

LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE MUSICAL

La motivation est un concept complexe qui repose, d'après Susan O'Neill spécialiste de la motivation musicale, sur une cinquantaine de théories.

Selon une étude américaine, 90% des jeunes abandonnent leurs études musicales avant l'âge de 17 ans.

Sentiment de compétence

Pour traiter des raisons et facteurs de la persistance ou de l'abandon des élèves musiciens, une étude de Susan O'Neill (2001) a questionné des élèves de 11 et 12 ans (donc à la charnière entre l'école primaire et l'école secondaire) sur leurs activités et leurs croyances sur la musique.

Parmi ces élèves, 44% ont abandonné la musique à leur entrée à l'école secondaire. Le résultat de cette étude permet d'observer de nettes tendances communes entre les élèves du même groupe. En effet, les élèves ayant abandonné trouvaient qu'il y avait trop d'effort à fournir et préféraient faire autre chose, ne se trouvant pas assez compétents.

À l'inverse, les élèves ayant persisté semblaient être plus autonomes, sans toutefois être isolés socialement. Ils déclaraient aimer les défis et avoir une plus grande confiance en leurs capacités. Ils avaient souvent des parents possédant un certain bagage en musique et ils s'exerçaient plus longtemps. Ils avaient en commun également de faire de la musique en groupe et de jouer de plusieurs instruments. Ces observations offrent des pistes de compréhension quant aux facteurs favorisant la motivation des enfants à pratiquer une activité musicale.

importance des parents

L'étude de Davidson, Sloboda et Howe (1996) auprès d'enfants âgés de 8 à 18 ans (donc auprès d'une population plus large que l'étude précédente) a permis d'observer que le suivi des parents est un important facteur pour obtenir des niveaux d'excellence en musique. En effet, plus l'enfant est soutenu par ses parents dans son apprentissage, plus il obtient de bons résultats.

Approche pédagogique collaborative

En tant que professeur, il est incontournable de s'interroger sur la meilleure approche pédagogique à adopter durant les leçons d'instrument pour motiver l'élève.

Francis Dubé a exposé une étude (Mackworth-Young, 1990) [3] ayant comparé trois approches différentes :

- une approche dirigée par le professeur « qui dit à l'élève quoi faire, quand et comment le faire », cette approche pourrait être qualifiée de « traditionnelle »,
- une 2e approche dirigée par l'élève, où les rôles sont donc inversés, et enfin,
- une approche centrée sur l'élève et où le professeur adopte une approche collaborative et joue le rôle de guide.

Les résultats qui ressortent de cette étude ont permis d'observer que même si la première approche produit des progrès plus immédiats chez les élèves, ils préféraient nettement la troisième approche qu'ils décrivaient comme plus agréable et intéressante, car elle leur permettait de réaliser qu'ils

progressaient par eux-mêmes, les amenait à travailler davantage leur instrument. Cette troisième approche plus collaborative favorise également l'interaction verbale entre élève et professeur. Toutefois, cette étude ne peut être généralisée puisqu'elle a été réalisée qu'auprès de 4 élèves seulement.

L'autodétermination

Enfin, Francis Dubé a présenté l'une des théories de la motivation, soit la théorie de l'autodétermination (Deci, 1980) [4] qui met en lumière les trois besoins psychologiques fondamentaux de toute personne doit satisfaire pour s'engager et persister dans une activité. Ces trois besoins sont:

- l'autonomie (sentir que l'on fait l'activité de son plein gré et que l'on s'autogère dans la pratique de cette activité)
- le sentiment de compétence (sentir que l'on est efficace, que l'on progresse)
- le sentiment d'appartenance (se sentir connecté et relié aux autres, aux pairs)

Recommandations pédagogiques :

- développer de l'autonomie de l'élève en permettant à l'élève de faire des choix (d'interprétation, de répertoire), en l'encourageant à s'investir dans des activités informelles (effectuées sans la supervision d'un professeur) et en l'incitant à fixer ses propres buts pour qu'ils aient du sens et donnent l'envie à l'élève de chercher lui-même les moyens pour les atteindre.
- développer le sentiment de compétence en mettant en lumière les réussites de l'élève et en valorisant les progrès faits, en revisionnant, à titre d'exemple, d'anciennes vidéos pour constater le chemin parcouru. Cela permet également de relier les efforts faits aux progrès entendus. Le professeur peut également inciter l'élève à s'autoévaluer pour lui permettre d'avoir un jugement juste sur ses performances et ses défis.
- développer le sentiment d'appartenance autant avec les pairs, en favorisant les activités (formelles ou informelles) en groupe, en ouvrant des classes d'ensemble, et en mettant en place des concerts variés. Privilégier une approche centrée sur l'élève, afin qu'il se sente davantage écouté et pris en considération dans les choix de son projet pédagogique à court et long terme.
- favoriser le soutien des parents bien que cela varie d'un élève à l'autre. Cet accompagnement évolue avec le temps pour conserver l'équilibre entre le contrôle effectué par les parents sur le travail musical et le respect et la valorisation des désirs de l'enfant dans sa pratique instrumentale.

Une approche croisée des différentes définitions de la motivation

Pour définir la motivation, Pierre-François Coen a fait appel aux travaux des différents chercheurs du domaine, notamment Viau (1994), Pintrich & Etschunk (1996), Tardif (1992), Nuttin (1985), Bandura (1986).

Il a ainsi évoqué les recherches portant sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement, sur la valeur qu'il attribue à la tâche qu'on lui demande d'exécuter, sur la sensation de contrôlabilité de cette tâche et sur le sentiment de compétence qu'il construit à travers la réalisation de cette tâche.

Après cette série de travaux, il a évoqué ceux qui étaient plus directement liés à la musique, orientés sur le plaisir de jouer, l'environnement familial, la classe d'instrument, etc., ce qui lui a permis de dégager un certain nombre de paramètres décisifs :

- Utilité perçue
- Difficulté perçue
- Sentiment de compétence
- Attrait
- Volonté d'apprendre
- Importance scolaire de la discipline travaillée
- Apport personnel

Persistance et abandon

Plusieurs études démontrent que la motivation envers l'apprentissage de la musique en milieu scolaire diminue entre 6 et 13 ans, et qu'elle se stabilise à l'âge de 15 ans. Les filles sont davantage motivées que les garçons et leur décrochage apparaît plus tardivement que chez les garçons. Après 10 ans d'apprentissage, seuls 5% des élèves continuent à pratiquer un instrument de musique. Par ailleurs, commencer à 6-7 ans est un gage d'engagement à long terme. En effet, les enfants ayant commencé à cet âge persistent davantage que ceux qui commencent plus tardivement.

Dans la pratique instrumentale et selon les travaux de Driscoll (2009), l'âge clef de l'abandon est de 11 ans; de manière apparemment paradoxale, 11 ans est aussi l'âge décisif pour s'engager de son propre gré dans l'apprentissage instrumental (à condition que les limites d'âge à l'entrée des institutions d'enseignement spécialisé n'empêchent pas ces élèves-là de s'inscrire).

Les facteurs positifs

Ces études mettent également en lumière l'impact positif sur la motivation de l'influence des pairs, des parents et du professeur. La valeur des activités est tout aussi déterminante : recherche de sens, prise en compte des attentes de l'apprenant, logique dans l'apprentissage et approche globale, déterminent l'attrait pour le cours.

Ainsi, pour l'apprentissage d'un morceau, l'assimilation par blocs dans une logique globale est perçue par les élèves comme étant plus gratifiante et surtout signifiante que la décomposition par petites bribes, laborieusement ajoutées, sans perception globale de la pièce.

De même, sachant que plus de 85% des leçons d'instrument ont toujours le même schéma, il conseille de varier les leçons. Chaque cours devrait être une surprise, en variant les modalités de médiation, les supports (notamment numériques), en allant jusqu'à inverser les rôles.

A titre d'exemple, on peut avantageusement remplacer « l'étude », que l'on travaille habituellement en début de cours, par de l'improvisation. Il mentionne des leçons qui pourraient être centrées sur la résolution d'un problème particulier, sur la définition d'un plan de travail, sur l'analyse d'une prestation faite en audition, sur la découverte de nouvelles pièces en lecture à vue ...De même, les élèves interrogés déclarent apprécier avant tout de jouer « pour le plaisir », de manière informelle, dans des groupes, en se passant du professeur.

On voit par-là combien l'intérêt pour l'enseignement instrumental est lié à la dimension sociale de l'apprentissage : les pratiques collectives, la construction d'un portfolio de présentation des œuvres jouées (dans lequel l'élève donne à écouter des œuvres qu'il a enregistrées et qui ont de la valeur à ses propres yeux), favorisent bien mieux la reconnaissance des autres élèves que la seule prestation en live – surtout quand elle reste d'une qualité incertaine.

Ce dispositif permet également de se livrer à un échange de performances gravées sur vidéo, à diffuser au sein d'un réseau de classes et d'interprètes – facteur de valorisation sociale de l'élève.

Dépasser la leçon « canonique »

Au vu de ces résultats, on peut comprendre que l'abandon soit lié au rejet de cours délivrés de manière frontale, unilatéraux (l'élève face au professeur). Pierre-François Coen définit ces cours d'instrument comme étant trop « instructivistes » : d'un côté, le maître donne, montre, explique, parle, corrige, évalue, propose. En face, l'élève reçoit, écoute, etc.

La leçon de ce type est qualifiée de « canonique » parce que les cours se réfèrent à une forme scolaire classique et sont dominés par la personnalité du professeur, qui revendique (plus ou moins explicitement) son appartenance à des traditions très anciennes, ne donne que peu d'informations aux élèves sur leur propre processus d'apprentissage. Tout cela conduit fréquemment à ce qu'on appelle le syndrome de Pénélope : l'élève finit par détricoter à la maison ce qu'il a pu apprendre en cours parce qu'il ne dispose pas d'informations suffisantes pour travailler dans le sens qu'attend son professeur.

Prendre en compte les nouveaux accès aux savoirs

Pour Pierre-François Coen, les professeurs doivent désormais tirer le meilleur profit de la manière dont l'Internet, les différents supports et les médias, mettent à portée de main des élèves une masse impressionnante de savoirs et surtout de nouvelles manières de médiatiser ces savoirs. Les professeurs d'aujourd'hui ne peuvent plus ignorer ce que l'on nomme désormais la Littératie Médiatique Multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012)

A travers ces différents médias, partitions, manuscrits, enregistrements, biographies, chronologies, tutoriels... tout ce savoir submerge les élèves d'une manière déhiérarchisée : quelle est la valeur de ces différents savoirs, sur quoi se base l'expertise contenue dans ces différents documents ? C'est ce qu'il faut apprendre.

Dans cet univers, l'individu est à la fois au centre du monde (au centre de la Toile), et il doit en même temps prendre conscience qu'il y a des milliards de centres du monde, que sa présence au monde n'est qu'éphémère, alors qu'il a la possibilité de voyager rapidement dans des espace-temps extrêmement diversifiés.

Concernant l'apprentissage de la musique et pour donner un exemple parmi d'autres, le statut de la partition est remis en question : les logiciels du type de GarageBand permettent désormais de produire de la musique sans passer par l'apprentissage de l'écriture traditionnelle.

Oser le cours inversé

Dans ce contexte, plutôt que de chercher à disqualifier ces nouveaux codes d'apprentissage, l'enseignant doit plutôt se demander si sa méthode de flûte reste encore motivante. D'où l'idée de « cours inversé » (Marcel Lebrun, 2012).

Dans ce dispositif, l'enseignant n'est plus celui qui « enseigne » : il devient l'ingénieur des situations d'apprentissage, se met au service de l'apprenant pour l'aider à articuler son travail d'exploitation des ressources, réparties entre la maison et le cours.

L'enseignant s'engage dans une posture pro-active, dans laquelle il doit anticiper ce qui va arriver en situation pédagogique, préparer des outils potentiels, qui lui permettent de répondre aux demandes ou aux difficultés susceptibles d'émerger.

Pour toutes ces raisons, le professeur ne devrait pas démarrer son enseignement avant d'avoir pris le temps de s'informer du sens que l'activité revêt pour l'élève, sans avoir compris ses attentes et, une fois l'activité engagée, avoir repéré quelle est la logique de l'apprentissage de l'élève.

Un autre facteur de motivation est la place donnée à l'autodétermination : il s'agit de donner à l'élève le choix des objectifs à atteindre, le choix dans la conduite de la leçon, mais aussi le choix des devoirs à travailler à la maison. Autrement dit, l'élève devrait pouvoir dire ce qu'il souhaite que le professeur écoute dans son propre jeu instrumental : « Dis-moi ce que tu as envie que j'écoute pour que ça te soit utile ». Tout cela s'inscrivant dans un processus négocié entre le professeur et l'élève et dans lequel les étapes à franchir, les efforts à consentir et les compétences à maîtriser sont clairement explicités.

Il s'agit là d'un des points les plus marquants de ce que pourrait être un passage de l'enseignement instrumental traditionnel vers le « faire apprendre ».

Le développement de la créativité dans le travail expressif du répertoire

L'enseignement dispensé dans les conservatoires et écoles de musique repose sur une longue tradition, suivant laquelle l'élève doit reproduire ce que lui montre son professeur. Ce dernier lui fait généralement travailler la technique en priorité, ensuite l'interprétation et l'expressivité mais généralement peu la dimension créative de son interprétation.

Cette situation explique en partie le manque d'appropriation du répertoire par les élèves, ainsi que leur passivité au cours de leur apprentissage instrumental – d'où le constat d'une motivation souvent vacillante chez les élèves.

Dans un premier temps, il s'agira de définir l'espace de créativité qui pourrait être laissé aux élèves afin de favoriser leur appropriation du répertoire. Dans un second temps seront explorées plusieurs pistes favorisant la motivation des élèves, en augmentant leur espace de créativité : les aider à développer l'image artistique des pièces abordées, à explorer leur imaginaire à travers le geste expressif. Tout cela revient à mettre l'élève dans le « driver seat »

- autrement dit, faire en sorte qu'il soit lui-même aux commandes de son apprentissage instrumental.

Il est important de distinguer tout d'abord l'apprentissage informel, que l'on rencontre dans les musiques populaires ou chez les autodidactes, de l'apprentissage formel dispensé par les conservatoires/écoles de musique. Dans ce dernier, l'élève reste le plus souvent trop passif. D'où la nécessité d'ouvrir un espace de créativité, qui pourrait être investi par l'élève pour qu'il puisse sa propre interprétation.

La première étape est à la fois celle de l'exploration et de la **création d'une image mentale** globale, formelle et objective, où le musicien dégage la structure de la pièce et cible les difficultés techniques auxquelles il va devoir faire face.

La deuxième étape consiste dans le **travail en petites sections**, avant de travailler les **enchaînements** dans un **troisième temps**.

La quatrième étape est celle de la **consolidation des acquis**, en vue de la prestation publique. Ce n'est que lorsque l'élève est parvenu à cette quatrième étape que l'on peut parler de véritable appropriation artistique, où l'image artistique de l'œuvre prend forme.

Beaucoup de professeurs passent finalement peu de temps sur la troisième étape et sautent, hélas, la dernière étape pour passer directement au jeu en concert - ou carrément à l'apprentissage d'une autre pièce. Dans tous les cas, il est dommage que les phases trois et quatre ne soient pas suffisamment explorées, alors que c'est justement dans celles-ci que s'opère l'appropriation artistique dans sa dimension subjective : ce que, selon l'élève, la pièce devrait exprimer, ce qu'il voudrait en faire, la manière dont il veut la faire sonner, comment il s'est approprié le contenu abstrait de la musique – tout cela étant indispensable à une bonne interprétation.

Dans ces deux dernières phases, où les problèmes techniques sont enfin surmontés, le professeur peut demander à l'élève de s'appuyer sur des **supports extra-musicaux** destinés à jouer le rôle de déclencheurs : ils permettent à l'élève de faire appel à sa propre histoire, à des **anecdotes personnelles, à des analogies avec d'autres formes d'expression artistique**.

Cette appropriation passe également par **le geste expressif**. L'adaptation physique et mentale à l'émotion est riche en conséquence positives sur le jeu : authenticité des gestes, tonus, expressivité et concentration deviennent directement palpables.

Si interpréter signifie donner du sens, le geste est le vecteur par lequel le musicien va exprimer ce sens, le rendre perceptible auprès de son public et communiquer ainsi avec lui.

Isabelle Héroux mène actuellement des recherches sur un panel de neuf musiciens professionnels, qu'elle observe entrain de répéter une pièce en vue d'un enregistrement. Ces recherches révèlent d'ores et déjà que tous les musiciens ne prennent pas le temps de s'approprier les pièces avant de les enregistrer. Il est notable que ceux qui ont pris ce temps sont capables de proposer une interprétation plus riche en gestes expressifs que ceux qui ne l'ont pas fait.

En conséquence, si l'on transpose cette observation dans le domaine de la pédagogie, on en déduit que le professeur devrait donner davantage de temps et d'outils à l'élève pour qu'il s'approprie sa propre pratique artistique et parvienne à une interprétation plus riche et plus

personnelle. Une fois la pièce travaillée, le professeur doit être attentif au fait que l'élève ne l'abandonne pas, qu'il maintienne les acquis en vue d'une prestation ultérieure.

Cela revient à remettre l'élève au centre de son apprentissage, en lui laissant un espace de décision, en le rendant responsable de ses choix : choix du style et du répertoire dans un premier temps - trop souvent imposés par l'institution - et choix interprétatifs dans un deuxième temps.

En plus de cette liberté, Isabelle Héroux préconise une méthode : choix d'exercices expressifs, d'exercices techniques joués de façon expressive, constitution d'une « boîte à outils » de moyens expressifs. Le professeur peut également donner des défis expressifs à l'élève, ou lui demander d'en inventer lui-même, construisant des « scénarios d'interprétation » qui lui permettent d'exprimer des idées grâce aux sons.

Par ces moyens, le professeur peut conduire l'élève à ressentir les émotions générées par ces analogies, à explorer et à consolider les sensations physiques qui résultent de ces émotions, afin de trouver le geste instrumental le plus juste – autrement dit, lui donner les moyens d'exprimer l'artiste en lui.

Plaisir, appartenance et créativité

La persévérance chez les apprentis musiciens est une préoccupation commune à tout enseignant en musique. Dans un contexte d'enseignement en périscolaire, cet enjeu est d'autant plus tangible que les jeunes sont sollicités, de plus en plus, par une multitude d'offres de formation et d'activités sociales, toutes plus alléchantes les unes que les autres, mais qui doivent cohabiter dans une fenêtre très restreinte.

Sophie Lapierre a eu l'idée de bâtir une « École de rêve » où l'on travaillerait dans le plaisir et la créativité via des concepts innovants... ce qui relevait d'un vrai défi pour une école privée, alors que les 'parents-payeurs' cultivent des attentes d'un enseignement plutôt traditionnel, voire conventionnel.

L'école de rêve ne pouvait se matérialiser qu'en visant les objectifs suivants :

- Placer l'élève au cœur de son projet
- Tout mettre en œuvre pour alimenter sa persévérance
- Former des mélomanes pour la vie

L'éveil dès 3 ans

Dans un cours de 45 minutes par semaine et par groupes de 8 à 12 enfants, les élèves sont sensibilisés à la musique et à un panel d'instruments. Dans un esprit ludique et créatif, l'enfant

découvre l'univers musical par le chant, le mouvement et les percussions. Les enseignants s'inspirent entre autres des approches Orff et Dalcroze, qui influenceront au cours des années subséquentes le type d'enseignement offert aux divers niveaux (appel à la créativité, préconisation de la rythmique et de l'improvisation...).

Jeunes explorateurs « 5-6 ans »

Ce programme est une phase expérimentale qui permet à l'élève d'essayer différents instruments enseignés à l'École des jeunes pour une durée de 5 semaines chacun afin de faire son propre choix. Une grande importance est donnée au choix instrumental de l'enfant et non seulement celui des parents (ce qui est un facteur important de persévérance relevé dans la littérature scientifique). Ce cursus se déroule à l'école seulement, sans travail à la maison.

Jeunes aventuriers « 6-7 ans »

Après avoir expérimenté différents instruments, cette étape permet une initiation plus spécifique de l'un d'entre eux. Les élèves travaillent en petits groupes homogènes, en niveau et en âge (de 2 à 4 enfants). Cet apprentissage collectif a pour but de mettre en avant la notion de plaisir et de partage musical et de forger ainsi les mécanismes d'échange et d'entraide, dès le début de l'apprentissage instrumental.

Jeunes instrumentistes « 7 à 17 ans »

Durant cette étape qui constitue le noyau de l'apprentissage instrumental, les élèves reçoivent un cours individuel par semaine, en plus du cours en groupe. Ils bénéficient aussi d'un cours de « formation auditive » favorisant le développement de l'oreille et les connaissances théoriques (solfège, dictée, littérature musicale...). Ils ont aussi la possibilité de pratiquer le chant choral et d'intégrer le chœur des jeunes à partir de 9 ans (cours en option).

Les projets, concerts et évaluations

Si certaines prestations sont formelles et obligatoires comme les évaluations de fins de trimestre, elles s'ajoutent à d'autres manifestations qui toutes contribuent à la motivation et à la valorisation de l'élève. L'école met en place chaque année de nombreux projets où la création des élèves est mise en avant. Ces différents projets valorisent la créativité et le travail des élèves tout au long de leur parcours.

Les projets issus des cours de groupes instrumentaux sont particulièrement marquants pour les participants. Un groupe d'élèves a par exemple réalisé un court métrage sur « La semaine de cours à l'École des jeunes » en montrant leur vie au sein de l'école, leurs cours, les locaux et professeurs. Ils l'ont ensuite eux-mêmes illustré en musique.

D'autres projets ont été réalisés autour du concept de ciné-concert où les enfants se produisent en live et jouent sur un film projeté. Par exemple, « Les temps modernes » de Charlie Chaplin a marqué l'imaginaire des élèves et du public qui a assisté à l'événement (projet exécuté par un groupe d'élèves sur une panoplie d'instruments de percussions).

Par ailleurs, l'école implique les parents dans l'apprentissage instrumental afin de favoriser l'épanouissement et la réussite de l'enfant :

- collaboration avec les professeurs (réunion de début d'année, rencontre prof-parent-élève à la mi-année)
- encadrement à la maison
- soutien dans les activités diverses

La mise en place de ces programmes et des cours de groupe a demandé une grande mobilisation et organisation de la part des parents comme des professeurs ; sans cette notion de travail d'équipe (élève, parent, professeur et direction), l'École des jeunes n'aurait pas pu relever le défi de briser le modèle traditionnel d'enseignement de la musique.

Ecole par orchestre

L'EpO met donc la pratique collective au centre du cursus de l'élève dans une formation globale et transversale réunissant la pratique collective, instrumentale et la formation musicale.

Les instruments concernés sont la trompette, le cor, le trombone, le tuba, le piano, le saxophone, la flûte, la clarinette et la batterie jazz. Deux professeurs de FM sont également associés. La formation musicale est adaptée au dispositif et exploite le répertoire et les projets artistiques pour développer les compétences et connaissances de l'élève, et tend vers une formation du musicien.

Le Système Vénézuélien.

Il est impossible de parler du système éducatif mexicain des orchestres sans mentionner le "Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela" (Système National des Orchestres et Chœurs de Jeunes et d'enfants du Venezuela), qui est apparu comme une œuvre sociale et culturelle de l'État Vénézuélien.

Il a été fondée en 1975 par le musicien, économiste et enseignant José Antonio Abreu dans le but de structurer l'éducation musicale, ainsi que sa pratique collective et individuelle à travers des orchestres de jeunes, qui serviraient de moyen d'organisation sociale et de développement humaniste.

Sa mission est le sauvetage pédagogique, professionnel et éthique des enfants et des jeunes, basé sur l'enseignement et la pratique collective de la musique, axé sur la formation, la prévention et la récupération des groupes les plus vulnérables, que ce soit en raison des conditions ethniques ou socio-économiques inhérentes aux sociétés latino-américaines. Le mouvement orchestral est conçu comme une option pour le développement personnel, intellectuel et spirituel dans les sphères sociales et professionnelles, évitant ainsi aux enfants et aux jeunes de vivre une perspective de vide et de désorientation.

"El Sistema", comme le projet est appelé, propose la formation intégrale de l'individu, tout en soulignant la nature collective de l'apprentissage. L'un des principaux objectifs est de parvenir,

par le biais de ce processus d'apprentissage, à transformer les conditions familiales et sociales et, partant, la qualité de vie de l'étudiant, et de générer ainsi un changement dans son environnement social. El sistema adopte aussi l'approche pédagogique de Rousseau, Montessori, Dewey, entre autres, qui conçoivent l'enfant comme une unité bio-psycho-sociale. Il conclut que les systèmes éducatifs dans cette perspective philosophico-éducative sont formés dans des contextes sociaux, où la connaissance est une conséquence du dialogue communautaire, dépendant des significations culturelles du groupe et qui vise à libérer de ces conditions de domination ou d'oppression.

Abreu conçoit donc l'orchestre comme une communauté dans laquelle l'individu ne peut être séparé du collectif, où l'effort de tous les membres de la communauté est essentiel. Comme le décrit Abreu, "El Sistema" au Venezuela est structuré selon un style de gestion, flexible, innovant et adaptable aux caractéristiques de chaque communauté et de chaque région.

Selon son fondateur, il existe trois sphères fondamentales dans lesquelles l'impact de "El Sistema" se fait sentir : la sphère personnelle/sociale, la sphère familiale et la sphère communautaire.

Dans la sphère personnelle/sociale, le développement intellectuel et affectif des enfants participant à des chorales et des orchestres est remarquable. La musique est une source de développement des dimensions de l'être humain qui élève sa condition spirituelle et conduit à un développement intégral de sa personnalité. De telle sorte qu'il en résulte d'immenses gains intellectuels et affectifs, notamment l'acquisition de principes de leadership, d'enseignement, de formation, le sens de l'engagement, de la responsabilité, de la générosité, du dévouement aux autres, et de la contribution individuelle à la réalisation d'immenses objectifs collectifs.

"El Sistema", cite un concept sur lequel insistait Mère Teresa de Calcutta, où elle exprimait : "le plus misérable et le plus tragique dans la pauvreté n'est pas le manque de pain et de logement, c'est le sentiment de n'être personne, de ne pas être identifié, de ne pas avoir l'estime publique, d'être ignoré". Et c'est Abreu qui fait allusion à ce qui précède lorsqu'il affirme que le développement de l'enfant dans l'orchestre et le chœur lui projette une identité noble, fait de lui un modèle pour sa famille et pour sa communauté, fait de lui un meilleur élève dans ses études régulières parce qu'il lui inculque un sens de la discipline, de la constance, de la ponctualité, ce qui l'aide énormément dans ses études académiques.

Dans la sphère correspondant à la famille, le soutien inconditionnel des parents se distingue, l'enfant, en adoptant la discipline musicale, devient un modèle pour sa mère et son père, ce qui est d'une grande importance pour un enfant pauvre. L'enfant, en découvrant qu'il est important pour sa famille, commence à chercher de nouvelles voies qui le conduiront à s'améliorer, il aspire à quelque chose de meilleur individuellement et collectivement, il aspire également à ce que sa famille obtienne des améliorations sociales et économiques.

La troisième sphère dans laquelle le développement d'El Sistema a des répercussions est la sphère communautaire, et il est facile de la visualiser si l'on tient compte du fait que les orchestres se révèlent être des espaces de création de la culture, une source d'échange de nouvelles significations. Et ce naturel qu'acquiert l'expérience de la musique, qui l'exclut comme un luxe et en fait le patrimoine commun de la société.

La philosophie d'El Sistema place son principal objectif dans l'immense richesse spirituelle que la musique génère en elle-même, et qui passe par la musique, et la musique finit par vaincre la pauvreté matérielle. Et cela exerce une fonction préventive de premier ordre contre la pauvreté, la violence, la prostitution, la toxicomanie, contre tout ce qui ne laisse pas évoluer la vie des enfants ou la dégrade.

Bien que El Sistema et la Fundación Musical Simón Bolívar constituent en soi une œuvre sociale de l'État, pour Abreu, le projet n'est pas un défi social, mais un défi spirituel. Il a défendu la conviction que seuls l'art et la religion peuvent donner une réponse adéquate au sentiment collectif du peuple, aux aspirations profondes de l'homme et aux exigences historiques du moment. La vision du mouvement orchestral est celle d'une opportunité pour le peuple vénézuélien de se développer personnellement, intellectuellement, spirituellement, socialement et professionnellement.

Les orchestres d'El Sistema ont commencé comme tels, comme des orchestres, des orchestres dans chaque communauté, dans chaque espace, et c'est dans l'orchestre même que les cours étaient donnés par des professeurs, mais sans être une école de musique, ni un conservatoire, car cela s'institutionnalisera plus tard, quand Abreu se rendra compte de la nécessité d'établir un système académique parallèle qui servirait de support à toute l'activité qui se déroule au sein de l'orchestre.

Une situation complètement opposée à ce qui se passe traditionnellement, c'est-à-dire que l'orchestre, dans son besoin d'enrichissement, exige un système éducatif, et ce n'est pas le système éducatif qui produit un orchestre. Cela change sans aucun doute la vision de ce qu'est un musicien.

La première génération d'enfants et de jeunes qui ont fondé le premier orchestre amateur d'El Sistema, seront des musiciens très talentueux, de sorte qu'au fil du temps, l'orchestre est passé du statut d'orchestre de jeunes amateur et respectable à celui d'orchestre d'un certain niveau musical, jusqu'à ce qu'il soit aujourd'hui connu sur la scène des orchestres symphoniques d'envergure internationale sous le nom d'orchestre symphonique Simón Bolívar. Tous les orchestres du Venezuela nourrissent l'Orchestre symphonique Simón Bolívar de leurs meilleurs musiciens.

Une partie du succès d'"El Sistema" est liée au modèle d'éducation musicale qu'ils ont développé, qui a la capacité de s'adapter aux conditions régionales. La méthode est

conceptuellement conçue et axée sur la pratique orchestrale, didactiquement l'étudiant est constamment confronté à la résolution de problèmes de nature musicale. L'enseignement musical est dispensé dans un réseau de 423 "núcleos" (noyaux), répartis dans 24 entités du Venezuela. Chaque noyau dispose de son propre centre académique pour la théorie et la pratique orchestrale. Leur présence garantit que l'accès à la participation à "El Sistema" est simple et équitable. Le personnel des noyaux est composé d'enseignants créés par El Sistema lui-même, qui connaissent donc l'essence du processus éducatif et possèdent des qualités de leadership.

Les enfants entrent dans ce centre académique à l'âge de 4 ans environ, entre 7 et 8 ans dans l'orchestre pré-infantile, à 10 ans et jusqu'à 12 ans dans l'orchestre d'enfants et entre 13 et 16 ans dans les orchestres de jeunes. En fonction du niveau de chaque orchestre, des arrangements et des versions d'œuvres musicales majeures sont attribués, facilités ou ajustés. Dans l'orchestre de jeunes, un répertoire symphonique régulier est joué, avec un degré de difficulté en fonction de la progression de chaque ensemble. À partir de l'orchestre de jeunes lui-même, des ensembles de chambre sont constitués pour aborder des répertoires spécifiques, ainsi que pour donner une impulsion à l'interprétation en solo et à la direction d'orchestre et de chœur.

Tous les membres d'El Sistema ont la possibilité de faire de leur expérience une vocation professionnelle. Ceux qui choisissent de le faire entrent au Conservatoire de Musique Simón Bolívar de Caracas, où ils reçoivent le titre académique de "musicien interprète" à la fin de leurs études. L'Orchestre national des jeunes du Venezuela, qui a été dirigé par Gustavo Dudamel, réside au conservatoire, où ils reçoivent également un diplôme universitaire en interprétation instrumentale, composition, éducation musicale, musicologie, direction d'orchestre et de chœur.

Enfin, à l'Universidad Simón Bolívar de Caracas, ils obtiennent un master et un doctorat.

Pour **ReMuA**, la pédagogie réside au cœur du travail musical. Notre approche vise un apprentissage via la pratique musicale collective, ludique et créative, sans passer d'abord par le solfège.

La pratique mélodique se fait par le chant ; l'apprentissage du rythme passe via le corps ; la lecture des notes s'aborde naturellement, au fur et à mesure des besoins.

L'apprentissage vocal et instrumental se fait en groupe, via une série de jeux et d'exercices, en passant par l'écoute de musiques existantes et la création collective.

Ces pratiques suscitent la motivation des enfants tout au long de l'année. Leur apprentissage s'articule autour de pièces orchestrales écrites pour eux, en fonction de leur niveau d'apprentissage.

L'approche de ReMuA offre aux enfants les bases de l'apprentissage de la citoyenneté, en suscitant le respect de chacun, l'écoute, l'estime de soi et l'autonomie. Elle développe

également les capacités d'apprentissage, la concentration, la persévérance et le plaisir d'apprendre.

APPROCHE REFLEXIVE

« Promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lecture) à la pratique (sous forme d'expérience professionnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus.»

L'étudiant (professeur de musique) doit rechercher et analyser les origines et évolutions des savoir-faire existants, comparer les différentes méthodes de recherche didactiques. Cela lui permet de mieux se projeter en tant qu'enseignant, acquérir des connaissances sur les différentes pratiques pédagogiques et didactiques, et pour être en mesure d'élaborer des remédiations afin de dépasser les difficultés rencontrées par l'élève.

En d'autres termes, la démarche proposée vise à faire sortir l'étudiant de sa posture de praticien de la musique, pour la questionner, à l'aune d'études réalisées en pédagogie de l'enseignement musical, et apprendre à formaliser par l'écrit sa démarche de professeur réflexif.

Dans un autre article (Terrien, 2011), il avait classé les sujets par catégories toutes liées à la réflexion pédagogique ou didactique. Les thématiques de recherches présentées lors de cette intervention portaient sur « l'estime de soi, le sentiment de compétence, la notion d'autonomie, mais aussi les formes de pédagogie de groupes, de modalités d'interactions entre pairs, l'apprentissage coopératif, etc. ».

Voici quelques axes :

- Approfondissement du sentiment de compétence professionnelle : mieux connaître la pédagogie de son instrument, de sa filiation historique (S. Laziz, M. Tafforeau, Th. Keck)
- Développer la notion d'autonomie chez l'élève : l'autonomie des élèves (A. Robilliard, C. Ordulu, Fl. Monfort, C. Barale)
- Les formes de pédagogies de groupe et les modalités d'interactions entre pairs: l'enseignement coopératif, la pédagogie d'ensemble, la pédagogie de groupe (M. Tafforeau, A. Robilliard, C. Ordulu)
- Pédagogie et cognition : type de mémoire, gestes instrumentaux (M. Clermont, J.-B. Porquet, P. Bonnet)

Ces questionnements mettent en évidence le rôle enthousiasmant du pédagogue en tant que chercheur, qui, plutôt que de figer ses modes de fonctionnement, remet sans cesse en question sa pratique enseignante et son enseignement, participant ainsi à l'évolution de l'apprentissage musical de demain