

Jules CLAUDE

L'ÉPANOUISSEMENT DU MUSICIEN-ÉLÈVE



ESM Bourgogne Franche-Comté 2020-2021

Jules CLAUDE

**L'ÉPANOUISSEMENT DU
MUSICIEN-ÉLÈVE**

Directeur du mémoire : Jean TABOURET

ESM Bourgogne Franche-Comté 2020-2021

Remerciements

Merci à Blaise Bailly, Jean Fessard et Léonard Patrigeon pour leur partage.

Merci aux élèves de percussions et à Violette Amiot pour la confiance accordée et la bienveillance dont elle m'a fait part.

Merci à Cathy, Manon, Marie et Yannick pour les relectures et le soutien qu'ils m'ont apporté.

Merci à Jean Tabouret pour son temps, son accompagnement et ses précieux conseils.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 8 |
| I/ Comment amener l'élève à formuler ses envies ?..... | 12 |
| <i>a) Motivation et investissement.....</i> | <i>12</i> |
| <i>b) Communication en cours d'instrument.....</i> | <i>15</i> |
| <i>c) Allier travail et plaisir.....</i> | <i>18</i> |
| - <i>Projet médiation</i> | |
| - <i>Stage pédagogique (pratique d'ensemble)</i> | |
| - <i>Bilan</i> | |
| II/ Comment développer sa musicalité pour mieux | |
| s'épanouir ?..... | 24 |
| <i>a) Technique et posture.....</i> | <i>24</i> |
| <i>b) Expressivité.....</i> | <i>28</i> |
| <i>c) Confiance en soi et gestion du stress.....</i> | <i>30</i> |
| - <i>Stage pédagogique (pratique d'ensemble)</i> | |
| <i>d) Autonomie et travail personnel.....</i> | <i>34</i> |
| Conclusion..... | 37 |
| Sources..... | 39 |
| <i>Bibliographie.....</i> | <i>39</i> |
| <i>Articles.....</i> | <i>39</i> |
| <i>Sitographie.....</i> | <i>39</i> |
| Annexes..... | 40 |
| <i>Annexe n°1 : Entretiens.....</i> | <i>40</i> |
| <i>Annexe n°2 : Fiche de lecture.....</i> | <i>45</i> |
| <i>Annexe n°3 : Questionnaire (anonyme) dans le cadre du Stage de Pratique</i> | |
| <i>Pédagogique 2, à destination des élèves de l'ensemble de percussions.....</i> | <i>50</i> |

Introduction

Au cours de notre carrière musicale, que l'on soit amateur ou spécialiste, artiste, enseignant ou élève, nous sommes tous confrontés à cette même question du bonheur : plus précisément celui de notre épanouissement personnel et professionnel. Cet épanouissement procure de la joie et une certaine satisfaction liées au plaisir de jouer (plaisir de soi, mais aussi plaisir des autres). C'est une forme d'équilibre, de confort et de bien-être. Plus concrètement, c'est le résultat de la somme des objectifs que l'on s'est fixé à atteindre, qui est caractérisé par l'expressivité propre à chacun. Le chemin pour y parvenir peut parfois s'avérer être long, sinueux et même rétrograde (la remise en question peut être fréquente ce qui peut nous donner alors l'impression *d'avancer à reculons*, de stagner ou de perdre en capacités). Selon Marie BUSCATTO, sociologue de travail, du genre et des arts, c'est un mélange subtil entre « tensions, compromis et ambivalences »¹ : le musicien est souvent confronté aux ambiguïtés que le travail musical et artistique évoque et procure, des tensions physiques et psychologiques comme le manque d'inspiration ou de motivation, le stress et l'anxiété qui sont des facteurs que l'on retrouve alors régulièrement et qui sont bien souvent intrinsèques.

Même s'il est parfois compliqué pour un adulte de se remettre en question devant d'autres personnes (parce qu'il ressentirait alors une certaine gêne, une certaine honte principalement liée à son âge), il a néanmoins conscience de ce besoin alors que cela peut être plus compliqué d'y parvenir pour un jeune élève (enfant, adolescent). C'est pour cette raison que le pédagogue doit l'accompagner davantage dans cette démarche d'indépendance, d'autonomie et de développement de soi. J'en suis donc venu à me demander comment, en tant qu'enseignant, on peut répondre aux besoins d'épanouissement du musicien-élève (parce que l'élève est aussi et avant tout un musicien, un être humain qui a des sentiments et qui éprouve des émotions). Quels en sont les enjeux ? Les conséquences et les causes ? Quels sont les outils pour comprendre et saisir ses objectifs personnels ? Et comment amener l'élève à formuler ses envies ? Il est en effet important de comprendre les causes d'un problème avant de s'y essayer à le résoudre. Pour répondre à ces questions, je me suis appuyé sur différents points de vue, en ouvrant mes recherches de manière très large. D'abord sociologique, avec l'article de Marie BUSCATTO qui m'a permis de comprendre les enjeux et les dangers que recèle la vie de musicien jazz (du point de vue global de musicien-artiste-interprète). Et ensuite professionnel, en me basant plus précisément sur le point de vue de

1 BUSCATTO Marie, « De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de Jazz. », *Sociologie de l'Art*, 2004/3 (Opus 5), Paris.

l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Selon moi, il doit pouvoir se placer au niveau de l'élève pour en saisir sa personnalité, son engagement, sa motivation, ses intérêts... Mes premières lectures m'ont permis de remarquer qu'il y avait un certain rapport entre la satisfaction personnelle du musicien et sa qualité d'interprétation. Or cette idée d'interprétation, d'expression, de musicalité est souvent liée aux problèmes techniques et situationnels (un contexte d'examen, par exemple, engendre du stress supplémentaire qui n'est pas toujours bénéfique au musicien). En me basant sur l'ouvrage de Gisèle BRELET et de par mon expérience, j'ai remarqué que l'on constatait souvent une dissociation entre technique et musicalité. Comment parvenir à un compromis idéal entre ces deux entités ? Dans quelles mesures cette *qualité d'interprétation* rentre-t-elle en compte dans l'épanouissement de l'élève ? L'expression de soi y prend tout son sens et c'est un idéal artistique chez le musicien amateur comme professionnel. J'ai alors canalisé mes recherches sur la place qu'occupe la musicalité dans l'épanouissement du musicien avec un essai, tant musical que philosophique, basé sur l'interprétation et l'exécution musicales². Je cite ces auteurs tout au long de mes travaux et vous pourrez les retrouver dans la bibliographie de mon mémoire. J'ai pu également m'interroger sur la place de la psychologie dans la motivation du musicien avec l'ouvrage de Laurent Guirard intitulé *Abandonner la Musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Cette lecture s'est faite plus tardivement mais elle est venue compléter mon travail et mes recherches sur la motivation et l'apprentissage musical.

J'ai par ailleurs interrogé des professionnels de l'enseignement aux profils différents dans le but d'enrichir mes propos, d'identifier des approches, des éléments et des outils pédagogiques qu'ils ont pu ou pourraient mettre en place, mais aussi de profiter de leur ressenti personnel et de leur expérience professionnelle. Il s'agit de Jean FESSARD, professeur de percussions certifié au Conservatoire à Rayonnement Régional de la ville de Reims ; Blaise BAILLY, professeur de percussions aux écoles de musique de Chalindrey et Tavaux ; et Léonard PATRIGEON, professeur particulier de piano. J'ai orienté mes entretiens sur trois notions importantes de mon mémoire qui sont, pour moi, des points-clés à saisir et qui semblent inhérents au problème de l'épanouissement : la chute de motivation, la gestion du stress, et le rapport avec la musicalité.

De plus, mes lectures et documentations, mon expérience personnelle et ces entretiens m'ont permis d'axer mes recherches sur deux thématiques importantes. La première concerne principalement la motivation, qui est intimement liée à l'investissement et à l'envie. Je me suis alors

2 BRELET Gisèle, « L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale. L'exécution et l'œuvre. », Ed. Presses Universitaires de France, Paris (1950).

demandé ce qui la caractérise, ce qui en dépend et ce qu'elle implique. Enfin, ce qui en fait un paramètre particulièrement essentiel, tant professionnel que personnel, dans le domaine de la musique. En effet, *faire de la musique* c'est, en pratique, consacrer du temps de travail qui tourne parfois à l'acharnement pour atteindre les objectifs fixés par le professeur et/ou l'élève. Cela peut être coûteux (en temps, en heure, en argent, en investissement...) pour l'apprenant. Je me suis rendu compte qu'il n'était pas rare de voir un élève décrocher au fil des mois ou des années d'apprentissage. L'épanouissement du musicien-élève est une problématique que je me pose régulièrement et qui n'est jamais parfaitement résolue. Je me suis déjà remis de nombreuses fois en question, en tant qu'enseignant en cours de professionnalisation mais aussi dans mon parcours en tant qu'élève. L'épanouissement, et ce quel que soit le niveau ou le profil, est pour moi, quelque chose de vital, d'essentiel parce qu'il apporte un confort mental et physique indispensable. Et c'est pour cette raison que j'ai tenté d'en saisir les causes, les conséquences et les outils pédagogiques que l'on peut mettre en place. Dans un second temps, j'ai cherché à savoir comment est-ce que le développement de la musicalité, de manière globale, pouvait apporter des bénéfices pour le bien-être du musicien-élève. Entre autonomie, travail personnel, technique et posture, gestion du corps, du stress et confiance en soi... ce sont tous des facteurs, tant physiologiques que psychologiques, qui interviennent de manière constante et qui permettent à l'élève de mieux s'exprimer musicalement et, en ce sens, de contribuer à cet épanouissement : cette forme de satisfaction personnelle et de bonheur que l'on possède en chacun de nous. En parallèle, j'ai pu mettre en place un dispositif, sous forme de projet artistique, afin d'expérimenter l'impact du travail collectif sur la motivation des élèves et la place de chacun d'eux dans le groupe.

Ce mémoire s'appuie également sur des récits d'expériences vécues ou dont j'ai été témoin. J'ai pu expérimenter et mettre en place des procédés et des dispositifs pédagogiques lors de mon stage pratique de pédagogie (réalisé avec Violette AMIOT, professeure de percussions au Conservatoire de Dijon) dans le cadre d'un cours collectif basé sur l'investissement, le travail et la motivation de groupe, et la question de confiance en soi, dans un ensemble de percussions. De la même manière, je me suis appuyé sur mon expérience en tant que porteur d'un projet de médiation à l'école primaire Beaumarchais (21000 Dijon) où la place de la motivation, de la musicalité et de l'accessibilité auprès de jeunes enfants qui n'ont aucune formation ou connaissance musicale particulière est essentielle (voir plus loin p.1). Ce projet consiste ici à intervenir dans un milieu scolaire en apportant des connaissances musicales destinées au jeune public, en transmettant la musique (notre passion, notre métier) de manière ludique, en sensibilisant ce public à la théorie et à la pratique musicale (mise en avant des notions de rythmes, d'improvisations chantées et

instrumentales à travers un thème et une histoire).

Toutefois, il ne m'a pas été possible de faire de nouvelles expérimentations de mars à juin 2020 comme initialement prévu, suite au contexte particulier de la pandémie COVID-19. De plus, les entretiens avec J. FESSARD et L. PATRIGEON ont été effectués par correspondance. Je mènerai toutefois d'autres expérimentations avant la soutenance de cette réflexion. Elles viendront nourrir et illustrer ma présentation.

I/ Comment amener l'élève à formuler ses envies ?

En commençant les recherches pour mon mémoire, j'ai souvent constaté que la chute de motivation était le point commun à tout décrochage chez l'élève. Elle peut être la conséquence de nombreux paramètres interdépendants comme l'environnement social de l'élève, son contexte familial et affectif, le manque de confiance en soi, le manque de temps... Au fil des apprentissages, les attentes musicales de l'institution deviennent de plus en plus exigeantes et élevées. Le système scolaire (pour un jeune élève) ou le monde du travail (pour un élève adulte) demandent énormément de temps et d'objectifs à remplir au quotidien, ce qui rend particulièrement contraignante toute activité extérieure. Or comment amener l'élève à formuler ses envies ? C'est là toute la subtilité du rôle de professeur dans cette démarche particulière et pédagogique. Selon Jean FESSARD, professeur au CRR de Reims, il doit pouvoir « ajuster le travail demandé » en s'adaptant au profil de l'élève. Chacun est unique en soi. Chaque élève réagit de manière différente. Il n'y a donc pas de méthode, de système, de cadre, de solution viable à long terme ou de généralité absolue. On parle plutôt de tendances, de choses à éviter et d'autres à conseiller selon la situation.

a) *Motivation et investissement*

La motivation, c'est ce qui explique et justifie une action, un choix, une cause. C'est ce qui va pousser l'élève à s'investir et s'engager dans un projet musical ou un objectif à atteindre. Elle va permettre de maintenir une activité régulière liée au plaisir de jouer et en ce sens, de pouvoir évoluer musicalement. Elle est à la fois source et moteur de travail. Cette question de *motivation* est se retrouve constamment chez les musiciens, amateurs comme professionnels, élèves, professeurs ou artistes. En effet, faire de la musique c'est avant tout un choix. Il peut être différent et être plus ou moins mis en avant selon les profils, les niveaux, les attentes, les intérêts et les envies de chacun. On peut, par exemple, choisir de faire de la musique pour se divertir, avoir une activité extérieure et souffler du quotidien. Ou alors au contraire, en faire son métier, et dans ce cas précis, cette passion pour la musique deviendrait alors une *vocation*. Cette motivation peut être elle-même maintenue en éveil par différents facteurs parmi tant d'autres : comme la recherche du sens (chercher à communiquer, partager sa passion, sa musique, ce que l'on en fait etc.), l'autonomie et l'indépendance, les perspectives d'évolution (technique, musicale, carriériste), le développement et

la maîtrise de soi et de ses compétences musicales et artistiques, ou la reconnaissance d'un tiers (professeur, collègue, établissement, organisme, public). D'après l'article sur *L'importance de la motivation dans l'apprentissage*³ réalisé par le centre de formation et plate-forme pédagogique BetterStudy Institute, on peut alors imaginer deux sortes de motivation : la motivation *intrinsèque* et la motivation *extrinsèque*. Elles agissent différemment sur l'individu. Pour la première, il s'agit de réaliser une activité par pur plaisir personnel sans en attendre un retour quelconque (un avis, un examen, un bilan etc.), il n'y a ni échéance ni attente particulière. Pour la seconde, elle est, je cite : « *présente lorsqu'un sujet exerce une activité en vue d'obtenir quelque chose en échange, comme une note ou une autre forme de récompense [...] Par ailleurs, il est intéressant de souligner que la motivation s'en voit diminuée lorsqu'une motivation intrinsèque se voit soumise à une contrainte ou un contrôle externe, comme par exemple le fait de noter des apprenants-es pour un travail.* ». Il n'est en effet pas rare de trouver des élèves réticents, pour différentes raisons comme un manque de confiance en soi ou le fait de ne pas aimer le système de notation ou d'examen, la notation ou le contrôle obligatoire de fin d'année dans des structures plus strictes comme en conservatoire et en école de musique. Toutefois, comment pourrait-on juger une évolution sans avis extérieur, sans critères particuliers, sans bilan ni contrôle régulier ? Est-il nécessaire d'avoir ce type d'échéance à long terme ? Peut-on alors imaginer un juste équilibre entre des échéances à long terme, nécessaires pour obtenir un diplôme ou un bilan, et d'autres plus courtes, qui permettraient de pousser l'élève à s'investir personnellement dans des projets divers ? Comment réussir à motiver l'élève ? Par quels moyens ? Et quels outils mettre en place ? Ce sont les premières questions que je me suis posées.

Sans motivation, il n'y a pas d'investissement et sans investissement pas de travail régulier et rigoureux, et donc pas ou peu de possibilités d'amélioration. Si l'élève perçoit une sorte de décalage ou de vide entre ses propres capacités et ses objectifs fixés à long terme (qui se révèlent à la fois très désirables et compliqués à atteindre), il peut perdre sa motivation. Une solution pourrait se trouver dans la réalisation de petites échéances (des buts intermédiaires) qui permettent d'une part de donner à l'élève des objectifs réguliers et accessibles mais aussi inédits, plus ou moins grands à atteindre et des pistes de travail pertinentes, tout en rendant son apprentissage plus personnel et dynamique, d'autre part à délivrer plus rapidement une forme d'autosatisfaction, car plus proches de sa réalité. En effet, plus un élève remplit d'objectifs fixés (qu'ils soient faciles à atteindre ou plus compliqués), plus il ressentira de satisfaction, plus son cerveau sera stimulé et plus sa motivation sera renouvelée. Ces objectifs à court terme peuvent prendre différentes formes, ce

³ BetterStudy Institute, « L'importance de la motivation dans l'apprentissage », <https://betterstudy.ch/l-importance-de-la-motivation-dans-l-apprentissage/>

qui les rend uniques : un trait technique particulièrement compliqué à maîtriser, un morceau à enchaîner et à terminer, une nouvelle page à déchiffrer, une audition ou un concert, un projet artistique solo ou en groupe etc. Ils évoluent également au fil du temps, du parcours de l'élève, de ses goûts et de ses envies et permettent à celui-ci d'arriver à un maximum de résultats en ayant fourni un minimum d'effort. Je comprends alors que l'enseignant devrait arriver à mettre en place des dispositifs en faisant des compromis entre ses attentes pédagogiques, les envies de l'élève et le programme de l'établissement à suivre et à respecter. De plus, pour assurer une motivation la plus optimale possible, la tâche à accomplir ou l'objectif fixé(e) ne doit ni être trop difficile car cela pourrait provoquer de la frustration, un blocage, ou un manque de confiance en soi et de ses capacités, ni trop facile au risque alors de tomber dans la lassitude de la routine et l'ennui. Il s'agit là de trouver un juste équilibre pour éveiller l'élève dans son parcours musical. L'investissement est alors intimement lié à la réussite de ce qu'il entreprend. Ce succès est donc source de satisfaction et alimente cette motivation en mouvement permanent et en constante évolution. Le professeur d'instrument quant à lui doit pouvoir décomposer et organiser le contenu de sa discipline selon ses priorités et ses importances. Il doit aussi connaître au mieux les modes d'assimilation d'apprentissage, les outils pédagogiques et les différentes méthodes mis à sa disposition, les attentes des élèves par rapport à l'instrument, les influences musicales et extra-musicales des élèves, les moyens d'acquisition et d'évaluation des compétences et des connaissances... tout cela contribuant à la motivation de l'élève.

Lors de mes entretiens, Jean FESSARD explique qu'en tant que professeur, il fait plutôt en sorte de *ne pas démotiver* l'élève : « ajuster le travail en s'adaptant à chaque situation, ne jamais considérer un progrès comme acquis, toujours être conscient que l'élève ne travaille rarement que pour lui ». Il retourne le problème dans l'autre sens. Il va alors se surinvestir, mettre en regard une pièce à travailler avec un répertoire associé aux envies de l'élève (musique ethnique, traditionnelle, cinématographique, actuelle), le faire jouer dans un groupe ou un ensemble avec une approche musicale collective et plus concrète, et mettre en valeur l'élève s'il en éprouve le désir et/ou le besoin (soliste dans un concerto par exemple). Toutefois, la *remotivation* ne passerait que rarement par l'enseignant mais plutôt par des événements extérieurs (principalement l'environnement social de l'élève : ses parents, sa famille, ses amis...) et sur lesquels celui-ci n'a que très peu d'influence. En effet, le manque d'attention ou d'investissement des parents (ou de ses proches de manière générale) par exemple est très souvent lié à la chute de motivation d'un élève. Ils se révèlent facteur prédominant dans son évolution musicale. Et si Blaise BAILLY (professeur de percussions à Chalindrey et Tavaux) suppose de mettre astucieusement de côté certains points techniques pour se

concentrer sur le côté ludique et musical d'un morceau (cf. p.17), le professeur ne peut pas toujours régler le problème de motivation, même s'il peut faire en sorte qu'il n'existe pas (ou très peu).

Je conclus donc de ces entretiens qu'il existerait deux positions divergentes de source de motivation (mais aussi de démotivation) : de l'individu d'une part, avec sa personnalité, ses connaissances, son environnement social et affectif, son histoire personnelle, le contexte familial ; et de facteurs externes à l'élève d'autre part tels que les choix de l'enseignant (répertoire, style, morceau, difficulté) et le contexte de travail (la situation d'apprentissage).

L'excès de tension ou même d'excitation conduit à des pulsions insatisfaites. Il doit être évité car il engendre, par conséquent, un certain déplaisir. Chaque objectif (personnel ou professionnel) que l'élève se fixe demande du temps pour être réalisé et acquis. Savoir être patient, méthodique et rigoureux sont alors des qualités appréciables que le professeur doit essayer de mettre en avant. De même, c'est à l'enseignant d'aider l'élève à se représenter idéalement les buts et les moyens lors de son apprentissage. Ils doivent être conformes à une réalité objective, au risque sinon d'épuiser l'élève dans un travail démotivant voire inefficace. S'investir, c'est aussi un accompagnement personnalisé tant pour l'élève *via* le développement de soi, que pour le professeur, d'ailleurs, parce qu'il est amené à établir un profil de l'élève, de son niveau, ses attentes, ses acquis et sa personnalité. Cela se fait au niveau du comportement de l'apprenant : être motivé d'une part, avoir une vue globale sur le résultat que l'on attend, prendre conscience du temps et du travail requis pour y arriver d'autre part ; et au niveau du comportement de l'enseignant : être flexible et pouvoir s'adapter à toute situation et tout profil quel qu'il soit. Ce qui m'amène à penser que le professeur doit pouvoir effectuer un suivi personnalisé pour chaque élève. La confiance, instaurée par le moyen de la communication devient alors essentielle dans le rôle de l'apprentissage et de la motivation.

b) Communication en cours d'instrument

Devenir pédagogue c'est aussi être amené à cerner les personnalités de tous ses élèves. Ce suivi personnalisé peut prendre du temps avant de bien cerner son profil car il peut évoluer constamment. Il détermine dans quelle direction le professeur peut aller avec l'élève, permet de structurer les cours, avoir un cadre et se situer vis-à-vis de son apprentissage pour pouvoir l'accompagner dans ses projets et faire un retour sur ses acquis. Établir une connexion, un lien, un

dialogue... implique une communication. Celle-ci est une nécessité en tant qu'enseignant puisqu'elle permet de comprendre l'élève, ses attentes mais aussi ses craintes.

En effet, il est parfois compliqué de comprendre ou de percevoir la source de démotivation chez un élève. Léonard PATRIGEON (professeur de piano) et Blaise BAILLY (professeur de percussions) proposent d'engager systématiquement la conversation avec l'élève en proie à une chute de motivation afin de poser des questions pour mieux cerner l'élève d'une part, et relever les raisons de cette chute de motivation d'autre part. « À travers ce dialogue, c'est l'occasion de dire les choses, les progrès, le potentiel de l'élève ou inversement le manque de travail ou d'implication. » explique Léonard PATRIGEON. C'est par le biais de cette conversation qu'il peut mettre en place un dispositif ou une méthode de travail plus personnalisée, qui va faire avancer l'élève. Il est en effet intéressant d'instaurer le dialogue car il permet de créer une relation stable et un climat sain, de confiance et de confort, tant pour l'élève que pour le professeur. L'élève peut être bloqué par cette différence, cette barrière entre les deux statuts *professeur / élève*. Il peut, dans certaines situations, avoir un certain malaise ou une certaine peur vis-à-vis du professeur et il est important de pouvoir dédramatiser et désacraliser la situation. Il ne faut évidemment pas tomber dans l'extrême opposé, en ayant un lien trop ambigu par exemple. Le professeur doit pouvoir faire preuve de tact et de juste équilibre à trouver entre la proximité de la relation qu'il entreprend avec l'élève et la figure d'autorité ou de tutelle qu'il peut incarner en tant qu'enseignant, en gardant toujours à l'esprit que le respect mutuel entre l'apprenant et l'enseignant est indispensable, *a fortiori* quand l'écart d'âge entre les deux musiciens en est réduit.

L'élève doit pouvoir se rendre compte qu'il est, en ce sens, unique en soi, ce qui pourrait notamment l'amener à développer sa personnalité. Il est, je pense, nécessaire de communiquer avec l'élève afin d'enrichir le cours, d'instaurer une relation de confiance entre l'élève et le professeur dès le début, et de pouvoir en saisir sa personnalité et retenir ses goûts, ses attentes, ses objectifs personnels. *Quel âge a-t-il ? Que fait-il dans la vie ? Que souhaite-t-il apprendre ? Que veut-il faire ? A-t-il déjà fait de la musique et si oui, dans quel cadre ? Quelle musique aime-t-il ? Pourquoi avoir choisi cet instrument en particulier ? Et dans le cadre des percussions : quel(s) instrument(s) possède(nt)-il chez lui pour travailler au quotidien ?...* Il existe de nombreuses questions qui permettent d'établir un profil, un diagnostic et même un bilan dans la plupart des cas, afin de pouvoir adapter le programme de l'élève en fonction de ses envies mais aussi de ses besoins. En somme, une bonne relation permet de mettre en place une atmosphère saine, sereine et efficace tant pour le travail que pour le plaisir de jouer. Elle contribue à une partie de la motivation : l'élève

se sent plus à l'aise, plus confiant et plus enthousiaste à l'idée d'aller en cours. Cela fait partie intégrante de son bien-être au quotidien.

Or il peut arriver un cas difficile (comme l'adolescence) où l'élève ne parle pas, a du mal à s'exprimer, ou n'aime tout simplement pas communiquer. Comment être certain que l'élève est là par choix personnel, par envie ou qu'il ne se sent pas *contraint* de venir ? A-t-il suffisamment de temps à consacrer pour la musique ? Est-il content d'être ici ? Comment instaurer un climat de confiance et établir son profil si le dialogue n'existe pas ? Il n'y a, malheureusement, pas de solution miracle. J'estime que l'enseignant doit pouvoir se montrer disponible. C'est également son rôle d'être le guide de l'élève. Il faut être là pour l'encadrer, le rassurer mais aussi l'accompagner dans son *développement de soi*. Même si le dialogue s'avère complexe voire parfois absent, il reste important de soutenir la conversation, au risque de ne pas forcer l'élève à répondre. Il faut garder à l'esprit de respecter son intimité et ne pas le forcer à dire quelque chose si cela le dérange.

En ce sens, la confrontation est inévitable. Ce n'est pas quelque chose que l'on peut ignorer. Elle peut servir d'outil dynamique pour les cours. C'est un moyen d'accrocher l'élève, de parler avec lui et de rebondir sur des notions musicales et pédagogiques que le professeur d'instrument aurait amenées différemment, peut-être de manière moins pertinente et moins naturelle, si la confrontation n'avait pas existé. Imaginons qu'un conflit éclate entre l'élève et l'enseignant, ce n'est pas nécessairement un problème. Si le professeur s'est trompé, il le fait savoir, s'excuse, avoue son erreur car cela peut arriver à tout le monde, c'est humain. Si au contraire c'est l'élève qui est en tort, c'est le rôle du pédagogue de lui faire comprendre ses erreurs, chercher à comprendre la source du problème, pourquoi il a fait ça et comment trouver des solutions pour surmonter cette difficulté.

J'ai également pu remarquer lors de mes stages de pratique pédagogique aux conservatoires de Chalon-sur-Saône et Dijon, que l'auto-évaluation était aussi une méthode de communication et d'apprentissage qui fonctionne auprès des élèves, en particulier chez les jeunes élèves. En plus de renforcer leur autonomie, elle permet aussi d'inclure une forme de dialogue qui contribue à la fois à établir une relation entre le professeur et l'élève mais aussi de pouvoir rebondir sur des faits ou des notions particulières en dynamisant le cours, de la même manière que le permet la confrontation. Ce type d'interventions, parfois inévitables et délicates ou parfois plus mesurées, est un moyen naturel de créer ou développer un lien avec l'élève. La communication, qu'elle soit unilatérale ou bilatérale, doit rester présente. C'est un élément primordial et nécessaire en société, que l'élève soit en cours collectif comme individuel. Le professeur possède probablement une place privilégiée qui peut

engendrer une collaboration ou une complicité avec l'élève, ou bien au contraire une contestation, un désaccord ou un différend au risque parfois de créer de réelles tensions si la situation est mal maîtrisée (ce qui est justement à éviter). Selon moi, il doit par conséquent faire preuve de prudence et être à l'écoute de son élève.

c) Allier travail et plaisir

Il s'agit là de toute l'ambiguïté et le paradoxe de la musique. Le rapport entre le travail et le plaisir est à la fois intime et relativement opposé. En effet, le travail apporte une certaine satisfaction quand il en résulte des aboutissements concrets, des réussites et des acquis mais plus on s'acharne pour y arriver et plus on peut perdre cette envie et cette patience, tous deux moteurs de la motivation qui, elle, contribue à l'épanouissement du musicien-élève. C'est une forme de cercle vicieux, sans fin. Il faut alors trouver les bons outils pour en sortir et j'estime que c'est aussi au professeur d'instrument d'accompagner l'élève, le guider, le réorienter selon la situation ou les choix qui s'imposent.

Je me suis rendu compte au fil de mes recherches, des discussions mais aussi de mon expérience personnelle qu'il était parfois compliqué d'instaurer un automatisme ou un procédé de travail régulier qui contribue à une forme d'autonomie et ce, particulièrement au début de l'apprentissage, chez les jeunes générations ou lorsque l'on n'a pas pris l'habitude de le faire plus tôt. À force de travailler, *parce qu'on lui dit de le faire*, l'élève tombe rapidement dans une sorte de routine inconsciente, naturelle et automatisée, *parce qu'il est nécessaire de le faire*. C'est pourtant bien réel : cette routine permet d'acquérir des compétences supplémentaires et d'entretenir sa technique, son morceau, sa mémoire, ses traits, son jeu musical et plus largement son instrument. Or comment parvenir à un compromis entre travail et plaisir ? Comment rendre cette routine plus dynamique et moins mécanique ? Quels moyens utiliser pour fournir un travail quotidien ? Et comment rendre le travail attrayant ? Ce sont des questions que je me suis posées régulièrement ces derniers mois, notamment lors de mes différents projets professionnels menés durant l'année 2019-2020.

Projet médiation

En effet, lors de mon projet médiation, qui consiste à mettre en place un dispositif afin de

réaliser une performance musicale par des personnes qui n'ont initialement pas de connaissances, de compétences ni de formation spécifiques liées à la musique, mes collègues (Reine, chanteuse ; Elise, violoniste) et moi avons choisi de monter un spectacle avec une classe de primaire (CE1, CE2) en organisant les séances avec des ateliers (découvertes, écoutes musicales, improvisations, percussions, chant...). Mais alors, comment rendre la musique attractive et accessible pour de très jeunes élèves qui n'ont, *a priori*, jamais fait de musique ? Comment les sensibiliser ? Comment parvenir à les faire travailler ? Quelles compétences mettre en avant ?

Nous avons évidemment dû nous adapter à la situation, remanier nos attentes et revoir certaines séances, remettre en question certains aspects de notre projet et saisir la personnalité des élèves qui nous faisaient face dans l'instant présent, ce qui est toujours assez délicat. Nous avons alors situé les problèmes et trouvé une autre alternative pour arriver au même résultat. Cela passe avant tout par prendre en compte leurs goûts, leurs envies, ce qu'ils aimaient, ce qu'ils n'aimaient pas, ce qui était plutôt captivant pour eux et ce qui était moins évident... Nous savions dès le début que les élèves voyaient ces séances comme une activité annexe de l'école, une sorte de divertissement. Cela permettait aussi de sortir de la classe et de souffler pendant les cours. Les élèves ont toutefois rapidement compris qu'ils étaient en train de réaliser un véritable projet (ce qui a servi notamment de cadre tout au long de notre intervention dans l'école) : un spectacle basé sur une chanson et autour d'un thème sérieux (la nature et les problèmes liés à l'environnement). La communication, le visuel et la pratique sont des éléments-clés pour faire travailler la mémoire mais aussi la concentration des plus jeunes, notamment lorsqu'ils n'ont pas de formation initiale. Ils ont saisi les enjeux et le contexte : ils allaient jouer devant un public constitué de leurs copains, de leurs professeurs et de leurs parents !

La mise en place d'ateliers pédagogiques et de jeux ludiques a donc permis de dynamiser les séances quotidiennes, de les rendre aussi plus accessibles *via* les jeux, les interactivités ou encore les écoutes musicales. L'importance de l'apprentissage par voie orale (parce que la méthode de travail avec partition n'aurait pas été pertinente dans ce contexte) prend alors tout son sens ici. Nous avons rapidement construit une sorte de schéma de séance, qui marchait très bien pour ne pas perdre les élèves au fil des exercices : découverte d'instruments, écoutes musicales, travail approfondi sur la chanson, expérimentations et improvisations aux percussions. Tous ces dispositifs nous ont permis de faire évoluer les élèves dans leur projet de spectacle. Les procédés musicaux (comme l'improvisation et le *soundpainting* instrumental et vocal) ont été très bien reçus chez les élèves, et c'est ce qui a pu ponctuer la chanson et construire ainsi le spectacle. L'enseignante

Isabelle CAILLET dit à ce propos : « Ce travail a été riche en échanges entre les élèves et leurs jeunes professeurs. C'est avec beaucoup d'enthousiasme que les enfants ont adhéré aux propositions de Reine, Élise et Jules. Chaque acteur a fait preuve d'imagination et, en fonction de l'inspiration de chacun, a conduit à une création musicale dynamique et joyeuse malgré un thème grave. » Les enfants n'avaient pas de pratique musicale et pourtant, chacun a trouvé sa place et a pu repartir avec une certaine expérience musicale, artistique et scénique. Ce qui était le plus satisfaisant pour nous était de voir les élèves sourire au public. Ils étaient contents d'être sur scène, jouer et chanter avec nous. Nous avons compris qu'ils ressentaient le besoin de communiquer leur plaisir et leur musique.

Stage pédagogique (pratique d'ensemble)

En parallèle, j'ai eu l'opportunité d'encadrer pendant huit séances un ensemble d'élèves de premier et deuxième cycles de percussions au Conservatoire Jean-Philippe Rameau à Dijon. J'ai pu ainsi expérimenter une forme de dispositif basée sur le plaisir du travail. L'ensemble était composé de six jeunes élèves adolescents de niveaux compris entre première année de premier cycle et première année de second cycle. Il s'agissait ici d'explorer le monde de la composition et de la musique contemporaine en se servant d'un seul instrument : le marimba cinq octaves, particulièrement intéressant pour l'effectif et assez grand justement pour tourner à six personnes autour de celui-ci et permettre moult possibilités musicales et visuelles.

Comment construire un morceau étape par étape ? Quels outils pédagogiques et musicaux utiliser ? Comment rendre dynamique le projet ? Ce sont les premières questions que je me suis posées dès la première séance. Le but de ce projet était de les initier à la composition, à la musique contemporaine et aux musiques actuelles afin de construire un projet musical du début à la fin en les plongeant dans le monde concret de la musique : travail sur table (réflexion, débats, idées...), composition, structuration, agencement et fluidité des différentes parties, exercices techniques, fil conducteur, thème, scénario, mise en scène, etc. Ceci leur permettait d'avoir un cadre clair pour travailler, avec des attentes, parfois même des choses à réaliser ou à réfléchir à la maison et une finalité : le concert. Dès lors, j'ai remarqué que tous les élèves étaient réellement impliqués dans ce projet, parce qu'il leur appartenait d'une certaine manière depuis le début : il s'agissait de leur propre création. C'était aussi, pour eux, un nouveau concept et une occasion de travailler différemment. Chacun avait son propre rôle à jouer. J'ai organisé mes huit séances de telle sorte que les objectifs de chaque cours soient bien distincts : deux séances (rencontre, observations, explications du projet,

diagnostic) ; quatre séances (travail sur les paramètres de création, éléments/idées musicaux, exercices) ; une séance (choix du thème du spectacle, scénario) ; quatre séances (rodage, composition, mise en scène), une séance (générale pré-concert) et concert.

C'était un bon moyen pour les élèves de comprendre et d'analyser la musique, de se sentir investis, motivés et sérieux autour d'un même projet plaisant car plus ils se sentent proches du sujet plus ils sont à même de rendre celui-ci dynamique et concret. Ce type de cours collectif permet au professeur de, peut-être, laisser plus de place à la parole, à l'autonomie et à l'intercommunication entre les élèves. Ils deviennent véritablement acteurs du projet mais aussi du cours. Cela favorise également l'entraide, et l'enseignant devient véritablement une sorte de guide, de conseiller et d'accompagnateur. Il permet de recadrer les élèves quand ils ne sont pas sur la bonne voie, qu'ils ne trouvent aucune réponse ou solution, ou que leur concentration ou que leur inspiration se voit diminuée.

Bilan

J'ai remarqué que le cours collectif est finalement un paramètre qui booste indéniablement la motivation de l'élève et stimule son activité, ceci s'est confirmé au fil des séances et quand j'en ai parlé avec ma tutrice (Violette AMIOT). Jouer en **groupe** permet de comprendre et percevoir la musique différemment, de s'évader plus facilement qu'avec un morceau de soliste, et d'être surtout **plus à l'aise qu'en cours individuel** où seul l'élève est confronté à la figure autoritaire de l'enseignant. De la même manière, **l'objectif ou le but musical et artistique** va probablement être plus évident en pratique collective qu'en cours individuel. Parce que la musique, c'est aussi et avant tout **jouer avec les autres**. Il y a, dans la notion de groupe, un facteur social qui devient essentiel lorsque l'on fait de la musique. L'élève, quel que soit son profil, s'identifie naturellement à ses camarades, qu'ils soient visiblement du même âge, plus jeunes ou plus âgés. La **motivation de groupe** rassemble les élèves. Ils **évoluent** ensemble, à travers un même morceau, une même thématique ou plus globalement un même projet et se stimulent entre eux en permanence.

Mes attentes ont donc été relativement accomplies (car je n'ai toutefois pas pu réaliser la totalité des séances prévues et que le concert a été annulé à cause de la pandémie COVID-19). En tant que pédagogue, j'attendais des élèves un investissement certain dans le projet (prise de parole, proposition d'idée, conseil, entraide...), un respect des consignes initiales, une réalisation des devoirs à la maison (recherche de thème musical, de scénario), une instauration du dialogue verbal

et musical clair en étant respectueux envers les autres, une compréhension des grands principes et étapes de la composition (comment créer, construire et monter un morceau du début à la fin) mais aussi des aspects plus techniques comme une maîtrise des deux baguettes au marimba et des éléments musicaux choisis, travaillés et adaptés pour la pièce, un travail sur la mémoire (jouer sans partition) en instaurant une méthode de travail par voie orale, savoir tenir une pulsation et un tempo fixe avec le groupe... Cela n'a d'ailleurs pas toujours été facile, comme ce dernier point : *tenir une pulsation fixe sans accélérer*. De manière générale, c'est un phénomène que l'on retrouve souvent en musique de chambre : la cohésion de groupe peut rapidement entraîner les élèves à accélérer naturellement, pour le peu que la musique soit entraînante, dynamique et rythmée, ce qui était d'ailleurs particulièrement flagrant avec ce sextuor. J'ai donc dû adapter mes exercices en fonction des difficultés rencontrées pendant les cours. Ici, j'ai mis en place une sorte de rituel de début de séance en leur faisant prendre conscience qu'il n'y a pas que les bras ou les épaules qui bougent lorsque l'on joue mais aussi tout notre corps. L'énergie passe d'abord et avant tout par les pieds et les jambes. Cela m'a permis d'aborder la notion « d'éveil des sens » et de mettre en avant le bas du corps et l'indépendance des membres avec une marche à tempo fixe. Cela leur permettait, en outre, de jouer ensemble, d'avoir un tempo commun et de se rendre compte des accélérations ou des ralentissements causés par l'effet de groupe.

Lors de mes entretiens en compagnie de Violette AMIOT, j'ai eu réponses à un questionnaire concernant le projet. Ils étaient pour la plupart enchantés d'avoir vécu l'expérience. Le changement de professeur leur a permis de découvrir de nouvelles choses, avec un point de vue, une manière de faire et de travailler différents. Le fait de pouvoir monter un spectacle du début à la fin leur a permis de s'approprier leur propre musique et de s'investir encore davantage dans les exercices, les ateliers, les jeux et les étapes de composition. Ils ont également apprécié et trouvé intéressant la capacité d'être plus autonomes pendant les cours, même si ça leur a paru déroutant au premier abord. Ce type de projet à moyen terme permet de sortir un peu plus du cadre de cours, toutefois indispensable pour maîtriser son instrument, et d'échelonner l'année scolaire par un nouveau type d'activité.

Ce que je déduis de cette expérience, c'est que même si je n'ai pas pu tout explorer et tout réaliser par manque de temps (principalement dû à la période de confinement), je pense avoir réussi à partager, de par les retours que j'ai pu recevoir (cf. Annexe n°3), mon expérience auprès des élèves en les plaçant au centre du cours en tant qu'acteurs de projet. Avant tout, je voulais qu'ils puissent découvrir l'ampleur et le contexte de préparation et de composition d'un morceau et plus largement

d'un concert en les rendant le plus autonome possible. Sans vraiment s'en rendre compte, ils ont pu également développer certains aspects à la fois techniques, musicaux et artistiques à travers cette pratique d'ensemble comme : la maîtrise des deux baguettes, la maîtrise du clavier du marimba (à la fois en face du clavier mais aussi à l'envers, de l'autre côté de l'instrument), et l'apprentissage autour des gammes, de l'expressivité (nuances, phrasés, modes de jeu...), du rythme binaire et de la structure d'un morceau. Pour conclure, je dirais qu'il faudrait trouver la même implication de groupe que j'ai pu voir lorsque j'ai réalisé ces deux expériences (la médiation et le cours collectif) dans les cours individuels, où la question d'investissement et où les attentes personnelles sont peut-être moins évidentes pour les élèves.

II/ Comment développer sa *musicalité* pour mieux s'épanouir ?

Qu'est-ce qu'une œuvre *musicale* ? Qu'est-ce que la *musicalité* ? Comment la définir ? C'est un mot que l'on utilise beaucoup dans notre langage, au quotidien, en cours, en classe, en répétition... et pourtant, il est bien plus difficile d'en saisir le sens et les notions exacts qui lui sont associés puisque la musicalité, en tant que telle, reste subjective. On parle généralement de *qualité sonore*, du *caractère musical* d'une œuvre et de *l'expressivité* de l'interprète. En des termes techniques plus précis, cela peut se référer à des nuances, au phrasé, aux conduites, au rythme, au tempo, au timbre, à l'harmonie, aux modes de jeu... C'est aussi un ressenti émotionnel que chaque personne, qu'elle soit musicienne ou non, perçoit et reçoit de manière personnelle. Ce terme de *musicalité* est toutefois habituellement dissocié de la *technique instrumentale*.

« Nous ne possédons de l'œuvre musicale que ce que nous sommes capables d'en recréer, et la richesse de notre possession est corrélative de la rigueur même de nos actes. »⁴

D'après la philosophe, critique, pianiste et musicologue française Gisèle BRELET, la technique est fondamentalement indispensable, de par son aspect esthétique, concret et reconductible. De plus, l'interprétation ne pourrait donc gouverner entièrement la technique puisqu'elle lui est intimement liée : la *technique réalisatrice* permettrait d'exécuter l'œuvre *musicale*. Il n'y a donc pas de musique sans technique. Et la technique, quand on la perfectionne, permet de comprendre et d'interpréter une pièce musicale, ainsi que l'interprétation que l'on en fait. Elle permet, en ce sens, de se différencier des autres musiciens et d'établir un juste équilibre entre ce que le musicien *veut* faire et ce qu'il *peut* faire. C'est un tout, selon moi, qui compose finalement cette *musicalité*.

a) *Technique et posture*

Si on la travaille régulièrement, la technique s'améliore toujours plus (chaque musicien

4 BRELET Gisèle, « L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale. L'exécution et l'œuvre. », Ed. Presses Universitaires de France, Paris (1950).

évoluant à son propre rythme) puisqu'elle permet de manipuler et contrôler son instrument d'une part, et de perfectionner son jeu et son timbre sonores d'autre part. Elle est indispensable à la musique car il s'agit là de l'outil de (re)production d'une œuvre. Ici, la « musique ne peut être vécue qu'en celui qui l'exécute »⁵. Toujours selon G. BRELET, la conception que le musicien se fait d'un morceau ne cesse d'évoluer dans son travail. Je pense qu'ici, elle parle de musicalité dans la re-création d'une œuvre de patrimoine (qu'il faut différencier de la musicalité du projet médiation ou de la pratique d'ensemble par exemple). Quand on parle de technique on parle donc de musique, mais aussi de compréhension puisqu'elles renvoient toutes les deux à l'image de l'artiste. Il existe bien évidemment de nombreuses méthodes propres à chaque instrument pour développer sa technique, comme la *Méthode Agostini*⁶ pour la batterie par exemple, mais c'est aussi elle qui permet d'identifier et de différencier tel ou tel interprète d'un autre, et de rendre son interprétation originale et personnelle. La technique est donc ce que l'on travaille habituellement en premier. Mais elle peut toutefois devenir rapidement harassante et lassante de par sa progression parfois très lente et peu visible et d'un travail répétitif indispensable. L'exécutant ne cesse d'apprécier et d'admirer l'œuvre musicale que dans sa réalisation finale. De la même manière, la technique est ce qu'il y a de plus authentique et de plus pur. Elle permet, en ce sens, de s'exprimer convenablement en respectant l'œuvre musicale en elle-même (son esthétique, sa composition). Elle peut donc devenir un problème si l'on surjoue la pièce en nuisant à sa compréhension et à sa véracité musicales ou que l'on se détache trop du sens original donné par le compositeur. Le musicien a tendance à surinterpréter une œuvre quand il ne dispose pas d'une technique suffisante à sa réalisation. Une technique fragile peut donc fausser l'interprétation. Comment l'élève peut-il imaginer une forme de satisfaction dans le travail technique qu'il fournit et accomplit quotidiennement ? Et comment doit-il ajuster son interprétation et sa technique pour qu'elles soient à la fois pertinentes, intéressantes et les plus exactes possible ?

Nous avons vu que la technique était donc un élément indispensable à la pratique musicale puisque même si l'élève fournit beaucoup d'efforts, il a peu de chances de parvenir à un bon niveau ou réussir un morceau qui demande des capacités particulières puisqu'il lui manquerait alors des compétences techniques. La technique, de par son travail régulier et répétitif, peut toutefois devenir lassante et contre-productive pour l'élève. Elle peut être source de démotivation puisque l'élève n'est pas certain que ses efforts seront payants. Il n'a donc aucune raison d'accomplir ses objectifs

5 BRELET Gisèle, « L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale. L'exécution et l'œuvre. », Ed. Presses Universitaires de France, Paris (1950).

6 Dante Angostini est un batteur et pédagogue français d'origine italienne. Il donne son nom à l'École Agostini et développe la méthode d'apprentissage pour batterie la plus vaste et la plus utilisée en Europe, du niveau débutant au niveau professionnel.

techniques et perdra ou n'arrivera jamais à obtenir les facultés musicales requises, à long terme. Malheureusement, il n'y a pas vraiment de solution miracle. Pour ne pas tomber dans une sorte de mécanisme peu intéressant et lassant (qui entraînerait un désintéressement de l'élève, puis un désinvestissement et enfin une démotivation certaine), ou encore pour ne pas que l'entraînement technique devienne complètement indigeste pour l'élève (il s'agirait là du fond), il faudrait trouver des moyens et des dispositifs motivationnels différents pour aborder la technique (il s'agirait alors de la forme).

Je pense qu'il est important, ici, de faire un parallèle avec la posture et la gestion de notre corps. La posture et la respiration impactent directement notre état de santé physique, mais aussi mental et influence la qualité de son que l'on fournit. Trouver une bonne posture ou une respiration régulière lente et stable n'est pas toujours évident puisqu'il n'existe pas de schéma précis mais plutôt des conseils ou des positions à éviter. Dans mon propre apprentissage, je me suis aperçu qu'une posture adéquate permettait de jouer plus longtemps et de réduire les tensions musculaires qui elles, agissent bien souvent sur ma force mentale. De même, une mâchoire contractée pourrait bloquer la respiration du musicien et ainsi influencer et se ressentir sur le jeu musical (un son sec, des gestes plus durs, brutaux et plus rigides etc.). Prendre le temps d'écouter sa respiration lorsque l'on joue est important. En tant que percussionniste, s'échauffer les membres (poignets, doigts, mains, bras, épaules etc.) est primordial. Les exercices dits *de chauffe* doivent faire partie intégrante d'un cours (en début de séance, logiquement). Et de même, une fin de séance (cours ou entraînement) devrait conclure idéalement sur des étirements et/ou des exercices de relaxation. Lors de longues séances d'apprentissage, les pauses sont également révélatrices pour notre organisme. Le professeur d'instrument doit, quant à lui, pouvoir accompagner et guider l'élève dans cette démarche : connaître et prendre conscience de son centre de gravité, de son corps mais aussi des tensions qu'il peut accumuler s'il ne respecte pas les limites de son corps. Il doit trouver ce qui lui est le plus confortable. Plus concrètement, il existe des conseils pour de bonnes conditions physiques : le dos doit être droit, les épaules relâchées et souples comme les bras, les pieds doivent être ancrés au sol (car ils sont avant tout nos appuis) pour ne pas perdre l'équilibre ou compenser un côté plus que l'autre... tous ces éléments conduisent à relâcher toutes les tensions inutiles et à ressentir l'énergie qui circule dans notre corps, énergie qui se ressent indéniablement dans l'interprétation du musicien.

Une bonne posture apporte donc des conditions physiques complémentaires et idéales pour jouer, ainsi qu'un bien-être tant psychologique que musculaire à long terme. Le sport est d'ailleurs souvent conseillé dans le domaine de la musique. Une posture adéquate peut apporter des bénéfices

dans l'apprentissage musical de l'élève et de son épanouissement personnel puisqu'il lui permet de se sentir plus à l'aise, d'éviter les tensions physiques et de projeter le son de son instrument de manière plus naturelle et efficace. En effet, G. BRELET rapporte que c'est le geste de l'exécutant qui lie l'instrument à la musique, engendrant alors *expression* et *incarnation* de l'œuvre musicale. La technique est donc actée par le geste même du musicien. Ce geste serait alors d'une part assimilée à la maîtrise et au contrôle du corps et d'autre part à la valeur expressive essentielle dans l'accomplissement de l'expression musicale, c'est-à-dire que le geste établit naturellement le son : les nuances, le phrasé, le rythme et la précision des notes.

En percussions, le geste est indispensable et dépendant de tout autre paramètre. La manière dont on effectue le geste aura un impact toujours premier dans la qualité sonore du jeu instrumental. Par exemple, un grand geste aura tendance à produire un son net, profond, riche et fort. C'est pour cela qu'on nous apprend à être souple, efficace et précis dans la frappe, car c'est elle qui détermine le son (que ce soit les nuances ou le phrasé) et le rebond de la baguette (qui permet de développer la dextérité et la vélocité). Même s'il est extrêmement important dans cette discipline, la technique en percussions ne se résume toutefois pas qu'au geste. En effet, il existe un b.a.-ba., qui requiert des compétences initiales comme : la maîtrise et l'équilibre des baguettes quelles qu'elles soient (le poids sera toujours différent d'une paire de baguettes à une autre), le contrôle de son instrument (la largeur du clavier et des lames, différentes là aussi, selon la taille et le type de clavier : marimba, vibraphone, xylophone, glockenspiel...), le respect du tempo du rythme et de la mise en place, l'indépendance et la dissociation des mains et des pieds, la précision. C'est tout un savoir à apprendre, selon moi, c'est un travail réellement progressif, qui dure dans le temps, puisqu'on ne peut que s'améliorer si on persévère ; et une autonomie à avoir, à savoir : rigueur, méthode et patience (mais nous en parlerons plus précisément p.34).

Technique et expression sont donc dépendantes l'une de l'autre et s'interagissent mutuellement, et le geste se révèle donc être le médiateur de ces deux composantes pour une exécution pertinente et efficace. Au contraire, la technique qui n'est travaillée que de manière spontanée (lorsque l'on s'embourbe dans notre propre routine) altérerait la compréhension d'un morceau ou d'une interprétation. Selon Marie JAËLLE, pianiste, compositrice et pédagogue française du XIXème et XXème siècles, il faut éviter de dissocier la technique de l'expression comme pourrait le suggérer l'enseignement, au risque d'y perdre toute notion intellectuelle.

b) Expressivité

L'expressivité musicale est donc actée physiquement par les gestes et les mouvements du corps et du souffle, et semble donner du relief et de la profondeur à l'exécution musicale. On parle aussi de *musicalité*. Selon G. BRELET, l'expressivité est réellement dépendante et subsidiaire à la technique et non l'inverse. À titre personnel, je pense qu'effectivement, on ne peut s'exprimer vraisemblablement sans une maîtrise idéale de son instrument, de ses baguettes (pour les percussions) et de sa technique (liée au geste). Sans geste, il n'y a pas d'exécution musicale. Ceci dit, d'autres paramètres, peut-être moins établis ou statués rentrent aussi en compte. L'expressivité semble relever de l'indicible et de l'ineffable. C'est quelque chose que l'on peut admirer chez un musicien, mais qu'on ne saurait définir exactement et pour quelles raisons cela nous plaît ou nous déplaît. C'est un *travail sur soi* pour le musicien, cette affinité avec le morceau et l'appropriation qu'il en a fait, la mise en profondeur de ses émotions, de sa sensibilité et de sa personnalité qui ressortent à travers l'interprétation musicale de l'œuvre.

Il y a ici deux grandes questions : celle du sens de l'œuvre (*qu'est-ce que le musicien veut transmettre au public ?*) et celle de la transmission (*comment peut-il se faire comprendre ?*). C'est tout un travail préparé en amont et guidé par le professeur d'instrument autour du sens de la musique : appropriation de la partition (quand il y en a une) et du morceau de manière générale (voir *I/ d) Autonomie et travail personnel*), comprendre la pièce et en décrypter tous les éléments qui la composent pour rendre l'interprétation, façonnée par sa propre personnalité, la plus *juste* possible, donner du sens à l'expression musicale – autrement dit, ce que l'on veut transmettre comme caractère, couleur, émotion, histoire... Encore une fois, il ne semble pas y avoir de bonne manière de faire. Il y a toute une part de la musique qui est propre à chacun, plus personnelle qu'une conduite de phrase bien amenée ou qu'un phrasé déterminé à l'avance. On y trouverait alors deux notions globales à *mixer* (il y a toujours ce souci d'équilibre à trouver) : le travail musical (plus conforme aux codes, à la technique...) et l'empreinte personnelle (plus libre et centrée sur la sensibilité du musicien). Je pense qu'il est important de garder à l'esprit que chaque musicien-élève est unique et que le développement de sa personnalité évolue en même temps que son parcours musical. Un élève qui ne devrait se conformer qu'aux codes de la musique (esthétique, style...) impliquerait une forme d'imitation dans son apprentissage (imitation du professeur ou d'une référence musicale ou artistique). Il manquerait, selon moi, de s'épanouir pleinement puisqu'il risquerait, en s'adaptant à un tel modèle qui ne lui appartient pas, de passer à côté de sa propre

personne, *ce qu'il est*. Le pédagogue doit par conséquent accompagner l'élève dans sa démarche de recherche personnelle. Cela peut passer par inviter l'élève à chercher ce qu'il aime, ce qu'il trouve beau ou moins beau, une façon de faire plus pertinente qu'une autre, partir de ce que l'élève propose, le guider dans son développement musical, de le faire expérimenter des choses, de faire réagir l'élève par rapport à ce qu'il fait (on pourrait rapporter ceci au *constructivisme*)... cela prend bien évidemment du temps, ce qui est sans doute le plus précieux, mais c'est nécessaire de *prendre le temps* quand c'est possible de le faire. D'autre part, cela dépendrait également du contexte dans lequel le musicien se trouve, des gens qui reçoivent sa musique et du regard personnel et/ou professionnel que l'on porte sur l'exécution musicale (autrement dit, de l'approche que l'on fait de la musique). L'appropriation d'un morceau est ce qu'il y a donc probablement de plus satisfaisant pour un musicien parce qu'il s'agit là d'un accomplissement, d'un idéal artistique atteint. La musique revient à exprimer une partie de soi. C'est *l'expression de soi*.

Nous avons vu précédemment (voir *I/ c) Communication en cours d'instrument*) que la communication entre l'élève et le professeur devenait essentielle en cours d'instrument de par sa nature sociétale, c'est un paramètre environnemental important pour le confort de l'élève. Mais elle ne se fait pas uniquement en cours individuel ou collectif ! En effet, le musicien, quel que soit son niveau, est régulièrement confronté au contexte même de son art, c'est-à-dire : jouer devant les autres. C'est ce qui constitue en partie le profil d'un musicien. Que ce soit une audition, un concert, un récital ou encore un examen, on retrouve toujours la présence du public et il y a alors toujours une part de reconnaissance dans le travail accompli.

La musique, c'est *jouer pour soi* mais aussi *jouer pour les autres*. Les pouvoirs d'expression et d'exécution de l'élève dépendraient alors de ses propres capacités techniques et du confort de sa posture, de sa respiration et de son corps. La gestion du stress semble d'ailleurs être interconnectée avec celle de la posture. L'élève musicien doit aussi interagir avec le public, *son* public, et sa capacité à s'exprimer musicalement pourra émouvoir celui-ci. Néanmoins, ce fameux public peut être à la fois moteur et perturbateur pour le musicien et donc son expressivité. Un élève qui n'a pas confiance en lui ou qui est stressé par cette mise en situation qu'il n'aura pas suffisamment préparée (ou pour X autre raison) va vite se retrouver bloqué ou perdre ses moyens devant un public décontenancé. Alors comment parvenir à gérer tous ces facteurs réels en direct ?

c) *Confiance en soi et gestion du stress*

Les situations dans lesquelles le musicien est amené à exercer son art engendrent forcément du stress, qu'il soit bon, mauvais, faible ou intense. C'est un phénomène naturellement humain puisque ledit musicien va vouloir jouer le plus parfaitement possible. Quel que soit le contexte de situation, celle-ci reste exclusive, inédite, unique dans le temps. Prenons un exemple des plus communs : le cas d'un concert (qui marcherait aussi pour le cas d'un cours, à son échelle). L'élève va préparer son programme des semaines (voire des mois) en amont, et pourtant il n'aura qu'une chance pour jouer son ou ses morceaux, n'aura pas le droit à l'erreur et devra donner le meilleur de lui-même à l'instant T pour séduire ou émouvoir le public comme il l'entend (une des principales sources de satisfaction) ! Le trac, le blocage, le phénomène de la *page blanche*, du *passage à vide* ou du manque d'inspiration, le doute ou la régression de ses moyens techniques, l'incertitude de ne pas réussir à émouvoir le public, de ne pas être à la hauteur... sont des formes différentes de stress, récurrentes et qui viennent inlassablement angoisser le musicien, qu'il soit jeune apprenti, amateur, débutant ou professionnel, il est toujours présent. La confiance en soi, quant à elle, est propre à chaque musicien. Elle évolue au fil des expériences. Elle peut être très présente, positivement ou négativement, avoir plus ou moins d'impact, engendrer plus ou moins de stress... Elle relève aussi de nombreux paramètres annexes à prendre en compte comme l'histoire, le passé, la psychologie du musicien mais aussi le contexte environnemental dans lequel il est régulièrement plongé (et qui n'est jamais exactement le même). Le domaine de la musique, comme celui du sport d'ailleurs, est en ce sens particulièrement cruel et capricieux.

La confiance en soi est donc un équilibre à trouver en chacun de nous. C'est un travail mental, parfois compliqué, difficile à mettre en place et à gérer puisqu'elle n'est pas quelque chose d'innée, de pré-établie ou d'acquise par nature. C'est pour cette raison qu'il est possible pour l'enseignant d'accompagner l'élève dans cette recherche intérieure, et plus largement appelée *développement de soi*. C'est ici que la relation de confiance entre l'élève et le pédagogue devient existentielle. L'élève pourra avoir une meilleure estime de lui si la relation qu'il possède et entretient avec son professeur est honnête, bienveillante et positive. L'enseignant est là pour encourager l'élève, le valoriser dans son apprentissage, lui signifier son aide, son esprit bienveillant et son empathie. L'élève devrait alors pouvoir croire en lui comme le professeur doit pouvoir lui montrer qu'il croit en les capacités de l'élève. Cet état d'esprit, que l'on peut assimiler à la *pensée positive* peut aider l'apprenti à surmonter ses angoisses, ses peurs, ses craintes et ses propres appréhensions.

Ici, la place de l'erreur ne devrait pas être taboue. Elle peut être préventive si elle est traitée avec précaution. C'est un fil conducteur dans le développement expérimental de l'élève et elle fait partie de son évolution tout en servant son apprentissage. Par exemple, si l'énoncé d'un exercice ou d'un objectif n'est pas assez précis et clair, ou qu'il ne correspond pas au niveau ou au profil de l'élève, il peut allonger la période d'expérimentation et mettre celui-ci dans une situation à risques d'échec permanent. À long terme, ce mauvais calcul peut semer l'incertitude et la discorde dans l'esprit de l'élève et le faire donc douter de sa propre performance, de ses qualités et de ses compétences. Le professeur doit pouvoir être agile et réactif s'il ne veut pas provoquer une réaction en chaîne. Toutefois, ce type de pédagogie reste utile. Il permet de mieux faire mémoriser à l'élève la bonne réponse puisqu'il pourra expérimenter l'inefficacité pratique, technique et musicale d'un exercice. De la même manière, il se sentira plus responsable, sera davantage satisfait de son propre accomplissement et pourra donc redoubler d'énergie pour la suite.

Blaise BAILLY et Léonard PATRIGEON tentent de faire relativiser l'élève sur l'angoisse apportée par un morceau et sa résolution (concert, audition, examen). Il faut dédramatiser la scène, expliquer à l'élève que c'est naturel et qu'il faut faire en sorte de l'utiliser comme une force. L. PATRIGEON conseille même de faire des activités extérieures, qui participeraient au bien-être physique et mental, comme la pratique régulière du yoga. Jean FESSARD quant à lui, met tout en œuvre pour que le moment crucial de restitution ne devienne pas une chose unique dans le temps. Il ne désacralise pas l'instant mais il fait en sorte que ce soit un temps de restitution comme un autre : travail en amont, rodages en public, contexte de l'acoustique de la salle etc. Les trois enseignants se rejoignent sur le fait que le stress entrave bien généralement l'expressivité du musicien (il n'est pas aussi à l'aise que quand il joue tout seul). De plus, L. PATRIGEON (cours de piano particuliers) explique que la gestion du stress est un outil parmi tant d'autres, entre maturité, connaissances culturelles, analyse, écoute... Le stress peut alors favoriser le développement de la musicalité puisque si l'on gère son stress, on est plus à même de partager ses émotions en interprétant son morceau de la manière la plus personnelle qui soit. D'autre part, la meilleure des solutions pour J. FESSARD serait alors de très bien exécuter son morceau pour limiter le plus possible (voire entièrement) les dégâts engendrés par le trac. Ce sont deux choses à part, où le stress peut devenir un obstacle à la musicalité s'il n'est pas maîtrisé.

Stage pédagogique (pratique d'ensemble)

Lors de mon stage de pratique pédagogique, je me suis également intéressé à l'importance

et la place d'un élève qui n'a pas confiance en lui dans un groupe. Nous avons vu précédemment que le cours collectif avait un impact conséquent et bénéfique sur la motivation et l'investissement des élèves (l'effet de groupe) mais il peut aussi avoir des effets néfastes chez d'autres élèves.

Stanislas fait des percussions depuis moins d'un an au Conservatoire de Dijon, il est assez introverti et dès la première séance en ma présence, j'ai pu remarquer qu'il occupait une place moindre dans le groupe d'ensemble de percussions. Il manque ici de confiance en lui (parce qu'il ne montre pas de désintéressement particulier à la pratique, on sent qu'il a envie mais qu'il n'ose pas). Comment comprendre et saisir ses blocages et lui redonner la confiance qu'il a perdue, se sentir bien, intégré, investi et motivé dans ce type de projet collectif ? Comment le faire évoluer de manière positive dans un tel groupe ? Les premiers cours pour lui n'étaient pas simples. C'est le musicien le plus débutant du groupe, et j'en ai déduit qu'il n'osait pas vraiment jouer ou prendre d'initiatives car il lui manquait des connaissances à la fois théoriques mais aussi et surtout techniques par rapport à ses camarades. Je n'ai malheureusement pas pu faire du cas par cas (puisque en cours collectif, c'est toujours compliqué et délicat, que ce soit pour le professeur, l'élève en question ou les autres élèves) et pouvoir approfondir mes recherches avec Stanislas, mais j'ai toutefois mis en place un dispositif qui lui permettait de regagner confiance et/ou de se sentir plus à l'aise au sein du groupe. J'ai d'abord demandé à chaque élève où est-ce qu'ils se sentaient le plus à l'aise, là où Stanislas n'a pas répondu franchement. Je suis passé par diverses étapes mais le plus important ici était de lui donner plus de responsabilités à travers un rôle essentiel dans le groupe. Tandis que la plupart jouaient la mélodie, la basse ou les accords, j'ai confié à Stanislas la tâche d'apporter quelque chose de plus rythmique à la création commune et de lâcher le clavier du marimba (qui était peut-être une source anxigène, puisqu'il avait moins ou même pas du tout l'habitude d'en jouer) pour se mettre au tom ou au woodblock (au choix). Mais l'exercice s'est révélé plus compliqué que je ne le pensais, car il se détachait complètement du groupe au marimba (de par la sonorité, le changement d'instrument et le rôle très rythmique) et était tout aussi mal à l'aise d'improviser quelque chose de purement rythmique, sans modèle ni partition pour le réaliser. J'ai tenté de l'aider, de jouer avec lui, de lui apporter des conseils et même de lui montrer des exemples qu'il arrivait à reproduire, mais rien de bien satisfaisant quant au but initial. Là où je l'ai senti totalement épanoui, c'est quand je l'ai mis à la basse. Le rôle de la basse reste à la fois indispensable (car c'est un élément stable et c'est la base de la composition musicale) et accessible (car plutôt simple dans sa réalisation et son fonctionnement). Stanislas se sentait moins contraint par le rôle improvisateur ou par le rôle de la création rythmique à part entière. Il a finalement trouvé sa place après quelques essais. L'expérimentation, le tâtonnement et l'expérience de l'erreur sont des moyens

d'apprentissage très intéressants et efficaces pour l'élève (et aussi pour le professeur) quand ils sont bien amenés, car il ne s'agit pas ici *d'appuyer là où ça fait mal*, mais plutôt de trouver des solutions à sa source d'anxiété (qui relève souvent plus de l'appréhension que d'un réel problème d'ailleurs). Il faut savoir apporter une démarche plus ludique et plus accessible dans les exercices, pour que tout le monde se sente à son niveau dans le groupe (il est évidemment plus compliqué de rassembler des élèves aux niveaux ou aux âges complètement déséquilibrés dans un même atelier). De la même manière que la place de la basse, j'ai cherché à trouver des exercices et jeux différents à chaque séance qui pouvait raviver l'enthousiasme et surtout la confiance en soi de Stanislas. L'exercice qui a été particulièrement frappant s'intitulait : *jeu des émotions*. Il consistait à faire deviner aux autres musiciens l'émotion que l'on a voulu retranscrire, que l'on a voulu exprimer musicalement par tous les moyens possibles (nuances, mode de jeu, caractère, tempo...). C'était une vision de la musique qui lui parlait. Il se sentait davantage à sa place dans le groupe, beaucoup plus à l'aise et j'en ai profité pour lui donner volontairement plus de possibilités et plus de place dans l'exercice (lorsque d'autres élèves l'étaient dans d'autres phases du cours). Il s'est montré très à l'écoute, attentif et particulièrement motivant pour ses camarades.

Finalement, le stress peut donc être engendré par des facteurs physiologiques (gestion du corps, respiration, posture, souplesse) mais aussi psychologiques (surcharge de travail, angoisse extérieure, manque de confiance, pression du professeur ou du public, fatigue), stress qui relève souvent de l'accumulation de ces facteurs. Il ne faut pas dramatiser une incompréhension ou une erreur, mais plutôt s'en servir pour avancer, la transformer en une action utile. Adopter une pensée et une démarche positives peut être bénéfique à l'apprentissage d'un élève anxieux (et même des élèves en général). C'est en optimisant et en travaillant son mental que l'élève va pouvoir surmonter ses angoisses, son trac et son stress (préparation à la concentration, visualisation, mise en situation...). La confiance en soi paraît indispensable et elle agit pleinement dans l'épanouissement du musicien-élève puisqu'elle permet de se sentir à l'aise, même face à un public ou un tiers, de mieux appréhender la scène et de connaître davantage son corps, ses limites, ses faiblesses mais aussi ses atouts et ses qualités. L'élève pourra alors s'épanouir à chaque prestation, chaque instant musical et pourra s'exprimer librement, comme il l'entend (car la confiance en soi ne serait plus un frein à son expressivité). D'autre part, le stress peut devenir, au même titre qu'une pulsion, que l'excitation ou qu'un objectif à atteindre, moteur de la motivation. Il ne faut pas systématiquement le considérer comme néfaste, ni s'acharner à le combattre. C'est une part du musicien, et il doit faire en sorte de la maîtriser et de la conduire pour la rendre efficace.

d) Autonomie et travail personnel

Le dernier point que je vais aborder est la place de l'autonomie et du travail personnel dans l'épanouissement de l'élève. Dans quelle(s) mesure(s) rentrent-ils en compte ? Comment devenir autonome ? Et dans quel but ? L'autonomie, elle, est une forme d'indépendance et de liberté laissée au musicien dans son travail personnel (qui lui, serait alors sa conséquence). Elle est donc, selon moi, partie intégrante de l'apprentissage et devient indispensable au bien-être de l'élève puisqu'il n'est pas sans arrêt dépendant de quelque chose ou de quelqu'un en particulier. C'est une forme de satisfaction car il n'y aurait pas de contrainte autoritaire. Elle se fait naturellement *en dehors* des cours sur le temps de travail, soit à la maison ou dans les salles de répétition (là où la figure tutélaire du professeur n'est finalement pas présente), mais elle peut également être utilisée *en cours* (notamment en cours collectif où la place qui lui est accordée est encore plus remarquable). Il est donc important pour le professeur de laisser une part d'autonomie à l'élève, même en cours, car cela lui permettrait de situer ses propres problèmes et pouvoir être guidé par le pédagogue. D'ailleurs, elle peut se travailler, évoluer et s'organiser pour devenir optimale car si elle n'est pas bien encadrée ou mal conçue, l'autonomie peut devenir complètement inefficace et même devenir un frein à l'apprentissage de l'élève, dans le cas où celui-ci n'apprendrait finalement que des idées préconçues particulièrement erronées, n'aborderait pas le problème de la bonne manière ou encore ne prendrait pas le temps nécessaire pour travailler.

En musique, l'autonomie, c'est en partie : cerner les problèmes, élaborer des stratégies appropriées, surmonter ces problèmes, s'autoévaluer, développer son esprit critique et artistique, avoir une certaine rigueur, réaliser des exercices journaliers, avoir une méthode de travail régulière autour de la technique, avoir une hygiène convenable (mains et baguettes propres...), respecter son instrument etc. À terme, le professeur vise à ce que l'élève devienne indépendant. C'est aussi une sorte d'attitude, un état d'esprit et un comportement à avoir en tant que musicien. L'autonomie est ici inséparable du travail personnel et vice-versa puisqu'ils permettent, l'un comme l'autre, de préserver les connaissances et les compétences (tant théoriques que pratiques) que l'élève a acquis jusque-là.

Laurent GUIRARD, musicien et musicologue français, pose la question de l'utilité : « À quoi bon persévérer en effet dans un travail qui une fois accompli ne vous servirait pas à grand chose, ou qui semblerait pouvoir être contourné ? »⁷ Les exercices techniques sont la forme la plus

⁷ GUIRARD, Laurent, « Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical », Collection Univers Musical, Ed. L'Harmattan, Paris (1998).

commune d'apprentissage régulier. Ils sont élémentaires, parfois rébarbatifs mais peuvent être également originaux et prendre la forme d'un jeu pour faire travailler la mémoire et créer un automatisme ludique d'apprentissage (cf. p. 17 et 24 du mémoire). De même, la technique peut être travaillée *via* des morceaux de préparation ou même parfois, de répertoire puisqu'il n'y a rien de plus concret qu'une œuvre reconnue dans sa discipline instrumentale. Le tempo est aussi un bon élément à prendre en compte. De plus en plus, la société nous entraîne à tout faire vite et bien, mais il arrive souvent que l'élève saute des étapes d'apprentissage, ne prête pas attention à un paramètre technique et musical en particulier ou n'intègre pas suffisamment (ou de manière faussée) le geste ou le mouvement à exécuter. L'une des premières étapes d'apprentissage consiste à commencer un trait technique lentement, tout en montant progressivement le tempo une fois que le geste est acquis. Il faut trouver un sens à ce que l'on fait, à chaque exercice technique quel qu'il soit et ne jamais perdre de vue que ça peut servir pour réaliser une œuvre musicale. Comme je l'explique dans *I/ a) Motivation et investissement* (cf. p.11), l'élève sera plus à même de se motiver s'il accomplit des petites tâches régulièrement. Se fixer des objectifs à court terme permet de trouver un but à chaque séance réservée à la technique instrumentale. Plus on parvient à compléter ses propres attentes avec succès et plus on est satisfait de son travail. *Il porte ses fruits*. La motivation est une grande roue qu'il faut systématiquement tourner et relancer de manière intelligente et différente. Et si l'élève n'est pas toujours en mesure de saisir cette nécessité de remplir ses objectifs, ou s'il s'en éloigne davantage dans son autonomie, c'est au pédagogue de le reconduire dans la bonne voie. C'est donc une prise de conscience que l'enseignant doit faire prendre à l'élève : l'autonomie est primordiale car elle permet d'entretenir son niveau, mais elle doit aussi servir la musique, sa technique et son expressivité. Faire de la technique régulièrement, certes, mais pas nécessairement y passer des heures à s'acharner dessus. Il suffit au début de travailler dix à quinze minutes (pour une meilleure efficacité) tous les jours (pour qu'un automatisme suffisant d'empreintes et de mouvements se créer) en se fixant des finalités à remplir et en se disant « *Pourquoi je fais ça ? À quoi ça va me servir plus tard ?* »

L'autonomie, c'est finalement la méthode d'apprentissage évolutive et extérieure au cours, ce qui va, d'une certaine manière, pousser l'élève à montrer à son professeur qu'il a bien travaillé. À long terme, c'est aussi ce qui va lui permettre de s'autogérer et de se détacher de la figure autoritaire (bien que bienveillante) de l'enseignant tout en développant son sens critique. La motivation devient évidemment là aussi incontournable dans le travail personnel (on imagine alors très bien un élève en chute de motivation, qui n'a plus de plaisir à travailler tout seul). L'élève se construit en cours mais aussi en dehors des cours, avec le professeur mais aussi sans le professeur. Le rôle de l'enseignant

est donc de toujours guider l'élève dans son apprentissage, son estime de soi et son autonomie. Son but ultime est de faire prendre conscience à l'élève qu'il n'a plus besoin de professeur pour parvenir à ses fins.

Conclusion

Tout au long de mon mémoire, j'ai tenté d'aborder une approche pédagogique et ouverte sur la problématique de l'épanouissement de l'élève. En effet, cela me semble primordial et légitime pour l'enseignant de se sentir concerné, tant dans un souci musical et professionnel (motivation, investissement, qualité de travail) que social et humain (satisfaction, communication, bien-être). Je me suis donc non seulement basé sur le point de vue du professeur d'instrument, mais je me suis aussi appuyé sur la vision et les ressentis de l'élève en général, en commençant par ma propre expérience en tant qu'élève. Je pense que pour le comprendre, il est important de se plonger dans son univers, sa vision et sa perception des choses puisque chaque être, chaque musicien, chaque élève est unique en soi.

Grâce à mes recherches, mon parcours personnel, mes expérimentations et l'expérience professionnelle et variée tirées de mes entretiens, j'ai rapidement constaté que l'épanouissement du musicien-élève dépend de nombreux facteurs, tant musicaux que humains, tant corporels que psychologiques, tant environnementaux que personnels. C'est un amas complexe de désirs et de désillusions, où le professeur a un rôle essentiel dans l'apprentissage musical, la formation et le développement de soi, le bien-être et la motivation de l'élève. En effet, il doit pouvoir prendre en compte les attitudes et les affects de l'élève (colère, frustration, inquiétude, doute, angoisse...), ses attentes, son comportement et son état d'esprit (taux d'implication, quantité d'effort déployé, niveau de risque perçu, adaptation des moyens et des outils mis à sa disposition...), son application et son aptitude à supporter l'échec ou l'erreur, et les aides ultérieures qu'il peut obtenir dans son apprentissage (soutien des proches, des amis, des professeurs), à partir de son travail d'enseignant artistique. Comme l'explique Laurent GUIRARD, « De tels principes conduisent à toujours appréhender le comportement dans des fonctions et des relations individu-environnement [...] ».

Tout au long de mon travail, je me suis remis en question en me demandant s'il existait un parfait schéma d'apprentissage qui ne nuirait pas à l'épanouissement de l'élève. Ce mémoire nourrit cette problématique en prenant en compte un maximum de facteurs, d'éléments et de données. J'ai alors choisi d'aborder les questions de motivation et d'investissement, de communication en cours, du lien entre le travail et le plaisir (ou la satisfaction), de la place de la technique, de la posture, de l'expressivité et de la relation musicien-scène, musicien-public, mais aussi du rôle de la confiance

en soi, de la gestion du stress et de l'autonomie dans le développement de soi de l'élève. En fin de compte, c'est comme si l'épanouissement n'était autre qu'une grande toile d'araignée où tous ces éléments se rejoindraient sans conteste pour ne former qu'un. Il convient également de dire que l'épanouissement dépend de l'environnement de l'élève mais aussi de sa propre évolution, de son développement personnel. Il y a énormément de facteurs qui peuvent être déterminants pour le bien-être de l'élève. Ils sont donc corrélatifs, interconnectés, parfois même dépendants de certains critères ou de certains paramètres. J'ai également insisté sur la nécessité de relier des objectifs à long terme (la plupart du temps très valorisés, reconnus, et plus difficiles à atteindre comme un examen ou un concours par exemple) à des objectifs à court ou moyen terme (en se fixant donc des attentes et des buts intermédiaires plus accessibles mais suffisamment valorisés pour motiver et satisfaire l'élève dans un apprentissage qui deviendrait alors plus efficace et qui semblerait lui correspondre). En ce sens, j'ai pris le parti de proposer des pistes de réflexion plutôt que d'établir des faits, de poser des questions ouvertes, et de suggérer de nombreuses solutions et des conseils pour ne jamais *perdre* l'élève, mais il n'y a malheureusement pas de réponse ou de modèle d'apprentissage fixe et universel, qui marcherait avec tous types d'élèves.

D'autre part, je pense que la pensée positive, la perception et la place de l'échec et de l'erreur, ou encore le problème de posture et de respiration auraient pu être davantage approfondis pour enrichir ce mémoire, mais j'ai opté pour établir un large panel de paramètres, de problématiques et de solutions possibles car dans ce cas-là, la première étape vers l'épanouissement personnel dans le monde musical : c'est la prise de conscience (puis seulement après viennent l'acceptation et le choix de stratégies pour y parvenir). Il est pour moi nécessaire d'être conscient de tout ce qui nous entoure, les différents éléments, bénéfiques comme néfastes, qui peuvent influencer et affecter notre état d'esprit, notre corps, notre bien-être, notre motivation, notre épanouissement (qui forme alors un tout), et les problèmes que ça peut engendrer à court comme à long terme.

Les dispositifs que j'ai mis en place se sont révélés pertinents en rapport à mes attentes, et peuvent tout aussi bien être réutilisés pour d'autres classes ou d'autres élèves, ce qui m'encourage aussi pleinement à mettre en place de nouvelles expérimentations, organisées autour d'autres sujets et en cherchant d'autres buts à atteindre. Le professeur doit toujours faire en sorte d'accompagner l'élève au centre de son projet personnel ou professionnel, en le considérant dans son ensemble, son individualité, qui le constituent lui et pas un autre.

Sources

Bibliographie

ANDRE Jacques (avec la collaboration d'Anthony POULIQUEN), *Pour une vie épanouissante, une éducation motivante, Essai sur la métamotivation*, éd. L'Harmattan, Paris, 2014.

BRELET Gisèle, *L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale. L'exécution et l'œuvre*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, 1950.

GUIRARD Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, Collection Univers Musical, Ed. L'Harmattan, Paris, 1998.

JOUBERT Claude-Henri, *Manuel de composition et d'improvisation musicales*, Ed. Robert Martin, Charnay-lès-Mâcon, 2011.

STORMS Ger, *Cent jeux musicaux*, Ed. Van de Welde, 1985.

Articles

BUSCATTO Marie, « *De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de Jazz* », *Sociologie de l'Art*, 2004/3 (Opus 5), Paris.

Sitographie

« L'importance de la motivation dans l'apprentissage », plate-forme pédagogique BetterStudy Institute, <https://betterstudy.ch/>

Site de la Cité de la Musique-Philharmonie de Paris : <https://philharmoniedeparis.fr/>

Site d'informations et de recherches CAIRN : <https://www.cairn.info/>

Annexes

Annexe n°1 : Entretiens

Entretien n°1 (par correspondance) avec Jean FESSARD, professeur de percussions au Conservatoire à Rayonnement Régional de Reims :

1) Avez-vous une démarche type pour stimuler un élève en chute de motivation ? Ou bien mettez-vous en place de nouveaux outils en fonction de l'âge et du profil des élèves ?

« Je suis malheureusement, comme beaucoup de professeurs, très démuni quand cela arrive et j'essaye surtout de faire en sorte que cela n'arrive pas ! Imaginons donc un vilain cas de démotivation : de caractère et de tempérament, ma réaction naturelle sera plutôt le surinvestissement.

- je vais avoir tendance à surjouer les cours, à montrer beaucoup, valoriser à l'excès le travail apporté -quand il en reste- multiplier les exemples larges (= mettre en regard la pièce travaillée avec le répertoire classique ou autre, ethnique, rock, techno),*
- trouver la musique qui - je l'espère- va remotiver le démotivé, dans cette démarche-là , il n'y a évidemment pas d'exemple type, tout dépend des goûts supposés de l'élève,*
- le faire jouer en soliste dans une pièce types "concerto" accompagné par un petit ensemble (percussions ou mixte),*
- en dernier recours, mettre l'accent sur la pratique d'ensemble.*

Seulement voilà : à l'usage, ça peut fonctionner, mais ça ne fonctionne que rarement. L'inverse (= prendre du recul vis-à-vis de l'élève, le laisser venir au lieu d'aller vers lui, le laisser beaucoup plus libre), ça ne fonctionne pas beaucoup plus.

...Donc ? Toujours à l'usage, il me semble (toujours malheureusement) que la clef de la remotivation ne passe que rarement par le professeur, mais bien plutôt par des contingences extérieures (parents, copains, copines, autres ?) sur lesquelles on a évidemment peu de prises.

Le plus important étant pour moi de ne PAS démotiver : ajuster le travail demandé, ne jamais considérer un progrès comme acquis, toujours être conscient que l'élève travaille rarement pour lui, etc... Bref, le B-A-BA de la pédagogie. »

2) Dans votre expérience de professeur, diriez-vous que le stress a (oui ou non) les mêmes causes chez vos élèves ? Quelles sont les approches les plus fréquentes que vous adoptez pour leur apprendre à gérer ce stress (ressenti corporel, respiration, posture, relativisme...) en situation de déchiffrage, de concerts, d'auditions ou d'examens ?

« Je pense que par stress, la question évoque le trac, ou plus généralement, tout ce qui tend à rendre fébrile lors d'une exécution musicale.

Je n'ai malheureusement pas beaucoup plus de solutions originales. Toujours de manière empirique (= à l'usage), j'ai pu repérer un petit nombre de constantes sur lesquelles le professeur peut avoir un peu de prise :

- parler d'une échéance, en expliquant que l'enjeu n'est pas imaginaire. Et répéter et répéter qu'il vaut toujours mieux surestimer un obstacle que le sous-estimer .*
- conseiller à l'élève de s'isoler au moins 5 min avant de jouer .*
- très important : expliquer à l'élève les modifications acoustiques qui risquent d'advenir, j'ai remarqué que c'étaient généralement les plus déroutantes (acoustique très sèche, ou au contraire très résonnante, impression de perte dans l'espace sonore, etc...)*
- et pour tout dire, je reste persuadé que rien, rien ne remplace un bonne préparation (apprentissage du texte, mais aussi, mise en situation, et travail d'imagination autour de l'exécution : ce qu'on va faire, comment, dans quel ordre, tout ce qui permet non pas de désacraliser le "moment", mais qu'il soit moins unique dans le temps : une fois parmi tant d'autres). »*

3) Selon vous, peut-on faire un lien entre "gestion du stress" et "développement de la musicalité" pour l'élève ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

« Franchement, très franchement, non. Le développement de la musicalité, c'est le travail personnel ou avec le professeur, ou aussi, on l'oublie trop souvent, avec les parents, ou encore, tout aussi important, dans l'imitation des copains, ou encore, de ce qu'ils peuvent voir ou entendre sur youtube. Je ne vois guère qu'un cas de figure qui puisse rentrer dans cette proposition : si on a joué

bien, très bien quelque chose de très difficile, on aura moins peur (= on sera moins stressé) en jouant quelque chose de moins dur. Le stress, j'ai pu l'observer, est un phénomène mécanique, qui se nourrit de ce qui se passe avant et après. Très bien jouer le plus souvent possible me semble la meilleure manière de limiter les dégâts que peut occasionner le stress. »

Entretien n°2 avec Blaise BAILLY, professeur de percussions aux écoles de musique de Chalindrey et Tavaux :

1) Avez-vous une démarche type pour stimuler un élève en chute de motivation ? Ou bien mettez-vous en place de nouveaux outils en fonction de l'âge et du profil des élèves ?

« Il faut s'adapter aux envies de l'élève, son niveau et son profil (poser des questions pour mieux le cerner...) ; jouer en groupe, en duo, cours collectif ; trouver des compromis, des alternatives, quitte à mettre certains points techniques de côté au début (avoir des exemples plus ludiques et musicaux). »

2) Dans votre expérience de professeur, diriez-vous que le stress a ou non les mêmes causes chez vos élèves ? Quelles sont les approches les plus fréquentes que vous adoptez pour leur apprendre à gérer ce stress (ressenti corporel, respiration, posture, relativisme...) en situation de déchiffrage, de concerts, d'auditions ou d'examens ?

« Il faut dédramatiser le fait de jouer en public ou face à un jury. L'encourager, ne pas hésiter à assumer, à jouer vraiment. Le stress est quelque chose de normal, de naturel. Il faut relativiser, rassurer l'élève... Tous les élèves ne réagissent pas de la même manière. Ceux qui font du sport arrivent mieux à gérer le stress par exemple. »

3) Selon vous, peut-on faire un lien entre "gestion du stress" et "développement de la musicalité" pour l'élève ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

« Le stress entrave la musicalité de l'élève. Il faut que l'élève se libère de son stress (et/ou qu'il le contrôle). En situation de concert, ça aide à impliquer l'élève dans son développement personnel et musical. Ça le pousse à s'exprimer ouvertement et à interpréter les œuvres comment il le sent.

L'élève doit être content de venir en cours, pratiquer la musique tout en évoluant. Sans ça, il perd la motivation et la passion qu'il affectionne pour la musique. »

Entretien n°3 avec Léonard PATRIGEON, professeur de piano (cours particuliers) :

1) Avez-vous une démarche type pour stimuler un élève en chute de motivation ? Ou bien mettez-vous en place de nouveaux outils en fonction de l'âge et du profil des élèves ?

« Lorsque je constate qu'un élève est sujet à une grande démotivation, j'essaie tout d'abord d'engager une conversation afin de connaître s'il y a une raison concrète à cette situation. A travers ce dialogue, c'est l'occasion de dire les choses, les progrès, le potentiel de l'élève ou inversement le manque de travail ou d'implication. En bref, de faire le point. C'est par ce biais que je tente de mettre en place par la suite une nouvelle méthode de travail, un suivi peut-être plus personnalisé de cet élève et enfin je donne des morceaux plus motivants vers qui l'élève ira avec plus de passion.

En effet suivant si l'élève est quelqu'un de très scolaire par exemple ou non, je mets en place une routine de travail qui tente de s'adapter au profil. Je garde néanmoins des fils conducteurs à toutes méthodes comme par exemple le travail régulier. »

2) Dans votre expérience de professeur, diriez-vous que le stress a ou non les mêmes causes chez vos élèves ? Quelles sont les approches les plus fréquentes que vous adoptez pour leur apprendre à gérer ce stress (ressenti corporel, respiration, posture, relativisme...) en situation de déchiffrage, de concerts, d'auditions ou d'examens ?

« Pour ma part, je remarque que le stress peut être lié à différents facteurs. Il peut être dû à un manque de confiance en soi, une pression exercée par un tiers (parents, professeur, concurrence au sein de la famille et des amis...), une vision négative de l'activité, une incompréhension globale de l'élève face aux demandes du professeur... elle est propre je pense à chaque situation et profil psychologique même si toutefois on peut remarquer des tendances.

Cela dépend du niveau de l'élève et des exigences. Il m'arrive de donner des exercices de respiration et de visualisation. Je conseille parfois d'aller vers des activités comme le yoga. Régulièrement je rappelle (surtout chez les petits) que l'objectif est avant tout d'apprendre et de se faire plaisir en jouant. Mais le plus important pour ma part au début, comme pour la baisse de

motivation, est d'ouvrir un dialogue pour tenter de découvrir la source du stress afin de mieux adapter mes conseils. »

3) Selon vous, peut-on faire un lien entre "gestion du stress" et "développement de la musicalité" pour l'élève ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

« Il est bien évident qu'un élève qui gère bien son stress sera à même d'exprimer plus de personnalité musicale en situation de jeu en public. Cela ne va pas dire par exemple qu'un élève ayant du stress n'est pas musical ou inversement que quelqu'un de non stressé est par défaut musicien. La gestion du stress est un outil qui favorise l'expression musicale en situation stressante, il y a donc bien l'idée d'un développement musical. Cependant le développement de la musicalité est un élément plus complexe que la gestion du trac dans la mesure où il entre en lien avec la maturité, les connaissances culturelles, l'écoute, les recherches sonores...

Pour conclure, la musicalité peut parfois être bien présente chez un élève au quotidien et disparaître totalement lors de situations à enjeux à cause du stress. Ils sont donc tous les deux étroitement liés. D'où l'importance qu'il faut accorder à ce point. »

Annexe n°2 : Fiche de lecture

BUSCATTO Marie, « De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de Jazz », *Sociologie de l'Art*, 2004/3 (Opus 5), Paris.

L'auteure de cet article, Marie BUSCATTO, est sociologue de travail, du genre et des arts. Elle est également Professeure en sociologie, et Chercheure à l'I.D.H.E.S. (Institutions et Dynamiques Historiques de l'Économie et de la Société) à Paris. Elle a fondé ses premières recherches sur la place des femmes dans le monde du jazz.

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'article « De la vocation artistique au travail musical [...] ». On évoque principalement des problèmes rencontrés par le musicien sur le plan de la vocation artistique qui touche l'espace professionnel et l'espace privé du musicien. C'est un travail de psychologie : l'épanouissement est un grand mélange subtile entre "tensions, compromis et ambivalences". L'auteure s'appuie sur des reportages concrets de soixante-dix-sept musiciens et artistes français, spécialisés dans le jazz. C'est une enquête ethnographique qui a été réalisée entre 1998 et 2002.

N.B. Les sous-titres ont été pour la plupart repris de l'article.

L'auteure introduit son article en expliquant que le travail artistique, c'est avant tout *l'expression de soi*. C'est une partie de nous, l'inspiration, qui intervient dans notre vie professionnelle comme dans notre vie privée. Le musicien peut être alors satisfait lorsqu'il atteint cet objectif (cet idéal artistique), lorsqu'il crée sa propre musique ou son propre style, lorsqu'il y met plus ou moins explicitement une partie de lui : cela devient par conséquent *sa musique*, c'est une forme d'épanouissement. Il existe cependant des contradictions entre vie professionnelle et vie privée. Le musicien est bien souvent partagé par les ambiguïtés que le travail artistique évoque : ses plaisirs ou ses contraintes (tensions physiques et psychologiques comme le stress, l'anxiété, l'angoisse, la peur). Le musicien doit donc faire face à des compromis.

UNE ACTIVITE MUSICALE SOUS LE REGISTRE DE LA VOCATION

Différents témoignages rapportés de musiciens jazz laissent supposer que le jazz (et donc au sens large : la musique) revient à exprimer une partie de soi (l'expression de soi), d'où ce chevauchement entre vie professionnelle et vie privée (ou personnelle). Selon Marie BUSCATTO, cet idéal artistique s'articule en quatre thèmes : la vocation (c'est un choix que l'on fait pour devenir musicien, un choix qui se fait la plupart du temps dès l'enfance ou par passion personnelle qui s'impose), jouer ensemble (jouer en groupe, ensemble ou orchestre est chose primordiale dans la musique et *a fortiori* dans le jazz qui ne se prête pas nécessairement aux grandes institutions comme les conservatoires ou encore les écoles de musique. Ici, le meilleur moyen de progresser c'est en pratiquant, en jouant avec les autres plus qu'en apprenant méthodiquement auprès d'un professeur), la personnalité (c'est ce qui façonne notre propre empreinte musicale, notre propre style, c'est un engagement total de sa propre personne), et enfin la liberté d'expression musicale (le musicien doit être libre de ses choix d'interprétation, le jazzman en particulier cherche à se libérer de toutes les contraintes esthétiques, stylistiques, techniques, écrites ou encore psychologiques).

S'EXPRIMER DANS LE JAZZ, UNE ACTIVITE MARGINALE POUR LA MAJORITE

Selon les témoignages rapportés, la majorité des musiciens de jazz français ne vivent pas exclusivement de leur propre "vocation" (pour rappel, l'auteure utilise le terme "vocation" comme idéal artistique du musicien). En effet, la plupart d'entre eux consacrent également du temps (voire plus de temps) pour des activités périphériques jugées moins personnelles et donc moins pertinentes pour leur épanouissement (dans l'élaboration de leur propre création musicale).

[AMBILVALENCE :] DE LA VOCATION ARTISTIQUE AU TRAVAIL MUSICAL

Les musiciens sont donc perpétuellement confrontés au problème qui oppose *vocation artistique* et *travail musical*. C'est-à-dire, un temps pour la création personnelle, ce que l'on désire en tant qu'artiste. Et un temps pour les activités musicales annexes (cours, reprises, accompagnements, animations...), qui permettent un salaire plus stable, plus régulier et qui n'est pas nécessairement sujet à la renommée (élément principal d'identification des artistes-musiciens).

DE L'EXPLICATION ECONOMIQUE AUX MECANISMES INSTITUTIONNELS ET IDEOLOGIQUES

Le marché du jazz est de plus en plus saturé (on recense de plus en plus de musiciens jazz depuis les années 80'), de plus en plus contradictoire, de plus en plus fragilisé (emploi difficile et compliqué, parfois rare) et difficile d'accès (diplômes, examens, concours, contrôles légaux auprès des professionnels...), mais aussi de plus en plus concurrentiel. Personne ne peut juger la véritable "vocation" artistique d'un musicien (excepté le public, ou les collègues musiciens d'après l'auteure), alors que le système actuel tend vers l'idée contraire (institutions, écoles... où les musiciens sont jugés en permanence).

L'EXPRESSION DE SOI COMME SOURCE DE FRAGILISATION PERSONNELLE, PEUR DE L'ÉCHEC ET PANNE D'INSPIRATION : DES TENSIONS ET DES ANGOISSES PERMANENTES

Certains musiciens parviennent à acquérir réputation et renommée grandissantes (généralement en milieu ou fin de carrière). Il s'agit d'une minorité, qui parvient alors à se rapprocher idéalement du modèle de la "vocation" artistique. On peut dire que le travail et la vie personnelle se croisent et s'entremêlent, laissant parfois le musicien (qui s'implique alors tellement dans sa propre musique) en proie à la fatigue, l'épuisement, la peur, l'anxiété, le stress ou l'angoisse (panne d'inspiration, *feuille blanche*, *passage à vide*, peur de l'échec, de la critique, de se répéter...). Les tensions psychologiques sont nombreuses et obligent les musiciens à se protéger contre ces dangers, au risque de tomber dans la dépression ou la dépendance à l'alcool ou à la drogue.

SAVOIR SE PROTEGER

Ceci mène donc à la dernière partie de l'article : comment se protéger face à toutes ces tensions permanentes ? Pour y parvenir, certains musiciens établissent des liens personnels/d'amitiés solides, ont recours à une discipline personnelle (comme le yoga ou la course à pied par exemple) ou à des thérapies quotidiennes.

BRELET Gisèle, *L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale. L'exécution et l'œuvre*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, 1950.

L'auteure de ce livre, Gisèle BRELET, était une philosophe, critique, pianiste et musicologue française qui soutint une thèse sur le temps musical et les problèmes d'interprétations. C'est elle qui fonda la Bibliothèque Internationale de Musicologie à Paris en 1951.

Cet ouvrage est un essai centré sur l'exécution musicale. Il traite de la forme musicale, au sens de la création, de l'esthétique, de l'exécution artistique qu'il émane d'une œuvre et des questions liées à l'interprétation. Il s'agit d'un sujet qui fait plutôt référence au domaine dit "classique" (savant).

J'ai choisi d'analyser un chapitre en particulier, qui pourrait me servir pour la rédaction de mon mémoire. Il s'agit du dernier chapitre intitulé « Technique et Musique », p. 267-308 (il comprend *Technique et Compréhension*, *Technique et Musicalité*, *Valeur Expressive de la Technique* comme sous-parties dans l'extrait choisi). En effet, le musicien (professionnel comme amateur) est constamment confronté à l'opposition de la technique pure et de la musicalité. Si certains s'accrochent d'autres ne parviennent pas à effectuer de compromis entre ces deux éléments. Deux éléments qui contribuent indubitablement à l'épanouissement du musicien puisqu'ils prouvent à la fois sa virtuosité et son expressivité.

N.B. Les sous-titres ont été pour la plupart repris de l'article.

TECHNIQUE ET MUSIQUE

L'auteure affirme que la musique ne peut être vécue qu'en celui qui l'exécute. On la contemple véritablement et on l'apprécie davantage quand on la joue. L'exécutant est donc sujet à la technique, puisque c'est lui-même qui est capable de recréer, de reproduire l'œuvre musicale. Celle-ci ne peut être réalisée que ce dont on est capable de réaliser et "*l'on a de satisfaction que ce que l'on mérite*", comme le dit G. BRELET. Par conséquent : la technique est fondamentalement indispensable, de par son aspect esthétique, concret et reconductible.

TECHNIQUE ET COMPREHENSION

G. BRELET aborde le chapitre selon une "*théorie répandue*" : la technique serait dépendante et secondaire à l'expression. Or, elle pense bien au contraire, que la technique est indispensable et dissociée de l'expressivité. En effet, l'œuvre musicale ne peut être exécutée sans technique réalisatrice, qui elle, permet d'interpréter la musique. À l'inverse, l'interprétation ne pourrait gouverner entièrement la technique puisqu'elle y est formellement attachée.

La conception que l'interprète se fait d'un morceau ne cesse d'évoluer dans son travail. L'exécutant ne contemple l'œuvre musicale que dans sa réalisation. Bien souvent, l'admiration, la contemplation ou le plaisir que l'on éprouve pour une œuvre avant de la travailler, sont remplacés par la lassitude du travail technique répétitif et harassant. Le musicien doit alors retravailler l'œuvre, la repenser dans un idéal possible. C'est notre propre technique qui permet de voir ce qui est réalisable ou non ; chaque musicien se crée sa propre technique (à l'aide d'un tiers, professeur, ou en autodidacte) et c'est aussi ce qui permet de différencier telle ou telle interprétation. L'œuvre s'enrichit alors de tout ce qui déploie des techniques de l'instrument. Le perfectionnement de la technique permet alors de comprendre et modifier l'œuvre et l'interprétation que l'on en fait. Là encore, l'artiste est face à un dilemme permanent : il doit établir un équilibre entre ce qu'il peut réaliser et ce qu'il veut réaliser ou

entendre. Et idéalement, l'exécutant ne doit uniquement vouloir ce qu'il est capable de faire. De la même manière, un bon exécutant doit pouvoir équilibrer et ajuster son interprétation et sa technique pour qu'elles soient à la fois intéressantes, justes et parfaites.

La technique exprime l'originalité de l'interprète. Technique et compréhension sont donc liées car elles renvoient toutes deux à l'image de l'artiste.

TECHNIQUE ET MUSICALITE

La technique, c'est le pouvoir de produire la forme musicale elle-même. C'est à dire capter des mouvements et reproduire ces gestes... C'est le geste de l'exécutant qui unit à la fois l'instrument et la musique, engendrant alors expression et incarnation de l'œuvre. Cependant, il faut garder à l'esprit que son jeu doit toujours pouvoir évoluer. L'exécutant peut parfois trop se fier à ses états (en s'enfermant dans sa propre satisfaction, ce que l'auteure appelle "*l'émotion passive*") et ne plus s'améliorer pour autant. La technique est ce qu'il y a de plus pur et de plus authentique à la musique, c'est le respect de l'œuvre musicale. Elle permet de s'exprimer suffisamment selon les besoins de l'œuvre et ne pas en rajouter davantage, qui pourrait nuire à sa réalisation, sa compréhension ou son exactitude. En ce sens, la fragilité technique peut fausser l'interprétation (en sur-interprétant). Il existe donc un lien entre l'acte technique et la forme musicale.

VALEUR EXPRESSIVE DE LA TECHNIQUE

Selon l'auteure, la technique est actée par nos gestes. Et ce sont les gestes qui établissent naturellement les nuances subtiles et délicates, les phrasés, les rubato... de la musique. La sensibilité de l'artiste se révélerait alors concrètement dans ses gestes et la technique serait l'art de maîtriser et de contrôler son corps comme son expressivité. Et une technique bien maîtrisée est souple, efficace et précise. Technique et expression se complètent et se fusionnent l'une l'autre : le geste se révèle donc être le médiateur de ces deux composantes pour une réalisation optimale. De cette manière là, la technique qui n'est travaillée que de façon spontanée et automatique altère notre propre compréhension. Selon Marie Jaëlle (pianiste, compositrice et pédagogue française du XIXème et XXème siècle) qu'elle cite ici comme figure de référence, il ne faut pas dissocier la technique de l'expression (comme le tend l'enseignement) au risque d'y perdre toute notion intellectuelle de l'œuvre musicale. Les pouvoirs d'expression de l'exécutant dépendent donc de ses propres moyens et de ses propres capacités techniques.

COMMENTAIRE PERSONNEL

L'article « De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de Jazz » réalisé par Marie BUSCATTO m'a permis, en outre, de comprendre les enjeux et les dangers que recèle la vie de musicien (du point de vue *artiste-interprète-compositeur*) et de son épanouissement personnel qui se trouve alors au cœur de son parcours professionnel. En effet, l'artiste-musicien se trouve dans un conflit permanent entre son idéal artistique et ce qui lui permet de survivre dans la société. Il est contraint d'établir certains compromis pour son bien-être personnel, et c'est ce qui m'intéresse particulièrement dans cet article pour la rédaction de mon mémoire.

Le second extrait, choisi du livre « L'interprétation créatrice : Essai sur l'exécution musicale.

L'exécution et l'œuvre » écrit par Gisèle BRELET en 1950, m'a apporté certaines connaissances précises (et même philosophiques) sur les notions de *technique* et d'*expression*, deux éléments essentiels et omniprésents dans l'apprentissage de la musique et dans l'épanouissement du musicien amateur comme professionnel qui peut régulièrement se retrouver devant des difficultés méthodiques, de compréhension ou d'interprétation. Le musicien doit pouvoir trouver un équilibre juste et parfait entre technique et musicalité pour aboutir à une aspiration personnelle satisfaisante et à une réalisation artistique idéale.

*Annexe n°3 : Questionnaire (anonyme) dans le cadre du Stage de Pratique
Pédagogique 2, à destination des élèves de l'ensemble de percussions*

Jules, étudiant à l'École Supérieure de Musique de Dijon Bourgogne Franche-Comté, a encadré un total de huit séances d'une heure avec l'ensemble de percussions (de six élèves) au Conservatoire de Dijon, dans la classe de Violette AMIOT. Ce questionnaire permet à Jules de récolter les avis et les retours des élèves.

Âge :

Niveau (cycle, année) :

Depuis combien de temps faites-vous des percussions ?

Depuis combien de temps pratiquez-vous l'ensemble de percussions avec Violette ?

Est-ce que l'ensemble de percussions vous permet d'aborder de nouvelles choses par rapport à votre cours individuel ?

Comment vous sentiez-vous avec Jules comme intervenant (à l'aise, dérouté, indifférent...) ?

Avez-vous appris de nouvelles notions techniques, instrumentales ou musicales pendant les séances ?

Avez-vous découvert de nouvelles choses (composition, qualité sonore, mode de jeu...) ?

Le fait d'être guidé par un jeune étudiant était-il plus facile, ou au contraire, plus compliqué à accepter ?

Comment avez-vous trouvé l'ambiance (sérieuse, pas sérieuse, sereine, lassante, dynamique, cordiale, stressante, joyeuse, travailleuse...) ?

Avez-vous apprécié la manière d'aborder ce projet (répertoire original, travail sans partition, sessions de création et de composition, recherche de paramètres musicaux à utiliser, activités et jeux pour chauffer et renforcer sa technique...) ?

Étiez-vous plus autonome ou au contraire, moins autonome pendant les cours ?

Comment vous êtes-vous senti dans le groupe ? Étiez-vous à l'aise avec tout le monde, le morceau, votre partie,, ? Vous sentiez-vous à votre place dans le groupe ?

Comment avez-vous assimilé le fait qu'il y aurait un concert à la fin ?

Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans ces séances ? Qu'est-ce que vous avez le moins apprécié dans ces séances ?

Si vous deviez décrire cette expérience en un seul mot, lequel serait-ce ?

Autres remarques ?

