas de la tâche à effectuer, mais de sa propre réflexion, de ses processus mentaux à propos de l'exécution de cette tâche. En verbalisant ses pensées et les actions qu'il met en place, l'enseignant matérialise un dialogue intérieur et met ainsi en évidence l'importance de l'enclencher pour surveiller et évaluer son activité, définir et adapter ses stratégies au fur et à mesure.

Sur la base de cette modélisation, la *pratique guidée* peut alors commencer et l'apprenant va

---

<sup>19</sup> Stratégie pédagogique théorisée par Philippe Meirieu qui vise à créer un obstacle entre l'apprenant et le résultat qu'il doit atteindre, dans le but de mobiliser ses connaissances antérieures pour résoudre le problème rencontré.

<sup>20</sup> Peral Garcia, M. & Dubé, F., "Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales", *Revue musicale OICRM*, 1(1), 74-89, 2012 (p.78)

<sup>21</sup> *Ibid*, page 83

à son tour devoir verbaliser son dialogue intérieur et sa façon de procéder, en se référant au modèle qui vient de lui être proposé. L'enseignant prend alors son rôle de guide en posant des *questions d'encouragement* pour aider à la planification mais aussi en attirant l'attention de l'apprenant sur des aspects importants pour la bonne exécution de la tâche et pour s'autoévaluer et se corriger.

Une fois la pratique guidée assimilée, l'apprenti est capable de passer à la *pratique autonome*. Il peut réactiver le dialogue intérieur seul en se posant les bonnes questions qui ont mené à une réussite en cours. Cette démarche revient à reproduire seul l'interaction de la pratique guidée mais en jouant le rôle d'expert et d'apprenant. Il faut, je crois, faire prendre conscience de cette nécessité de jouer "deux rôles en un" à l'élève, avant qu'il quitte le cours, en passant encore une fois par la verbalisation. Cela peut donner une direction concrète, notamment pour de jeunes enfants, au travail à effectuer en autonomie durant la semaine.

L'autre stratégie évoquée dans l'article de Garcia et Dubé consiste à faire tenir un carnet de bord à l'apprenant comme un lieu pour matérialiser sa pensée tout au long de ses séances de travail et qui permet d'entretenir le dialogue entre enseignant et enseigné. J'aime personnellement cette idée, notamment en vue d'autonomiser progressivement l'élève et de le faire gagner en indépendance au fil de son parcours. Je l'utilise dans ma pratique de musicienne mais aussi d'enseignante et j'y trouve un réel bénéfice. Cet outil me paraît cependant demander une certaine discipline, une analyse et une écoute de soi déjà très autonomes. Malgré tout, on peut en faire un usage varié et adapté selon les cas de figure. Je m'en sers personnellement en cours comme d'un "prétexte" à l'auto-évaluation et à la verbalisation de l'apprenti. C'est le moment où je le guide pour faire un retour sur sa pratique, trouver les points essentiels du cours, les éléments importants à mémoriser, les outils et stratégies mis en place, seul et accompagné, ou encore développer son propre vocabulaire. Si l'élève est assez autonome, il note lui-même les informations importantes, après échange.

Ces moments d'échange sont, eux aussi, cruciaux dans la construction de l'autonomie de l'apprenant. Ils peuvent prendre diverses formes (retour sur une séquence de travail ou sur le cours entier comme dans l'exemple du journal de bord, auto-évaluation formelle ou informelle à la suite d'une restitution, d'une période plus longue). Ils sont, selon moi, de vrais jalons dans la progression de l'apprenant, des moments de prise de recul sur le chemin parcouru, les forces et faiblesses mises en lumière par les expériences passées mais aussi le moment d'établir un "contrat pédagogique" sur la suite de son parcours. Ils permettent ensuite de prendre conscience des connaissances et compétences déjà intériorisées, des ressources dont l'apprenti dispose déjà. Ils sont enfin l'occasion d'analyser son fonctionnement, les méthodes d'apprentissage s'avérant efficaces ou non (et donc de

créer des expériences métacognitives selon Garcia et Dubé). Par les expérimentations que j'ai menées auprès des élèves<sup>22</sup>, j'ai réalisé que, dès le plus jeune âge, les apprenants connaissent et savent juger de leurs points forts et faibles, avec justesse. Ils n'en sont, en revanche, pas toujours conscients, ou ne se sont simplement pas questionnés. Ces moments d'écoute et d'échange sont alors un moment privilégié pour en apprendre davantage sur eux-mêmes.

L'opportunité de se connaître soi, de faire le point sur ses capacités, savoir clairement quelle direction prendre pour la suite de son apprentissage, me semble autant de facteurs déterminants pour faire prendre confiance à un individu, lui montrer par un raisonnement logique qu'il a toutes les ressources pour faire seul.

Jacques André indique dans son livre : “ *Si on veut {une motivation} durable, il faut faire naître et développer du plaisir. Le résultat développera ensuite du plaisir*”<sup>23</sup>. J'apporterais une légère nuance à cette dernière phrase : “*La conscience du résultat développera ensuite du plaisir*”. Il me paraît en effet fondamental (si on veut que l'élève développe une confiance et une motivation durable qui l'aidera à trouver les ressources nécessaires au travail en autonomie) de s'assurer que l'élève progresse et qu'il ait conscience de ses progrès. Cela implique qu'il faut viser un progrès dans chaque séquence de travail (même de cinq minutes). L'enseignant doit par ailleurs s'assurer que l'apprenant est lui-même convaincu de ses progrès, aussi infimes soient-ils. Pour cela, il peut user de tous les stratagèmes possibles pour montrer, voire démontrer si nécessaire ce que l'apprenant vient de réaliser. J'ai personnellement trouvé des outils efficaces en passant par l'écoute (faire appel aux capacités d'analyse auditive, corporelle ou encore émotionnelle de l'apprenant en imitant par exemple deux versions qu'il a joué, en l'enregistrant ou en le filmant<sup>24</sup>...).

En somme, toute réussite dépend d'un travail de qualité et en quantité. Ce qui implique, en musique, un travail en autonomie plus important que le travail avec l'enseignant. Une motivation forte est nécessaire pour le réaliser. Celle-ci doit être créée et alimentée pour se développer, et ce, grâce aux plaisirs sensoriels et culturels. Pour créer et entretenir la motivation, il faut faire naître et cultiver le plaisir sous plusieurs formes : c'est ce que Jacques André appelle les messages de réassurance. L'écoute constitue un moyen très intéressant de faire naître ce plaisir au sein du cours et faire entrevoir à l'apprenant le plaisir de refaire seul. Conjointe à cette motivation, la confiance semble être indispensable pour déployer les efforts nécessaires à la planification, l'accomplissement et l'autorégulation que requiert la pratique instrumentale. Cette confiance serait de deux ordres :

---

<sup>22</sup> Cf Annexes

<sup>23</sup> André Jacques, *'Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir'*, Paris, Ed.l'Harmattan, 2005 (p.42)

<sup>24</sup> NB : tout contenu audio ou vidéo est, pour des questions évidentes d'éthique, supprimé en fin de travail, ou alors transmis à l'élève ou ses responsables légaux en vue de garder trace pour comparer avec un futur contenu.

avoir confiance en son socle de connaissances et de compétences pour réaliser les tâches demandées et avoir confiance en sa capacité à progresser.

En comparant ma pratique instrumentale à ma pratique du yoga, j'ai compris qu'une situation d'apprentissage nécessitait un état de pleine conscience, de présence à soi, à l'environnement et aux autres. J'ai également compris, au travers de mes expérimentations, l'importance de capter l'attention des apprenants pour faire naître chez eux un intérêt, une motivation et les faire entrer dans leur pratique, chaque semaine. Essayant de trouver un compromis entre centres d'intérêt et bonnes conditions d'apprentissage, j'ai donc cherché des outils pour enclencher, et réactiver la pleine conscience à la musique pendant le cours d'instrument, tout en développant les capacités instrumentales, musicales et métacognitives. Enfin, j'ai pris conscience que le cours est le reflet de la pratique autonome de l'apprenant, et non l'inverse. Ainsi, la motivation et les réponses aux problématiques rencontrées doivent naître au sein du cours. J'ai pu découvrir et expérimenter de nouvelles méthodes de dévolution des connaissances et compétences, basées sur l'échange et la connaissance de l'individu, dans le but de lui permettre de développer les habiletés métacognitives nécessaires à sa pratique autonome. Elles visent aussi, et surtout, à donner naissance à la motivation et à la confiance, essentielles pour se donner les moyens de faire seul. Ce rôle central de la motivation et de la confiance dans la mise en place de la pratique autonome semble mettre en lumière des postures enseignantes qui varient selon l'avancée dans les apprentissages et la tâche à effectuer. Mais comment définir ces différentes postures ? Comment guider l'apprenti sur le chemin de l'autonomie en restant à son écoute ? Comment lui garantir des résultats motivants sans aller à son encontre ? Comment développer, adapter et entretenir l'écoute enseignante pour que l'élève devienne sujet de sa pratique musicale ?

### III) L'écoute Enseignante

Dans l'article de Garcia et Dubé, l'enseignant est décrit à la fois comme un musicien expert de sa discipline et comme un enseignant-guide de la métacognition<sup>25</sup>. Cette définition souligne une de mes intuitions selon laquelle l'enseignant spécialisé est avant tout un artiste, qui a su et sait encore développer des habiletés métacognitives et d'écoute pour gagner en efficacité et en capacités dans ses propres séances de travail. Cela renforce, comme nous l'avons identifié en partie I, l'idée que son expérience, son savoir et son recul sont de vrais jalons qui peuvent (et doivent) structurer l'évolution de l'apprenant. C'est donc à lui de donner une direction à l'apprentissage, qui lui semblera la plus efficace et adaptée possible pour faire avancer l'apprenti. Mais comment prôner l'écoute, l'échange et l'émancipation de l'apprenant, alors qu'il est évident que la structuration, dont l'enseignant a la charge, est primordiale à tout apprentissage ? C'est là que la notion d'enseignant-guide prend selon moi tout son sens.

---

#### A) L'enseignant, garant de l'écoute

Nous avons identifié dans les parties précédentes que l'enseignant, notamment dans son rôle de guide d'orientation de l'écoute, a une fonction de médiateur entre l'apprenant, sa réalisation et les savoirs. Pour Anne-Marie Doly (maîtresse de conférence en Sciences de l'Éducation à l'IUFM d'Auvergne), cette médiation se définit par la façon dont un individu, expert du domaine enseigné, organise l'environnement physique et mental d'un autre individu moins expérimenté pour qu'il puisse mieux penser, agir et construire son identité<sup>26</sup>. Selon elle, c'est même la condition *sine qua non* pour enclencher le processus d'intériorisation qui lui-même enclenche l'acquisition d'habiletés métacognitives. Le rôle de l'enseignant est bien, dans notre situation, de mettre en place les conditions nécessaires à l'apprenti pour qu'il apprenne, selon les critères définis plus tôt.

Jacques André va encore plus loin en considérant l'enseignement de manière plus holistique. En effet, il considère que s'intéresser uniquement à la transmission des savoirs revient à ne traiter qu'une partie de l'enseignement, voire à passer à côté. Pour lui, chaque individu doit être considéré dans son être, mais aussi dans son environnement physique et social. Pour le démontrer, il s'appuie

---

<sup>25</sup> Peral Garcia, M. & Dubé, F., "Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales", *Revue musicale OICRM*, 1(1), 74-89, 2012 (p.80)

<sup>26</sup> *ibid*, p.83 d'après Doly A.M, *Métacognition et médiation*, Auvergne, CDPR, 1997 (p.45)

sur la théorie du *Cerveau triunique* de Mac Lean (1950). Dans cette théorie, le cerveau serait composé de trois parties, régissant des besoins spécifiques :

Le néocortex, divisé en deux hémisphères, serait le centre du raisonnement et de l'intuition (donc des apprentissages) et représenterait 85% du volume total du cerveau. L'hypothalamus (ou cerveau primitif) régulerait les besoins vitaux et le système limbique (ou cerveau émotionnel) traiterait les informations liées aux émotions mais aussi à la sélection des informations et les pulsions d'envie (et donc de motivation). Or, le cortex ne fonctionne pas correctement si les deux autres cerveaux sont accaparés<sup>27</sup>. Il faudrait donc assurer la sécurité physique mais aussi affective de l'individu si on veut qu'il puisse apprendre.

Se pose alors la question, nécessaire, du vécu de l'élève en dehors de sa pratique et des frontières de l'enseignement. Je pense pour le moment que notre rôle est de garder un évident retrait par rapport à ce qui se passe en dehors de notre champ de compétences. Cependant, je dirais que notre statut nous oblige à rester en veille, afin d'accueillir ou même de déceler des problématiques rencontrées par l'apprenant, d'aller jusqu'à l'orienter vers des interlocuteurs plus compétents dans le plus extrême des cas. Mais assurer la sécurité physique et affective peut, et doit dans le domaine de l'ordinaire, se circonscrire au seul cours d'instrument.

En clair, le lieu et l'ambiance de travail, ainsi que le confort de l'installation sont des éléments importants à prendre en compte pour influencer positivement l'individu. Offrir un cadre rassurant et plaisant, mais aussi (et surtout dans le cadre de mes recherches) favorisant la concentration et l'écoute. Cela passe par divers éléments, qu'on ne peut pas toujours maîtriser (luminosité et température de la salle, odeurs, bruits environnants...) mais que l'on peut chercher à contrebalancer par des moyens simples. Je veille toujours, par exemple, à demander aux élèves s'ils sont bien installés, s'ils voient bien leur partition avant de commencer une nouvelle séquence.

Concernant la sécurité affective et émotionnelle, Jacques André nous incite à donner la "priorité au domaine relationnel"<sup>28</sup>. En effet, veiller à construire une relation basée sur la confiance mutuelle, sur une écoute active et sur une acceptation inconditionnelle avec l'apprenant, lui offre la possibilité de se sentir en sécurité, de prendre des risques, et donc de progresser<sup>29</sup>. Cette relation de confiance se traduit, selon mes observations, par une fiabilité sans faille de l'enseignant. Pas de promesses trop hâtives : quand on dit quelque chose, on doit le faire. Cette fiabilité, qui nécessite de la solidité et une certaine fermeté, engendre de la sécurité car elle montre qu'on peut compter sur le corps enseignant. Si l'enseignant est défaillant sur ce point, l'apprenant, en retour, ne suivra pas pleinement les démarches entreprises ensuite et risque même de ne plus être authentique, entravant

---

<sup>27</sup> André Jacques, '*Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*', Paris, Ed.l'Harmattan, 2005 (p.71)

<sup>28</sup> *ibid* (p.252)

<sup>29</sup> *Ibid*, cf Balance sécurité-risques (p.68)

largement la mise en place des stratégies pédagogiques d'écoute et de métacognition évoquées plus tôt. Dans le cadre du développement de l'écoute, j'irai jusqu'à dire qu'une relation de confiance et de respect mutuel sont les deux premières conditions à l'enseignement car elles permettent de se laisser complètement aller, sans peurs, et donc de vivre complètement les expériences proposées. Le cadre sécurisant du cours, instauré par l'enseignant, est donc son premier outil pour développer ses stratégies pédagogiques.

Dans cette logique de poser un cadre sécurisant, le rôle de l'enseignant est aussi d'éviter de surcharger cognitivement l'élève durant son apprentissage. Il doit adapter des tâches suffisamment simples pour pouvoir partir de ce que l'apprenant sait déjà tout en les rendant suffisamment difficiles pour l'amener à prendre des risques et se développer. Rousseau expliquait déjà cette idée dans sa théorie des "ruses" pédagogiques<sup>30</sup>. Dans le cadre de l'enseignement musical, ce rôle fait directement référence au choix du répertoire que l'on va proposer à l'élève. Les morceaux choisis doivent toujours répondre à cette logique, et donc se situer dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'apprenant. Il est alors capital de faire un bilan objectif et précis des capacités de l'élève pour définir avec exactitude cette ZPD. Sans quoi, l'apprenant va se confronter à des situations d'apprentissage déplaisantes et démotivantes (voire traumatisantes), soit par l'ennui de la simplicité, ou au contraire le désarroi de la trop grande complexité du morceau.

Dans un souci de multiplier les expériences positives, l'enseignant doit se porter garant de la réussite de l'élève, et donc adopter à plusieurs moments une relation plus verticale avec l'apprenant. C'est un contrat pédagogique tacite : l'enseignant s'engage à emmener l'élève au bout d'un processus d'apprentissage réussi si, en retour, l'élève s'engage à suivre ce processus en donnant le meilleur de lui-même. Ce contrat peut être explicitement élaboré avec élève (comme dans le cadre de l'autoévaluation vue en partie II) mais l'enseignant devra jalonner la création et la mise en pratique de celui-ci, poser un cadre de référence et des limites, qui favoriseront le processus de subjectivation<sup>31</sup>. Par ailleurs, il doit bien anticiper et analyser les situations qui nécessitent un enseignement plus prescriptif, soit parce que l'apprenant manque de confiance par rapport à une situation (je pense par exemple aux échéances), soit parce que l'enseignant sait que la situation à venir peut être source de manque de confiance. Dans ce cas, il se doit de "reprendre les rênes" et tout mettre en place pour maximiser les chances de réussite finale<sup>32</sup>.

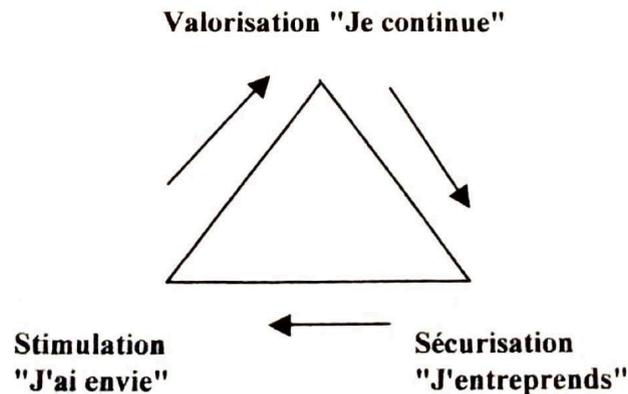
---

<sup>30</sup> Jeanmart Gaëlle, "L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes", *Philocité*, 2009

<sup>31</sup> Chardonnens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148–167, 2021 (p.154)

<sup>32</sup> Cf Annexes, entretien avec Magali Marie, professeure de flûte traversière, traverso et musique de chambre au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon.

La sécurisation de l'apprenant, couplée avec l'impulsion de la motivation et la confiance générées par l'enseignant, crée un dynamisme qui équilibre l'élève dans son apprentissage, comme le montre le schéma ci-après. Par ailleurs, la sécurisation entraîne l'entreprise selon Jacques André. On peut relier cette entreprise, induite par la sécurisation, à la naissance même de l'autonomie chez l'élève.



*Schéma du triangle dynamique par Jacques André  
dans Eduquer à la motivation, p.69*

Mais cette relation construite entre l'enseignant et l'apprenant ne doit pas se transformer en dépendance, qui tuerait l'autonomie. Comment trouver une juste place entre écoute et prescription ?

---

## B) L'enseignant à l'écoute

Selon Sarah Chardonens-Lehmann, l'enseignant doit montrer la voie à suivre mais jamais forcer les processus. Il respecte le rythme de la subjectivation chez l'élève<sup>33</sup>. Il doit donc être particulièrement à l'écoute de l'avancée de l'apprentissage, adaptant sa posture en fonction de l'étape, adoptant un rôle à la fois normatif et prescripteur, un statut d'expert médiateur du savoir, ou encore une posture de guide qui accompagne et encourage l'élève. Ce dernier rôle est primordial pour laisser place à l'émancipation de l'individu, à son autonomisation et son affirmation auprès des autres.

Dans cette logique d'écoute du processus, il est également essentiel d'être connecté en permanence au niveau d'attention et d'écoute de l'apprenant. Selon mes observations, il est

---

<sup>33</sup> Chardonens Lehmann, Sarah, "Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir", *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167, 2021 (p.154)

absolument contre-productif de “gaver” un élève qui n’est plus connecté aux apprentissages, même si cela fait trois minutes que le cours a commencé. Pour répondre au manque accru de concentration et de résistance d’une proportion croissante d’élèves, j’ai essayé, sur les conseils de Nancy Hézard, professeure de Formation Musicale au Conservatoire de Dijon, de varier les états des élèves pendant le cours, les faisant passer d’une posture proactive, à un moment d’écoute pure, en passant par des exercices plus corporels. En cours individuel de flûte, cela s’est traduit par des “pauses” qui sont en fait des séquences de travail sans instrument et qui permettent, de façon ludique et donc reposante pour l’apprenant, de continuer le travail en cours sous plusieurs formes, ou encore de travailler sur d’autres apprentissages. À titre d’exemple, j’ai créé pour les jeunes élèves, ou ceux en difficultés, la “course à la note”, un parcours de clé improvisé en direct où l’élève doit lire le plus de notes possibles en un temps donné. Cet exercice, très simple et très apprécié des apprentis, permet de travailler la lecture de notes, mais aussi d’en découvrir de nouvelles, qu’ils apprendront par la suite à jouer à la flûte. Il est modulable et transposable à diverses compétences, permettant de s’adapter aux besoins de l’élève. Ces “pauses” aèrent le cours et l’esprit des apprenants, me permettant de leur demander une concentration et une écoute plus fine sur d’autres moments du cours. Elles me permettent aussi d’entretenir la motivation, laissant entrevoir une “récompense”, une “récréation” à la suite d’une activité parfois fastidieuse mais nécessaire.

Afin de développer l’écoute enseignante, il est important d’entretenir un dialogue avec l’apprenant. Comme le théorise Jacques Rancière<sup>34</sup>, c’est un véritable échange basé sur l’intime conviction qu’enseigné et enseignant sont à égalité d’intelligence. Une confiance mutuelle et des questions ouvertes permettent alors de déceler, dans les réponses de l’apprenant, des pistes de réflexions et autres déclis pour en apprendre davantage sur lui, sur son avancement et son vécu des apprentissages. Les moments formels et informels décrits en partie II sont, là encore, de vrais guides qui permettent à l’enseignant d’accompagner l’élève, lui permettant d’adapter les outils et réponses qu’il va lui apporter.

Afin d’adapter au mieux les outils qui vont aider chaque apprenant à se réaliser, la pédagogie différenciée<sup>35</sup> propose un modèle tout à fait intéressant et facile à mettre en place dans l’enseignement musical, qui est encore largement dispensé en cours individuel et en petit groupe. Cette pédagogie musicale différenciée repose selon moi sur deux grands piliers : la connaissance du fonctionnement de l’élève (entre autre mis en évidence par les démarches métacognitives présentées dans la partie II mais aussi en cherchant les sources de motivation de l’élève, ses révélations ou

---

<sup>34</sup>Jeanmart Gaëlle, “L’autonomie comme enjeu de l’éducation scolaire. Le regard des philosophes”, *Philocité*, 2009

<sup>35</sup> Pédagogie différenciée : théorie pédagogique de Philippe Meirieu selon laquelle on doit placer l’élève et non le savoir au centre du processus éducatif. L’enseignant doit donc créer une façon différente d’apprendre une même notion pour chaque élève.

encore les modèles qu'il va prendre tout au long de son parcours. Chercher avec l'élève ce qui le motive, le style de musique qui l'intéresse ou les outils qui lui parlent vraiment, permet d'entretenir sa motivation intrinsèque mais donne aussi à l'enseignant des pistes pour l'accompagner. Pour répondre à ses besoins spécifiques, il faut essayer d'élargir sans cesse sa palette d'outils et de stratégies, afin de pouvoir proposer, dans l'idéal, des solutions aussi variées qu'il existe de personnalités d'élèves. On peut chercher de nouveaux outils soit au travers de nos sensibilités propres (comme ça été le cas pour moi avec le yoga) ou alors en essayant de répondre aux problématiques rencontrées au cours de notre carrière. Par exemple, le yoga m'a permis, non pas d'aider tous les élèves, comme démontré en partie II, mais d'apporter des solutions à des problèmes physiques, soit de tension, soit de manque de tonus chez certains élèves en difficultés ou en souffrance<sup>36</sup>.

Les rôles de l'enseignant sont donc multiples au cours de l'apprentissage. Il passe d'un enseignement normatif à une posture de guide et de soutien émotionnel, qui incite l'apprenant à prendre du recul sur sa pratique, ou lui offre des pistes de réflexion et d'analyse sur ses expériences. Toutes ces "casquettes" doivent se mettre directement au service de l'apprenant et de son évolution, respectant absolument son rythme et son parcours. Cela demande de réelles capacités d'écoute de la part de l'*enseignant-guide* qui doit créer des moments d'expression et de verbalisation de l'élève pour lui apprendre à se connaître davantage, mais aussi pour adapter ses réponses pédagogiques au mieux. Ce travail de jonglage de la part de l'enseignant, couplé à celui de planification et de création de disposition d'apprentissage, nécessite une acuité considérable.

---

### C) L'enseignant, exemple d'écoute

Si la pratique musicale est une tâche tout à fait complexe qui demande une pro-activité et une concentration accrue, l'enseignement musical est d'un ordre tout à fait similaire en termes de capacités d'organisation, d'anticipation et de concentration. Il ne fait aucun doute qu'enseigner, selon les critères que nous avons identifiés dans les parties précédentes, demande une pleine conscience et présence à l'instant, une écoute multiple permanente, déployant une énergie importante, surtout quand elle est multipliée par le nombre d'heures de cours à dispenser dans une journée. Cette dose d'énergie et de concentration à fournir en continu, afin de garantir une équité entre tous les cours et donc entre tous les élèves, m'a parfois posé de réels problèmes qui ont engendré une remise en question de mon rapport à l'enseignement.

---

<sup>36</sup> Cf annexes

Comme les apprenants, nous évoluons nous aussi dans une société de consommation où tout s'accélère, où les stimulations fusent de toute part et où il est extrêmement difficile de cultiver la conscience de l'instant et le temps long. Je jongle moi-même, comme tous mes collègues étudiants-salariés et artistes, avec un emploi du temps très millimétré, où chaque minute compte, où le moindre retard m'excède, où la charge mentale et l'anxiété sont parfois lourdes à porter, m'empêchant régulièrement d'être pleinement présente à ce que je suis en train de faire. Alors comment conjuguer vie active et nécessité de ralentir pour mobiliser toute son énergie et enseigner le mieux possible ?

Au cours de mes recherches et expérimentations pour ce mémoire, j'ai eu l'occasion de prendre du recul sur ma pratique enseignante et d'observer deux facteurs qui, selon moi, altéraient mes dispositions pour enseigner.

La première a été la gestion de mon emploi du temps. En effet, cumulant les activités dans le cadre de ma formation, j'ai construit mon emploi du temps de cours afin d'optimiser au mieux mes déplacements et mes journées. Ces contraintes logistiques m'amènent à jongler d'un rôle d'étudiante à celui d'enseignante, parfois sans transition, à donner des heures et des heures de cours sans pause, en fin de journée. Or, j'ai remarqué que j'avais "des creux" d'énergies et de concentration, souvent aux mêmes horaires et donc, pendant les mêmes cours. Ceci induit que je n'étais pas capable de dispenser un enseignement de qualité équivalent avec tous mes élèves. Cette inéquité a déclenché une certaine culpabilité et j'ai alors cherché des outils pour pallier cette problématique. J'ai donc essayé d'appliquer le "sas de décompression" que j'avais expérimenté avec les élèves et les résultats semblent assez concluants<sup>37</sup>. Par ailleurs, j'ai compris l'importance d'agencer des micro-pauses entre les cours, ou du moins au bout d'un certain temps, afin de garantir une aération de l'esprit qui me permet, à moi aussi, d'accorder autant d'énergie et de disponibilité à tous les élèves.

Comme le montre Jacques André dans son ouvrage<sup>38</sup>, il vaut mieux agir sur l'individu de façon indirecte, via son environnement, que de façon directe. Si je voulais induire plus d'écoute et de pleine conscience dans mes cours, il fallait donc que je crée un contexte les favorisant. Quel paradoxe alors de me laisser moi-même distraire et déconcentrer par des stimulations extérieures, telles que les notifications de mes appareils ou encore les interruptions à répétition de mes collègues ou supérieurs hiérarchiques. J'ai donc pris la résolution de créer, moi-aussi, un environnement qui me permette d'être pleinement présente au cours et avec l'élève. Mon téléphone est donc désormais en mode avion et je ne l'utilise que pour ses fonctions "musicales" (application métronome et

---

<sup>37</sup> cf annexes, expérimentation 2, "*Enseigner en pleine conscience*"

<sup>38</sup> André Jacques, "*Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*", Paris, Ed.l'Harmattan, 2005 (p.52)

accordeur, enregistreur ou encore caméra si besoin). Je diffère autant que possible la réponse aux interruptions durant les cours, je demande aux élèves de rentrer dans la salle lorsqu'ils entendent "que ça ne joue pas". Je suis ainsi moins distraite et dérangée, et j'offre un cadre le plus cohérent possible à l'élève tout en lui donnant indirectement l'exemple d'un enseignant pleinement concentré et à l'écoute.

Dernièrement, je cherche à cultiver une posture d'ouverture culturelle et musicale, ainsi qu'un plaisir dans ma pratique, espérant développer chez les élèves le *désir mimétique*<sup>39</sup>. Appliquer ce que je juge essentiel à l'apprentissage dans ma pratique me permet, non seulement d'éprouver réellement mes hypothèses et réflexions, mais aussi de garder une cohérence et donc une crédibilité auprès de celles et ceux à qui je transmets ces valeurs. Le but pour moi est de sans cesse réactiver les préceptes que je veux induire, à savoir la pleine conscience, la motivation et l'autonomie, pour maximiser les chances que le maximum d'élèves s'approprie ce message.

Toujours dans un souci de cohérence, je pense rester en situation d'apprentissage tout au long de ma carrière. En effet, vivre et revivre ces situations me permettront, je l'espère, de lutter contre la déconnexion des difficultés que peut rencontrer un novice et ainsi, garder la capacité d'écouter avec empathie et de répondre réellement aux problématiques des musiciennes et musiciens que j'accompagnerai.

En somme, la posture de l'enseignant est un réel équilibre à trouver entre trois fonctions : le garant de l'apprentissage et de l'écoute, qui va organiser et déterminer les bonnes conditions d'apprentissage, l'expert qui va transmettre ses connaissances et compétences et enfin le guide, voire mentor, qui se mettra en retrait tout en soutenant l'apprenti. Un mélange de ces trois postures permet à ce dernier de s'émanciper. L'écoute est alors l'outil le plus précieux pour identifier et savoir se positionner le plus justement possible, en fonction de l'évolution de l'élève. La posture enseignante réside également dans l'exemple donné à l'apprenant. En cultivant sa posture d'écoute (dans toute ses définitions, expliquées en première partie), l'enseignant transmet implicitement le modèle qu'il veut inculquer aux apprentis, mais il se donne aussi la chance de trouver de nouvelles ressources pour prendre du recul et améliorer son enseignement.

---

<sup>39</sup> *Ibid* (p.69) : théorie de René Girard selon laquelle nos désirs ne viennent pas de nous mais sont imités.

# Conclusion

L'écoute est donc un axe de travail extrêmement intéressant quant au développement de la concentration, de la prise de recul et des habiletés métacognitives, qui sont le socle d'une pratique musicale autonome. Elle peut se décliner sous des formes extrêmement variées, en relation avec ses multiples facettes, et représente donc un réservoir immense d'outils que l'enseignant peut activer selon les points d'attention et les prises de conscience qu'il veut faire découvrir à l'apprenti. Mais, au-delà de développer la conscience et les outils pour s'émanciper, l'écoute permet surtout de faire naître et de nourrir le plaisir de jouer de son instrument, de faire de la musique, sous des formes également variées. De cette motivation forte, l'élève va tirer l'énergie et les ressources nécessaires pour prendre plaisir sans l'enseignant, amorçant ainsi le véritable processus d'émancipation. Le développement d'une écoute enseignante active et l'élaboration par celui-ci d'un cadre favorisant à la fois sécurisation et expression, représentent le terreau d'une pratique épanouissante pour l'apprenant. Ce mémoire a, en somme, réinterrogé ma place d'enseignante mais aussi ma relation aux apprentis musiciens et musiciennes. Mon rôle le plus important n'est peut-être pas tant de leur apprendre à devenir autonomes, mais de leur donner l'envie et la confiance de le devenir. Mon travail de recherche sur l'écoute m'a montré, en ce sens, une voie à la fois efficace et dynamisante, qui offre de multiples possibilités pour y parvenir.

Cette voie (ou voix) de l'écoute ne me permettrait-elle pas aussi d'entrevoir un véritable sens à mon métier, plaçant la pratique musicale comme un espace précieux d'écoute et de présence à l'autre, qui permettrait de développer des valeurs et savoirs-être profitables, voire essentiels, à de jeunes citoyens, dans une société où l'accélération et la sur-stimulation semblent la faire mourir à petit feu ?

# Bibliographie

## Ouvrages

- André Jacques, *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, Paris, Ed. l'Harmattan, 2005
- Baert Catherine, *Guide de pédagogie musicale à l'usage des professeurs de flûte traversière*, Charnay-lès-Mâcon, Ed. Robert Martin, 2016
- Sarnavska Iryna, Coucke-Haddad Sandrine, *Le Yoga des animaux, Montessori, Je fais seul, hors série*, Paris, ESI, Mars 2024

## Articles

- Chardonnens Lehmann Sarah, “Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir”, *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148–167, 2021 : <https://doi.org/10.7202/1079794ar>
- Peral Garcia, Malinalli & Dubé, Francis, “Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales”, *Revue musicale OICRM*, 1(1), 74–89, 2012 : <https://doi.org/10.7202/1055859ar>
- Jeanmart Gaëlle, “L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes”, *Philocité*, 2009 : [www.philocite.eu](http://www.philocite.eu)

## Mémoire

- Gouzy Florence, *La pratique de la méditation en classe peut-elle favoriser l'attention pour une meilleure entrée dans les apprentissages ?*, Education, 2019 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02573530>

## Sites

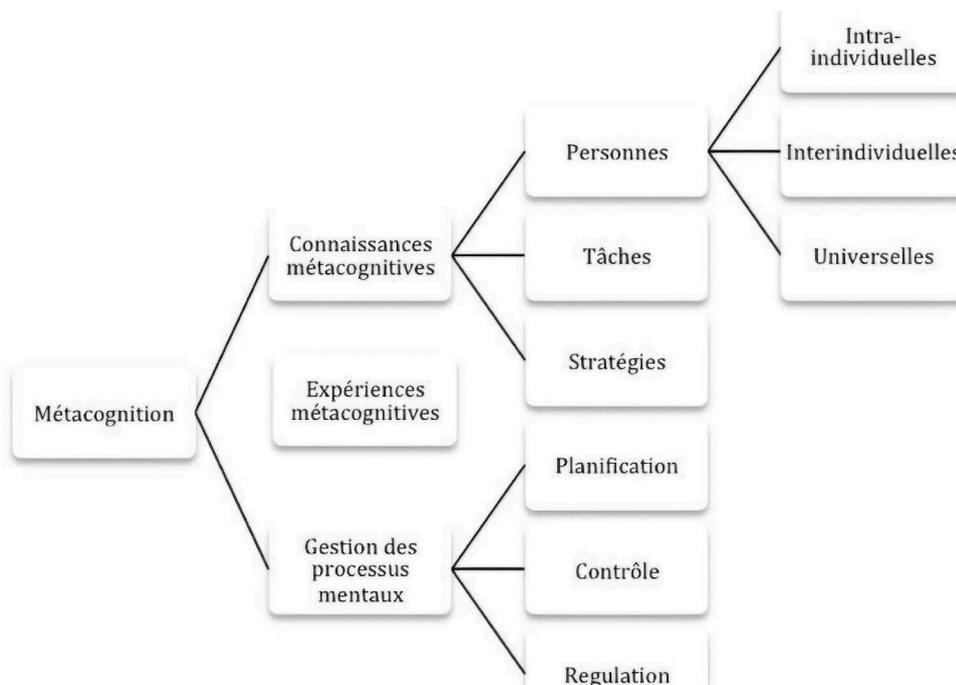
- Fédération pour la recherche sur le cerveau, article mémoire : <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/la-memoire/>
- Site René Girard, article “Théorie Mimétique” : [https://www.rene-girard.fr/57\\_p\\_44435/theorie-mimetique.html](https://www.rene-girard.fr/57_p_44435/theorie-mimetique.html)

## Autres

- Anne Denizot, enseignante et membre du *Collectif Education Numérique Raisonnée*, interview *Lou Media* 29 avril 2024 : [https://www.instagram.com/reel/C6V5XYRscD8/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/C6V5XYRscD8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)
- Xavier Mallamaci, cours de Geste, corps et interprétation, ESM-BFC, 2023-24.
- Maman Laurence, *Une première approche du Prânâyâma*, novembre 2020 / *Voyage à travers les 8 membres du Yoga*, révision août 2020

# Annexes

## 1 - Vue synthétique des notions métacognitives expliquées dans l'article de Garcia.



## 2 - Grille d'auto-évaluation créée et présentée aux élèves de mes classes de flûte traversière en Juin 2024.



### FICHE D'AUTO ÉVALUATION

#### Flûte



Mon code :  
 Je suis à l'aise/j'aime :  
 J'ai du mal/j'aimerais améliorer :  
 Je suis en train de progresser :

Critères	Code	Remarques (ce que je peux améliorer)
<b>MA FLÛTE ET MOI</b> Mon son/ mon air Ma posture Mes doigts Ma langue		
<b>LA PARTITION ET MOI</b> Lecture de Notes Compréhension rythme/pulsation Comprendre le caractère grâce à la partition		
<b>MA MUSIQUE</b> Trouver/exprimer différentes émotions Les nuances Les idées musicales/création		
<b>À LA MAISON</b> Écouter ce que je joue Savoir réutiliser les outils vu en cours et/ou trouver ses propres outils Régularité d'entraînement		
<b>JOUER SEULE/AVEC LES AUTRES</b> Avec le piano, d'autres flûtes, d'autres instruments Jouer sur scène, devant un public		

### **3 - Comptes rendus d'expérimentation.**

#### Expérimentation 1 : Entrer dans un état de pleine conscience avant le cours

**Cadre de l'expérimentation :** Enseignante, je travaille dans deux structures différentes, les mardis soirs et mercredis. Pour cette expérimentation, je décide d'observer le comportement de trois élèves, d'âge et de niveau scolaire et musical relativement similaires (entre 6 et 8 ans, débutantes ou en troisième année maximum), mais dont les cours se déroulent à des moments différents de la journée et de la semaine (élève 1 : cours mardi à 17h30, élève 2 : cours mercredi à 11h, élève 3 : cours mercredi à 16h30). Je décide de mener l'expérimentation sur deux périodes distinctes, de trois semaines chacune. Lors de la première période (nommée période A), je proposerai aux élèves des petits exercices d'attention et de pleine conscience, sans instrument. Dans la deuxième période (période B), j'observerai leur comportement, sans exercice, lors de notre cours. L'hypothèse formulée ici est que la pleine conscience aiderait les élèves à entrer dans leur pratique en permettant de se recentrer sur soi et sur son écoute, entre la vie quotidienne et le cours d'instrument.

**Observations :** À l'issue de ces deux périodes d'expérimentation, j'ai constaté plusieurs effets, différents en fonction des élèves.

Pour l'élève 1, les exercices de la période A n'ont pas eu un effet notable sur la concentration par rapport à la période B. De plus, j'ai observé une certaine frustration de pas pouvoir prendre son instrument dès le début du cours (elle s'est, par exemple, amusée avec son embouchure en arrivant en cours lors de la troisième séance de la période A, alors que j'étais en train de lui énoncer les consignes d'un exercice).

Pour l'élève 2, d'un caractère d'ordinaire plutôt calme et attentif, les exercices n'ont pas semblé montrer une vraie amélioration de la concentration. Au contraire, c'est en période A que cette élève est arrivée plus agitée qu'à son habitude et les exercices ne l'ont pas calmée, voire l'ont excitée davantage. Je me suis en revanche aperçue que les exercices de respiration pouvaient aider à prendre du recul ou faire une pause, en cas d'acharnement de sa part sur une difficulté.

Enfin, chez l'élève 3, avec qui je rencontrais de réelles difficultés d'attention et de concentration, les exercices ont apporté un certain état de calme et de concentration, sur la période A mais pour une durée très limitée (environ 3 à 5 min). Par ailleurs, "réactiver" l'attention en cours de séance avec les exercices ne s'est pas montré efficace.

**Conclusions :** L'analyse des observations faites lors de cette expérimentation révèle que ces exercices de conscience corporelle et respiratoire ne sont peut-être pas le moyen le plus efficace pour stimuler l'attention des élèves. Ils peuvent même, dans certains cas, se révéler inappropriés car frustrants pour l'élève. Cependant, ils peuvent servir de recours pour certains apprenants en

difficulté, réceptifs et sur lesquels ils semblent apporter quelques bénéfices. On notera que la période d'expérimentation des exercices était assez courte, peut-être trop pour que les élèves ritualisent et s'approprient ces techniques nouvelles. Dans tous les cas, il semblerait nécessaire de trouver un moyen pour lier ces exercices à l'instrument et ainsi satisfaire le besoin et l'envie de jouer, dès le début du cours.

## Expérimentation 2 : Enseigner en pleine conscience

**Cadre de l'expérimentation** : Je travaille les mardis soirs (de 17h à 21h) dans une école de musique associative. Pour cette expérimentation, je décide d'observer mon propre comportement d'enseignante, deux mardis de suite (nous les nommerons mardi A et B). Le déroulé de ma journée avant de donner cours sera le même : cours magistraux à l'université de 8h à 14h30 (avec pause méridienne d'une heure), puis répétition d'une heure avant d'arriver sur mon lieu de travail en train à 16h30, trente minutes avant de donner mon premier cours. La seule différence : le premier mardi (mardi A), je décide de faire une courte séance de cohérence cardiaque (exercice de respiration visant à rééquilibrer le système sympathique et parasympathique) avant mon premier cours.

**Observations** : À l'issue de ces deux semaines d'expérimentation, j'ai pu observer certaines différences entre les cours avec et sans cohérence cardiaque.

Durant le mardi A, j'ai noté une énergie plus importante et durable que le mardi B, où j'ai observé une fatigue passagère aux alentours de 19h. J'ai donné des cours qui m'ont semblé plus vivants et réguliers le mardi A. Par ailleurs, j'ai pu noter des moments de déconcentration courts mais réguliers le mardi B, ce qui a altéré ma qualité d'écoute et donc la qualité des cours donnés.

(Le mardi B, j'ai également éprouvé, autour de 19h, une certaine irritation, un manque de patience que j'ai dû refréner. On pourrait mettre en regard ces émotions négatives avec le "coup de fatigue" ressenti).

Je crois avoir réussi à mieux m'adapter aux situations que j'ai rencontrées en cours le mardi A. J'avais en effet l'impression d'être plus efficace et de trouver des outils plus variés et adaptés aux problèmes rencontrés.

Enfin, la mémorisation des contenus de cours m'a paru plus difficile et confuse suite au mardi B. Dès le lendemain, j'avais oublié quels étaient les grands axes de certains cours et les stratégies que je voulais mettre en place la semaine suivante.

**Conclusions** : Même si les observations ci-dessus sont de l'ordre du ressenti, et donc de la subjectivité, je remarque que la séance de cohérence cardiaque semble apporter une amélioration significative sur mon attention, ma mémoire et plus largement sur ma forme physique. Par extension, on pourrait penser que la cohérence cardiaque aurait un impact sur la qualité des cours que j'ai donnés ce soir-là. J'ai depuis réitéré l'expérience avec d'autres formes de médiation

(médiation en pleine conscience, respiration carrée), et celles-ci semblent engendrer des résultats similaires.

## **4 - Comptes-rendus des entretiens.**

### **Christel Collin, professeure de Viniyoga**

Christel Collin a pratiqué le yoga environ vingt-cinq ans avant d'intégrer, en 2020, une formation en ViniYoga avec Laurence Maman, à l'Institut Français du Yoga (IFY). Cette formation de cinq cent heures s'intéresse à la fois à l'anatomie, la pathologie dans la pratique des enchaînements de postures, mais aussi à l'étude des textes fondateurs : les Yogas sutras.

Elle explique que Laurence Maman a été formée en Inde auprès de Desikachar, lui-même fils de Tirumalai Krishnamacharya. Ces deux figures ont largement contribué, dans les années 70, au développement du yoga en Occident.

Le Viniyoga est un type de pratique qui vise à s'adapter à la personnalité et surtout aux capacités de chacune et chacun. En fonction de la personne, mais aussi en fonction des capacités à l'instant T d'une même personne, le but est de développer l'écoute de soi, de son corps, afin d'adapter, voire d'auto adapter les postures (les Asanas). Chaque séance comporte également un temps de méditation, de relaxation et de respirations, appelées Pranayamas, qui veut dire allongement du souffle en sanskrit. En yoga, le souffle est le moyen de rester présent à sa pratique tout au long de la séance. L'attention est régulièrement ramenée au souffle dans les enchaînements, on prend également conscience de l'endroit de l'inspire (inspiration abdominale, thoracique, scapulaire...) Pour Christel, cette conscience de l'endroit de la prise d'air, de la façon d'inspirer, peut être très utile pour travailler la respiration, pour tous les instrumentistes (pas uniquement chez les vents).

Mais les pranayamas peuvent également avoir un autre avantage majeur selon elle. En effet, le souffle peut induire un état corporel, qui influencera l'état d'esprit. Ainsi à la fin d'une séance, elle peut choisir un exercice de respiration relaxant, ou au contraire dynamique, selon l'effet recherché (en agissant sur le rythme de la respiration et la durée des inspirations/expirations). Ces états d'esprit amenés par la respiration peuvent se poursuivre après l'exercice.

L'état d'esprit en yoga vise à trouver un équilibre entre effort physique, fermeté et lâcher-prise, qui amènerait un certain plaisir, une joie dans l'effort (état d'esprit qu'on peut retrouver, selon elle, en pratiquant la musique) : c'est le *Sthira sukham*.

Par ailleurs, le yoga et ses postures demandent un certain ancrage, dont il faut également prendre conscience. La conscience de corps est très intéressante car, dans la pratique des enchaînements, on prend conscience des membres qui travaillent, de l'effort fourni... puis des moments sont aménagés dans les séances (la relaxation finale mais aussi des moments entre deux exercices) pour observer

les ressentis une fois le corps au repos. Ces deux modes d'actions font fonctionner le système sympathique (action) et parasympathique (repos), ce qui permet de travailler encore l'équilibre.

Christel souligne le fait que dans les Yoga sutras, les postures ne représentent finalement qu'une petite partie de la pratique mais que le sens principal du Yoga est l'arrêt des perturbations mentales dans l'organe psycho-mental. Les *Asanas*, *Pranayama* et autres sont alors des outils pour parvenir à cet état, par la reconnection au corps et à l'instant présent grâce à la pleine conscience. D'ailleurs, le yoga est reconnu aujourd'hui pour ses effets positifs sur le stress, mais aussi sur l'anxiété et même la dépression. Dans un sens plus large, le yoga peut être un moyen d'apprendre à se connaître et à se faire confiance, en repoussant ses limites sans jamais les dépasser.

Au cours de nos échanges, j'ai interrogé Christel sur sa façon d'envisager le yoga comme un outil au quotidien, transposable en dehors de cours, et pourquoi pas dans d'autres disciplines, comme la musique. Selon elle, on peut introduire des exercices de pratique du yoga (notamment les pranayamas, ou encore ce qu'elle nomme "la météo intérieure", qui vise à constater et nommer son état d'esprit à un instant T) au début ou à la fin d'un cours d'instrument par exemple, afin de se relier à son souffle, à son corps, afin de recréer un état de conscience. Cela peut, d'après elle, être bénéfique et faire gagner du temps sur le reste de la séance, ou permettre de prendre conscience de certains éléments vus pendant le cours. Mais aussi au sein d'une même séance, afin de varier les états, ou même les rééquilibrer (en faisant appel à des respirations dynamisantes ou, au contraire relaxantes).

Enfin Christel développe le lien, et donc le potentiel intérêt, que le yoga fait avec la musique par la place importante qu'il fait au son. L'émission de sons et surtout l'observation de la résonance des sons dans le corps occupe une place importante dans la pratique et peut peut-être se transposer à la musique. Christel me partage l'exemple d'un exercice qu'elle pratique au sein de ses séances : elle fait chanter différentes voyelles (A, E, I, O, U) en plaçant les bras de façon à imiter lettre (par exemple, bras en rond pour le O), de façon à sentir les vibrations tantôt dans le visage, la cage thoracique... Cet exercice peut permettre d'attirer l'attention sur la résonance, sur une partie du corps et permettre de se plonger dans l'écoute de soi, de son propre corps.

### **Compte-rendu d'entretien : Magali Marie, professeure de flûte traversière, traverso, musique de chambre au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon et artiste interprète.**

Lors de notre entretien, j'ai commencé par demander à Magali sa définition de l'écoute dans le cadre de la pratique musicale. En premier lieu, elle me répond qu'écouter, c'est prêter attention, se rendre disponible. C'est pour elle une posture particulière de se rendre disponible pour entendre, une posture délibérée. Ensuite, dans sa posture de musicienne, l'écoute de soi est, selon elle, également importante. L'écoute de soi se voudrait critique, pas dans le sens forcément péjoratif du terme. Elle

touche à énormément de paramètres et a pour objectif de pouvoir améliorer sa propre pratique, réfléchir à des choix d'interprétation, les modifier s'ils ne semblent pas pertinents. Elle trouve cette écoute intéressante car, quand on veut être disponible pour les autres, il faut d'abord être disponible pour soi. Selon elle, cette écoute consiste à la fois à écouter le son, la sonorité, ce qui passe par l'écoute du corps. Enfin, il y a l'écoute des autres, car, d'après elle, il est difficile d'envisager une pratique artistique sans qu'il y ait un moment de partage musical. La finalité est de partager le son avec les autres. Elle définit cette écoute des autres comme un questionnement de la position de sa propre écoute pour être en accord avec les autres. Cette écoute, pour elle, permet de pouvoir jouer sans se regarder, preuve qu'il y a quelque chose de l'ordre du partage, d'une vibration, d'une chose ressentie à travers le corps, à travers la respiration (qu'on peut déjà entendre). Par ailleurs, on joue différemment quand on est éloigné ou plus proche des autres, quand on joue dos à dos ou quand on joue face à face. Le placement du corps permettrait aussi d'être plus ou moins dans la réception et dans l'écoute.

Par la suite, nous avons échangé sur les différents types d'écoute qui pouvaient cohabiter, selon elle, dans la pratique de la musique. Elle a identifié quatre grands types : l'écoute du corps (qu'elle préfère nommer attention au corps) car le geste produit le son. L'écoute sensible, c'est à dire l'écoute de l'émotion sensible, mais aussi sa transmission, tout ce qui participe à cette sensation de l'expression musicale. Cette écoute est, dit-elle, terriblement subjective et parfois difficile à entretenir lorsqu'on se spécialise (qu'on se professionnalise), à la fois en tant qu'interprète mais aussi qu'auditeur ou auditrice. Mais, selon elle, il est important de faire une place à cette écoute, de travailler à l'entretenir en acceptant de se rendre consciemment disponible à la beauté, la beauté du son. En cherchant à mettre de côté son troisième type d'écoute, l'écoute analytique et critique, si présente dans le travail instrumental. Écoute qu'on veut la plus objective possible, et qui est très dense de part les nombreux paramètres qu'elle prend en compte (le son, la justesse, l'équilibre, les contrastes, les articulations, la stabilité,...). On applique cette écoute critique à ce que l'on entend au concert, en situation pédagogique, pour nous-mêmes quand on travaille... Cette écoute, souvent dirigée vers le négatif ou plutôt vers ce qui doit être amélioré, gagnerait, selon elle, à se tourner davantage vers le positif. Enfin, elle définit une écoute qu'elle nomme informative. Cette écoute vise à orienter sa pratique, à apprendre, afin de garder une certaine ouverture, ne pas rester figée dans une manière de penser. Cette écoute est, elle aussi, une posture volontaire, pour laquelle il faut aménager du temps. Enfin, Magali identifie une écoute importante chez le musicien : l'écoute en situation de restitution (ou de performance). Elle définit cette écoute comme instinctive et active, et pense que celle-ci, bien que de nature différente, est conditionnée par les écoutes précédemment abordées. Par ailleurs, elle pense que les échéances et les échanges permettent, à la fois de mettre en place des conditions privilégiées d'écoute, mais aussi de lui donner plus de valeur.

En discutant de son parcours, et particulièrement de son rapport à l'écoute dans ses études, Magali m'a confié qu'elle avait développé ces différentes dispositions, notamment l'écoute critique, grâce à ses interactions avec le corps enseignant. En revanche, elle ne peut pas affirmer que cette écoute était alors autonome, car elle était largement guidée. Elle était dans une position d'attente et peut-être même de passivité vis-à-vis de ses professeurs. Ce frein à l'autonomie est amplifié selon elle par le manque de confiance en soi, notamment dans la prise de décision. Elle pense qu'une vraie réflexion doit être menée par le corps enseignant sur la manière d'accompagner les étudiants (en voie de professionnalisation), mais aussi les élèves plus jeunes, dans cette prise de responsabilité et dans le développement de leur personnalité. Elle ajoute que cette réflexion, bien que cruciale dans le questionnement de l'autonomie, se heurte aux exigences et aux pré-requis imposés par notre discipline et qu'il faut évidemment prendre en compte pour ménager la réussite de l'apprenant et donc entretenir la confiance en soi. La clé réside, selon elle, dans l'accompagnement du professeur dans les différentes écoutes de l'élève, et l'explication de la "bonne manière" par des argumentations, et non de simples copiés-collés. Elle indique également que les enseignants spécialisés éprouvent leurs limites dans les écoutes physiques et psychiques. Car, si on peut guider un élève sur ces deux types d'écoute, ils ne sont pas formés et n'ont pas vocation à détecter et surtout à guérir les entraves à ces écoutes. Pour elle, la posture d'enseignant et la relation tissée avec l'apprenant (dans le cadre privilégié du cours particulier et dans un suivi qui peut durer plusieurs années), peut amener à observer, constater et donc orienter, si cela est nécessaire, les apprenants vers des spécialistes.

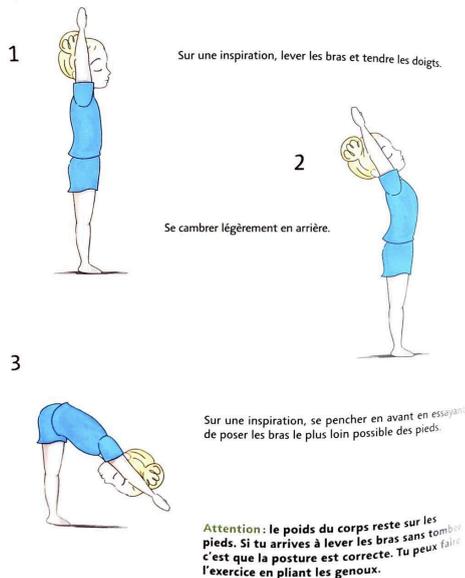
Pour finir, Magali partage ses outils pédagogiques et sa réflexion sur la transmission de l'écoute en cours d'instrument. Elle pense d'abord qu'il est important de cibler l'écoute de l'apprenant sur des critères précis, mais aussi de se concentrer sur la façon de lui faire restituer les connaissances. Elle utilise également des outils extérieurs (comme le téléphone de ses élèves pour les enregistrer en cours afin qu'ils puissent se réécouter une fois chez eux), ou l'écoute à plusieurs pour affiner ou faire prendre conscience. Elle précise qu'il faut maintenir des conditions d'écoute réciproques, en passant un accord tacite, ou formel si nécessaire avec l'élève. Et rester à l'écoute de l'élève et de son niveau de concentration, varier les états et les rythmes au sein du cours, aménager des pauses si besoin, pour lui permettre de pouvoir se reconcentrer par la suite. En tant qu'enseignant et garant des conditions d'écoute, il faut être à l'écoute de ses élèves pour pouvoir adapter au mieux notre enseignement. Elle cherche aussi à adopter la bonne distance avec l'élève afin de lui permettre de prendre la main, de s'émanciper, tout en lui garantissant une progression. Mais cette posture est, elle aussi, volontaire et résultante de choix de la part de l'enseignant, qui doit avant tout s'interroger sur sa propre pratique artistique et sa posture enseignante. Elle conclut en disant que, si cette posture d'écoute enseignante doit s'adapter aux besoins de la progression de

l'élève et ne doit pas être figée, elle représente une couleur donnée à l'enseignement qui doit être défendue.

## 5 - Exemple de postures de yoga proposées aux élèves en difficultés physiques ou émotionnelles dans le cadre du cours, puis de la pratique en autonomie (illustrations issues de : Sarnavska Iryna, Coucke-Haddad Sandrine, "Le Yoga des animaux", Montessori, Je fais seul, hors série, Paris, ESI, Mars 2024)

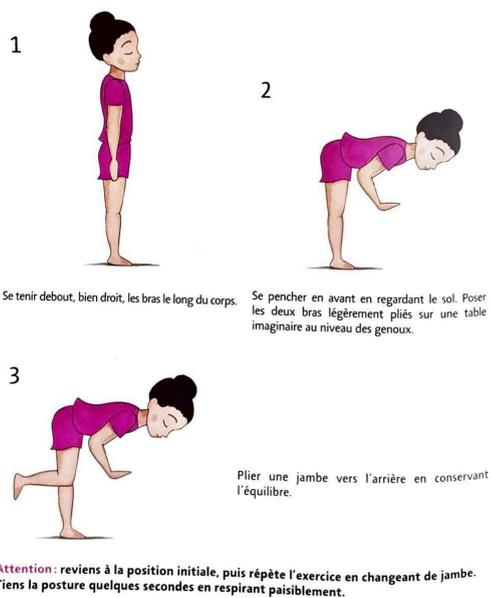
### Posture de l'éléphant

Cette posture étire la colonne vertébrale et détend les muscles des jambes.



24

Cette posture développe la sensation d'équilibre, la coordination et la concentration de l'enfant. Elle renforce les bras, les épaules et les muscles du ventre. Elle muscle aussi le dos.

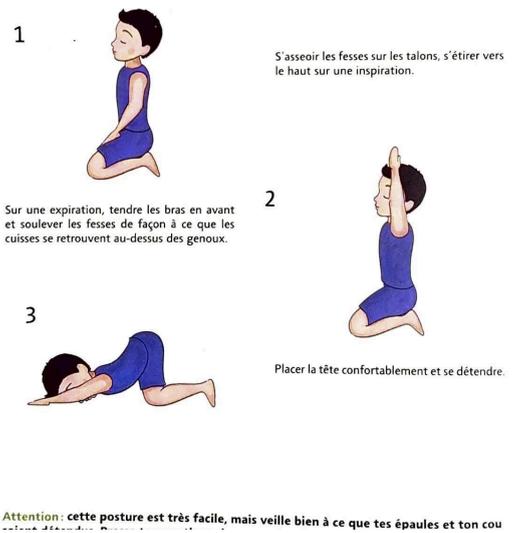


58

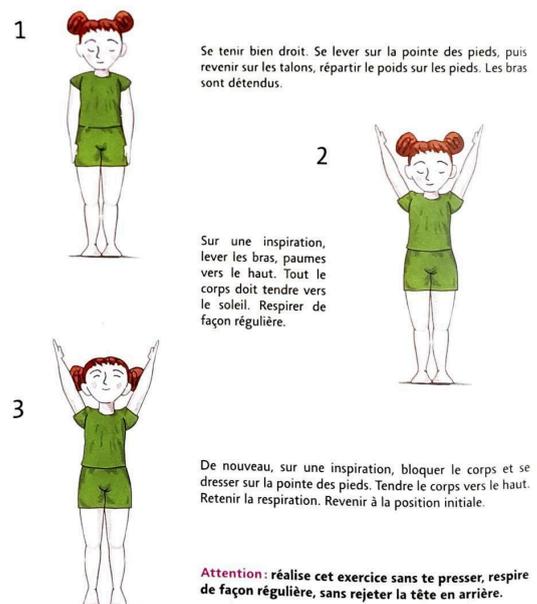
### Posture de la grue

### Posture du chiot

Cette posture apaise et détend toutes les zones de la colonne vertébrale. Elle convient tout particulièrement pour se relaxer ou se reposer entre d'autres exercices.



Cet exercice donne du tonus aux muscles des bras et des fesses. Il donnera des forces aux muscles du dos, de la souplesse à la colonne vertébrale et de l'équilibre au corps.



56

### Etirement sur la pointe des pieds

