

Anselm Ernst

*Enseigner et apprendre
en cours d'instrument*

traduction
Fabien ROUSSEL

2022

Table des matières

Avant-propos	1
Introduction	3
Analyse et planification Caractères fondamentaux d'une didactique générale du cours d'instrument	
Le modèle didactique de l'école de Berlin	13
Objectifs pédagogiques	17
L'importance des objectifs pédagogiques	18
La hiérarchie des objectifs	18
Domaines d'objectifs	20
Objectifs d'enseignement et objectifs d'apprentissage	24
Objectifs généraux et objectifs concrets	28
Résumé	32
Champs d'apprentissage et contenus de cours	33
Exemple 1 : cours de violoncelle	33
Exemple 2 : cours de flûte traversière	34
Exemple 3 : cours de piano	34
Champs d'apprentissage	36
Dialogue individuel	37
Méthodes de travail	39
Jeu d'ensemble	41
Interprétation	42
Improvisation	44
Composition élémentaire	46
Déchiffrage	48

TABLE DES MATIÈRES

Mémorisation.....	50
Technique instrumentale.....	52
Apprentissage corporel.....	54
Théorie musicale.....	57
Analyse musicale.....	58
Formation de l'oreille.....	60
Histoire de la musique.....	62
Méthodes de mise en forme du contenu des cours.....	64
Méthodologie du cours.....	69
Formes d'action.....	70
Principes méthodiques.....	73
Directivité – autonomie.....	73
Langage verbal – langage corporel.....	75
Travail – jeu.....	75
Illustration – conceptualisation.....	77
Globalité – élémentarité.....	79
Trajet direct – trajet indirect.....	81
Remarques conclusives.....	83
Méthodes.....	83
Méthode de l'élaboration (cours de piano).....	85
Méthode de l'imitation (cours de violon).....	86
Méthode de la représentation (cours de flûte traversière).....	88
Méthode de la mission (cours de basson).....	89
Méthode de la découverte (cours de piano).....	90
Méthode du dialogue (cours de percussion-vibraphone).....	92
Conclusion : évaluation générale.....	93
La construction du cours.....	94
Préparation et planification des cours.....	99
Le sens de la préparation.....	99
Exemple 1 : cours de basson.....	101
Exemple 2 : cours de flûte traversière.....	103
Exemple 3 : cours de piano.....	104
Exemple 4.....	107

La mise en œuvre du cours

Remarques préliminaires	113
La relation enseignant-élève	115
L'importance du rapport humain	115
L'image de soi	118
Les attentes	120
La disposition émotionnelle	123
L'ouverture	127
Les propositions en « je »	129
Écoute active et compréhension empathique	132
Le langage du corps	137
Recherche et formation pédagogique	138
Caractéristiques générales du langage corporel	140
Propositions générales pour la pratique	143
Contact corporel	146
Expressions faciales	148
Gestique	150
Regards et contact visuel	151
« La musique de la voix »	153
Posture	154
Comportement dans l'espace	155
Apparence extérieure de l'élève	156
La langue du cours	159
Langage et style d'enseignement	159
La quantité de paroles	161
L'intelligibilité du langage	162
Questions	164
Se taire	169

Style de langue	170
Exprimer positivement ou négativement	170
L'écho du professeur	171
« Je » ou « Tu » plutôt que « Nous » ou « On »	172
Le jargon familier des jeunes	172
Favoriser les processus d'apprentissage	175
Aides à l'apprentissage	175
Renforcement de l'apprentissage	180
Le cours collectif	187
Remarques préliminaires	187
Thèses sur le cours collectif	187
Comparaison du cours collectif et du cours individuel	191
Le groupe	193
La taille du groupe	198
La taille du groupe comme problème de méthode	198
Mobilisation de l'énergie pédagogique	199
Taille du groupe et dynamique de groupe	199
Constitution du groupe	201
Figures du groupe et types de comportement	203
Hiérarchies	205
Concurrence	207
Tendance au nivellement	210
Atmosphère de groupe et conduite du groupe	212
Problèmes méthodiques du cours collectif	215
Omniprésence	215
Superposition	216
Sauts abrupts et fluidité	217
Mobilisation du groupe	218
Propositions pour la mobilisation du groupe	219
Différenciation interne	220
Médias	221

Observer, évaluer, s'entraîner

Remarques préliminaires.....	225
Observation et évaluation : les points-clés de la formation.....	226
Explication du modèle.....	227
Erreurs typiques dans l'observation et l'évaluation des cours.....	232
Questions sur la préparation des cours.....	236
Lignes directrices pratiques pour un compte-rendu informatif de cours.....	237
Traits fondamentaux d'un système d'évaluation.....	239
Questions d'orientation pour une prise de position personnelle.....	241
Le <i>training</i> de l'enseignant ou « l'école de l'enseignement courant ».....	241
Bibliographie.....	249

Le modèle didactique de l'école de Berlin

Le mot « didactique » vient du grec ancien. *Didaskein* veut dire, dans sa première signification : enseigner, instruire, être un enseignant. D'autres significations possibles sont : informer, exposer, montrer, prouver. La didactique est donc une théorie de l'enseignement, une théorie du cours. Dans les sciences de l'éducation, la didactique comme spécialité occupe une large place. Il existe plusieurs orientations et plusieurs modèles établis que nous n'allons pas discuter ici ni comparer les uns avec les autres. Il faut cependant présenter le modèle de « théorie de l'apprentissage » de l'école dite « de Berlin » qui servira de base à notre première partie notamment. Les fondateurs de cette école sont les chercheurs en sciences de l'éducation Paul Heimann, Günter Otto et Wolfgang Schulz.

Les auteurs de ce modèle partent de l'idée que :

[l'enseignant a besoin] d'une théorie scientifique de l'enseignement pour fonder suffisamment ses cours, et qu'il doit utiliser les cours pour éprouver constamment sa théorie de l'enseignement, afin que la correction mutuelle de la pratique et de la théorie lui évite d'être soumis à l'humeur de l'instant ou à la contrainte de l'habitude, à des souhaits incontrôlés ou à des manières de procéder infructueuses¹.

La didactique, comme discipline des sciences de l'éducation, donne à l'enseignant une base de repères pour agir en cours. Elle lui permet aussi une réflexion critique et ciblée sur la qualité de son cours, en vue d'améliorer ses différentes compétences d'enseignant professionnel.

Il y a principalement deux situations qui réclament chez un enseignant l'aptitude à la réflexion quotidienne. Après le cours, son analyse doit l'aider à devenir plus intelligent qu'avant. Il met en ordre ses impressions, étudie la spécificité de son comportement, y repère les contradictions, en un mot,

1. Paul HEIMANN & Gunther OTTO & Wolfgang SCHULZ, *Unterricht – Analyse und Planung*, Hannover : Schroedel, 1977, p. 13-14. (ouvrage non traduit en français)

Objectifs pédagogiques

Essayez, s'il vous plaît, de trouver une réponse aux questions suivantes :

- Pourquoi faut-il formuler des objectifs pédagogiques ?
- Avec quelle précision faut-il les formuler ?
- Toute préparation de cours réclame-t-elle la description d'objectifs ?
- Dans quelle mesure les idées et les souhaits de l'élève doivent-ils déterminer les cours ?
- Selon quels principes peut-on classer les divers objectifs ?

Réfléchissez à présent sur les formulations d'objectifs énumérées ci-dessous. Elles sont exprimées par des enseignants ou élèves d'instrument :

1. « L'important pour moi n'est pas seulement que mes élèves se développent musicalement. Je m'intéresse aussi à l'élève en tant qu'être humain. »
2. « Ce que je voudrais, c'est travailler tout de suite la *Toccatà et Fugue en ré mineur* de Bach. Elle m'a tellement enthousiasmé, c'est pour ça que j'ai commencé l'orgue. » (Élève, 14 ans environ).
3. « Il faut que mes élèves deviennent accros à la musique. »
4. « Maintenant on invente ensemble des exercices pour mieux arranger ce passage techniquement. » (Demande de l'enseignant à son élève).
5. « Le plus important, c'est bien que les élèves aient du plaisir avec la musique. »
6. « Je voudrais bien jouer quelque chose de romantique, plein de sentiment, avec de jolies mélodies. » (Élève, 14 ans).
7. « Aujourd'hui, l'élève doit apprendre pour la première fois à utiliser la pédale. Mais je ne veux pas seulement lui expliquer sèchement, je voudrais que cela ressemble à un jeu. »
8. « J'improvise beaucoup avec mes élèves, pour qu'ils jouent librement de leur instrument et qu'ils apprennent à développer leur fantaisie. »

Méthodologie du cours

Le « comment » du cours, sa méthodologie, comme somme totale des méthodes d'enseignement existant, peut être considérée comme la pierre angulaire du professionnalisme pédagogique. Enseigner sûrement, avec succès, de manière économique, systématique et ciblée, cela dépend du « comment ». La manière d'enseigner du professeur affecte de façon décisive la manière d'apprendre de l'élève. Mais un enseignant ne peut agir de manière méthodiquement compétente que s'il dispose de compétences disciplinaires et didactiques (concernant les objectifs et les contenus du cours), et s'il s'est approprié un répertoire bien différencié de procédés d'enseignement, qu'il sait utiliser de manière flexible et variable.

Malheureusement, il existe dans l'activité d'enseignement des tendances qui s'opposent à une « professionnalité », et contre lesquelles personne n'est immunisé. D'abord, on prend ses propres professeurs comme modèles. Ensuite, certaines pratiques font concrètement leurs preuves au fil du temps, accédant au rang de panacées que l'on utilise comme une routine. Le cas échéant, s'y ajoutent des méthodes « personnelles », qui semblent elles aussi faire peu à peu leurs preuves au fur et à mesure que l'expérience grandit. Souvent l'appel à l'instinct sert aussi à fonder une manière de procéder en cours qui n'emprunte pas seulement les chemins éprouvés mais apprécie aussi l'improvisation dans la méthode.

Il n'est pas difficile d'apercevoir les problèmes cachés derrière une telle façon de faire : d'abord la compétence en matière d'enseignement n'est pas automatiquement augmentée par de longues années de pratique. C'est parfois le contraire qui survient : raidissement, monotonie, perte de fantaisie, méthodes ou procédés d'enseignement restreints à un ou deux. Par ailleurs, il n'existe pas de méthode « personnelle ». L'enseignement se base sur des modèles types et des principes fondamentaux. Leur application peut certes prendre des traits individuels, mais ceux-ci ne constituent pas une méthode « personnelle ». De plus, se réclamer de son

donne sa qualité particulière au langage verbal. Mais il ne s'agit pas ici d'être exhaustif, d'autant plus que l'on rentrera de manière plus concrète, dans la seconde partie de ce livre, sur la manière de procéder de l'enseignant selon la spécificité de la situation.

Les formes d'action énumérées font partie du répertoire de comportements de tout enseignant et servent à appeler de manière ciblée un comportement déterminé de la part de l'élève, ou à réagir à lui. Si l'on observe maintenant, dans un cours, avec quelle fréquence un enseignant pose des questions, montre l'exemple, explique, complimente ou critique, l'analyse des comportements individuels devient plus aiguë. Nous obtenons alors des profils d'action caractéristiques qui peuvent donner des renseignements sur le comportement méthodologique et le style d'enseignement d'un enseignant. L'analyse d'un cours enregistré en vidéo a donné les résultats suivants :

expression verbale de l'enseignant			expression verbale de l'élève
questions	90	73	réponses courtes aux questions de l'enseignant
consignes – impulsions	66	3	explications
explications – indications	48	4	questions
constatations – confirmations d'informations	40	2	autocorrections
compliments	19	79	« hmm » d'approbation
critiques/corrections	15	80	« oui » d'approbation (« hmm » et « oui » sont souvent combinés)
répétition des réponses de l'élève	10		
total	288	241	
pour comparer :			
actions du professeur			
exemples montrés	5		
jeu avec l'élève	15		

Les deux totaux des expressions verbales ne sont pas très éloignés ; avec un grain de dérision, on pourrait dire que l'enseignant et l'élève parlent aussi *souvent* l'un que l'autre. Mais l'enseignant parle dix fois plus *longtemps* que l'élève. Le jeu sur l'instrument ne constitue qu'un peu plus d'un tiers du temps de cours. L'enseignant et l'élève parlent donc ensemble pendant à peu près les deux tiers d'un cours de 45 minutes.

Préparation et planification des cours

Le sens de la préparation

Chaque cours développe une dynamique propre. Certains cours s'avèrent brillants de manière inattendue. D'autres se passent de manière insatisfaisante malgré une conception réussie. Enseigner et apprendre, avec l'enseignant et l'élève ensemble, est un processus vivant qui comporte beaucoup d'impondérables et se dérobe à une planification schématique. On ne peut pas « fabriquer » l'apprentissage de l'élève en toutes circonstances ni encore moins le contraindre. On ne peut pas mettre en harmonie à l'avance, par une préparation calculée du cours, enseignement et apprentissage.

Pourquoi donc préparer le cours, et même le planifier soigneusement ? À notre époque, le mot « planification » éveille toutes sortes d'associations négatives : fixer, rendre immuable, ne pas pouvoir prendre en compte les situations particulières, programmer l'enseignement et l'apprentissage, mettre le cours sous contrôle, l'enfermer dans un schéma, l'enserrer dans une construction rationnelle.

Évidemment, ce n'est rien de tout cela que nous entendons, ni ne visons, par les expressions « préparation » ou « planification » des cours. Derrière le postulat de la planification ne se cache ni un formalisme technocratique ni un cauchemar pédagogique. Le sens et le but pratique d'une planification correctement comprise découlent des considérations suivantes :

1. Un cours est différent des situations de tous les jours dans lesquels on enseigne ou l'on apprend de manière plus ou moins intentionnelle. Le cours doit permettre expressément un apprentissage systématique et efficace. C'est pourquoi il faut planifier. La planification n'est donc pas seulement possible et nécessaire par principe, elle est une tâche quotidienne dans toutes les professions d'enseignement.

La relation enseignant-élève

L'importance du rapport humain

La relation enseignant-élève est à mon avis la première chose, et la plus importante. Lorsqu'on reçoit un élève pour la toute première fois, il ne s'agit pas du tout, à ce stade, d'apprentissage technique ou musical, mais fondamentalement, d'abord, d'un rapport humain. Et je pense que cela reste en fait toujours important, à des degrés divers. C'est pour ainsi dire le pont sur lequel on peut faire passer des choses. Et lorsque la relation enseignant-élève échoue, ce n'est pas tellement lié, au fond, à un problème d'aptitudes de l'élève. C'est en fait toujours un échec humain.

On tombe d'accord, sans restriction, avec cette affirmation d'un enseignant.

L'enseignant et l'élève développent entre eux un rapport qui sert de support à tout le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Son efficacité mais aussi la satisfaction finale de part et d'autre ont leur source dans une relation réussie. Les compétences disciplinaires et didactiques de l'enseignant, la motivation et l'aptitude à apprendre de l'élève ne peuvent produire pleinement leurs effets si la relation humaine est discordante ou si des peurs, des insécurités, des tensions, des antipathies ou des conflits conduisent à un stress de part et d'autre.

La particularité du cours individuel d'instrument est que l'enseignant se consacre entièrement à l'élève pendant un cours hebdomadaire complet. Pour la plupart des élèves, il s'agit là d'une situation très inhabituelle car à quelles autres occasions un adulte s'implique-t-il pour eux seuls, les observe-t-il attentivement, les écoute-t-il et se consacre-t-il à leurs problèmes ? Il n'est donc pas étonnant que le rapport humain se développe parfois très fortement et que l'enseignant devienne pour l'élève un référent important. Même après la fin des études, une relation amicale peut subsister pendant des années et parfois une interruption des cours due à des circonstances extérieures peut provoquer chez l'élève de la tristesse et de la déception.

La langue du cours

Le langage parlé revêt une importance si prépondérante en cours qu'enseigner et parler sont souvent identifiés l'un à l'autre. Même la méthode d'enseignement et d'apprentissage par imitation a besoin d'un langage explicatif et indicatif.

Les actions verbales sont aussi diverses que les buts que se donne le langage. Voici une liste des différentes actions verbales de l'enseignant : féliciter, encourager, stimuler, inviter à faire ; informer, transmettre du savoir, expliquer, présenter et éclaircir des problèmes, communiquer des idées, donner des raisons, argumenter ; évaluer, juger, désapprouver, tancer, critiquer, corriger, interroger, prier, ordonner, imposer, donner des instructions ; menacer, conseiller, proposer, discuter, et bien d'autres encore.

Que nous voulions structurer le processus d'enseignement et d'apprentissage ou bien agir sur la relation enseignant-élève, un usage qualifié du langage fait donc partie des outils pédagogiques. Le style d'enseignement peut être jugé à la quantité de paroles prononcées et aux moyens langagiers utilisés.

Langage et style d'enseignement

Essayons de regrouper des formes typiques de langage de manière à ce qu'elles révèlent l'image d'un style d'enseignement.

I	II
féliciter	désapprouver
encourager	ordonner
approuver	donner des instructions
stimuler	imposer
prier	menacer

Observation et évaluation : les points-clés de la formation

Rappelez-vous la première fois où vous êtes entré dans une salle pour écouter et voir un concert. Que pouviez-vous retenir et comprendre de la musique ? Certainement, votre compréhension de la musique n'allait pas au-delà de ce que vous pouviez percevoir du concert lui-même. L'étendue de cette perception était elle-même tributaire de votre expérience et vos connaissances musicales à ce moment-là. Un savoir musical (savoir au sens large) élaboré forme donc la base d'une perception également élaborée des concerts. Le sujet fondamental peut être résumé en une formule générale : qui sait plus perçoit davantage ; et il perçoit de telle sorte que sa perception n'est plus un simple enregistrement sporadique ou un vécu vague des détails, mais une observation ciblée, qui conduit à saisir les choses globalement et à les comprendre en profondeur.

Il en va de même avec l'observation des cours. Elle aussi réclame une connaissance large de tous les facteurs et aspects fondamentaux, dont la combinaison produit, d'une manière toujours nouvelle et variée, une situation de cours inédite et non reproductible. L'aptitude à l'observation compétente fait donc partie du professionnalisme pédagogique et s'appuie sur tout ce qui a été dit précédemment.

Récapitulons : on a d'abord dû séparer en différentes composantes le cours et l'action du pédagogue, pour parcourir dans un premier temps toute l'étendue de la professionnalité pédagogique – provisoirement, parce que les fondements et la variété de cette professionnalité ne sont en aucun cas fermés. Le résultat fut la présentation de facteurs de cours et d'aspects de l'action pédagogique servant de référence, en lien avec une multitude presque confuse de règles de comportement, de recommandation et d'actions alternatives. On peut ainsi mesurer la multitude de qualifications isolées que la professionnalité pédagogique englobe et qu'elle doit intégrer dans une conception générale. Mais on voit aussi la subtilité et la finesse que réclame une observation et une évaluation qualifiée du cours.

Une vue d'ensemble, un panorama général de toutes les qualifications-clés serait d'une grande utilité. Il permettrait, dans une certaine mesure, de faire apparaître visuellement, en tant que système fermé, l'essence de tout ce qui a été proposé jusqu'à présent. Il faut donc concevoir, à titre de