A whimsical illustration of a penguin balancing on a violin. The penguin is white with a yellow scarf and a large, pink, fan-like object on its back. It is standing on the body of a violin, which is positioned horizontally. The background is a soft, light blue gradient.

**L'exigence dans la formation du violoniste :  
Dans quelle mesure façonne-t-elle l'apprentissage de l'élève  
et participe-t-elle de l'approche pédagogique du professeur ?**

Directeurs de mémoire : Monsieur G. Roy & Monsieur F. Rossi-Chardonnet

ESM Bourgogne Franche-Comté 2024



## *Préambule & Remerciements*

J'aimerais remercier les professeurs qui m'ont accompagné dans ma formation de musicien et violoniste, ceux que j'ai pu observer avec attention prodiguer leurs enseignements et partager leur expérience (en cours ou lors de Master class) et qui m'ont également beaucoup appris, ainsi que les élèves avec qui j'ai eu plaisir à transmettre cet art qui m'anime depuis mon plus jeune âge. Ce sont les pédagogies des uns et les envies des autres qui ont attisé mon appétence pour le monde de l'enseignement artistique. Merci aux élèves des classes de Madame I. Debever, G. Valkauskait et A. Bertrand pour leurs contributions aux questionnements du jeune professeur que je suis.

Un merci particulier aux professeurs qui ont eu la gentillesse de répondre à mes questions et qui ont nourri ma réflexion sur un sujet qui me tient à cœur : Madame A. Mercier, Madame I. Debever, Madame N. Millet, Monsieur P. Robault, Monsieur Y-P Lee.

Merci également à mes directeurs de mémoire Monsieur G. Roy et Monsieur F. Rossy-Chardonnet ainsi que Madame J. Bruckert pour leurs conseils et leurs retours dans l'élaboration de ce mémoire.

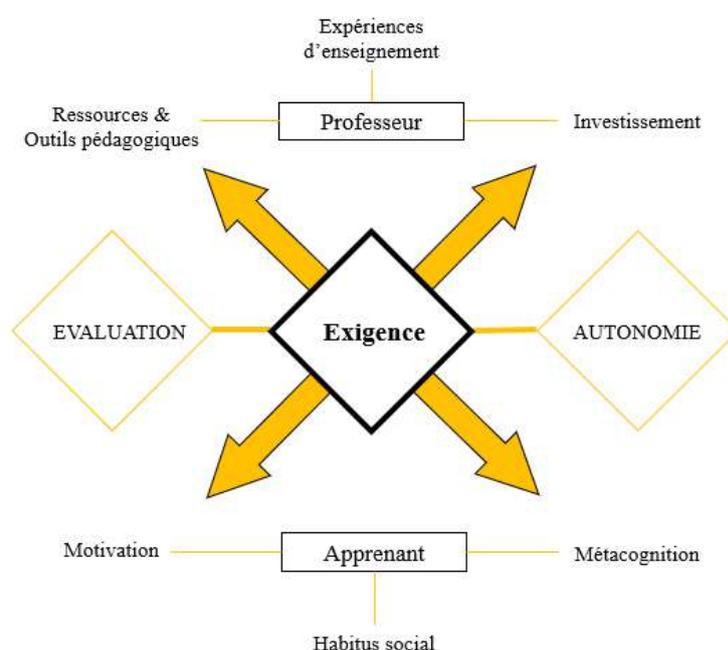
Avant d'ouvrir le propos, j'aimerais préciser que ce mémoire se focalise sur l'apprentissage d'un apprenant d'un jeune âge, qui s'initierait au plus tôt à la musique suivant les classes d'éveil et jardin et qui suivrait ensuite les cycles classiques d'enseignement ; il ne fait pas état du cas particulier de l'andragogie (l'enseignement du violon à un apprenant adulte). Cet enseignement-ci procède de caractéristiques particulières : on observe chez ce profil d'apprenant une intellectualisation et conceptualisation qui prime dans l'appréhension des enseignements là où l'enfant est davantage instinctif et inconscient. En effet, alors que le professeur est sensé partir des intuitions de l'enfant pour progressivement l'amener à une conscientisation des rouages mécaniques et conceptuels qui entrent en jeu dans son apprentissage ; l'adulte pour sa part exprime généralement le besoin de comprendre avant de se lancer dans l'exécution du geste et cela peut être source d'appréhensions, de crispations voire de blocages (psychologiques notamment) qui ne relèvent pas des mêmes problématiques que peut expérimenter un enfant.

## *Sommaire*

Problématique.....	5
Revue de littérature.....	6
Introduction.....	10
I) L'art du violon : une exigence singulièrement plurielle.....	11
A. Démystifier l'excellence : la place de l'erreur dans l'exigence.....	11
B. De l'intérêt des méthodes : l'exigence en recueil d'opus.....	14
C. L'exigence : une philosophie de la musique.....	17
II) L'évaluation ou l'exigence portée à nu.....	21
A. L'évaluation : une mesure sans fausses notes .....	21
B. Définition des règles du jeu de l'évaluation.....	23
C. D'une évaluation formative à formatrice.....	25
III) Les enjeux de l'exigence : le talent réduit en poudre de perlimpinpin.....	30
A. <i>Le Don, le But et l'Agrément...Et pour quelques heures de plus</i> .....	31
B. Autonomie & motivation : le coach et le mental.....	35
C. L'exigence en héritage : un leg parental ?.....	39
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	43
Annexes.....	45

## Problématique & Questions de recherche

Qu'est-ce que l'exigence ? Quelle place occupe-t-elle dans l'apprentissage de la discipline instrumentale qu'est le violon et qui requiert autant d'abnégation qu'elle ne nécessite d'investissement ? Quels sont les enjeux sous-jacents qu'elle peut revêtir ? L'exigence est-elle une responsabilité exclusive ou partagée ? Quelle est la part de responsabilité du professeur dans la qualité de transmission de son art ? Quelle est celle de l'apprenant dans l'appréhension d'un savoir-faire, dans l'intégration des compétences, dans le développement de ses capacités ? Jusqu'à quel point pousser l'exigence ? L'exigence rime-t-elle nécessairement avec excellence ? La bienveillance déontologique du professeur n'est-elle pas l'exigence qu'il place dans la concrétisation des efforts d'apprentissage ? La notion de valorisation qui en découle est-elle une fin en soi, recherchée comme aboutissement de la collaboration du professeur et de l'apprenant, a-t-elle trait à d'autres bénéfices, velléités dans le processus d'apprentissage de l'instrument ? Le professeur doit-il être aussi exigeant avec chaque élève qu'avec le reste de sa classe ? Comment adapter son enseignement sans rogner sur une même exigence que d'aucuns considèrent comme fondamentale ?



*diagramme de Jean Houssaye*

Plus l'on tire sur le fil du questionnement qu'invite à se poser cette problématique, plus l'on pressent les notions concomitantes qui sont à l'œuvre : la notion d'exigence s'inscrit dans un *paradigme d'apprentissage* qui fait donc intervenir un *professeur*, son *autorité* (et donc sa *légitimité*) dans la discipline qu'il enseigne, son *approche pédagogique* qu'il a dû construire (ou continue perpétuellement de construire suivant son *humilité*, sa volonté et capacité d'*adaptation*, ses conceptions personnelles de la portée de son enseignement, sa conscience professionnelle) sur la base de ses propres *expériences d'enseignement*, des *ressources* dont il dispose (recueils, matériels pédagogiques, instruments numériques, etc...) et dont l'*investissement* doit correspondre à la *motivation* de l'*apprenant* par jeu de miroir, motivation qui fait écho à la *curiosité* ainsi qu'à un *investissement* propre de sa part, aux conditions d'apprentissage, à son *habitus*

social au sens bourdieusien du terme, ses représentations et sa culture, avec pour objectif d'inscrire l'exigence dans l'*autonomie* de l'élève... et bien évidemment la mesure, la concrétisation de cette exigence dans le processus d'*évaluation*. C'est pourquoi dans un premier temps, il convient de faire un petit tour de littérature concernant la toile de fond que sont les théories de l'apprentissage.

### *Revue de littérature*

Qu'est-ce qu'apprendre ? D'aucuns se sont essayés à en cerner les contours en tentant d'en formuler une définition mais ce que l'on peut en dire c'est que toutes sont complémentaires.

En 1987, le chercheur et essayiste Philippe Meirieu énonce l'acte d'apprendre comme le fait de « construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir / de penser [...], aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu ». Le docteur en psychopédagogie Jean-Marie De Ketele ajoute deux années plus tard qu'il s'agit d'un « *processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* ». D'autres, comme le psychologue américain Jérôme Bruner, mettent en lumière certes « l'aspect individuel et autocentré » qu'implique l'apprentissage mais surtout sa dimension sociale en ce sens qu'il s'agit d'un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Le sociologue Philippe Perrenoud met pour sa part l'accent sur le fait que l'acte d'apprentissage « renvoie à un état de changement chez l'apprenant : au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement ».

La difficulté de définir précisément et sans équivoque les nombreuses réalités protéiformes et psychologique de l'acte d'apprentissage, de ses principes aux mécanismes sous-jacents, est à l'origine des nombreuses théories et courants qui divisent depuis la création du premier laboratoire psychologique par Wilhelm Wundt à Leipzig, en Allemagne, en 1879. L'éclectisme des conceptions pédagogiques qui en découle en vient à faire dire en 2015 au méthodologiste Saeed Paivandi : « avec sa conception pédagogique, l'enseignant tend à introduire un modèle d'apprenant attendu : il propose ce qui doit être appris, comment cela doit être appris, le rythme des pratiques d'apprentissage, les interactions au sein de la classe, le mode d'évaluation ».

Ainsi, la conception de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques de chaque enseignant renvoient à différents modèles dont il convient dès à présent de faire un succinct tour afin d'établir une base de réflexion sur laquelle apposer la notion d'exigence. Six principaux modèles ont ainsi marqué les axes pédagogiques de l'apprentissage :

1. le modèle de l'empreinte
2. le modèle béhavioriste
3. le modèle cognitiviste
4. le modèle constructiviste
5. le modèle socio-constructiviste
6. le modèle connectiviste

Bien que la pandémie de ces dernières années ait pu affecter lourdement le mode d'apprentissage en matière artistique, professeurs et élèves contraints et forcés de se résoudre aux nouvelles technologies de communication afin de maintenir tant bien que mal (au gré des connexions haut-débit ou adsl) une certaine continuité pédagogique, il sera fait l'impasse sur ce dernier modèle. La relation physique et les interactions comportementales et psychologiques étant davantage au cœur du sujet.

Dans son ouvrage intitulé *De l'apprentissage à l'enseignement*, le professeur en sciences de l'éducation Michel Develay rappelle que deux grands courants de pensée ont pu marquer de leur empreinte les modèles pédagogiques, de l'Antiquité grecque jusqu'au XXème siècle : d'une part l'empirisme syncrétisé par Aristote dans son ouvrage fondateur *De l'âme* qui inspira les philosophes anglais des XVIIème et XVIIIème siècles avec cette formule grecque « γνοτις εστων » selon laquelle la connaissance nous provient du monde extérieur par l'expérience que nous en faisons ; d'autre part l'idéalisme porté par la figure emblématique de Platon qui infusa jusqu'à Descartes la fameuse maxime « χογιτο εργω συμ », traduisant cette théorie de la forme selon laquelle la connaissance nous vient d'idées innées (cette maïeutique qui vise à faire accoucher les élèves de leur savoir par des schèmes cognitifs).

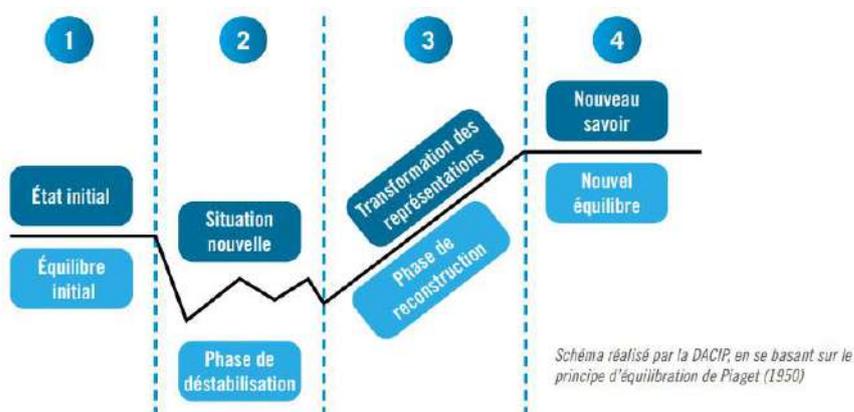
C'est par ce dernier principe évoqué qu'est né le modèle de l'empreinte (également appelé transitif), le plus ancien concept pédagogique qui soit et selon lequel apprendre, c'est recevoir un savoir. Apanage de Socrate, Platon et plus tardivement de John Locke (1693), l'idée selon laquelle le savoir est détenu par l'enseignant qui le maîtrise et le transmet unilatéralement à l'apprenant, concède un pragmatisme non chronophage et économe en moyen puisqu'il réside dans la « transposition didactique » d'un savoir 'savant' en un savoir 'à enseigner' que l'apprenant, passif dans la réception du message, se doit de mémoriser et de restituer au travers d'une écoute attentive. C'est sur cette « neutralité conceptuelle de l'apprenant », cette 'page blanche' que l'enseignant dépose son empreinte en veillant à la clarté et la qualité de son discours afin qu'il puisse s'assurer de la non-déformation du savoir transmis.

Le behaviorisme introduit par le psychologue John Watson à l'orée de la première guerre mondiale repose sur l'idée d'un conditionnement de l'apprenant (travaux initiés par le médecin Ivan Pavlov en 1890 puis poursuivis par Burrhus Frederic Skinner en 1930) qui, façonné par son environnement, modelé par le contexte et le milieu dans lequel il évolue (il est par ailleurs intéressant de constater le terme d'évolution lorsque l'on parle d'apprentissage), modifie son comportement en réponse à un stimulus. Ce comportement constitue « la manifestation observable de la maîtrise d'un savoir. C'est lui qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. De cette façon, si l'on privilégie l'acquisition d'automatismes et de réflexes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, ou encore des gestes professionnels ». Dès lors naît une pédagogie par objectif (PPO) telle que l'ont décrite la psychologue Georgette Goupil et le docteur en sciences de l'éducation Guy Lusignan en 2016, héritière de la conception behavioriste en ce sens qu'elle participe d'une formalisation d'objectifs observables, mesurables, quantifiables qui jalonne la progression de l'apprenant dont la complexité s'accroît à mesure qu'il exécute et répète les gestes attendus : « découper une activité en une succession d'exercices simples à résoudre, selon une progression bien définie ainsi qu'une méthodologie bien précise. [...] Afin de réaliser une tâche complexe associée à un objectif d'apprentissage (geste), l'apprenant va procéder par découpage en petites tâches. La somme de celles-ci permettra d'accomplir des objectifs plus complexes par la suite ».

Amorcée dès le début des années 1940, la psychologie cognitive née en réaction au behaviorisme concédait notamment à l'apprenant une part beaucoup plus active. A l'initiative le chercheur Donald Hebb en 1949 et plus tardivement les travaux des Richard Atkinson et Shiffrin à la fin des années 1960 ouvrent la voie au courant cognitiviste selon lequel « apprendre, c'est traiter, interpréter et stocker de l'information ». Analogue à un ordinateur, les capacités cognitives de l'apprenant, « les processus internes et les connexions », mettent en lumière le rôle prépondérant de la mémoire dans le processus d'apprentissage : une mémoire à court terme « permet l'encodage de l'information et la mise en œuvre de stratégies de récupération, afin d'accéder aux informations stockées » dans une mémoire à plus long terme où réside véritablement l'expérience et les compétences acquises.

Le psychologue et épistémologiste Jean Piaget entrouvre la porte aux pédagogies dites actives lorsqu'il conçoit l'acte d'apprendre comme un jeu de construction des connaissances. Le constructivisme dont il est l'instigateur dans les années 1950 se veut aux antipodes à la fois du modèle transmissif et du behaviorisme en ce sens qu'il entend que les connaissances soient une construction que l'apprenant engrange et/ou automatise mais plus encore qu'elles soient réappropriées par celui-ci. « Il comprend et organise son monde au fur et à mesure qu'il élabore des connaissances, en s'adaptant. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation ». Par un jeu de déséquilibre et de rééquilibration, ce processus dynamique amène

l'apprenant à tantôt intégrer un nouvel élément « à la lumière des schèmes de pensée déjà existants » ; tantôt à déconstruire cette même structure cognitive en vue d'émanciper sa connaissance globale.



Le socio-constructivisme pour finir relève de l'interaction avec autrui pour construire ses connaissances : si Lev Vygotsk s'appuie dès 1960 sur les travaux de Piaget quant au fait que l'intériorisation des connaissances est personnelle, il n'en demeure pas moins vrai que le contexte socialo-culturel n'est pas négligeable dans la construction d'un apprentissage. Il définit ainsi cette Zone Proximale de Développement (ZPD) dans laquelle l'acquisition de connaissances est permise « grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex : amis, famille) ».

Partant de ce principe, il va même plus loin en postulant que « la confrontation entre des avis divergents est constructive dans l'interaction sociale. [...] Le conflit socio-cognitif est provoqué par une dualité entre la conception initiale d'un apprenant et à une autre réalité observée par ses pairs, notamment lors d'un travail de groupe. » En mettant ainsi l'accent sur la coopération et les activités collaboratives des apprenants, l'enseignant se doit de créer des situations favorables à l'émergence de ZPD, ce qui est loin d'être toujours aisé ou opportun.

Après ce petit aperçu des diverses ramifications et tournures qu'ont pris les théories de l'apprentissage, il est temps de se pencher sur la place de l'exigence : comment la définir, comment la prolonger dans le cadre de la formation du musicien et en particulier celle du violoniste ?

## **Introduction**

*« Je ne suis pas difficile ; je me contente du meilleur ! »*

*Winston Churchill*

Désireux d'être bon professeur de violon, de transmettre cet art de la musique qui recèle tant de richesses à partager et d'enseignements à transmettre, je continue de m'interroger sur ce que son apprentissage exige en vérité à bon nombre d'occasions. Dans le contexte des dynamiques d'enseignement artistique de ce début de siècle, se fait jour un paradoxe dans lequel on observe un renforcement de la sélectivité des conservatoires en même temps que se développe la pratique musicale comme activité de loisir. Comment savoir où placer le curseur de l'exigence à l'heure où « la saturation du temps libre est rapportée à un mode d'éducation fondé sur la sollicitation intensive, la confiance envers les institutions et le dialogue parent-enfant » ?

Mais que signifie être « bon professeur » ? Désormais avide de passer en quelque sorte de l'autre côté du pupitre, j'ai voulu sonder plus en profondeur la place que l'exigence peut prendre dans la discipline violonistique. Cette discipline m'apparaît lourde de sens et de responsabilités quant à ce que l'on peut attendre de soi et de ses élèves. Je reconnais sans difficulté ne pas vouloir prêter le flanc à cette raillerie (probablement d'artiste !) : « -- *Qui est son professeur ? – Personne, il a appris tout seul. – Ah ?... Ça fait toujours un coupable de moins !* » De la même façon que je n'aurais aucune envie de me reconnaître dans cette boutade de l'artiste dramaturge William Somerset Maugham : « *Je n'arrive pas à me rendre compte si c'est votre fils qui fait des progrès en violon ou si c'est nous qui nous habituons* ».

Il me semble que Philippe Meirieu dans un de ses panégyriques résumait le mieux cette délicate mission qu'est celle de l'enseignement :

*« La légende voudrait que l'expression « l'élève au centre » soit apparue, dans les années 1980, sous la plume de « pédagogistes » notoires, adeptes de la « nondirectivité » et partisans acharnés de « l'enfant-roi ». Reprise dans la loi d'Orientation de 1989 proposée par Lionel Jospin, elle aurait marqué l'abandon de toute exigence et soumis définitivement les enseignants aux caprices d'enfants désormais promus « maîtres du monde ». Hélas – heureusement, plutôt ! –, il n'en est rien. [...] Parce qu'elle évoque précisément « l'élève » et non « l'enfant », elle ne renvoie ni à la représentation naïve de l'enfance – douceur, curiosité, créativité sous les yeux de parents émerveillés –, ni à son corollaire et antonyme, le garnement capricieux et tout-puissant tyrannisant les adultes. « L'élève », c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes), dans un cadre structuré (l'École), obéissant à des principes rigoureux : ici, l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort ainsi que sur tous les phénomènes d'emprise. « L'élève », c'est celui que l'on « élève »... ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever. »*

## **I) L'art du violon : une exigence singulièrement plurielle**

N'en déplaise à tous ses détracteurs dont les oreilles ne supportent pas sa corde de chanterelle, le violon est sans conteste un véritable bijou de sophistication, issu d'une longue histoire de la lutherie et d'une tradition musicale tout aussi riche que variée. Considéré comme l'un des instruments les plus expressifs qui soit, doté d'un son à la fois mélodieux et puissant, emblématique et fascinant, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est l'un des plus complexes à maîtriser. Que n'ont souffert les oreilles des parents d'élèves débutants d'entendre le 'crincrin' avant de pouvoir sculpter la profondeur de leur son à mesure qu'ils domptaient leur archet ! Et que dire de cette injuste désillusion de justesse qu'il incombe de travailler d'arrache-pied (puisque les mains sont nécessaires) tandis que les frettes de la viole de gambe ou celles de la guitare permettent un confort autrement plus rassurant pour la main gauche...sans parler des touches du piano toujours justes, mais loin de moi l'idée de vouloir déclencher une bataille rangée !

Avant d'arriver à jouer de cet instrument diabolique qu'est le violon, un véritable parcours du combattant doit être gravi : le chemin de son apprentissage est pavé de nombre de difficultés à surmonter, à commencer par l'appréhension d'une posture qui n'a rien de naturel (le violoncelle en cela l'est davantage), d'une main droite qu'il faut dissocier de la main gauche pour des mouvements et des gestes qui ont des rôles bien définis et distincts voire des prérogatives antagonistes (la verticalité de l'articulation de la main gauche ne devant pas briser l'horizontalité décrite par l'archet dans la perspective d'une continuité du son ou d'un phrasé par exemple), d'une aisance à acquérir dans la lecture des notes sur une partition, de la mémoire pour s'en détourner, de la charge mentale couplée à celle de l'endurance physique qu'implique le jeu du violoniste, etc... Sans oublier tout ce qui tient de près ou de loin à la formation musicale en générale (pas seulement du technicien) : nonobstant les notions solfégiques de hauteurs de notes et de conscience rythmique, la culture musicale, l'écoute, le chant, etc... tout ceci participe intégrante de l'apprentissage de la musique.

Sans ambages, le violon est un instrument exigeant. Il est intéressant de voir que lorsque l'on remonte dans l'étymologie du terme, on y trouve bien des acceptions. Et les liens directs avec des notions complémentaires permettent de mettre en perspective ce que l'on entend par exigence.

### **A. Démystifier l'excellence : la place de l'erreur dans l'exigence**

Démystifions grâce à l'étymologie cet amalgame risqué que d'aucuns pourraient faire entre exigence et une quête absolue de l'excellence. Une première définition donnée dans le Dictionnaire de l'Académie française énonce que l'exigence est relative à « ce qui est requis, commandé par les circonstances », une contrainte imposée par « une discipline à laquelle on doit se plier ». Le terme discipline lui-même peut être entendu comme étant la branche de connaissance, la matière d'enseignement et d'étude,

mais également comme une obéissance et une soumission aux règles qui la régissent. Avant de désigner ce qui a trait à l'enseignement et l'élève ['discipulus' en latin], la discipline revêtait l'idée d'une punition, d'un châtement par manquement précisément à la règle. Ecartons les effets délétères sur l'apprentissage des mesures de rétorsion qui ne peuvent être entendables ni moralement ni déontologiquement (un temps désormais révolu), pour ne retenir que l'idée du manquement à l'obligation : il n'y aurait d'exigence dans la musique, en particulier dans la pratique violonistique, qu'en conscience de la technique, des règles naturelles qui la modèlent, et de la volonté de s'y plier avec abnégation. Apprendre à démancher par exemple, parcourir le manche du violon pour réaliser des enchaînements de notes non pas conjointes mais au contraire des intervalles. C'est de la perfection d'un geste de la main gauche qu'il s'agit d'acquérir, une perfection d'autant plus précise qu'elle relève de réalités physiques et de perceptions acoustiques par la pose d'un doigt sur une corde soumise à une certaine tension.

Ainsi, l'exigence que le violoniste doit à la pratique de son instrument résiderait dans ce même souci de précision que le luthier a pour sa facture. Comme si celles-ci ne pouvaient souffrir d'approximation, d'inexactitude à l'instar d'une science. D'ailleurs exigence et exactitude ont étroit lignage étymologique : 'exigere' en latin s'est progressivement mu en 'exactus' signifiant 'pesé' pour aboutir à 'exact'. Ce qui ne saurait être exact, ne saurait relever de l'excellence, « cet éminent degré de qualité », cette vertu [areth en grec ancien] qui permet la réalisation de son plein potentiel. Cette vertu n'est autre que celle de la rigueur : « [l'exigence est] une obligation intérieure que l'on s'impose par souci de rigueur, par soumission à une règle ». Ne pas 'satisfaire aux exigences' de la technique, ne pas faire montre de rigueur conduirait à l'expérience de l'erreur. Pour autant, il est important de ne pas entendre la rigueur au sens d'une inflexibilité austère telle que l'énonçait Tacite un siècle après J.-C. au risque de méprendre l'exigence avec un rigorisme dogmatique. Celui-ci laisserait place aux superstitions dont ont pu faire montre des cadors de la musique classique qui par exemple se refusaient à jouer quelques minutes avant un concert au gré de telle ou telle facétie comme ce violoncelliste qui éprouvait sur le moment des difficultés selon lui à vibrer avec son premier doigt. Ce n'est pas de cela dont il s'agit mais plutôt de savoir si l'on doit concevoir l'exigence comme une rigueur pure, une intransigeance envers toute errance de l'apprentissage (relayant par le fait au second plan et conditionnant le plaisir dans l'acte d'apprendre) ou bien comme un esprit d'initiative plus permissif, dont l'indulgence est mue par une quête de sens que l'apprenant éprouve par tâtonnements et duquel peut en sortir un certain plaisir à découvrir et apprendre de ses découvertes ?

C'est exactement ce qu'évoque Jean-Pierre Astolfi à propos de l'erreur : dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner*, « l'apprentissage est en effet un continuum d'essais, de tâtonnements, d'erreurs, de retours réflexifs sur son mode de fonctionnement ». Une des prérogatives de tout pédagogue est d'identifier, d'analyser les erreurs de l'élève pour les corriger et les transformer en objectifs-obstacles que l'apprenant surmontera. « Ce sont des passeurs de réflexion, des chercheurs qui analysent et proposent des retours réflexifs afin de développer les compétences métacognitives des élèves et leur permettre de devenir

plus autonomes ». Je reviendrai sur ce point de la métacognition et de l'autonomie chez l'apprenant ultérieurement mais l'on peut d'ores et déjà esquisser les hypothèses d'Astolfi sur l'origine des erreurs : elles peuvent être relatives à la compréhension des consignes, au mauvais décodage des attentes, aux conceptions et représentations des apprenants mais également aux habitudes d'apprentissage ou à la surcharge mentale induite par des tâches complexes.

A la lumière des différents modèles pédagogiques évoqués précédemment lors de la revue de littérature, il est intéressant d'observer l'apport d'Astolfi concernant le statut de l'erreur et sa considération de celle-ci envers les enjeux pédagogiques à l'œuvre : pour certaines l'erreur est la responsabilité de l'enseignant, pour d'autres, elle incombe à l'apprenant. En effet, dans le cas des modèles de l'empreinte et du comportementalisme, l'erreur commise par l'apprenant est perçue négativement. « On cherche à l'éviter ou à la contourner grâce à un parcours extrêmement guidé et pré-jaloné ». Dans ces conceptions unilatérales, elle est la preuve manifeste d'un échec dans la réalisation par l'apprenant d'un point d'apprentissage qui met à l'épreuve « la capacité [de l'enseignant] à s'adapter au niveau réel de ses apprenants » (Astolfi, 2014). Pour ce qui est du cognitivisme et du constructivisme en revanche, l'erreur est inéluctable voire dispensable en ce sens qu'elle participe intégrante de la construction des apprentissages et des processus de progression : « elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. Décortiquer la 'logique de l'erreur' permet d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages » poursuit-il. L'académicien française André Frossard n'observait-il pas que « Le mécontentement ne vient pas avec l'échec qui incite à la patience mais avec le succès qui rend exigeant ».

La valeur ajoutée de ces modèles réside dans une considération de l'erreur analogue à celle d'un réactif en physique-chimie : l'intérêt pour l'enseignant est d'observer ce qui se joue dans les capacités de réflexion de l'apprenant, de voir quel chemin intellectuel il peut emprunter pour corriger l'erreur, quels mécanismes celui-ci met en branle et vers quelles stratégies d'apprentissage cette métacognition lui suggère-t-elle. Ce qui rend la tâche de l'enseignant bien plus complexe en pratique puisqu'il est contraint d'ajuster constamment ses réponses, de diversifier son panel de méthodes, de recueils, de morceaux en fonction de telle ou telle contingence pédagogique et est de facto destiné à faire du cas par cas dans son approche d'enseignement. Ce qui importe pour l'enseignant c'est de bien déceler chez l'apprenant la nature des erreurs qui peuvent l'entraver afin d'adopter les opérations rétroactives de correction adéquates. Et cette progression procède d'une dimension des plus importante dans l'apprentissage à savoir celle de l'évaluation, j'y reviens en seconde partie.

## B) De l'intérêt des méthodes : l'exigence en Opus

L'idée de progression repose sur les capacités d'un apprenant et la notion de travail, c'est-à-dire ses potentialités qui se développent à la faveur d'apprentissages de fond et qui renvoient au « postulat d'éducabilité » selon lequel chacun est capable de progresser. Ces capacités sont déclinables en compétences (notion qui a fait l'objet d'une pédagogie spécifique sur l'apprentissage par la maîtrise des compétences) qui pour leur part sont selon l'expert en gestion des compétences Guy Le Boterf : « une combinaison et mobilisation pertinente [par l'apprenant] de ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, savoir-être, expériences) et de ressources de l'environnement (moyens de travail, informations, réseaux relationnels) en vue d'agir en situations plus ou moins complexes, en satisfaisant à des exigences ». Dans cet énoncé générique de la compétence, c'est l'essence même de l'exigence qui est dépeinte dans l'apprentissage et les deux locutions latines *exigo* et *agere* que l'on trouve dans l'étymologie du terme 'exigere' sont à cet égard lourdes de sens. En effet, 'exigo' selon les dires d'Horace un siècle avec J.-C. signifie 'achever', 'mener à bonne fin', 'mener à terme'. Quant à 'agere' qui a donné le terme 'agir', cela signifie littéralement 'pousser devant soi' mais son équivalent grec *αγωγοσ* en précise le sens : 'conduire, guider'. D'ailleurs le mot 'pédagogue' vient du grec *παιδαγωγος* constitué de *παιδοσ* (enfant) et d'*αγωγοσ* : il désignait ce précepteur grec de l'antiquité qui expliquait sur le chemin de l'école les enseignements du mentor au jeune enfant. L'on pressent dès lors l'idée qu'un enseignement qui s'attacherait à développer les capacités de l'apprenant sur le champ des compétences requises consisterait à accompagner celui-ci sur ce qu'il convient de faire, 'de la bonne manière de faire les choses', et l'exigence porterait peut-être avant toute chose sur comment apprendre à travailler.

Si d'aucuns considèrent avec effarement que le travail est toujours cet instrument de torture moyenâgeux reposant sur un trépied, d'autres préfèrent à cette origine controversée d'autres tentatives d'explications étymologiques. Certains optent pour la contraction latine entre 'trabs', signifiant 'entrave' (contrainte donc), et 'val' traduisant un changement d'état avec une petite variante avec la locution 'trans' laissant transparaître l'idée de 'passage, de transition vers' ; quand d'autres se tournent de l'autre côté de la Méditerranée en y cherchant dans les termes hispaniques les notions de labeur ['lavorare'] et d'œuvre ['opera' lui-même issu du latin 'opus']. Il en retourne donc de la peine que l'on se donne dans l'exercice de ses capacités, du résultat de l'activité accomplie ou bien encore de la qualité de l'exécution d'un ouvrage. Cousu de fils blancs, c'est bien la notion d'exigence qui est à l'œuvre ; l'expression 'c'est là de la belle ouvrage' n'en est-elle pas éloquente ? Apprendre à travailler est donc l'une des premières exigences qui se posent en toile de fond de l'apprentissage de tout musicien et en particulier ceux dont l'instrument requiert des efforts réguliers concernant un travail de longue haleine comme explicité ultérieurement. D'où la responsabilité de l'enseignant de guider l'apprenant dans ce qu'il est convenu d'appeler le 'pilotage de son



de jeu bien précises (tempi, sens d'archet, places d'archet, articulations, doigtés de manière générale) et qu'il convient pour l'apprenant de respecter et de s'atteler avec conscience et attention s'il escompte en tirer la pleine substance pédagogique.

Rien n'est donc laisser au hasard dans l'orientation des apprentissages et l'humilité est l'une des prérogatives de la posture de l'enseignant. La prise en considération des possibilités physiques de l'apprenant, à l'instar de la taille de sa main, pour élaborer des exercices et objectifs pédagogiques est importante affirme Clothilde Münch. « Je cherche des exercices coutumiers en fonction de ce que j'observe chez l'enfant. S'il a du mal à bien ouvrir sa main, je l'amène à faire des dixièmes. » S'il y a mille façons de faire passer un savoir, c'est bien que la déontologie encourage l'enseignant à ne pas emprunter systématiquement les mêmes chemins, sans considération de ses motivations, de sa morphologie, de ce qu'il est, de ses aspirations futures. « Il ne faut pas faire ce que le professeur a envie de faire ». La notion de ludicité entre en jeu dès le plus jeune âge : « l'éducation des réflexes est le premier pas vers la liberté des gestes. Ensuite les mélodies ou comptines apprises très tôt seront la première approche vers les tonalités, le rythme et le phrasé. Toutes ces données seront inscrites dans le cerveau du jeune musicien, sans aucune contrainte si tout est appris de façon ludique ». Les chants populaires et folkloriques permettent-ils de travailler la technique pendant plusieurs années : du chant aux répartitions d'archet, en passant par les gammes chaque objectif, critère et tâche relatifs à une table des acquisitions ainsi énoncée trouve sa correspondance dans un répertoire adapté : « *A la claire fontaine* est très bien pour travailler la coordination main gauche-archet. Pour la précision dans le changement de cordes, la comptine *Une souris verte* est très adaptée. Procéder par groupements pour la pose des doigts de la main gauche permet d'éviter la complexe question des tons et demi-tons par exemple. La fragmentation du processus de travail procède d'une pédagogie adaptée à l'âge et aux caractéristiques de l'apprenant en même temps qu'elle instille une méthode de travail sur laquelle peut s'échafauder les apprentissages de l'apprenant (voir en Annexe Page 45 les slides confectionnées dans le cadre du Stage de Pratiques Pédagogiques I).

Cette multitude de recueils tend à prouver que l'exigence induite par la pratique de l'instrument, par sa technique est justifiée et qu'il est nécessaire d'en passer par là pour s'en affranchir par la suite. « La méthode est là pour rappeler qu'il y a des passages obligés, sinon on n'y arrive pas » assure C. Münch. Il suffit de parcourir les écrits des maîtres qui ont marqué de leur patte l'histoire du violon pour se rendre compte qu'il y a là une exigence impérieuse de la technique violonistique, une exigence que chacun à chercher à appréhender par un bout de la lorgnette.

### C) L'exigence : une philosophie de la musique

Plus qu'une injonction morale qui viendrait de l'extérieur, de l'altérité ; l'exigence est avant tout cette « obligation intérieure que l'on s'impose par souci de rigueur », une discipline à ériger en principe de vie, en hygiène de vie comme le fait l'athlète dans son domaine sportif. Plus qu'un besoin, c'est un désir profond que le professeur cherche à instiller dans sa pédagogie avec ce goût pour l'effort, la conscience du travail bien fait et le plaisir à en tirer chez l'apprenant.

Des grands noms à l'instar de Yehudi Menuhin dans son ouvrage *L'art du violon*, sa collaboration avec William Primrose dans *Violon et Alto*, ainsi qu'Ivan Galamian avec son ouvrage détaillé intitulé *Enseignement et technique du violon* ont ainsi apporté leur éclairage personnel au même titre que d'autres ont pu le faire sous un angle plus philosophique également comme Dominique Hoppenot dans *Le violon intérieur*. Nous reviendrons par la suite sur leurs apports (dans la troisième partie) mais le témoignage de Clothilde Münch constitue une première approche de la prétention de l'enseignement. La célèbre pédagogue, en dépit de moments de vie extrêmement durs dans le contexte historique sombre et difficile des années 1940, élaborait la méthode Vivaldi approuvée par Arthur Grumiaux, Dorothy Delay ou encore ce même Yehudi Menuhin - lequel a préfacé sa méthode par ces mots : « Je suis toujours très ému quand j'observe l'adulte, dépositaire d'une longue et riche expérience, se consacrer aux exigences les plus simples de l'enfant en action, portant toute son attention, non seulement sur l'exactitude et la précision des gestes mais aussi sur le développement de son esprit et s'engager ainsi dans sa propre re-création », . Dans la transcription de son échange avec Valérie Touvenot-Lambert (*Grandir avec son violon : La pédagogie du violon selon l'expérience de Clothilde Münch*), cette professeure de violon qui a formé des centaines d'élèves et dont la plupart ont réalisé de très grands parcours dans la musique, mère de cinq enfants contrainte de reléguer « sous le lit » son violon pendant plusieurs années de maternité avant de reprendre l'instrument et son enseignement, relate justement son expérience et son approche pédagogique, elle qui a côtoyé Shinichi Suzuki et Claude Létourneau.

C. Münch affirme que l'humilité est l'une des prérogatives de la posture de l'enseignant. Il faut toujours s'adapter en prenant en considération les possibilités physiques de l'apprenant, à l'instar de la taille de sa main, afin d'échafauder des exercices et objectifs pédagogiques : « Je cherche des exercices coutumiers en fonction de ce que j'observe chez l'enfant. S'il a du mal à bien ouvrir sa main, je l'amène à faire des dixièmes. » S'il y a mille façons de faire passer un savoir, c'est bien que la déontologie encourage l'enseignant à ne pas emprunter systématiquement les mêmes chemins, sans considération de ses motivations, de sa morphologie, de ce qu'il est, de ses aspirations futures. « Il ne faut pas faire ce que le professeur a envie de faire ». Dès lors la notion de ludicité entre en jeu dans l'organisation de l'enseignement dès le plus jeune âge : « l'éducation des réflexes est le premier pas vers la liberté des gestes. Ensuite les mélodies ou comptines apprises très tôt seront la première approche vers les tonalités, le rythme

et le phrasé. Toutes ces données seront inscrites dans le cerveau du jeune musicien, sans aucune contrainte si tout est appris de façon ludique. »

De la méthode Suzuki, elle en garde un sentiment mitigé : « Lorsque que j'ai commencé à enseigner, je n'avais pas de cadre prédéfini et fond, cela a été une chance. [...] J'ai enrichi mon expérience en allant au Japon : j'ai vu la quintessence de l'extraordinaire et du très mauvais. Les japonais ont souvent ignoré les spécificités de l'enfance, mélangeant le comportement des enfants et la vie d'adulte, prenant les enfants pour des adultes en miniature. » Loin d'elle l'idée de décrier la philosophie Suzuki qui se veut tournée vers l'assimilation du langage musical comme peut l'être une langue maternelle : « Suzuki, sous la simplicité apparente de sa méthode révolutionnaire, faisait passer des notions extrêmement difficiles. [...] Il voulait à la fois rendre accessible la musique à n'importe quel enfant, mais avec beaucoup d'ambition et d'exigence. Le choix des altérations, du phrasé était très rigoureux. Par exemple, il proposait aux enfants trois notes dans un phrasé, jamais choisies au hasard ».

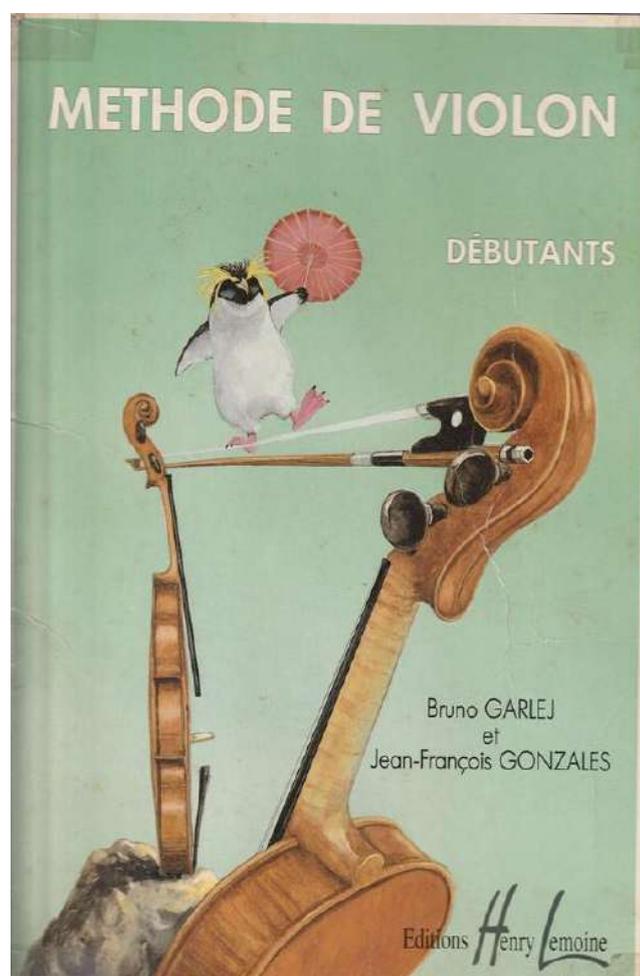
Néanmoins, elle relate la déception qu'elle a éprouvée au regard d'une méthode qui privilégie l'acquisition de reflexes et d'automatismes dans les gestes, par le biais du mimétisme notamment et d'un modelage de l'apprenant par rapport à ce qui est attendu de lui : ce conditionnement enlève à une certaine forme de liberté et d'esprit d'initiative chez un apprenant pour qui il ne lui est pas octroyé cette capacité réflexive sur son apprentissage. « Ma méthode diffère de l'approche de Suzuki car elle essaie de laisser beaucoup plus de place à la personnalité de l'enfant. Nous ne lui laissons pas non plus la liberté de faire n'importe quoi ; nous guidons mais nous laissons une grande place à sa personnalité ».

Par ailleurs, si elle concède à Claude Létourneau l'indubitable humanisation qu'il a pu réaliser outre-Atlantique de la méthode Suzuki et qui selon elle manquait cruellement, elle considère qu'il y a un juste équilibre à trouver entre rigueur de la technique et la manière de transmettre de la part de l'enseignant : [grâce à Claude Létourneau] tout le monde peut enseigner. [...] Au Canada, j'ai pu rencontrer des musiciens assez médiocres mais qui étaient d'excellents pédagogues. Jusqu'à un certain niveau leur approche était remarquable ! »

C'est plus globalement d'une véritable philosophie de la musique qu'enjoignent d'adopter les diverses didactiques qui ont pu voir le jour. Elles constituent en cela des terrains favorables à l'épanouissement de l'apprenant sous l'égide de préceptes rigoureux mais au combien bienveillants. Le choix de la méthode dépend des valeurs pédagogiques de l'enseignant ainsi que des objectifs d'apprentissage des apprenants, chacune capitalisant sur des forces qui leur sont propres. Ainsi, la méthode Suzuki mise-t-elle sur une écoute précoce et le mimétisme, forte de l'idée selon laquelle « tout enfant peut apprendre à jouer de la musique de la même manière qu'il apprend à parler sa langue maternelle » ; la méthode Colourstring, créée par la violoniste et pédagogue Géza Szilvay, aborde-t-elle

sous l'angle de la créativité et de la ludicité la pratique instrumentale afin de susciter l'attrait et développer au plus tôt une expressivité musicale ; l'école Vivaldi fondée sur « une approche intégrative » dans laquelle l'enseignement du violon est étroitement corrélé à une formation musicale solide pour se mettre dans l'optique d'une complète formation du musicien ou encore les violons dansants inaugurés par la pédagogue française Brigitte Rullier joignent-ils de manière interactive les pas de danses aux carrures musicales pour une conscientisation rythmique et une intégration pleine et entière de l'engagement du corps dans le jeu violonistique.

C'est un véritable numéro d'équilibriste, de funambule tel que Y. Menuhin s'est plu à l'imager lors du colloque national ESTA sur l'enseignement des instruments à cordes tenu à Grenoble et qui avait pour thématique *Enfants, Musique et Médecine*. C'est là une belle métaphore ! A la fois pour ce que requiert l'instrument : l'on cherche le subtil équilibre entre technique (sans quoi tout est hors de portée) et liberté, mouvement du corps, vibration des émotions et expressivité intuitive. A la fois en ce qui concerne la véritable posture de l'enseignant : il cherche (avec plus ou moins d'assurance de sa part ou de celle de l'apprenant car ils sont sans filet !) à progresser sur le fil de l'apprentissage, il se meut convaincu de son devoir de transmission et conscient de la justesse des préceptes que lui incombe ce devoir. Il est ce passeur dépositaire d'une mémoire, d'une esthétique de la musique dont il est un maillon destiné à perpétuer la transmission.



Ce parallèle est d'autant plus amusant à observer que la couverture même de la méthode pour débutants de Bruno Garlej et Jean-François Gonzales reflète cette image du pingouin funambule (métaphore d'une démarche qui progresse tant bien que mal) au point d'équilibre d'un archet passerelle d'un stade d'apprentissage à un autre ou que l'on peut tout aussi bien interpréter comme cette tempérance entre les exigences de la technique et celles de la musique : celles de la joie, du plaisir que l'on prend à vivre la musique et à la communiquer !

On peut même voir dans cette illustration, en extrapolant quelque peu, la métaphore de ce fameux triangle didactique qui expose le rapport de l'enseignant au savoir, son sens du devoir de transmettre à son tour ce dont il a bénéficié, et le rapport à l'apprenant qui fait partie intégrante des schémas pédagogiques.

Hormis au sein du modèle de l’empreinte, l’apprenant est systématiquement placé au centre de ses apprentissages. Comme le soulignent les travaux d’Etwistle (1998) : « *la qualité de l’explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores en relation avec l’expérience personnelle, la façon dont l’enthousiasme de l’enseignant réveille l’apprenant et provoque son intérêt, son empathie manifestée à travers la disponibilité, la prise en compte de l’apprenant et son opinion, le souci de l’apprentissage de l’apprenant, exercent une influence indéniable sur l’apprentissage et sa perception du contexte de cours* ».

Qu’elle participe d’un enseignement directif ou d’une liberté d’expérimentation de l’élève, il y a quelque chose de particulier, de singulier dans la posture qu’adopte l’enseignant vis-à-vis du savoir et de ce qu’il cherche à transmettre à l’apprenant. Dans son article *La machinerie et l’événement* publié dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques* en novembre 2012, Philippe Meirieu relatait sa fascination pour « *‘un je-ne-sais-quoi ou un presque rien’, comme dit Vladimir Jankélévitch<sup>1</sup>, qui fait toute la différence. Quelque chose d’indéfinissable, qui s’échappe dès que la recherche académique tente de le formaliser, qui se volatilise dès que la hiérarchie institutionnelle veut le cerner et s’efforce de le fichier. [...] Ce qui se passe là relève de la transmission, dès lors que l’on ne réduit pas ce terme à la formule "transmission de savoirs", mais qu’on l’entend comme "transmission d’un rapport au savoir". Il est là l’événement, en effet, dans l’exigence que "l’apprenneur" entretient avec ce qu’il enseigne et dans la jouissance qu’il trouve à exercer cette exigence* ».

De cette conception de la pratique du violon et des formes que peuvent prendre son enseignement, découle un pilier des plus importants de l’exigence : celui de l’évaluation. C’est Caelius Rufus qui, dès le premier siècle avant J.-C., instille dans les déclinaisons du terme ‘exigo, -is, -ere, -egi, -adum’ ce sens de l’examen, de l’« observation attentive », de la considération, de « l’expression d’un jugement » et in fine de l’évaluation avec le concours de Sénèque qui, deux siècles après lui, achève cette définition par la volonté de « contrôler », de « vérifier avec soin ». L’enseignant se verrait dès lors revêtir son manteau de détective pédagogue muni de sa loupe d’expert afin d’observer au plus près et d’examiner avec acuité les indices qui jalonnent les chemins de l’apprentissage. Jean de Lafontaine ne disait-il pas dans l’une de ses fables qu’« Il n’est pour voir que l’œil du maître ». Il aurait alors une nouvelle corde à son violon en plus de celles d’artiste interprète et d’enseignant pédagogue : celle de l’évaluateur-examineur.

---

<sup>1</sup> Musicologue français et « philosophe du ‘devenir’ qu’il veut surprendre ‘sur le fait’, en équilibre sur la fine pointe de l’instant ».

## II) L'évaluation ou l'exigence portée à nu

Dans un article paru dans *La lettre du Musicien* de mars 2008<sup>2</sup>, un directeur d'établissement témoignait : « Tout directeur de conservatoire est régulièrement confronté à cette question de l'examen : « Dis-moi ce que tu penses des examens et je te dirai quel directeur tu es. » A quoi l'on peut parfaitement répondre : « Dis-moi comment tu évalues et je te dirai quel enseignant tu es » ! Sempiternel débat qui partage autant le corps enseignant que les équipes administratives et pédagogiques des institutions musicales, la pertinence des examens, des moments d'évaluation tout autant que leurs modalités, semble être au cœur d'une quête de sens à donner à l'exigence dans le monde musical. Sans pour autant vouloir fomenter « un clivage stérile avec d'un côté, les défenseurs d'un modèle où seuls régneraient l'exigence, la recherche de la perfection et donc la qualité et de l'autre, les promoteurs d'une certaine modernité éducative qui mettraient en avant le relationnel, la spontanéité et où toute notion d'exigence serait a priori écartée », ce directeur s'interrogeait sur la place que devait plus globalement occuper l'évaluation dans l'apprentissage des élèves musiciens. A raison d'un cursus assez dense et de l'adaptation de l'enseignement dispensé en cycles d'apprentissage, le parcours initiatique de tout musicien est jalonné d'évaluations intermédiaires et finales. « Autrefois, un étudiant de musique pouvait facilement passer jusqu'à cinq années à travailler avec son professeur principal en ne se soumettant qu'à de rares évaluations, voire à aucune ; désormais, [le programme d'études et d'évaluation plus condensé et plus intense participent d'une] reconnaissance croissante du besoin d'associer une évaluation à chaque élément du programme d'études. »

Face à la complexité de l'évaluation des apprentissages de l'apprenant, dont les enjeux sont conséquents en termes de formation initiale et continue des enseignants, les communautés de pratique constituées par des professeurs (voire enseignants-chercheurs), des conseillers pédagogiques, des dirigeants d'établissement, même des parents d'élèves se posent légitimement cette question lancinante : qu'est-ce qu'évaluer et sous quel prisme l'exigence participe-t-elle de l'acte d'évaluation ?

### A) L'évaluation : une mesure sans fausse note

L'évaluation n'est pas à confondre avec la notation. Ce ne peut être simplement l'expression d'un jugement de valeur ou d'une appréciation quantifiable qui se veut objective. Elle ne peut se résoudre à une mesure de la performance froide, clinique dont la note dévoierait le parcours personnel de l'apprenant, son humanité, sa psychologie, l'embryon de musicalité qu'il développe progressivement. Pour trancher entre ce qu'il convient de noter ou d'apprécier, il faut rappeler ce qui distingue les deux grandes catégories d'évaluations dont dispose l'enseignant : celles portant sur les résultats (évaluations

---

<sup>2</sup> <https://www.indovea.org/2008/03/la-relation-a-la-musique-nest-pas-seulement-affaire-de-competences/>

pronostique/diagnostique/sommative et certificative), l'autre portant sur les processus (évaluations formative et formatrice). L'accent qui est mis, dans l'évaluation sommative, porte sur la performance de l'apprenant à un moment M - ce qu'il restitue dans l'instant de l'épreuve. Réciproquement, l'évaluation formative s'attèle davantage au processus - la façon dont l'apprenant a été capable de fournir ce résultat, ce qui lie la distance parcourue depuis la dernière évaluation importante afin de livrer cette prestation. Ce progrès doit être mis en perspective de la distance qui lui reste à parcourir dans un temps imparti, jusqu'à la prochaine évaluation sommative afin d'atteindre l'objectif souhaité. Or dans le cadre d'une évaluation formative, la note ne saurait suffire à la progression de l'apprenant car par-delà la note, ce qui importe c'est surtout de l'assortir d'un commentaire, d'appréciations circonstanciées, de feedback (j'y reviens un peu plus tard).

Noter c'est porter une appréciation chiffrée, reposant sur un barème préalable, afin de dresser une synthèse sur le degré d'adéquation entre un modèle de référence et la production d'un apprenant. Une note ne peut être informative à cet égard, ce n'est qu'un chiffre qui en voulant résumer un état général du niveau d'apprentissage ne rend compte de la véritable progression de l'apprenant, de ses efforts, du chemin parcouru ou de la remédiation qu'il conviendra d'apporter à ses lacunes. Elle ne renseigne ni l'apprenant, ni l'enseignant sur les acquis et besoins de formation qui se doivent d'être différenciés et adaptés. C'est en cela que s'ajoute une pauvreté prédictive de la note : par son caractère sec, rendu impersonnel au travers d'une grille d'évaluation, aussi critériée soit-elle, elle ne présage en rien de l'avenir de la prochaine évaluation. Pire encore, l'évaluation réduite à une note est perçue, et pour cause puisque ne dit-on pas qu'elle 'sanctionne' un apprentissage, comme une menace et peut s'avérer en ce sens contreproductive selon les écueils pointés du doigt par C. Buchs, F. Butera et C. Darnon dans leur article universitaire *L'évaluation, une menace ?* : obsession de la réussite, esprit de compétition exacerbé, crispations cristallisées autour de l'examen, etc...

Puisque l'évaluation doit participer de l'apprentissage de l'apprenant, et que cet apprentissage est par essence le cheminement parsemé d'erreurs, de régressions, de bonds en avant soudains ; une note serait en cela la négation du droit à l'erreur, à apprendre et confinerait à la paralysie de la progression réelle de l'apprenant par le climat rigoriste qu'elle induirait et dont nous avons été mis en garde auparavant. « L'apprentissage produisant une déstabilisation cognitive et affective chez l'apprenant, ce dernier se trouve dans un état de vulnérabilité émotionnelle au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir » enjoint Daniel Cortès-Torréa (*Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*).

D'autre part, la note, comme la musique et l'évaluation d'une performance, d'une interprétation, souffrent de subjectivité : le souci d'objectivité, de cohérence et de reproductibilité que requiert l'évaluation (en particulier sommative et certificative) peut paraître chimérique. Elle est sujette à un certain nombre de biais cognitifs (effets de stéréotypie, de corrections, de fatigue et bien d'autres développés par H. Piéron et Y. Abernot. A tel point que les jurys lors d'une évaluation musicale cherchent à dissoudre la subjectivité

individuelle en réunissant au moins trois membres constitutifs, d'horizons variés, et tentent de neutraliser les écarts de notation extrêmes, soit par une moyenne, « soit par un cheminement plus discursif vers une note faisant l'objet d'un consensus parmi l'ensemble du jury ». Le but étant la recherche d'une « intersubjectivité » pour pallier aux divergences de notation. Ainsi, la confusion entre évaluation et contrôle par la note tient à l'extériorité des critères d'évaluation qui se veulent normatifs (mesurer la différence par rapport à la norme).

La docimologie introduite par H. Piéron dès 1922 semblait faire le distinguo entre d'une part une évaluation sommative à visée certificative (en rapport avec des attentes précises concernant les acquis que l'on cherche à vérifier) et d'autre part une évaluation prédictive/pronostique (laquelle vise à orienter les élèves). Pour se positionner sur la notion de programme, M. Scriven discerne en 1967 l'évaluation sommative (certifier le programme) d'une évaluation 'formative' permettant au programme de s'améliorer par des adaptations successives. Mais c'est au cours des années 1970 que cette évaluation formative prend tout son sens dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise émergente (« mastery learning » développée par Bloom, Hasting et Modaus) qui participe d'une conception d'apprentissage néo-behavioriste : l'évaluation intimement chevillée à l'enseignement devient un principe fondamental avec l'idée que la maîtrise de la discipline enseignée est accessible à tous les élèves et « une des premières exigences de cette pédagogie est d'accorder le temps nécessaire à l'élève pour qu'il puisse maîtriser le contenu enseigné sous condition que l'élève passe effectivement le temps nécessaire sur la tâche d'apprentissage ».

## **B) Définition des règles du jeu de l'évaluation**

L'évaluation participe intégrante de l'apprentissage de l'apprenant : il apporte « la preuve » ou la confirmation de l'étape à laquelle il se trouve et peut constituer un canal d'information pour progresser. Sans évaluation, l'apprentissage pâtit d'une perte de repères : elle est en effet le signal observable de la bonne intégration des enseignements autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, valide d'une certaine manière la progression à l'aune de critères soigneusement élaborés au préalable et dénote d'indications précieuses pour adopter les stratégies d'apprentissage adéquates. Plus encore, elle permet de rendre compte explicitement de ce qui est rendu difficilement décelable tant l'apprenant et l'enseignant sont immergés dans le processus d'apprentissage.

Ce que préconise Charles Hadji dans *Evaluation, les règles du jeu*, « c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable ou référé et un référent pour produire **de l'information éclairante** sur l'observable, afin de **prendre des décisions** ». L'évaluation s'inscrit dès lors dans un temps hors de l'action didactique effective au cours duquel « les démarches, les processus, les phases, les gestes » sont autant de rouages sur lesquels l'examineur porte son attention dans l'accomplissement des tâches effectuées par l'apprenant

tout autant que son propre regard sur la méthodologie d'évaluation. Plus les critères de celle-ci seront rigoureux, plus perspicace sera l'acte d'évaluation et plus il sera possible d'apposer son exigence de manière pondérée. « Dès lors que l'examen ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle précisant le niveau d'exigence, les types de savoirs et savoir-faire effectivement attendus, etc... chaque examinateur devra pourvoir au manque par ses propres conceptions, ses propres attentes, ses propres exigences quelquefois sur-personnalisées. C'est dans le dérapage de l'examen que l'on sent le mieux la nécessité – et l'absence – d'un contrat social à propos de celui-ci. » constate Y. Chevallard.

D'où l'importance de dresser une grille d'évaluation qui fasse état de manière explicite, claire et précise afin d'espérer que toutes les parties prenantes de l'évaluation (apprenant, enseignant, examinateurs) parviennent à un consensus sur :

- ce qui est évalué, les attentes traduites en référentiel critérié,
- la collecte d'informations et d'indices ayant trait à la manière dont est évaluée la matrice de compétences,
- la traduction de ces indices en signaux parlant par l'acte d'interprétation des informations recueillies (de là s'articule une signification certaine au regard des attentes préalablement définies. L'évaluation étant une opération de lecture en surface des indices, elle est nécessairement orientée.),
- la formulation d'une appréciation destinée à être communiquée par la suite dans la perspective de prise de décision pour remédier à la situation d'apprentissage

Trouver les mots justes qui répondent aux exigences de qualité de ces questionnements fondamentaux édictés par De Ketele et Rogiers participe d'une volonté de répondre aux soucis :

- de complexité des éléments évalués,
- de pertinence (le caractère cohérent et approprié de l'épreuve),
- de validité (la bonne adéquation entre l'outil de mesure et ce qu'il est sensé mesurer : « Les instruments n'ont de vertu que s'ils accroissent les compétences d'observation et d'interprétation des enseignants »),
- de fiabilité (la confiance vis-à-vis des résultats d'observation),
- de transparence et de clarté,

dans un domaine artistique où la musique exprime ce que les mots ne parviennent paradoxalement pas à retranscrire.

Néanmoins, on peut s'interroger sur le fait que l'évaluation qui s'attache uniquement à la performance d'un apprenant soit effectivement représentative de ses capacités et de son apprentissage. Bien que l'on pourrait arguer que la constance et la régularité sont des valeurs auxquelles l'élève doit se raccrocher, une telle évaluation qui ne prendrait pas en compte les aléas auxquels il est soumis (stress,

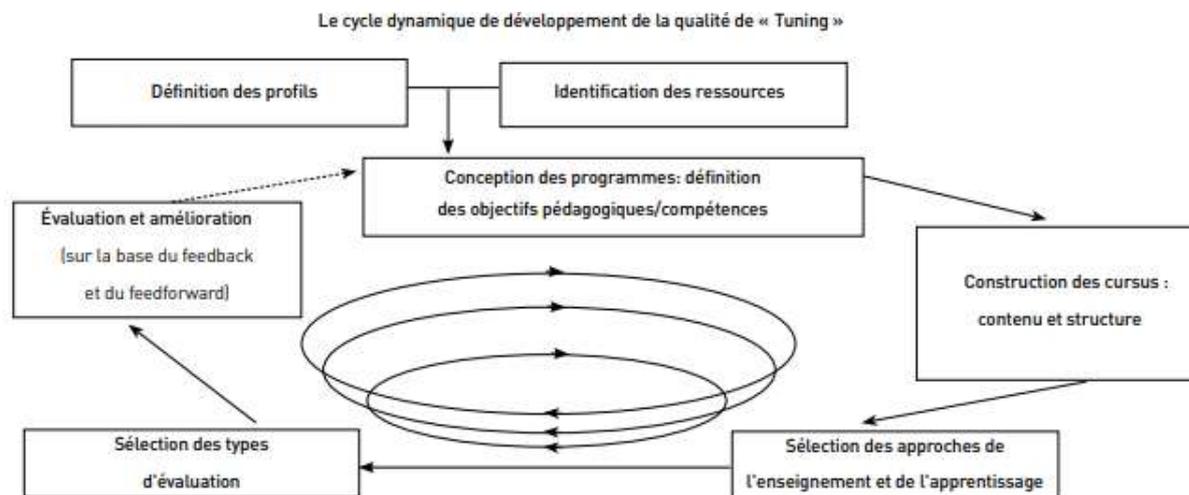
trac, émotivité, passe difficile moralement, conditions physiques, contextes particuliers) et se contenterait de catégoriser de manière simplifier les apprentissages pourtant complexes, passerait à côté de la plus importante part de ceux-ci : le processus. Au contraire, « un système d'évaluation efficace, et qui gagnera la confiance des musiciens, doit être capable de faire justice à un accomplissement remarquable aussi bien qu'à celui qui parvient tout juste au seuil de réussite. » Performance et compétence sont deux niveaux d'analyse distincts : « la correction de la performance ne signifie pas plus la maîtrise de la compétence que l'incorrection son absence » indique P. Vermersch dans la distinction qu'il opère entre analyse du comportement (factuellement descriptif) et l'analyse de la conduite (sujette à l'interprétation puisque les raisonnements de l'apprenant sont inférés à partir de son comportement. D'autant plus qu'à mesure que la complexité de l'apprentissage et ses critères sont pédagogiquement signifiants, ils sont plus difficiles à observer. Les processus cognitifs de l'apprenant constituent une « boîte noire » à laquelle l'enseignant n'a pas accès. L'enseignant dans son approche pédagogique est pris dans l'intrication d'observer certes, mais de dépasser ce qui n'est qu'observable pour interpréter des comportements en situations pédagogiques perpétuellement renouvelées (sous peine de n'être qu'une dérive instrumentaliste) : souscrire à l'impératif de signifiante requiert d'aller vers des tâches de plus en plus complexes impliquant une pluralité d'habiletés et surtout une autonomie de réponse de l'élève qui puise librement dans son répertoire de modèles inculqués par l'enseignant.

Ce qui place l'évaluation comme un acte syncrétique essentiellement fondé sur l'intuition de l'évaluateur. L'enseignant se positionne non pas comme un pur technicien, partisan d'une instrumentation sophistiquée ne se référant qu'à la performance de l'élève pour juger de ses acquis et compétences ; mais comme un véritable pédagogue dont l'intuition pragmatique s'appuie sur les impressions hebdomadaires perçues comme meilleurs prédicteurs de réussite. Ce sixième sens de l'enseignant-artiste, rompu aux exigences formelles et clairvoyant quant aux clefs de la réussite, lui permet d'intégrer des informations diffuses pour leur donner sens dans la situation d'apprentissage dans laquelle se trouve spécifiquement l'apprenant. Car l'exigence majeure pour l'évaluation est d'apprécier la réussite des apprentissages, leur intégration, davantage que le degré de conformité aux pratiques de référence. Selon J. Arobino et G. Berger, l'évaluation par la quête de sens qu'elle poursuit « consiste à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte. [...] C'est une construction permanente et continuellement inachevée du référent et donc du sens ».

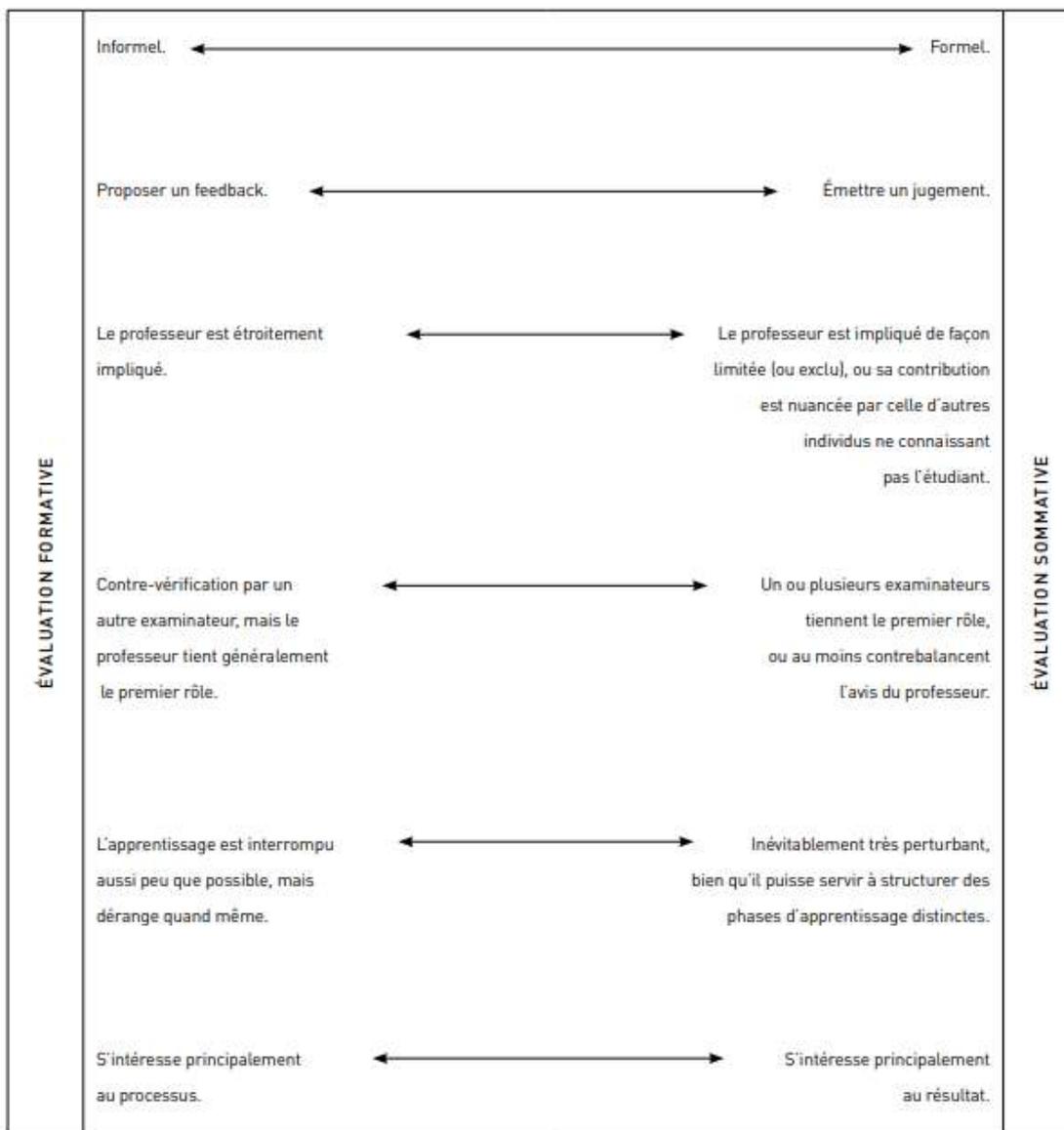
### **C) D'une évaluation formative à formatrice**

C'est précisément l'ambition de l'évaluation formative : qu'elle soit de positionnement, en cours d'apprentissage, ponctuelle ou d'étape, l'objectif primordial est éducatif. Conçues a posteriori d'un schéma d'apprentissage clairement établi comme il a été fait mention précédemment, l'évaluation n'est absolument

pas une fin en soi mais au contraire une aide à l'appréhension complexe de compétences « assimilées conjointement et interactivement » dont les progrès peuvent parfois « avoir été précédés d'une apparente impasse ou régression ». Elle participe d'un processus dynamique de développement de la qualité que le projet « Tuning » (*Contribution des Universités au Processus de Bologne*) conçoit de manière cyclique tel que voici :



Ce modèle participe d'une évaluation qui n'a de valeur que dans sa substance informationnelle qu'elle délivre sur l'apprentissage. Elle est en cela formative et s'inscrit dans une réflexion sur sa raison d'être, sur le moment opportun de son utilité, dans une volonté de perturber au minimum l'acte d'apprendre (moins elle est formelle, moins elle retarde la séquence d'apprentissage). Quoiqu'il en soit le retour, le 'feedback' pour être le plus pertinent doit être des plus rapides : « plus tôt ceux-ci sont mis en œuvre, mieux c'est ; le retour d'information clôt l'évaluation et permet [aux apprenants] de se concentrer à nouveau sur l'apprentissage ». D'autant qu'un laps de temps d'assimilation doit être considéré entre chaque évaluation, a fortiori dans l'optique d'une évaluation sommative, et celles-ci rythment les phases d'apprentissage. « La période qui suit une évaluation importante est un bon moment pour faire le point ; le nombre de semaines restant jusqu'à la prochaine évaluation détermine le temps d'apprentissage pour lequel des objectifs raisonnables peuvent être fixés ; les dernières semaines de ce temps d'apprentissage peuvent être intenses et ardues, sachant qu'il y aura habituellement un sursis et un temps de récupération juste après l'évaluation et avant que ne débute la phase d'apprentissage suivante. À cet égard, le professeur peut jouer le rôle d'un 'coach personnel', et aider l'étudiant à arriver à l'évaluation dans le meilleur état d'esprit et avec la meilleure préparation possible afin qu'il fasse de son mieux ». Un rôle sur lequel je reviendrai dans la dernière partie de ce mémoire.



D'autre part, dans son article *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*, P. Perrenoud plaide pour une vision holistique de ce que devrait être le processus d'évaluation dans laquelle des objectifs pluriannuels devraient permettre l'individualisation des parcours de formation. Il sonde la pertinence d'un outil qu'il semble privilégier dans le cadre d'une pédagogie différenciée - l'évaluation formative, et la confronte donc aux fonctions de régulation, de certification et d'orientation que d'aucuns considéraient comme « exclusives ». En effet, là où J. Cardinet préconisait pour chacune d'elles une instrumentation d'évaluation spécifique, l'enjeu de la régulation du *processus d'apprentissage en cours* confère à l'évaluation formative une vision ubiquiste au contraire : tantôt « microsommative » dans la mesure où il s'agit de dresser des bilans provisoires des acquis, tantôt « proactive » au sens de Linda Allal lorsqu'il est question de pronostiquer ou d'orienter, tantôt « analyse fine des conditions et des modalités du processus d'apprentissage en cours, qui sous-tend une régulation interactive ».

L'évaluation formative vise à optimiser les situations d'apprentissage, ce que P. Perrenoud nomme « situations didactiques les plus fécondes [pour l'apprenant] », afin que l'enseignant puisse en tirer la substantifique moelle informative, les indices tirés des *modes d'observation formative* qui 1) lui feront « comprendre la nature des difficultés d'apprentissage » et l'aiguilleront dans l'adaptation perpétuelle de ses stratégies pédagogiques afin que celles-ci puissent porter leurs fruits ; 2) font tendre vers l'idéal d'une « éducation sur mesure » par l'identification des leviers et la pertinence de la bonne allocation des ressources qu'elle soulève.

Quelques soient les types d'évaluations, transparaissent trois fonctions de l'évaluation détectées par Jean Cardinet à savoir la régulation, la certification et l'orientation. Un apprentissage désormais érigé sur des objectifs pédagogiques précis a donné lieu, par analogie aux pratiques du milieu professionnel, à une conception de l'évaluation axée sur les compétences visant à « mesurer l'accomplissement de l'apprenant dans plusieurs domaines simultanément ». Ainsi, mettre en jeu les compétences évaluées « de façon fluide et maîtrisée est tout aussi important que le degré d'approfondissement de chaque compétence prise séparément ». C'est ce que L. Allal et C. Hadji entendent dans l'évaluation : elle a toujours une finalité de régulation indépendamment de sa fonction et s'inscrit dans un champ décisionnel. Il s'agit de s'assurer que les apprenant répondent aux exigences de formation (visée sommative/certificative) et que les moyens mêmes de cette formation correspondent aux caractéristiques des élèves (dans la perspective d'une évaluation formative). L'adaptation des activités d'apprentissage en dépend, c'est pourquoi il convient d'être scrupuleux dans l'analyse et l'interprétation des signaux portés à nu par l'évaluation car elle conditionne les progrès futurs. D'autant que pour Hadji le chevauchement entre ses diverses fonctions est constant et qu'il n'y a lieu de concevoir l'évaluation de manière unidimensionnelle « où serait enfermé tout le sens d'une pratique. Par le jeu des fonctions annexes, les fonctions principales s'interpénètrent ou au contraire se singularisent. La réalité est mouvante et plusieurs jeux sont toujours possibles ». Ce qui permet alors de dépasser la dichotomie d'une évaluation sommative opposée à celle formative, car elle induit un jeu pédagogique.

Ainsi, Yves Chevallard dans son ouvrage *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation* investit l'interprétation de l'acte d'évaluation suivant un schéma de négociation didactique : il s'agit de dépasser la velléité de concevoir l'évaluation sous le prisme de la « vraie note » en quête de laquelle s'étaient mis H. Piéron, H. Laugier et Weinberg et qui assimile la notation à un acte de mesurage. Ce qui est en vérité à l'œuvre pour Chevallard c'est une véritable « transaction », un marchandage du savoir qui participe d'une négociation didactique entre l'enseignant (l'individu) qui doit piloter sa classe et chacun des éléments qui la compose (le groupe) dans la progression des apprentissages. Car « selon que l'enseignant saura ou ne saura pas obtenir de ses élèves la reconnaissance [qu'une exigence est à l'œuvre dans le processus d'apprentissage] et qu'une telle exigence est légitime (ce qui signifie qu'il obtienne d'une majorité d'entre eux des performances satisfaisantes), le chemin qu'il pourra emprunter ensuite,

afin de poursuivre l'avancée dans le savoir qu'il est chargé de piloter, pourra suivre une ligne haute ou au contraire devra demeurer dans une ligne basse ». Cette dissymétrie, dans laquelle enseignant et apprenants sont rendus, les place véritablement en situation de négociation : les apprenants recourent à « des tactiques de retardement qui tendent à infléchir le parcours vers lequel l'enseignant tente de les entraîner » en déployant sa stratégie pédagogique.

Ce faisant, l'évaluation que l'on syncrétise dans le passage d'une épreuve, d'un examen n'est « d'abord que le contrôle de l'état de la négociation à propos du savoir [dont] l'épreuve est le point nodal du rapport de forces qui se joue ». Plus encore, l'examen est une épreuve pour l'enseignant en ce sens qu'elle va confirmer ou inférer la stratégie qu'il aura déployée dans cette perspective d'intégration des apprentissages. « Qu'il montre des exigences trop faibles et il réduira à néant l'ambition d'un enseignant auquel il avait prétendu donner un profil élevé. En sens inverse, trop d'exigence le rendrait non crédible et susciterait de vifs conflits, au risque de rendre la classe ingouvernable. [...] Mieux vaut se montrer exigeant sans toutefois décourager les élèves à l'étape de l'épreuve et le cas échéant négocier à la baisse au moment de la passation de l'épreuve par quelques conseils, remarques voire par des indications plus explicites. » Ainsi, le questionnement auquel doit faire face l'enseignant ne relève plus d'un rapport péremptoire et abstrait avec la note : « l'enseignant, moderne dépositaire de la vieille mètis des Grecs, navigue à vue ». C'est du message à l'intention des élèves et « le contrat qu'il pourra passer avec ceux-ci déterminé par le truchement de la note obtenue » dont il s'agit. Dès lors que l'on affiche une volonté d'appréhender des domaines pluridisciplinaires et de valoriser des compétences transversales, le sociologue P. Perrenoud affirme non seulement que dans ce paradigme nouveau l'évaluation devrait prendre tout son sens pour se mettre au service de l'apprentissage mais qu'elle devrait transcender fondamentalement la notion même d'évaluation telle qu'elle a pu être définie traditionnellement : l'évaluation formative qu'il appelle de ses vœux « devrait être au cœur des didactiques » et donc devenir une évaluation formatrice ! Il remet donc en perspective la valeur certificative de l'évaluation qui atteste des acquis voire de l'excellence en rappelant qu'elle n'est qu'un instrument permettant de piloter les progressions, « d'estimer les chances de réussite d'un élève » et qu'elle doit s'inscrire dans une continuité qui fait de l'enseignement « un passage de témoin » en direction des objectifs fixés qui trouve sa véritable valeur en définitive dans sa visée prédictive voire « proactive » dont l'acuité est soumise à l'appréciation continue de l'enseignant-évaluateur.

Ces analyses a posteriori, bien qu'elles relèvent d'une « cuisine interne », d'un « bricolage » permettent d'être attentif aux difficultés réelles, de comprendre ce qui fait obstacle et de créer les conditions de leur dépassement. En cela, l'implication de l'élève à ce travail d'analyse, la progressive dévolution entre ses mains de la régulation de ses apprentissages, le mène à l'autoévaluation. L'autoévaluation n'est alors que l'expression d'une double volonté :  
1) celle de privilégier la régulation de l'action au constat des effets produits en instituant et en instrumentant

l'évaluation au service de l'auto-contrôle spontané et continu qui émane de l'apprenant (allant jusqu'à porter un regard critique sur les phases formatrices décrites par Georgette Nunziati dans la constitution d'une carte d'étude [représentations du but, anticipation, planification, exécution]),  
2) celle affairant à une conceptualisation réfléchie destinée à développer des activités métacognitives qui participent de l'endogénéisation du référent adéquat que l'apprenant se forge pour lui-même par lui-même.

J'aimerais d'ailleurs illustrer brièvement ce point lors d'un prochain entretien de soutenance à l'aide de deux petites expérimentations auxquelles je me suis livré en ce qui concerne l'acte d'évaluation et sa dévolution à l'apprenant lui-même (voir Annexe Page 49).

### **III) Les enjeux de l'exigence**

De ce renversement de condition naîtrait un « pacte » comme certains professeurs de violon le disent sans détour : il s'agit d'un échange, le professeur propose et l'élève dispose, « c'est du 50-50, le professeur ne peut pas faire à la place de l'élève ». L'évaluation formative en tant que co-construction de l'apprentissage par l'apprenant, fait ainsi prendre tout son sens à la notion de transmission d'un savoir-faire lorsqu'il s'agit d'instiller une exigence dont la responsabilité est partagée : l'enseignant n'est pas plus tenu par une obligation de résultats qu'il ne l'est par celle de moyens ; l'apprenant ne peut se dispenser de travailler efficacement et d'être acteur de son apprentissage pour progresser dans sa maîtrise quel que soit son don ou ses talents innés. « Associer l'élève à ces observations, parce qu'il en est l'informateur privilégié », implique son autorégulation (dans l'acception métacognitive du terme) en ce sens précis que l'élève « est l'acteur principal de la régulation ». Ainsi, le passage d'un paradigme décisionnel à informationnel (J. Cardinet) implique de fournir à l'apprenant les clefs de son autonomie, un modèle approprié afin qu'il puisse s'auto-corriger au travers d'une prise de conscience métacognitive. C'est en le rendant actif dans sa propre construction de musicien qu'il devient acteur de son savoir et par là-même apprend à être « son propre professeur ». L'exigence n'est plus de juger du degré de réussite fondamentalement mais de lui prodiguer l'information dont il a besoin pour s'émanciper de son statut d'apprenant passif.

C'est un truisme déconcertant de constater que l'enseignant ne peut apprendre à la place de l'élève. On ne peut décemment parler de la régulation de la progression de l'apprenant : lui seul s'autorégule. Le

fait que l'apprenant soit intégré et participe activement à l'appropriation des attentes par le truchement de l'autoévaluation (synthétisée par Mottier Lopez en 2012) constitue une étape cruciale : elle implique un rapport au monde dont « l'impossible indifférence » telle que le formule Hadji en 1994, interdit toute neutralité face à des attentes valorisées. C'est de ce rapport au monde, de l'altérité dont il s'agit dans cette dernière partie. Comment celui-ci met en perspective la façon que l'on a de concevoir l'exigence dans le travail : d'une obsession malsaine de la maîtrise à tout prix à la sérénité des capacités développées progressivement par l'apprenant grâce à une neuroplasticité qui tord le cou au fantasme du génie, du talent inné. Dès lors que l'évaluation en continu se fait formatrice de l'apprentissage, elle rebat nécessairement les cartes dans l'attribution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant : dans quelles postures nouvelles se voient-ils placés conjointement et de quelles aspirations profondes s'agit-il en réalité ? Enfin, la prise en compte de circonstances plus vastes contribue à relativiser cet orgueil méritocratique de la réussite et dissémine une exigence qui ne participe pas seulement de la volonté de l'apprenant.

#### ***A) Le Don, le But et l'Agrément...Et pour quelques heures de plus***

Un des enjeux de l'exigence est l'efficacité : apprendre c'est savoir travailler et savoir travailler c'est allouer à bon escient son temps et ses efforts, conscient des contraintes qui régissent et conditionnent sa progression, dans le but d'obtenir le meilleur résultat possible dans les meilleurs délais qui soient. Tout le problème réside dans la bonne adéquation du temps passé, de la concentration et du résultat escompté. Cela peut paraître une équation très mathématique au demeurant mais elle relève là encore davantage d'une logique sportive : l'athlète ne peut passer démesurément son temps à s'exercer sans but, ni objectif, sans que les efforts qu'il fournit ne finisse par payer en endurance, en explosion, en renforcement musculaire, en souplesse... au risque de s'essouffler en vain et de véritablement perdre son temps. Pourtant subsiste encore et toujours cet écueil des apprenants qui, éconduits par la peur de ne pas travailler préfèrent mal travailler en travaillant plus, plus longtemps pour faussement se rassurer alors qu'il s'agirait au contraire de mieux travailler pour gagner en confiance, bâtir ses efforts sur une base de travail solide sur laquelle il saura s'appuyer et donc gagner du temps par la suite. C'est là une illusion partagée par beaucoup de musiciens et de violonistes en particulier : le mythe des 10 000 heures nécessaires à faire un violoniste médiocre reste bien ancré dans les mentalités. « Le violon c'est d'abord une technique. En Russie, les enfants qui sont doués travaillent leur instrument six à sept heures par jour » constatait C. Münch. Mais là où les violonistes qui ne font pas partie de l'école Russe prennent d'emblée l'instrument dans leur main pour déchiffrer et commencer le travail d'une pièce musicale, les élèves russes, exigeants parmi les exigeants, passent pour leur part plusieurs semaines à travailler uniquement sur table avant de jouer la moindre note. Cela procède du même calcul mais avec une exigence supérieure de ne pas subir la partition, au contraire, de la dominer pour s'atteler à joindre le geste à la représentation mentale qui le précède. D'autant que c'est véritablement là que le travail commence une fois que l'assimilation

de la partition ne parasite plus la technique du violoniste et que le musicien cherche dès lors son geste qui lui est propre. Gabrielle Bouillon, professeure à Paris que Jacques Thibaud avait recommandée à C. Münch, encourageait cette dernière (qui exerçait depuis toute jeune sa mémoire, contrainte de travailler sa mémoire visuelle tout autant que son oreille puisqu'elle ne pouvait photocopier à volonté les partitions) à ne pas se poser de question. « Souvent on cherche à contrôler le geste. Or chacun doit trouver son propre geste en fonction de ce qu'il est. Il faut jouer d'un instrument comme si tu chantaient. Tu n'obtiens cela que quand la technique est maîtrisée pour jouer la phrase. Le cerveau doit pouvoir se libérer de l'exigence technique [pour porter son attention sur d'autres exigences]. Le violon a tous les défauts nécessaires pour que les qualités ressortent lorsqu'on sait bien le manœuvrer. »

Mieux encore, l'exigence comme vecteur d'efficacité se revendique comme étant à l'épreuve du temps : il s'agirait d'ancrer à ce point des acquis qui ne sauraient être altérés par le temps, encore moins annihilés, dans la mémoire de l'apprenant afin que celui-ci puisse les convoquer même après une longue interruption du travail quotidien auquel il aurait dû s'atteler pour entretenir la mécanique et l'aisance de son jeu. C'est pour le moins le constat que cette grande violoniste a fait, non sans peine, lorsqu'elle a repris le violon après une catastrophe terrible : « A 15 ou 16 ans, j'avais fini mes études de violon et comme une imbécile, je suis tombée amoureuse. C'est la chose à ne pas commettre. Quand la technique et l'apprentissage de l'instrument sont vraiment acquis, on a toute la musicalité à chercher soi-même. On ne peut pas s'amuser à jouer du Berio comme on joue du Brahms ou du Schumann. Tomber amoureux est une catastrophe pour les études. Mais il est bien sûr nécessaire de l'être. [...] Quand j'ai repris mon violon [après une interruption totale de six années], je l'ai accordé et refait tous les gestes d'un débutant. Je me suis obligée à travailler comme un débutant. J'avais mes concertos en tête mais les mains ne suivaient pas. Au bout de trois ou quatre mois, tout est revenu. Cela s'est fait très progressivement, dans une grande souffrance. Mais cela fait faire un très grand pas dans l'humilité de la pédagogie. » Que sont quatre mois au regard de six années d'interruption complète (le dix-huitième pour faire le calcul). « C'est le constat du côté laborieux de la reprise qui a fait réfléchir sur la pédagogie car il fallait que je travaille comme un débutant qui a cerné tous les problèmes. C'est allé très vite en fait. Cela prouve que quand on a bien travaillé dans un domaine, c'est inscrit dans le cerveau et cela n'en bouge plus. » Et cela n'a rien à voir avec le talent !

Dans son ouvrage *Le Talent est une fiction*, prisé par les lecteurs en 2024, la docteure en neurosciences Samah Karaki déconstruit les mythes de la réussite et du mérite. Désillusion faite d'une capacité innée qui n'a aucun ancrage scientifique, ce talent que d'aucuns se complaisent à aduler pour expliquer la félicité de certains et l'échec des autres, elle s'attaque aux très partagées théories de l'effort et de la persévérance, celle-là même qui amènent à croire que nos réalisations, nos performances ne sont le fruit que d'un travail acharné, d'une obstination jonchée de sacrifices comme l'imaginaire romanesque se plaît à le présenter, d'une persistance plutôt que de la chance, du talent à la génétique.

Certes ce goût pour l'effort inéluctable est une vertu certaine dans la progression et la réussite ; S. Karaki démontre néanmoins à quel point les dés sont pipés.

Oui « la goutte incessante creuse la pierre » image le proverbe libanais. Les prouesses sportives, intellectuelles, artistiques ne sont pas « l'expression d'une génétique avantageuse mais l'aboutissement de ce processus invisible de l'exercice, de maîtrise graduelle et de concentration solitaire [qui] sculptent l'information sensorielle ou motrice dans des formes entièrement nouvelles ». Donald Hebb, neurobiologiste américain, énonce dès 1949 que les expériences qui provoquent des activations répétées d'une synapse la renforcent et que c'est au niveau de l'intimité entre les neurones que réside l'essence même de l'apprentissage, ce que l'on peut nommer automation. Si l'expérience peut façonner le corps, c'est bien grâce à la plasticité d'un cerveau qui a la capacité de se développer « mais aussi de se modifier en adaptant ses réseaux et structures complexes tout au long de l'existence, selon l'histoire et le milieu spécifique de chacun » ; aucun fatalisme purement génétique en cela. La découverte du professeur agrégé au MIT Joseph Altman, a mis en évidence la neurogénèse (ie la genèse de neurones fonctionnels du système nerveux chez l'adulte) à tel point que les chez les violonistes (et plus largement chez les instrumentistes à cordes) la représentation corticale des doigts de la main impliquée dans les doigtés et la sensibilité du touché est plus importante que chez les non-musiciens. Et cet effet est d'autant plus prégnant qu'elle est précoce et qu'elle mène à « l'amnésie induite par l'expertise ». Ainsi, les gestes intégrés, automatisés à force de pratique requièrent une attention décroissante à mesure qu'ils deviennent « hermétiques à l'introspection », c'est le propre du savoir-faire. Acquis par la répétition, l'automatisation comportementale libère ainsi « de la bande passante pour le cerveau » et permet à l'apprenant de se focaliser sur « des aspects supérieurs de la compétence comme les tactiques ou stratégies d'apprentissage », et ce afin d'aller plus loin encore. « Cette malléabilité fonctionnelle du cerveau est une relation dynamique complexe de réciprocité entre l'inné et l'acquis [qui explique que] les différences individuelles dans la structure et le fonctionnement du cerveau sont le résultat de différences d'expériences ».

Toutefois, si cette plasticité neuronale est une capacité commune à tout un chacun, elle n'exempte pas pour autant des milliers d'heures de travail incompressibles, d'entraînement nécessairement requis. En 1991, Anders Ericsson et ses collègues psychologues de la Florida State University sont même allés jusqu'à déterminer une moyenne d'heures de pratique discriminant les meilleurs violonistes des plus médiocres : 10 000 heures, ni plus ni moins, se sont avérées n'être que le seul facteur distinctif de leurs expérimentations, tordant définitivement le cou à un soi-disant gène inné de la musique ou d'un génie transcendantal de la musique. Même le grand Wolfgang Amadeus Mozart, à qui l'on reconnaît communément un talent inné pour la musique, un génie de composition, des prédispositions pour le clavier, n'a-t-il pas échappé à l'immersion dans le travail : « il faut attendre son concerto n°9 (K271) pour arriver à une pièce reconnue comme chef d'œuvre », il avait 21 ans et baignait dans la musique depuis 16 années, recopiait des transcriptions de maîtres prédécesseurs, composait dans ce genre depuis 10 ans.

Paul Valéry ne constatait-il pas qu'en littérature « il n'existe pas de génération spontanée » ? Il en va de même pour la littérature et la pratique musicales !

Plus encore que la quantité, c'est la qualité qui prime : « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » assurait Rabelais, l'on pourrait dire pour le musicien que travail sans valeur n'est que ruine des doigts ! Si « la pratique (et non l'hérédité) fournit un contrepoids important à la place excessive accordée au talent inné », que veut dire pour autant travailler dur ? Combien de violonistes Stakhanovistes passent des heures durant sur leur instrument sans pour autant progresser d'un pouce (pour ainsi dire) ? Les heures passées sont vaines sans concentration véritable : « mieux eut-il fallu travailler moins que travailler si mal ! » (paroles rapportées de professeur). De même que « la pratique prend tout son pouvoir lorsqu'elle est stimulante plutôt que seulement agréable et facile ». Le plaisir n'est pas celui de l'immédiateté du jeu, celui-ci n'est qu'en finalité lors de la performance sur scène et vient parachever un autre plaisir qui le précède, celui d'éprouver une satisfaction à progresser à tous les sens du terme dans le travail, même si la tâche est ardue bien au contraire, elle en décuple son aboutissement. C'est d'une « économie de l'effort » dont fait état notamment D. Hoppenot dans son ouvrage *Le violon intérieur*.

Comment rendre la sueur rentable si « un don n'est qu'une sale manie s'il n'est pas cultivé » ? Carl Bereiter, chercheur en psychologie de l'éducation, résout ainsi le mystère de ce qui pouvait distinguer les bons violonistes de l'Académie de musique de Berlin des moins bons : ce n'est pas le nombre d'heures passées à la pratique de l'instrument mais de celui consacré « au type de pratique qui, selon les violonistes eux-mêmes, était le plus propice à l'amélioration ». Leurs objectifs dans l'élaboration spontanée de leur tactiques et stratégies de travail différaient fondamentalement d'orientations : « les apprenants ayant des objectif de performance se concentrent sur la réalisation des tâches d'apprentissage, [ceux] ayant des objectifs de maîtrise s'attèlent à des objectifs d'apprentissage recourant aux connaissances de base pour s'aider à comprendre le matériel didactique mais n'utilisant pas le nouveau matériel pour restructurer les connaissances antérieurs [à la différence de ceux] ayant des objectifs de construction des connaissances [qui pour leur part] vont au-delà du matériel. »

A une conception linéaire du développement de l'intelligence (au sens de recoupements intellectuels des automatismes à la pensée réflexive) telle qu'ont pu décrire le philosophe et psychologue américain William James et le psychologue biologiste Jean Piaget (lequel avançait que le système logicomathématique prenait progressivement le pas sur le système « illogique ») ; s'oppose une conception de la progression en 'dents de scie'. « Se développer c'est non seulement construire et activer des stratégies cognitives nouvelles mais aussi apprendre à inhiber des stratégies déjà existantes qui entre en compétition avec celles dans le cerveau ». D'où l'idée d'Olivier Houdé d'entraîner et développer sa « résistance cognitive » par le doute, la curiosité afin de contrer certains mauvais automatismes et ce de manière très concrète lors des entraînements destinés à prendre du recul vis-à-vis de la subjectivité des émotions et à prendre

le contrôle métacognitif par la réflexion désormais portée sur le processus de pensée. « La résistance cognitive c'est apprendre à penser contre soi ! » La pratique délibérée qui en résulte est intentionnellement remise en question des automatismes, cet état de pilote automatique qui endort et dévoie l'exigence au lieu d'éveiller la volonté d'apprendre. Le savoir-faire passe indéniablement par le vouloir apprendre.

Il peut paraître tentant de croire qu'il suffit de vouloir pour pouvoir mais c'est occulter l'influence des opportunités d'apprentissage, l'appétence des apprenants qu'il faut entretenir, les représentations et croyances mêmes de ceux-ci « En réalité [résume S. Karaki], un effort a besoin de support informationnel (savoir où et quand trouver l'opportunité), logistique (savoir comment utiliser l'effort à bon escient et le faire fructifier), psychologique (savoir maintenir le désir quand la route est pénible [voir en Annexe Page 51 le diagramme reconstitué issu de l'ouvrage *Apprendre à apprendre*]) et se battre contre les croyances limitantes qui vont paver le chemin de la réussite »).

## **B) Autonomie et motivation : le coach et le mental**

Les élèves peu doués n'ont jamais été écartés, délaissés dans l'enseignement de C. Münch, bien au contraire : « Je les valorisais beaucoup. Je les approchais toujours en leur disant qu'ils étaient les meilleurs. Je leur laissais aussi beaucoup de liberté par rapport à ce qu'ils voulaient jouer, c'est ça la pédagogie. J'avais des élèves plus doués pour le basket que pour le violon mais au bout de deux leçons, ils avaient envie de jouer du violon ». Les didactiques doivent être pétries d'humilité selon C. Münch : « C'est à l'adulte de se mettre à la portée de l'enfant, [de l'apprenant]. C'est une erreur considérable de dire 'Ce n'est pas bien, il faut que tu recommences !' Il y a un tel travail à faire sur la psychologie de l'enfant pour que l'on puisse entourer leur vie de beauté et non pas de tout ce qui nous tombe dessus. »

Dans la première partie de ce mémoire, j'évoquais une citation de Meirieu se rapportant à Vladimir Yankélévitch dans ce « *'je-ne-sais-quoi ou presque rien' qui fait toute la différence* ». Il est amusant de constater qu'en décembre 1999 paraissait aux éditions Suoni e colori l'ouvrage d'un autre Yankelevitch, Yuri de son prénom, sur l'Ecole russe du violon et ses principes pédagogiques dans la lignée de Yampolsky : du placement initial du violoniste à la thèse pointue portant sur la technique et les enjeux d'interprétation, ce sont en effet les qualités indéniables du pédagogue qui transparaissent au fil de la lecture relatant le « dévouement sans faille à ses élèves, la capacité à se poser des questions et à innover en appliquant des découvertes scientifiques dans la pratique musicale (notamment dans le cadre de la psychologie, de la physiologie et de la méthodologie) et la recherche permanente pour s'adapter psychologiquement, techniquement et artistiquement à chaque élève. Ce fut l'un des pionniers à préconiser la méthode de la perspective éloignée visant à rendre l'élève autonome et actif (autant dans son écoute

que dans le travail à proprement parler). Plus encore, des témoignages d'anciens élèves le dépeignent comme un pédagogue des plus surprenants et investis prodiguant « une attention quasi paternelle » : « Il a été pour nous tous un professeur au sens le plus large du terme, se souciant non seulement de notre formation violonistique mais aussi s'intéressant à nos problèmes et nous aidant à les résoudre. » Parallèlement à cela, c'est dans la complétude de sa formation, pourrait-on dire dans la pluridisciplinarité de son exigence, dans sa volonté d'approfondir réellement le travail et de donner sens à la technique, geste à la musicalité, corps à l'expressivité, en somme d'aller au bout des choses en se montrant avide de curiosité, en étant en éveil de ses sens et en étanchant une soif culturelle inextinguible que l'apprenant se donne en vérité les clefs de sa réussite. Le professeur (a fortiori le maître) est en réalité celui qui cultive cette motivation, qui l'inspire et lui prodigue conseils avisés en fonction de la personnalité de chacun, qui s'adapte et tâche de tirer le meilleur de chaque musicien. « Y. Yankelevitch estimait qu'un violoniste, maîtrisant même à la perfection la technique, ne pouvait devenir un grand artiste s'il n'était pas formé, érudit, ouvert sur la vie de tous les jours et s'il ne s'intéressait pas à ce qui se passait dans d'autres modes d'expression artistiques ». C'est donc bien en un coach que se meut véritablement l'enseignant fort de l'autonomie croissante de l'apprenant et de l'impératif moral, du contrat de confiance qui le lie à celui-ci.

C'est pourquoi l'enseignant doit une honnêteté certaine dans son rapport avec l'apprenant, lequel rapport se voit dès lors métamorphosé : il ne s'agit pas de laisser s'enliser l'acte didactique dans un cadencement asymétrique professeur/élève mais bien de faire en sorte que tous deux travaillent de concert, que chacun soit partenaires des efforts de l'autre. Somme toute, c'est d'une véritable éthique chevillée au corps de l'enseignant pour laquelle certains n'hésitent pas à plaider.

Si d'une part « toute pratique qui se veut éducative est au service de ceux qu'elle concerne » et si d'autre part la pédagogie est l'égide d'un développement à visée formatrice, alors l'exigence ne réside-t-elle pas dans cette force de conviction, cette éthique partagée par chacun ?

1) D'une part l'enseignant, l'expert, le coach se doit de tenir un discours de vérité sur des situations lues par le prisme du projet d'instruire, ces fameuses évaluations dont il a été l'objet précédemment. Car l'évaluation ne peut être muette : elle ne doit en aucun cas participer de cette « économie du silence » dans laquelle l'évaluateur louvoierait sur la question de « la valeur de ce que l'on valorise et la pertinence des observations » (y compris soi-même dans le cas d'une autoévaluation, l'on peut en effet aisément vouloir se soustraire à sa propre lucidité). On ne doit tomber dans l'écueil de la « parole empêchée », celui du commentaire inconsistant, soit en noyant le propos par un jargon prolixe et hermétique à toute intelligibilité ; soit au contraire en en disant que trop peu à l'effigie d'une note sèche. Ce « silence étourdissant » retentit comme un échec de communication, l'enseignant parlant pour ne rien dire tandis que l'apprenant feint d'écouter pour ne rien entendre. (« *People talking without speaking, people hearing without listening [...] disturbed the sound of silence...* ») Il sonne le glas d'une communication

entravée par la peur : « peur de perdre sa position haute et de ne pas être capable de véritablement aider, voire de se tromper sur la valeur au nom de laquelle il s'engage, pour l'un ; peur d'exposer son imperfection actuelle et de devoir s'engager réellement dans le travail pour l'autre ». Or comme exposé dès le début de ce mémoire, l'erreur est motrice et participe de cette « rencontre majorante d'un enseignant et d'un apprenant » selon laquelle la recherche, l'expérimentation, le risque de s'équivoquer lorsque l'on rechigne à « peser la valeur de ses valeurs », le fait d'oser tout simplement est partie intégrante de la démarche d'apprentissage. C'est à l'enseignant qu'il appartient d'oser en premier, d'affronter ses craintes « en n'hésitant pas à 'parler', à apprécier, commenter, juger, interpréter ». Ce discours de vérité qu'il doit à l'égard de l'apprenant ne peut être neutre, il est partie prenante, il enjoint à prendre position, à avoir justement la force de ses convictions, à s'exposer faillible, humble (cette même humilité dont parlait C. Münch) étant plus avancé mais nullement 'supérieur', désireux d'enseigner à apprendre mais nullement omniscient. A la manière des athlètes dans le domaine sportif, il doit assumer cette position pour se faire coach, ce coach qui encourage, aiguise, affute l'exigence de l'apprenant au gré de sa parole évaluative, qui sait insuffler ce goût de l'effort, de la belle ouvrage, du dépassement de soi, qui sait valoriser, récompenser d'éloges tout autant qu'il sait avec bienveillance faire redoubler d'efforts et d'encouragements lorsque le bât blesse. Au-delà de la maîtrise de l'instrument, il joue un rôle indubitable dans la confiance en soi des élèves. Qu'il s'agisse de mettre l'accent sur une communication reconfortante (des « 98 façons d'encourager ») en donnant du temps au temps comme le faisait Yuri Yankelevitch, lui qui préférait planifier des années à l'avance le parcours de ses élèves plutôt que de « brusquer la préparation d'un musicien » ; ou qu'il s'agisse d'une vision plus 'compétitive' avec l'idée du challenge pour les moins timorés, quitte à ne pas éviter une certaine situation 'conflictuelle' dans un sens comme maintenir une audition pour un ou une élève en sachant que celui-ci ou celle-ci n'est pas prêt/prête pour lui faire comprendre de l'importance de la bonne préparation sur tel ou tel point. Ainsi la professeure de C. Münch n'hésitait-elle pas à bousculer ses élèves, forte de cette conviction selon laquelle la rigueur instrumentale est un anticonformisme, elle passe par le défi que l'on se donne à soi-même, elle est une prise de risque. « En musique, alors que je n'avais pas la technique suffisante [raconte C. Münch], ma professeure [Galia Celitrenikowa] m'a très vite mis dans les mains la partition d'un concerto particulièrement difficile, Brahms. C'était un concerto redouté de tous les musiciens. C'était très difficile et je n'y arrivais pas. Je me demande jusqu'à quel point cette professeure qui était très intelligente ne le faisait pas exprès pour que je me rende compte que si je ne faisais pas trois heures de gammes par jour, cela serait inaccessible. [...] Pendant que je répétais mes gammes, je voyais les enfants jouer dehors et je trouvais quand même cela injuste. Mais le travail n'a jamais été une corvée. C'est un plaisir de pouvoir aller vite avec ses mains. Le plaisir est au niveau de la dextérité. »

Là où le psychologue laisse la parole au patient lors d'une thérapie, le coach pour sa part doit porter la voix, c'est son devoir que de communiquer un vrai contenu à l'apprenant, de lui fournir du grain à moudre afin de nourrir sa réflexion, son appétence pour s'améliorer, sa motivation à ne jamais lâcher en se montrant

encourageant. Et ce quitte à miser sur les retombées positives d'un « effet Pygmalion » : les fortes attentes placées en l'apprenant (peu importe son talent) peuvent être prémonitoire à l'instar d'une prophétie autoréalisatrice.

Le poète anglais Tennyson n'invoquait-il pas ainsi les mots d'Ulysse de retour à Ithaque :

*« Si nous ne sommes plus aujourd'hui cette force*

*Qui jadis remua ciel et terre*

*Ce que nous sommes, nous le sommes,*

*Des cœurs héroïques d'une même trempe*

*Affaiblis par le temps qui passe et la fatalité*

*Mais forts par la volonté*

*De lutter, d'explorer, de découvrir et de ne rien concéder. »*

Car il faut du courage pour résister aux sirènes qui endorment sa vigilance et son exigence, c'est le devoir du professeur d'être le mât sur lequel barre l'apprenant jusqu'à devenir son propre capitaine qui fort de son expérience navigue au fil de la musique en évitant d'échouer sur ces écueils. C'est le sens même de la déontologie : étymologiquement 'sciences des devoirs', c'est son devoir que de transmettre et donc de savoir communiquer une envie, une exigence qui ne saurait venir que de l'apprenant.

2) D'autre part, la psychologue de Stanford Carol Dweck a résumé dans son ouvrage *Mindset : the new psychology of success* « le pouvoir de nos croyances ». Pour cette dernière, « attribuer la créativité et l'intelligence à un talent mystérieux [...] nous fait croire que ces capacités sont fixes » et que nous justifierions l'abandon par un manque de prédispositions. A contrario, si nous postulons que « le talent-potentiel n'est pas impliqué dans nos réalisations futures » alors d'un « état d'esprit fixe » basculons-nous à un « état d'esprit de croissance » dans lequel l'effort, qui participe à cette avidité d'apprentissage, grandit (et fait grandir) avec celui-ci plutôt qu'il ne représente un potentiel risque d'insuffisance générée par une insatiable soif d'approbation. L'exigence consiste donc à s'efforcer de repousser les limites, que nous ne sommes nullement déterminés par elles et qu'elles ne sont aucunement immuables, nous évoluons (et le devons) continuellement. C'est là, énonce S. Karaki, « le paradoxe de l'excellence en ce qu'elle est construite sur les fondations d'un échec nécessaire, d'une tolérance aux états où nous trébuchons et perdons même tout intérêt. Ces états sont considérés comme des briques sur lesquelles tient l'édifice d'une compétence ». Cette théorie incrémentale transfigure au fil du temps ce que l'on cherche dans l'apprentissage, ce que l'on considère comme réussite et donne un sens nouveau à l'effort.

### C) L'exigence en héritage : un leg parental ?

Une expérience à grande échelle portant sur l'expertise musicale a été menée Outre-Manche par le psychologue Michael Howe avec un échantillonnage de « cinq groupes d'enfants engagés musicalement [qui ont été catégorisés sur une échelle allant de] 'exceptionnellement capables' à 'ont essayé un instrument mais l'ont abandonné' ». Il a ainsi démontré l'importance de l'investissement parental et la préoccupation de ceux-ci pour la réussite de leur progéniture au point « qu'elle annule pratiquement tous les avantages attribuables aux capacités naturelles des enfants ». Plus fou encore, l'expérimentation familiale de Lazlo Polgar : entendant démontrer que « dans la manifestation du talent, ce sont la pratique et le soutien approprié qui sont essentiels plutôt que le talent naturel », il entreprit de tester cet axiome avec ses propres filles avec le défi d'en faire des championnes d'échecs. Les distinctions de ses trois filles mirent mat la théorie du génie inné ! On pourrait citer encore le destin des sœurs Williams avec la volonté de leur père de les mener au meilleur de leur Tennis ou bien d'autres exemples de transclasses comme témoignages des opportunités familiales et du rôle essentiel des parents.

L'environnement d'un enfant a en effet une influence majeure sur ses dispositions, sa volonté, sa motivation à pratiquer un instrument de musique, le violon en particulier aux vues de l'ingratitude de celui-ci aux balbutiements des premiers coups d'archet. Le contexte familial et culturel joue indubitablement un rôle déterminant au cours des premières années d'initiation. Ce soutien familial - car il ne se cantonne pas uniquement aux parents mais s'étend à toute la quiétude de la maisonnée pour fournir des conditions d'apprentissage silencieuses et propices à la concentration, est une aide précieuse. Autant pour les enseignants qui y cherchent un relais domestique au cadre qu'ils tentent d'établir dans leur salle de cours, que pour les violonistes en herbes qui ont besoin d'être accompagnés, encouragés pour ne pas se laisser enfermés justement dans de mauvaises croyances délétères pour leur confiance en eux et qui leur font faussement dire : « C'est trop dur ! J'y arrive pas ! » Dans l'hypothèse où c'est contraint qu'il prend l'instrument, il faut chercher les raisons pour lesquelles l'élève se démobilise : qu'il s'agisse d'un apprentissage poussé malgré lui (le choix d'apprentissage d'un instrument ne relevant bien souvent que des velléités des parents projetées sur leurs enfants) ou d'une perte de vue des objectifs sur le long terme, il convient de redéfinir et clarifier ces derniers afin de conforter l'élève dans sa motivation et de susciter l'intérêt dans son désir d'apprendre.

Vérène Zay, enseignante au Conservatoire cantonal de Sion dans le cadre du projet *Un violon dans mon école* à Martigny, diplômée d'un Master en pédagogie musicale après son Bachelor à la Haute École de Musique de Lausanne, témoigne comme tant d'autres des moments de découragement : « J'aimais jouer mais pas trop travailler dès que quelque chose me paraissait difficile. Je n'ai jamais jeté mon violon par terre... mais des métronomes ça oui !

Mes découragements ne dureraient jamais bien longtemps. Consciencieuse de tempérament, j'avais confiance, me disant qu'en jouant et en écoutant les conseils qui m'étaient donnés je pouvais progresser. » Mais elle s'empresse de confirmer le soutien des parents dans sa pratique régulière personnelle du violon et le rôle qu'ils ont pu jouer au même titre que son professeur Stefan Ruha pour lui insuffler cette vertu cardinale qu'est la persévérance : « C'est grâce à mes parents qui m'encourageaient et étaient ouverts à m'amener aux concerts. » Dans le prolongement de l'enseignant mentor, les parents fournissent un soutien psychologique, informationnel et logistique. Un des exemples les plus éloquents d'une éducation intensive (non sans écueils) en la matière n'était-il pas le père d'Amadeus ? « Leopold Mozart, compositeur et violoniste de renom, n'a-t-il pas soumis son fils à un régime inhabituel dès ses premières années : une grande partie de son temps dès son plus jeune âge était consacrée à des activités musicales et il disposait de moins d'occasions de jouer à l'extérieur ou de se faire des amis que d'autres enfants ».

Au-delà du soutien psychologique, c'est tout un legs socio-économique très bourgeois qui est à l'œuvre dans le processus d'apprentissage. On ne peut occulter lorsque l'on parle d'exigence cet habitus de l'apprenant, ce « sac à dos invisible » de l'élève qui comporte son éducation, son milieu social, son environnement culturel « enrichi » ou pas, le capital socioculturel et économique de ses parents qui rend d'autant plus méritoires les efforts de ceux qui en sont les moins bien pourvus. Les efforts des parents, du cercle familial, est une autre forme d'exigence à laquelle ils se plient pour favoriser la réussite de l'apprentissage de leurs enfants : de leur disponibilité pour les faire assister aux cours au travail à la maison en passant par la sensibilisation musicale et l'ouverture culturelle des concerts et autres opportunités d'apprentissage qui se présentent, jusqu'au goût pour l'effort et l'exigence qu'ils peuvent partager avec eux (en veillant à ne pas l'être trop !).

La 'ruée' vers les filières CHAM est même symptomatique d'un véritable marché scolaire, quitte à dévoyer la carte scolaire : « Si le capital culturel incorporé par les loisirs peut élargir le périmètre des choix possibles à des classes spécialisées sélectives, l'entrée en CHAM, en raison de sa double sélectivité scolaire et musicale, est aussi un moyen d'intégrer des classes de niveau élevé dans des établissements à la meilleure réputation »<sup>3</sup>. Les parents sont tout aussi attentifs à la scolarité de leur enfant que celle suivie au conservatoire qui encourage par effet de halo au contact de leurs enfants l'éducabilité des parents. Car le choix d'entrer dans ces filières aménagées n'est pas exempté d'une certaine exigence d'assiduité en retour qu'il est nécessaire d'explicitier et d'expliquer avec pédagogie au sujet de la dialectique du plaisir et d'un effort soutenu dont la lourdeur peut être difficilement acceptée par les familles, en particulier celles néophytes au sein desquelles la musique n'est pas considérée comme une discipline à part entière. Si « l'annexion d'une partie du temps libre à la logique scolaire par l'entremise du conservatoire [peut] représenter un petit coup de force quotidien, parfois générateur

---

<sup>3</sup> *Des musiciens à bonne école*, Lucien Tranchant <https://shs.cairn.info/revue-sociologie-2016-1-page-23?lang=fr>

de conflits familiaux », le choix (car c'en est un ; non un sacrifice) pour une telle structure reste prisé par les parents eux-mêmes qui souhaitent nouer un rapport particulier avec la pratique musicale et « s'y dessine une conception commune de ce qu'est la bonne manière d'apprendre la musique dont le conservatoire serait garant ».

A S. Karaki de conclure sur ce point : « Qui nous connaissons, qui nous entraîne, qui nous soutient et dans quels dispositifs nous effectuons nos efforts paraissent également être des facteurs qui influent sur le résultat de la vie ».

### **Conclusion**

*« Le violon, de deux choses l'une : ou tu joues juste, ou tu joues tzigane. Moi je n'ai pas tellement le choix, je joue tzigane. Y'en a qui prétendent que le violon ne supporte pas la médiocrité ; c'est faux ! Le violon supporte la médiocrité, c'est ceux qui écoutent qui ne la supporte pas ! »*

*Boby LaPointe*

L'exigence n'est pas une valeur absolue, elle est des plus relatives bien au contraire. Elle est une disposition d'esprit humble devant la hardiesse de la tâche d'apprendre, à plus forte raison parce qu'il n'existe pas de recette miracle pour réussir, pour apprendre et parce qu'elle revêt des réalités qui dépassent la simple volonté, fait tomber l'illusion des croyances et sonde « des racines interminables vers l'expérience des autres ». Elle est indéniablement une hygiène de vie, une maxime qui érige en principes ce que l'on tient pour légitime et ce qui se révèle efficace dans la pratique artistique d'un instrument des plus prenant qui soit. Elle est autant l'apanage de l'enseignant que celui de l'apprenant consciencieux : l'un « a ce souci constant d'enseigner à se passer de lui » disait André Gide quand l'autre doit vouloir « être une cordelette de violon qui sent la mélodie du maître et se casse » intimait l'artiste peintre et sculpteur Amedeo Modigliani.

Ce mémoire a été pour moi l'occasion de mettre en perspective rétrospectivement tous les enseignements de mes expériences de musicien, d'élève violoniste entré en étude supérieur au pôle de l'ESM, mais également d'enseignant en herbe (étant assistant d'enseignement artistique de Madame I. Debever depuis septembre 2019 au CRD de Dole et ayant depuis lors réalisé certains remplacements dans des structures aux prérogatives et conditions d'enseignement différentes entre le CRR de Chalon-sur-Soane et l'école de musique de Mirebeau-sur-Bèze). Une mise en abîme agrémentée de toutes les pistes de réflexions didactiques observées et préconisées au cours de mon cursus : du Stage d'Observation Pédagogique aux mises en situation des Stages de Pratiques Pédagogiques 1 et 3, en passant par les ateliers de réflexions et cours magistraux qui m'ont éclairé sur différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage et donné l'envie de les approfondir par des lectures et recherches que j'ai tenté de synthétiser dans ce travail de mémoire. Sans oublier le Stage de Pratique Pédagogique 2 qui a été l'occasion de prendre part à une expérience de pédagogie de groupe à l'initiative de deux professeures de violon chevronnées mues par la volonté de croiser et d'échanger sur les apports pédagogiques de deux grandes méthodes d'apprentissage : d'une part des élèves de Madame I. Debever inscrits au CRD de Dole biberonnés à la méthode Colourstring ; d'autre part la classe de Madame H. Denoix biberonnée à la méthode Suzuki dans l'enceinte du CRR de Besançon.

Mais tout au plus ce travail de mémoire me laisse-t-il encore plus perplexe dans la mesure où il soulève encore davantage de questionnements sur la bonne façon de porter son exigence ; enseigner n'est pas une science exacte, il n'y a pas non plus de recette miracle pour apprendre. « Qu'est-ce qu'apprendre à être, sinon apprendre à changer, à rompre courageusement avec le conformisme où l'on était installé comme chez soi ? Apprendre vraiment, c'est toujours désapprendre, pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène » répondait le philosophe Olivier Reboul.

Décus seront celles et ceux qui penseraient trouver au fil des lectures sur la formation des petits violonistes un mode d'emploi clef en main ; c'est au contraire une invitation à investir les champs didactiques afin d'être conscient autant que faire se peut de l'ampleur des enjeux. En effet, les items d'évaluation plus précisément ne sont qu'une ébauche de « guidance » qu'il appartient à l'enseignant - tout autant que l'apprenant sur la voie de l'autonomie d'ailleurs, de s'emparer pour faire siennes ses propres injonctions à l'exigence qui le porteront dans sa progression et alimenteront son appétence pour cet art.

## ***Bibliographie***

- *Enseignement et technique du violon*, Ivan Galamian édition Van de Velde
- *Le violon intérieur*, Dominique Hoppenot
- *Yuri Yankelevitch et l'école russe du violon*, édition Suoni e colori
- *Gestes et postures du musicien*, Marie-Christine Matthieu
- *Enseigner la musique*, Patrick Brunel, édition La lettre du musicien
- *Pédagogie et Didactique pour enseigner dans la voie professionnelle : concepts, méthodes, outils*, Daniel Cortés-Torréa, 2016
- *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité par cycles*, Perrenoud
- *L'évaluation démystifiée*, Hadji
- *Evaluations formative et certificative des apprentissages*, Lucie Mottier Lopez
- *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*, Yves Chevallard
- *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*, Philippe Perrenoud
- *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Scallon
- *Evaluation formative dans l'enseignement différencié*, Cardinet & Perrenoud
- *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés*, François-Marie Gérard
- *Mémento de l'évaluation : Analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*, Dominique Galliana
- *Eduquer à la motivation*, Jacques André
- *L'apprenti instrumentiste : de la logique des méthodes à la médiation du professeur*, J.-C. Lartigot
- *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*, Jacques Cornet & Noëlle de Smet (dirigé par Meirieu)
- *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi. ESF sciences humaines, 2020.
- *Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Apprendre et faire apprendre*, Etienne Bougeois, 2006 p. 21-36
- *Les théories de l'apprentissage : enseigner/apprendre*, P. Ourghanlian 2006.
- *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*, Stanislas Dehaene, *ParisTech Review 2013 Vol. 7*
- *Guide du formateur*, Jean-Marie De Ketele, 1989 De Boeck Supérieur
- *Comment apprend-on. La recherche au service de la pratique*, Hanna Dumont et David Istance (*Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 2010*)
- *Approaches to learning and forms of understanding. Teaching and learning in higher education*, Noel Entwistle 1998, vol. 72, p. 98.
- *Développement métacognitif. Psychologie développementale : problèmes et réalités*, John H. Flavell, 1985, vol. 146, p. 29.
- *Les intelligences multiples*, Howard Gardner, 1996

- *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*, Georgette Goupil et Guy Lusignan (*Sciences humaines, Mensuel*, 1999, no 98)
- *Le talent est une fiction*, Samah Karaki
- *Cairn.info*
- Encyclopédie Universalis
- Dictionnaire de l'Académie française

La collecte et le traitement d'informations de première main à l'instar des entretiens semi-directifs individuels et collectif (dont le guide d'entretien élaboré à l'attention de l'échantillon de professeurs de violon sollicités ainsi que certaines retranscriptions de leurs retours sont annexés à la fin de ce dossier) ainsi que les observations directes participantes (Stage de Pratiques Pédagogiques [SPP1&2]) et non participantes (Stage d'Observation Pédagogique [SOP]) ont été mis à contribution pour étayer les propos tenus dans ce mémoire.

## Annexes



### Posture

**Installation corporelle** et prise de contact avec l'instrument,  
Approche sensorielle avec de petits éléments et **mise en mouvement des 2 mains** dans le début  
(pizz main gauche pendant que l'on mime l'archet par exemple)

### Main Droite

Abord des **principaux coups d'archet** détaché, legato, petit et grand martelés, staccato, spiccato  
Maîtrise de l'**allongement de l'archet** et conscience des **places d'archet** et abord des coups d'archets asymétriques  
Initiation aux **doubles cordes** (les deux à vide ou seulement une des deux)  
Attention portée particulièrement sur **le son**

### Main Gauche

Installation de la main pour faire des Pizz Main Gauche (vers les éclisses du violon), en **Position I** (pouce, doigt, coude, phalanges), en **Position III** (y compris dès l'initiation des élèves pour réaliser des harmoniques et familiariser avec le manche)  
Acquisition de **toutes les empreintes** et schémas de main (2<sup>ème</sup> doigt et 3<sup>ème</sup> doigt collé/écarté, sillet)

## Savoir Etre

### Développement musical

Soin porté à la **qualité du son**

Sensibilisation aux **pratiques collectives** pour **développer l'écoute**

### Dispositions musicales et état d'esprit

Construction de la **motivation** et de la **curiosité**

Développement d'un **regard critique** porté sur le travail de la semaine et sur les objectifs à atteindre



## Savoir Faire

### Main Gauche

Abord des **positions supérieures** (II, IV, V) par le biais des gammes (exemple recueil d' Hauchard ou de Hrimaly) et de recueils d'études (Mazas, Dancla)

+ Renforcer les acquis de la Position I et III

Travail d'**articulation** par le biais des mécanismes de Schradieck, des Sevcik ou d'études par exemple

Développement du **vibrato**

Gain d'aisance et de **fluidité dans les démanchés**

### Main Droite

**Exigence accrue** quant au soin porté **sur le son** (points de contact, attaques, soutien, désinence)

**Enrichissement des techniques d'archet** (notamment par le biais des Opus de Sevcik) :

sautillé, ricochet, accords voire staccato volant

### Langage musical

Attention portée au **respect du texte** aux indications de caractère, de nuances, de tempi

**Sensibilisation aux styles et aux esthétiques**

Fluidité de lecture et d'**anticipation** des notes, **mise en place de réflexes, d'automatismes**

Recherche d'**interprétation** d'investissement dans la musique jouée

## Savoir Etre

### Développement musical

**Aisance au déchiffrage** lecture de notes fluide et conscience des positions pour davantage d'anticipation

**Appropriation d'un langage musical** ainsi que des repères culturels et historiques

### Dispositions musicales et état d'esprit

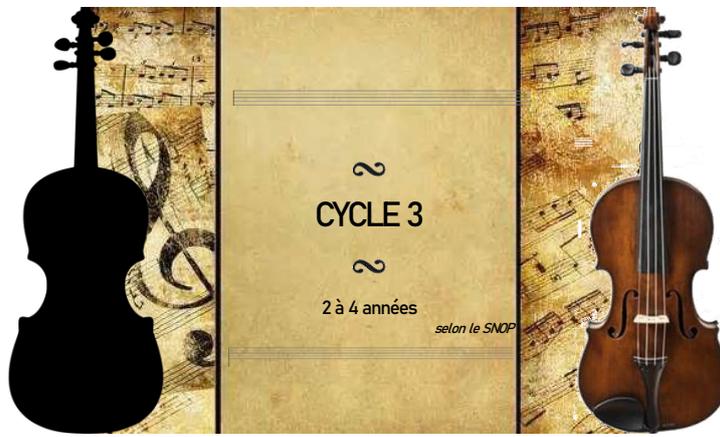
Bâtir les fondations de la **confiance en soi** rapport à la scène, par cœur et auditions publiques

**Développer l'autonomie** de l'élève :

- savoir recourir aux bons outils après avoir identifié les difficultés rencontrées

- être capable d'organiser un plan de travail

Dans le but d'avoir acquis un niveau certain de performance // cf le réaménagement des cursus dans le dernier SNOP



Quelle que soit l'orientation, COA ou COP,  
l'exigence doit être (plus ou moins) portée sur...

### **l'Autonomisation la plus complète possible**

Etre de plus en plus **force de propositions** recherche personnelle de coups d'archet, de doigtés, d'interprétation des phrases musicales

Faire transparaître sa **personnalité dans son interprétation** recherche d'une plus grande expressivité musicale (y compris personnelle)

### **Technique**

Renfort assidu des acquis (articulation, démanchés, archet...)

Gammes complètes avec doubles cordes

- a minima en tierces, sixtes, octaves pour le Cycle à Orientation Amateur

- en tierces, sixtes, octaves, quartes, quintes, septième voire dixième

### **Répertoire**

Parcourir au maximum les œuvres incontournables en plus des « Concertos d'Ecole » ou « Saucisson de concours »

### **Initier aux traits d'orchestre**

Intégrer le plus régulièrement possible **d'autres esthétiques** au programme (notamment le répertoire contemporain, les musiques actuelles, musiques du monde, fiddle, etc...)

# I. Changement de cordes

## Volume A



Consignes – Joue les notes en pizz Main Gauche (avec le bon doigté)  
Puis joue les notes avec l'archet

Les doigts de la main gauche sont au-dessus de la gomme, prêts à jouer les sons magiques.

Pour les changements de cordes avec l'archet :

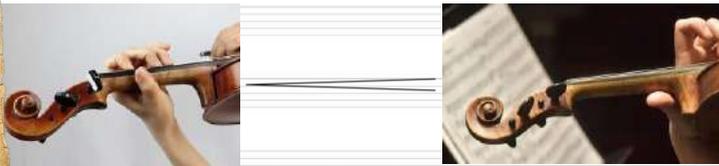
- 1 - je m'arrête sur la corde que je vais quitter
- 2 - je bascule avec le coude pour changer de corde
- 3 - je joue sur la nouvelle corde

D'abord avec arrêt, puis sans arrêter le bras

# I. Démanchés et substitutions

## Sevcik Opus 8

Consignes - Changement de position : de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>nde</sup>, de la 2<sup>nde</sup> à la 3<sup>ème</sup>, etc...



- Position de la main (pouce, point de contact index + trou de souris jusqu'en 4<sup>ème</sup>)
- Descente : poignet ne doit pas être en arrière, penser mvt avant-bras « éloignement » du corps
- Même Justesse des notes répétées dans les différentes positions
- Chercher démanchés souples, sans accrocher le manche, sans saccade

# II. Travail de la Gamme

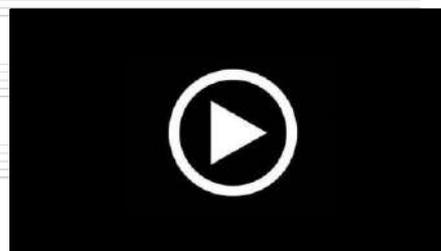
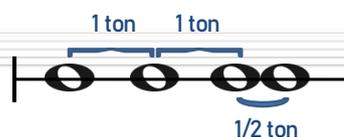
## Mi Maj

### Objectifs

- Linéarité/Continuité de l'archet, son plein et soutenu vers la Pointe
- Descente : poignet ne doit pas être en arrière, penser mvt avant-bras « éloignement » du corps
- Même Justesse à chaque octave

Consignes – Ecoute, Chante puis Joue

Structure de la main à la position :



## Expérimentations personnelles développées à l'oral lors d'une prochaine soutenance

Pour l'une, j'ai cherché à vulgariser dans un sens un système d'évaluation pour la mettre à la portée du plus jeune apprenant (en souscrivant néanmoins aux exigences d'un référentiel critérié que celui-ci pourrait s'approprier) et à la désacraliser, en ce sens qu'elle devienne une aide ludique et régulière, réemployable et qu'elle s'inscrive dans une logique formatrice. J'exposerai bien entendu les limites de ce procédé qui n'est qu'un outil pédagogique parmi d'autres.

### Élève 1 (2C4)

Posture	TB	7
Main Droite	B-	4
Main Gauche	B-	4
Son	B+	6
Musicalité	B	5
Nuances	AB+	3
Stabilité pulsation	B-	4
Anticipation	B	5
<b>B</b>		5

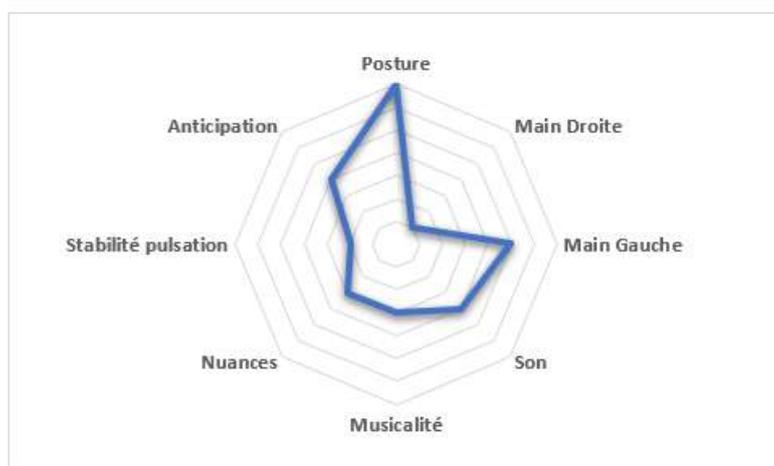


#### Commentaires

Attention à la Main Droite (prise de son avec respiration, répartition de l'archet, horizontalité dans les changements de cordes, articulations plus précises et mordantes dans le staccato et le spiccato) ainsi qu'à la Justesse dans les positions hautes (dernière octave de la gamme par exemple) et les 4èmes doigts. Chercher de l'aisance dans le jeu. Effort de mémoire 2 études

### Élève 2 (3C1)

Posture	TB	7
Main Droite	AB-	1
Main Gauche	B	5
Son	B-	4
Musicalité	AB+	3
Nuances	AB+	3
Stabilité pulsation	AB	2
Anticipation	B-	4
<b>AB+</b>		



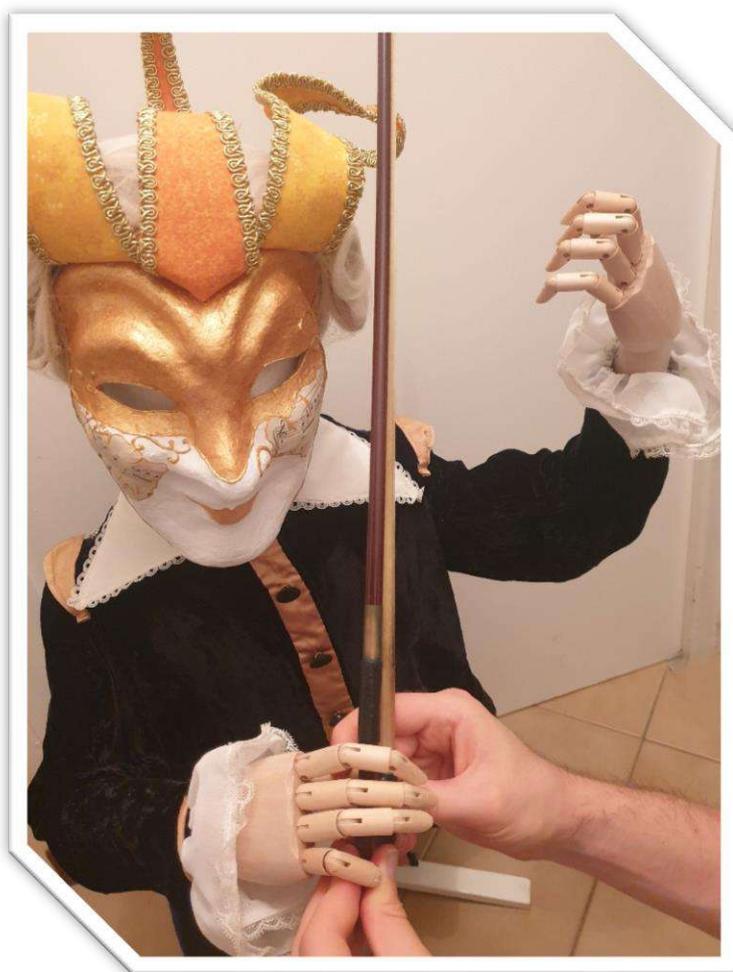
#### Commentaires

La main droite, en particulier la gestion de l'archet, est le véritable point faible malgré un assez bon point de contact dans la gamme notamment. Manque d'accroche et de détente (=vivacité) dans le grand martelé ainsi que dans le staccato. La régularité et les doigts de la main gauche qui se soulèvent de manière intempestive sont d'autres points sur lesquels Illona doit focaliser par la suite son attention dans l'étude en plus de respirer et d'y mettre du relief. Effort de mémoire

Pour l'autre, il s'agit de faire de l'élève, le professeur à l'aide d'un mannequin. Au-delà du compagnon intrigant chez les enfants, il s'agit d'induire un semblant de pédagogie de groupe que le cours particulier ne peut permettre et c'est par l'intermédiaire de ce mannequin jouant les émules pédagogiques que je postule : -que l'apprenant se posera dès lors dans une posture résolument active et responsabilisante (ce jeu pédagogique mettant en éveil une ludicité attrayante) qui permet une écoute différente non plus collée aux ouïes de l'instrument,

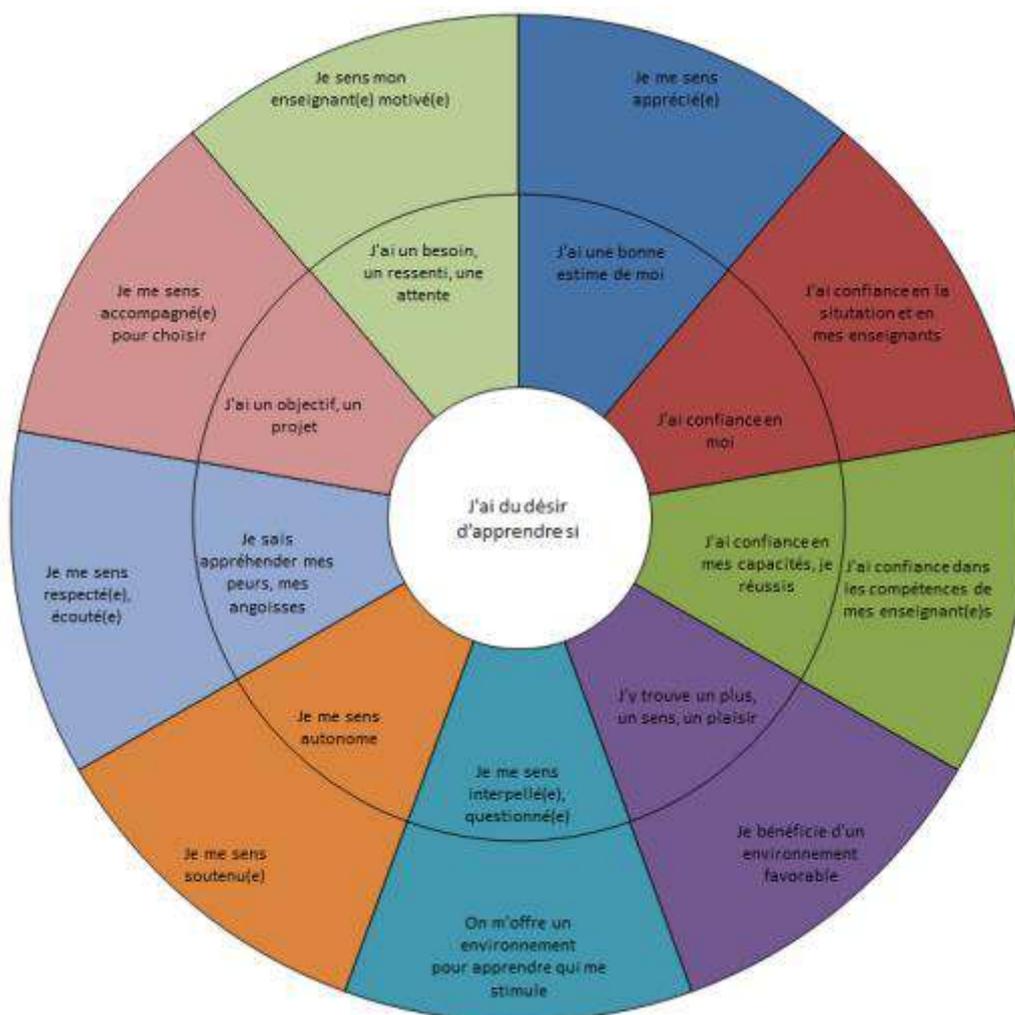
-que de ce fait il va pouvoir expérimenter différemment, être force de proposition d'un autre point de vue que le sien (celui de l'aidant), dans la mesure où il pourra constater les mécanismes à l'œuvre à la « 3<sup>ème</sup> personne » en plus de les constater factuellement par lui-même lorsqu'il a l'instrument en mains propres (à la 1<sup>ère</sup> personne donc),

-qu'il va pouvoir, en se mettant à la place du professeur quelque part, comprendre et énoncer les principes qu'il a pu tirer de ses tentatives sur le mannequin pour pouvoir avoir une approche plus éclairée sur sa propre pratique. Qu'il devienne son propre professeur, qu'il incarne sa propre exigence car on n'a jamais que l'exigence que l'on se donne en fin de compte. Après tout, « On paie mal à maître en ne restant toujours que l'élève » affirmait Friedrich Nietzsche dans son œuvre *Ainsi parlait Zarathoustra*.



## Paramètres qui favorisent le désir d'apprendre

Le cercle intérieur regroupe les paramètres personnels tandis que le cercle extérieur concerne les paramètres de l'environnement pour apprendre.



Cette figure a été reconstituée selon une illustration tirée de l'ouvrage d'André Giordan et Jérôme Saltel *Apprendre à apprendre*, Paris, Ed J'ai lu, 2015

## Guide d'Entretien

### *Posture philosophique de l'enseignant & Transmission*

- ❖ Quelle définition donneriez-vous de l'exigence ? Dans le contexte musical et plus particulièrement dans la discipline du violon.
- ❖ Pourquoi être exigeant ?
- ❖ Qu'est-ce qu'un bon professeur selon vous ? / Sur quels aspects portez-vous votre exigence ?

### *Attentes & Référentiel de compétences*

- ❖ Qu'attendez-vous de vos élèves ?
- ❖ Comment vous positionnez-vous par rapport aux directives du Schéma National d'Orientation des Pédagogique (SNOP) ?
  - = Etes-vous d'accord avec celui-ci ?
  - = Qu'y ajouteriez-vous ?
  - = Que prioriseriez-vous dans votre enseignement ?
- ❖ Vous adaptez-vous aux différents profils d'apprenant ? (âge, sensibilité, réactivité,...)
  - Comment vous montrez-vous exigeant(e) dans la mesure d'apprentissages différenciés ?
- ❖ Dans quelle mesure poussez-vous vos élèves à progresser ?
  - Comment décelez-vous la limite de leur zone de progression proximale ?
  - = Sur quels indices portez-vous votre attention ?
- ❖ Comment expliquez-vous la progression de vos élèves ?
  - = Quels sont les « ingrédients » qui font progresser au regard de votre expérience de professeur(e) ?
  - Comment parvenez-vous à motiver vos élèves ?
  - Comment leur transmettez-vous le goût de l'exigence ?

### *Le Temps*

- ❖ Quel est votre point de vue sur la vitesse d'apprentissage ?
  - Combien de temps estimez-vous devoir passer sur une notion ?
  - Avez-vous une planification annuelle en tête ? des objectifs semestriels ? des jalons trimestriels ?
  - Comment organisez-vous ces étapes de progression ? Sont-elles sanctionnées par des échéances ?
- ❖ Comment organisez-vous vos cours si vous les préparez à l'avance ?

- Comment gérez-vous votre temps de cours ainsi que la quantité de notions balayées au cours d'une séance ?
- ❖ Ressentez-vous la pression de la performance en tant qu'enseignant (par rapport à la progression de votre classe) ?
  - Comparez-vous vos élèves entre eux ? vis-à-vis de classes d'autres professeurs ?
  - De qui provient cette pression : de vous-même ? de vos élèves ? des autres professeurs ? des parents ?
  - Quelle place des parents dans l'apprentissage de leurs enfants selon vous ?
  - Peut-on/Doit-on être exigeant envers les parents ?

### *L'évaluation*

- ❖ Que pensez-vous de l'évaluation ?
  - Comment évaluez-vous vos élèves ? A quelle fréquence ?
  - Que pensez-vous de la notation dans l'évaluation ?
  - Que représentent les moments d'audition pour vous ?
  - Avez-vous mis en place un système de critères d'appréciation spécifique que vous utiliseriez comme grille de lecture dans votre analyse et vos évaluations ?
- ❖ En êtes-vous seul(e) juge ou y a-t-il d'autres parties prenantes ?
  - L'élève participe-t-il à sa propre évaluation ?
  - Que constatez-vous dans l'évolution de leur progression si et lorsqu'ils y prennent part ?

## **Quelques verbatims de C. Münch**

« L'apprentissage du jeu instrumental est très exigeant : il demande patience et travail pour atteindre une bonne dextérité. Mais quand la joie et la beauté sont au centre, le courage et l'effort vont être trouvés plus facilement (ce qui est transposable dans les autres domaines où l'enfant va se construire). Le moteur était toujours le plaisir de jouer ensemble pour mieux intégrer l'incontournable technique dans toute sa rigueur ».

« Suzuki a été le premier à réaliser que la musique n'est pas un art que l'on pratique tout seul. [...] Quand on a un enfant tout seul, on a plus tendance à lui faire des reproches. »

« Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais tendance à faire l'inverse de ce qu'il préconisait : j'allais trop vite, notamment avec les enfants doués. Je grillais les étapes. C'est bien dommage car cela vaut la peine d'approfondir chaque étape pour que l'enfant comprenne bien pourquoi c'est écrit comme cela ».



